



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

LARYSSA MARTINS OLIVEIRA

**SOBRE O CONCEITO E ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO
(2020): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

Brasília – DF

2021

LARYSSA MARTINS OLIVEIRA

**SOBRE O CONCEITO E ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO
(2020): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Professora Orientadora: Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati

Brasília,
2021

Dedico este trabalho a todos que contribuíram direta e indiretamente para minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pela saúde e por ter me sustentado em todos os momentos para que eu finalizasse este ciclo em minha vida.

Agradeço à minha família: Meu pai, Lays, Layany e Clau, que foram minha base e motivação. Agradeço em especial à minha mãe que tanto se sacrificou para que a educação fosse uma prioridade em minha vida. Mãe, muito obrigada.

Ao meu esposo, minha eterna parceria e apoio, que compartilhou comigo a aventura e desafio que é estudar na Universidade de Brasília..

Agradeço a todos amigos que fiz nessa jornada e aos professores que marcaram minha vida acadêmica, em especial à querida professora e pesquisadora Eloisa Pilati, que me mostrou que é possível ensinar com amor e empatia.

Por fim, agradeço de todo meu coração à Universidade de Brasília por disponibilizar uma educação gratuita de qualidade inquestionável.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire, 1979.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo analisar a proposta para Língua Portuguesa, presente na última versão do *Currículo em Movimento* do Distrito Federal, publicada em 2020, verificando a abordagem dos conceitos estruturais da área, como língua, linguagem e ensino de gramática, buscando evidenciar o embasamento linguístico e pedagógico da proposta do Distrito Federal. Para tanto, a pesquisa estabelece comparação entre dois outros documentos de referência: a *Base Nacional Comum Curricular* (2019) e o documento português *Aprendizagens Essenciais* (documento oficial que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas em Portugal para a educação básica elaborado em 2018).

Palavras-chave: Gramática; linguística; novo ensino médio.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	8
<u>1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</u>	10
<u>1.1 Língua Portuguesa para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular</u>	13
<u>1.2 Língua Portuguesa para o ensino médio na Base Nacional Comum Curricular</u>	16
<u>2 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL</u>	19
<u>2.1 Língua Portuguesa para o ensino médio</u>	20
<u>2.2 Objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento para Língua Portuguesa</u>	22
<u>3 APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM PORTUGAL</u>	31
<u>3.1 Objetivos para o ensino de Língua Portuguesa</u>	32
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	36
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	38

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo analisar a proposta para Língua Portuguesa, presente na última versão do *Currículo em Movimento* do Distrito Federal, publicada em 2020, verificando a abordagem dos conceitos estruturais da área, como língua, linguagem e ensino de gramática, buscando evidenciar o embasamento linguístico e pedagógico da proposta do Distrito Federal. Para tanto, a pesquisa estabelece comparação entre dois outros documentos de referência: a *Base Nacional Comum Curricular* (2019) e o documento português *Aprendizagens Essenciais* (documento oficial que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas em Portugal para a educação básica).

Considerada como componente obrigatório em todas as etapas da educação básica, a área de Língua Portuguesa assume papel fundamental para o ensino básico, não apenas por ser um componente obrigatório, mas por ser essencial para o desenvolvimento de habilidades em outras áreas do conhecimento, tendo em vista que é por meio do uso da língua, falada ou escrita, que nos expressamos como cidadãos. Diante disso, é essencial que a proposta curricular seja capaz de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura da língua portuguesa.

O *Currículo em Movimento* foi elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e teve sua última versão publicada em 2020 e foi elaborado de maneira colaborativa entre voluntários especializados da área de educação no Distrito Federal. Devido a sua recente publicação, o documento ainda não está sendo utilizado em todas as escolas públicas do Distrito Federal, porém tem sido implementado através de projetos pilotos em algumas escolas selecionadas da região.

Diante da proposta da Secretária de Educação do Distrito Federal, o ensino médio em Brasília passará por grandes mudanças, pois adotará um sistema mais flexível de ensino, que levará em consideração os itinerários formativos e o projeto

de vida que proporcionarão ao aluno a possibilidade de maior autonomia. Ademais, uma grande mudança para o aluno e professores é a quebra tradicional do sequenciamento do ensino médio, que antes era trabalhado em primeiro, segundo e terceiro ano, essa sequência deixará de existir e o ensino médio passará a ser trabalhado por semestres.

Logo, produzir uma análise sobre o atual *Currículo em Movimento* do Distrito Federal se faz necessária para avaliar a qualidade da proposta e o quão eficaz ela será para o ensino de Língua Portuguesa e quais serão seus impactos. Com base nessa necessidade, este trabalho terá como objetivo apresentar a qualidade da proposta, trazendo aspectos de cada documento sobre o ensino de Língua Portuguesa.

O trabalho foi dividido em três partes, que foram dedicadas à apresentação da proposta para Língua Portuguesa dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular, Currículo em Movimento e as Aprendizagens Essenciais de Portugal.

De acordo com Michael Young, as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (Young, 2007, p. 1297). Diferente do conhecimento dos poderosos que detêm o conhecimento, o conhecimento poderoso seria o conhecimento especializado e aplicável e é na escola onde o aluno tem acesso a esse tipo de conhecimento, o qual raramente teria acesso em casa.

Por esse motivo, a proposta curricular deve fornecer a possibilidade de um conhecimento poderoso, trazendo aos alunos a aquisição de habilidades em todas as áreas do conhecimento e não servindo apenas como um documento de consulta da gestão escolar e professores, mas uma ferramenta fundamental para a educação básica.

1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei 9.394 que no artigo 26 regulamenta uma base comum para a educação básica no Brasil. Porém, é apenas em 2014 que se inicia uma mobilização pela criação da Base Nacional Comum Curricular, que teve sua primeira versão publicada em 2015. Após a primeira publicação, a BNCC passou por três reformulações, a segunda em 2016 e a terceira e atual versão, homologada em 14 de dezembro de 2018.

A Base Nacional Comum Curricular, elaborada por especialistas das diversas áreas do conhecimento, visa alinhar e nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Segundo o site oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ¹“A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperadas que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” Dessa forma, a fim de atingir uma maior equidade e garantir um patamar comum no ensino básico do Brasil, a BNCC elencou dez competências gerais a serem alcançadas por cada aluno durante as três etapas da Educação Básica (Ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Para a BNCC, as competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (Brasil, 2018 p.8). Já as habilidades

¹ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em 5 de abril de 2021.

“expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (Brasil, 2018, p. 29).

Dessa forma, em cada área do conhecimento são elencadas aprendizagens essenciais que deverão ser trabalhadas visando atingir as dez competências abaixo:

Competências gerais da educação básica
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2018, p. 9-10)

Além das dez competências gerais, cada uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) estabelecem competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino médio. Dessa maneira, as decisões pedagógicas tomadas pela gestão escolar ou pelo professor, devem estar inclinadas para o desenvolvimento dessas competências, tanto as competências gerais quanto as competências específicas.

A Base Nacional Comum Curricular fornece quais objetivos espera alcançar de maneira geral, sendo o maior deles a superação de um ensino fragmentado e desigual no Brasil. Além disso, é possível afirmar que o documento proporciona a possibilidade de uma educação com foco na autonomia para a elaboração de currículos, na flexibilidade e na diversidade, que são aspectos essenciais para uma base comum em um país multicultural e de tão vasto território geográfico como o Brasil.

1.1 Língua Portuguesa para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular

Para analisarmos o componente de Língua Portuguesa para o ensino médio, é necessário realizar também algumas considerações referente à proposta da BNCC para o ensino fundamental. Logo no início da proposta para o ensino fundamental, o documento define o que seria a linguagem, utilizando-se da mesma perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Dessa maneira, a BNCC trabalhará o componente de Língua Portuguesa de forma a “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil 2018, p.67)

A proposta de trabalhar os componentes de Língua Portuguesa considerando a perspectiva de que a linguagem é um processo que se realiza nas práticas sociais e é fundamental para que o aluno possa não apenas compreender os recursos linguísticos e textuais, mas saber como e onde aplicá-los.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (Brasil, 2018, p. 67)

Com base na proposta para o ensino fundamental, é possível afirmar que o ensino de gramática estará voltado não apenas para a aquisição dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, mas sobretudo na aplicação desses conhecimentos em diversos contextos sociais visando ampliar a capacidade dos alunos na aplicação da língua.

Outro aspecto importante da proposta para o ensino fundamental é a utilização de eixos de integração para o ensino de Língua Portuguesa que são: “oralidade, leitura/escuta, produção [...] e análise linguística/semiótica (que envolve

conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão [...]” (Brasil, 2018, p. 71)

No ensino fundamental, a proposta no âmbito da gramática aborda os aspectos sintáticos apenas dentro do nível do cognitivo da memorização e do conhecimento mais básico, como no exemplo abaixo retirado dos objetivos gramaticais em sintaxe:

Quadro 1: Sintaxe
Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).
Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).
Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 83).

No quadro apresentado, os conhecimentos ficam no nível do conhecimento e da percepção, que são níveis adequados ao ensino fundamental onde os alunos ainda não tiveram contato com os conhecimentos abordados. Dessa forma, os conhecimentos acima devem ser trabalhados de forma aprofundada no ensino médio, para que aluno não tenha como conhecimento apenas aquilo que foi trabalhado no ensino fundamental.

No eixo referente à análise linguística/semiótica, há a preocupação de trabalhar aspectos da língua durante todo o ensino fundamental, possibilitando a reflexão sobre a língua e seus fenômenos. Além dos conhecimentos linguísticos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos serem trabalhados durante todo o ensino fundamental, eles deverão ser operados em todos os campos de atuação abaixo:

- 1 Campo da vida pessoal (Trabalhado apenas no ensino médio)
- 2 Campo artístico-literário;
- 3 Campo das práticas de estudo e pesquisa;

- 4 Campo jornalístico-midiático;
- 5 Campo de atuação na vida pública.

Os campos de atuação apresentados na BNCC são uma das maiores mudanças para o ensino de Língua Portuguesa, que antes se organizava em Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua, divisão utilizada pelos PCNs. Os campos de atuação têm como objetivo contextualizar o ensino em cada área do conhecimento e proporcionar o protagonismo dos alunos. A BNCC dessa forma estabelece uma forma específica de trabalhar os componentes em Língua Portuguesa, de forma a refletir sobre seu uso e suas possibilidades, trazendo ao aluno a capacidade de se empoderar do uso da língua nas diversas esferas sociais.

1.2 Língua Portuguesa para o ensino médio na Base Nacional Comum Curricular

Como resultado da proposta para o ensino fundamental, a proposta para o ensino médio parte da afirmação de que os alunos já possuem condições de “participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social” (Brasil, 2018, p.498).

Na seção anterior, vemos que de fato a proposta para o ensino fundamental proporciona ao aluno a possibilidade de um ensino sobre a língua de forma reflexiva e prática, além de fornecer ao professor estratégias para possibilitar a autonomia e protagonismo aos alunos. Dessa maneira, o ensino médio tem como dever o aprofundamento dos aspectos da língua trabalhados no ensino fundamental, por esse motivo, é essencial que a proposta para o ensino médio esteja alinhada à proposta do ensino fundamental.

O aprofundamento das habilidades a ser realizado no ensino médio deve ser feito de forma a considerar todos os níveis de aprendizagens antes não trabalhados no ensino fundamental, levando ao aluno a compreensão de que todas esses níveis são utilizados nas práticas sociais fora da escola, desde as cotidianas ou as que o aluno ainda não está inserido, porém requerem um nível de habilidade linguística mais avançado. Podemos citar como exemplos a criação de conteúdos digitais,

discursos e produção textual.

Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala. (Brasil, 2018, p. 501)

Adicionalmente, o documento também define a progressão das habilidades, essencial para que o ensino de Língua Portuguesa possa ser trabalhado seguindo os níveis de aprendizagens adequados.

Diferentemente da proposta para o ensino fundamental, no ensino médio há uma maior complexidade nos objetivos propostos para a área de Língua Portuguesa, pois já não há mais o nível da apresentação e conhecimento, mas níveis mais complexos como análise e produção. O quadro abaixo apresenta esses exemplos:

<p>Quadro 2: Habilidades - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica</p>
<p>(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.</p>
<p>(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 514-518)

Apesar do documento trabalhar com um nível maior de complexidade na elaboração das habilidades para a área de Língua Portuguesa, os conhecimentos sobre análise aspectos linguísticos/gramaticais só foram localizados em uma habilidade dentro de todos os campos de atuação:

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (Brasil, 2018, p.508)

A falta de habilidades relacionadas à gramática e ao conhecimento linguístico é preocupante para a formação do aluno no ensino médio, pois mesmo que alguns conhecimentos gramaticais tenham sido trabalhados no ensino fundamental, sem continuidade no ensino não há eficácia. Não há como o aluno conseguir o aprofundamento esperado dentro dos campos de atuação quando conhecimentos essenciais deixaram de ser trabalhados na proposta para o ensino médio.

O documento prioriza a formação voltada para o ensino de Língua Portuguesa de forma autônoma, crítica e consciente dos processos linguísticos, que consiga produzir textos, participar de debates e compreender textos científicos. No entanto, essas habilidades são dificilmente alcançadas quando o aluno não possui o conhecimento adequado sobre a estrutura de sua própria língua. Para que o aluno consiga produzir textos com um maior nível de complexidade, é imprescindível que ele tenha tido acesso aos conhecimentos sobre os aspectos sintáticos e lexicais, minimamente.

Portanto, apesar da Base Nacional Comum Curricular apresentar habilidades importantes no ensino fundamental para o aprendizado em gramática, não promove a continuidade do desenvolvimento dessas habilidades no ensino médio. Dessa maneira, não há como desassociar as propostas das duas etapas de ensino, pois ambas devem culminar para o mesmo fim: a aquisição das aprendizagens e competências essenciais ao aluno de forma continuada.

Além disso, o documento traz pouco conteúdo referente à conceituação e aspectos estruturais sobre língua, o que resulta na incompletude em ambas as propostas para Língua Portuguesa (Ensino fundamental e médio), pois não contemplam de forma clara os conceitos como língua e gramática, apenas recorrem à uma breve citação sobre o que seria a linguagem de acordo com os PCN'S

(Parâmetros Curriculares Nacionais) e não proporcionam o aprofundamento nas habilidades essenciais para que o aluno compreenda a estrutura do português em seus diversos níveis.

2 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, houve o movimento de revisitação do Currículo em Movimento, que passou por 3 versões e consultas públicas, até chegar à versão de caráter definitivo publicada em 2020.

Diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, o currículo não traz aprendizagens e competências gerais a serem alcançadas, pois esses dois aspectos já são contemplados pela BNCC. O propósito dos currículos é a adequação e contextualização do que é proposto pela base, levando em consideração a especificidade de cada contexto social em cada região. Além disso, é a partir do Currículo em Movimento que serão elaborados projetos pedagógicos e os planos de aula dos professores no Distrito Federal.

Com base nos princípios da BNCC, o currículo do Distrito Federal foi dividido entre formação geral básica e itinerários formativos, visando atingir as competências e habilidades propostas na base.

Assim como elencado na BNCC, as áreas consideradas como formação geral básica são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todas essas áreas juntas terão uma carga horária de até 1.800 horas. Já os itinerários formativos deverão ser trabalhados em até 1.200 horas. Conforme previsto pela BNCC, esses itinerários têm como objetivo a flexibilização da oferta na etapa do ensino médio.

No Currículo em Movimento do Ensino Médio, as áreas de conhecimento estão estruturadas em torno de unidades temáticas e objetivos de aprendizagens interdisciplinares, que instigam e motivam o trabalho docente

de forma cooperativa e dialógica.” (BRASÍLIA, 2020, p.43)

Segundo o Currículo em Movimento (2020), a educação contemporânea passa por grandes desafios e um deles é compreender a educação não mais como algo voltado para a organização da sociedade, mas voltada também para a singularidade de cada aluno. Portanto, a organização do currículo e os objetivos propostos valorizam a construção de um pensamento crítico, colaborativo, que promova a cidadania e empatia.

2.1 Língua Portuguesa para o ensino médio

Obrigatória em todas as etapas da educação básica, a Língua Portuguesa está elencada dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. O ensino de Língua Portuguesa foi dividido em seis unidades temáticas e além de ser considerado obrigatório, é considerado também como aprendizagem essencial para que o aluno seja capaz de inserir o conhecimento sobre a língua e suas facetas em todos os contextos sociais.

Espera-se, assim, que a comunidade escolar envolvida no processo de ensino e aprendizagem visualize a Língua Portuguesa como um meio para o ensino e o aperfeiçoamento no uso da língua em âmbitos variados: na vida cotidiana; no projeto de vida; no protagonismo; nos cenários cultural, social e ambiental; na arte e literatura; e em e para os Direitos Humanos. (BRASÍLIA, 2020 p.48)

Em relação à estruturação do ensino de Língua Portuguesa, o Currículo em Movimento traz a importância de trabalhar as práticas de linguagens, adquiridas na leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. Segundo a proposta do currículo, é a partir do desenvolvimento das práticas de linguagens que o aluno pode alcançar uma formação sobre conhecimentos sobre a língua e suas possibilidades.

A proposta do Currículo em Movimento também traz um conceito sobre a língua. De acordo com o documento, “o ensino de língua corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada” (Brasília, 2020, p.47).

Nesta definição, percebe-se uma relação incompleta com a teoria gerativista de Noam Chomsky, que considera o conhecimento linguístico como um conhecimento internalizado, onde a gramática universal (GU) seria o estado inicial da linguagem que proporciona qualquer ser humano de adquirir uma língua a partir do momento em que é exposto a uma.

Resumidamente, de acordo com a teoria gerativa (Chomsky, 1965), temos o conhecimento internalizado como uma competência e o uso concreto da língua para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas como desempenho. Com base nos conceitos gerativistas sobre aquisição de língua, pode-se afirmar que a língua não é um saber intuitivo, mas sim uma competência inata em todo ser humano. Portanto, apesar da pequena relação com o conceito do inatismo na teoria gerativa, não há como considerar que o saber intuitivo da língua seja equivalente a gramática internalizada (GU).

Após a conceituação sobre língua, o documento traz o papel do professor no ensino de Língua Portuguesa, “cabe ao professor de Língua Portuguesa trabalhar não apenas os ditames gramaticais, mas facilitar a inserção dos estudantes na vivência cotidiana dos processos comunicativos, multiculturais e multissemióticos.” (Brasília, 2020 p.47)

A proposta para Língua Portuguesa no currículo tem como objetivo ir além do ensino tradicional de gramática voltada apenas para as regras gramaticais. Porém, não há como facilitar a inserção dos estudantes na vivência cotidiana de processos comunicativos, uma vez que o aluno já está inserido nesse contexto enquanto falante da língua. O papel do professor não seria de facilitar a inserção nesses processos (comunicativos, multiculturais e multissemióticos), mas proporcionar o desenvolvimento de habilidades que o façam compreender estes processos e a utilização deles.

Logo, se há o objetivo de se afastar do tradicional ensino de Língua Portuguesa em que apenas se trabalha conceitos gramaticais, é necessário aprofundar a proposta dentro da perspectiva de que o aluno já possui uma gramática adquirida. Sobre isso, Lúcia Lobato afirma:

Se adotamos o conceito de gramática como algo dinâmico, interno ao indivíduo e dotado de propriedades que explicam a característica criativa das línguas naturais, vemos que o aluno, de qualquer série, já chega em sala de aula com uma gramática adquirida, e com propriedades tais que lhe permitem o uso criativo da língua. A escola não vai, portanto, ensinar gramática ao aluno, pois o aluno já chega com uma gramática adquirida. (LOBATO, 2015, p.19)

Em seguida, além de não aprofundar qual seria o papel ou papéis a serem desempenhados, o documento aborda o desenvolvimento de habilidades que não são papéis do educador de Língua Portuguesa desenvolver, como: “é necessária, também, uma abordagem das habilidades com foco na educação das emoções, ou seja, a promoção de um pensamento autônomo dos estudantes e suas potencialidades, no intuito de promover o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.” (Brasília, 2020, p.48)

O papel de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais não é papel do professor de Língua Portuguesa, essas competências apesar de serem essenciais para a formação do aluno, não devem ter suas responsabilidades atribuídas para o professor que não possui habilidades específicas para trabalhar esses aspectos. A educação das emoções é papel da escola de forma geral, sobretudo da equipe psicopedagoga que possui formação e habilidades voltadas para este fim.

2.2 Objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento para Língua Portuguesa

Nesta seção apresentaremos alguns domínios apresentados no Currículo em Movimento para a área de Língua Portuguesa no aspecto linguístico/gramatical. Cada domínio apresentado possui um nível de habilidade diferente que visa garantir aprendizagens essenciais no ensino de Língua Portuguesa.

Para analisarmos os domínios aqui apresentados, utilizaremos a taxonomia de Bloom para classificá-los. A taxonomia de Bloom (1956) se tornou uma

ferramenta importante, pois proporciona a possibilidade de definir níveis e objetivos de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento.

A taxonomia trouxe a possibilidade de padronização da linguagem no meio acadêmico e, com isso, também novas discussões ao redor dos assuntos relacionados à definição de objetivos instrucionais. Neste contexto, instrumentos de aprendizagem puderam ser trabalhados de forma mais integrada e estruturada, inclusive considerando os avanços tecnológicos que podiam prover novas e diferentes ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. (FERRAZ, BELHOT, 2010, p.3)

Na taxonomia de Bloom, há a definição de 6 níveis de aprendizagem, sendo eles: Lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Quando utilizamos os níveis de aprendizagem da taxonomia de Bloom para avaliarmos um currículo ou proposta pedagógica, podemos verificar se tal proposta ou currículo são adequados ou não para um determinado nível cognitivo, de acordo com idade e etapa escolar.

Buscando aprofundar a análise da proposta do Currículo em Movimento, foram analisados todos os objetivos para Língua Portuguesa no ensino médio, verificando como cada um se adequa aos objetivos educacionais da taxonomia de Bloom. Ao todo, trinta objetivos foram analisados com o intuito de verificarmos o quão adequados para os alunos do ensino médio.

Quadro 1:

Domínio cognitivo	Aparição na proposta para Língua Portuguesa
Nível 1 - Memorização	2
Nível 2 - Compreensão	2
Nível 3: Aplicação	5
Nível 4: Análise	14
Nível 5: Avaliação	7

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020

O nível 1 (memorização, definição, etc) aparece apenas em 2 dos objetivos, o que demonstra que aparentemente não serão apresentados conhecimentos novos que exijam esse nível cognitivo.

Quadro 2 - Objetivos voltados para o nível da memorização
LGG05FG Reconhecer diferentes contextos e práticas de produção musical, tradicionais e contemporâneas, a fim de aprofundar e experimentar noções estéticas, linguísticas da música com elementos da linguagem musical, notação e registro; estudando as influências de outras culturas no contexto artístico, literário e musical brasileiro.
LGG07FG Identificar as produções e manifestações artístico-visuais de diferentes tempos e espaços, associando-as à contemporaneidade e às suas linguagens e tecnologias (grafismos, escritos, desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, cinema, audiovisual) para desenvolver o repertório estético, a dimensão e a fricção cultural, histórica e hodierna das visualidades artísticas (texto, imagem, som, oralidade, corpo) e suas distintas formas de letramentos e multiletramentos, fortalecendo o senso crítico.

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020.

Após os objetivos voltados para memorização, percebe-se que apenas 2 objetivos estão voltados para a compreensão, nível cognitivo essencial para a continuidade do processo de aprendizagem que é construído no ensino fundamental.

Quadro 3 - Objetivos voltados para o nível da compreensão
LP13FG Distinguir as partes constituintes dos diversos gêneros textuais argumentativos e expositivos (assim como seus recursos de coesão e coerência), proporcionando a elaboração da argumentação para o desenvolvimento crítico relacionada aos direitos individuais e coletivos.
LP03FG Selecionar os recursos fonéticos e fonológicos relacionados aos aspectos morfológicos e semânticos, consoante à posição do enunciador em relação à intencionalidade do texto, proporcionando maior criticidade nos mais variados contextos para a produção linguística e literária.

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020.

Já o nível da aplicação, aparece 5 vezes, o que é considerado pouco, pois no ensino médio deve haver a aplicação dos conhecimentos que estão sendo trabalhados durante todo o ensino fundamental de maneira à proporcionar o ensino de forma continuada.

Quadro 4 - Objetivos voltados para o nível da aplicação

LP01FG Aplicar os recursos de coesão (preposições, conjunções, pronomes, advérbios) a fim de proporcionar a produção crítica de relações lógico-discursivas em diferentes tipos de possibilidades textuais.
LP02FG Empregar os recursos expressivos de comunicação a fim de possibilitar a ampliação do conhecimento lexical (sinonímia, antonímia, paronímia, neologismo e hibridismo), em seu uso cotidiano, e a apropriação dos diversificados modos de formação vocabular existentes na língua materna
LP07FG Aplicar a língua portuguesa como língua materna, tendo em vista os diferentes tópicos gramaticais identitários da norma padrão (ortografia, acentuação, pontuação), mas sem retirar a perspectiva geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade segundo a realidade da variação linguística, adaptando a língua a cada situação de uso sem manifestações do preconceito linguístico e da hipercorreção
LP20FG Aplicar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita (com uso dos aspectos morfosintáticos e semânticos), escolhidos e adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de modo consciente e ativo para a divulgação de estudos específicos.
LP12FG Operar os aspectos metodológicos de análise e pesquisa linguística a partir do uso da análise linguística (período simples e composto, regência, concordância), desenvolvendo a concepção crítica do uso da língua de acordo com a adaptação que ela pode sofrer, segundo cada situação de uso, tendo em vista a construção da cultura linguística do sujeito.

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020.

Percebe-se que a falta de sequenciamento nos níveis de aprendizagens traz incoerências e incompletudes nos objetivos apresentados, como é o exemplo do objetivo LP07FG:

Aplicar a língua portuguesa como língua materna, tendo em vista os diferentes tópicos gramaticais identitários da norma padrão (ortografia, acentuação, pontuação), mas sem retirar a perspectiva geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade segundo a realidade da variação linguística, adaptando a língua a cada situação de uso sem manifestações do preconceito linguístico e da hipercorreção. (Currículo em Movimento, Brasília, 2020, p.52)

O objetivo acima é preocupante ao não considerar que o aluno já faz essa aplicação antes mesmo de entrar na escola, pois se é sua língua materna, não há necessidade de ingressar no ensino médio para aplicá-la. Considerando que o aluno já faz a aplicação de sua língua materna desde que faz uso da fala, o objetivo poderia ser inserido em um outro nível de aprendizagem, como analisar a língua

materna ou diferenciá-la de outras, pois uma abordagem mais adequada contribuiria para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a língua materna.

Além disso, vemos que o documento traz a ideia de aplicar a língua materna, mas não aborda a importância de trabalhar o conhecimento prévio sobre a língua que o aluno já possui. Logo, ignorar esse conhecimento é deixar de trabalhar uma série de aspectos da língua partindo daquilo que o aluno já sabe. Segundo o psicólogo Ausubel, o conhecimento prévio é o fator singular que mais influencia aprendizagem:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. 137)

Ainda sobre os objetivos que não seguem um sequenciamento adequado, o objetivo LP12FG compartilha também aspectos problemáticos:

Operar os aspectos metodológicos de análise e pesquisa linguística a partir do uso da análise linguística (período simples e composto, regência, concordância), desenvolvendo a concepção crítica do uso da língua de acordo com a adaptação que ela pode sofrer, segundo cada situação de uso, tendo em vista a construção da cultura linguística do sujeito. (Currículo em Movimento, Brasília, 2020, p.53)

O objetivo acima está dentro do nível da aplicação (nível 3) da Taxonomia de Bloom. No entanto, esse objetivo não esclarece e não traz exatidão sobre quais aspectos metodológicos de análise e pesquisa linguística devem ser abordados, além de relacionar a pesquisa linguística com elementos sintáticos que não são capazes, sozinhos, de fornecer ao aluno uma base para realizar o que é proposto nesse objetivo. Não há como propor para alunos do ensino médio uma pesquisa linguística que desenvolva a concepção crítica partindo apenas de elementos sintáticos, pois é necessário um aprofundamento maior sobre outros aspectos da língua que não foram trabalhados em outros objetivos.

O nível de análise foi o nível que mais apareceu durante toda a proposta para Língua Portuguesa e apesar de ser um nível essencial, como todos os outros, de 30

objetivos no documento para o ensino de língua portuguesa e literatura, 14 são voltados para esse nível. Essa divisão acaba tomando uma proporção desigual na proposta do Currículo em Movimento pois o aluno terá poucos domínios além da análise para serem trabalhados e desenvolvidos durante o ensino médio.

Quadro 5 - Objetivos voltados para o nível da análise
LP09FG Detectar, em textos multimidiáticos, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento e a persuasão do público, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras, e inferir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados, a fim de posicionar-se de forma responsável diante das possibilidades de manipulação da comunicação.
LP11FG Observar, a partir da leitura e descrição de textos, as diferentes concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento que constituem as diversas possibilidades de identidades sociais e individuais, nos seguintes estilos e épocas literárias: Trovadorismo e suas cantigas, Humanismo (transição do medieval para o Renascimento), Classicismo e o Quinhentismo (literatura informativa sobre o Brasil), Barroco, Arcadismo/Neoclassicismo.
LP22FG Analisar e propor discussões sobre os sistemas de comunicação e informação, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, dos mais diversos gêneros, próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay, etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.
LP19FG Analisar a relação do eu-social, pelo uso da leitura e do estudo da construção de gêneros textuais de predominância descritiva, informativa e narrativa (assim como a estrutura e os elementos da narração), construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil.
LP23FG Analisar como ocorre a formação cultural e individual do ser humano e da sociedade, bem como suas respectivas influências no processo de mudança social, a partir da leitura e descrição de textos diversos e de estilos das seguintes épocas literárias: pré-modernismo, movimentos europeus de vanguarda e Semana da Arte Moderna.
LP24FG Analisar, com o uso de textos literários diversos, a construção da identidade crítica da classe artística brasileira, de acordo com as características do Modernismo e suas fases (poesia e prosa) e do Pós-modernismo, além das diversas possibilidades de identidades sociais e individuais refletidas na produção artístico-literária de uma época e sua influência na contemporaneidade.

LP25FG Analisar, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais (memes, gifs, infográficos, mapas mentais e conceituais, infozines, vlogs e blogs) utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, para uma realidade mais ética nas relações interpessoais físicas e virtuais.
LP26FG Examinar os aspectos de produção referentes à criação de textos multimodais, unindo linguagem verbal e não verbal e suas aplicações, com o intuito de possibilitar a emancipação criativa de sentidos e a criticidade, com a finalidade de formar cidadãos mais cientes da possibilidade do uso do valor inventivo da linguagem para cada situação.
LP27FG Analisar textos de diferentes gêneros do campo jornalístico e midiático, utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, a partir do uso de novas tecnologias digitais de checagem de informação e da web 2.0, para o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica diante da propagação da informação como mercadoria.
LP28FG Analisar, com o uso de textos literários diversos, a produção, em diferentes plataformas digitais, da literatura engajada no período de governo militar, da literatura contemporânea e da Música Popular Brasileira (MPB) e a produção literária contemporânea nos países africanos de língua portuguesa.
LP29FG Discutir as relações entre o texto literário e o momento de sua produção (mediante suas diversas concepções filosóficas e estéticas), situando aspectos do contexto histórico; promovendo, assim, a produção oral e escrita do raciocínio crítico-avaliativo sobre os principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus), em meios digitais da cultura juvenil.
LP21FG Comparar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários de autoria própria ou de outros, construindo – por meio de participações em eventos culturais e artísticos – um diálogo esteticamente crítico sobre as diferentes práticas culturais de seu tempo.
LP08FG Comparar diferentes projetos editoriais-institucionais, privados, públicos, financiados, independentes, ampliando o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião reconhecendo as posições críticas aos usos sociais que são feitos dos recursos linguísticos.
LP05FG Diferenciar o texto literário e não-literário a partir do uso das figuras de linguagem, bem como da sua plurissignificação e manifestação nos diversos contextos culturais, para a construção de uma perspectiva estética e ética sobre indivíduo, cultura e sociedade.

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020.

Diferente do nível da análise que foi muito valorizado na proposta curricular, os níveis de avaliação e criação aparecem em apenas 7 dos objetivos, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Objetivos voltados para o nível da avaliação e criação

LP15FG Relacionar o teatro romântico brasileiro com o processo histórico do Brasil e seu aprimoramento como nação independente, quanto aos seus direitos e garantias fundamentais, partindo da perspectiva do texto literário como fonte de socialização da cultura e da identidade brasileira.
LP30FG Apreciar obras do repertório artístico-literário contemporâneo brasileiro e nacional de acordo com as preferências individuais dos estudantes, construindo um acervo pessoal e apropriando-se dele para uma inserção e intervenção, com autonomia e criticidade, no meio digital.
LP18FG Valorizar, a partir da leitura e descrição de textos diversos, os estilos das seguintes épocas literárias, intrínsecas aos aspectos do Brasil como um país em ascensão: Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo, como registros histórico-literários do ser humano e sua relação com o meio ambiente e a sua diversidade
LP10FG Desenvolver estratégias de escolha lexical por meio de textos multimodais e multissemióticos referentes às práticas sociais, tendo como base as estruturas e os processos de formação das palavras da Língua Portuguesa, com o fim de estabelecer o uso adequado a cada situação comunicativa por intermédio dos aspectos morfoestruturais da língua.
LP14FG Explicar o processo de amadurecimento da arte brasileira como fundamento da identidade artística a partir do Romantismo e suas gerações (prosa e poesia), bem como a relação do indivíduo e sua cultura como elementos fundamentais de mudança social.
LP17FG Avaliar como obras significativas das literaturas brasileira, brasileira e de outras nacionalidades (especialmente a portuguesa, indígena, africana e latino-americana) dialogam com a questão socioambiental, no intuito de desenhar um repertório crítico-cultural complexo e harmônico do indivíduo e da sua relação com o meio ambiente.
LP16FG Selecionar textos de diferentes gêneros, em plataformas informacionais da internet, sobre aspectos socioambientais que promovam um engajamento mais crítico do mundo; abordando, também, seus elementos morfossintáticos.

Fonte: Currículo em Movimento, Brasília, 2020.

A quantidade reduzida dos níveis de avaliação e criação no documento mostram que há de fato uma disparidade na organização dos objetivos. O impacto dessa redução poderá ser refletido diretamente na organização dos conteúdos realizada pelo professor e na quebra de sequenciamento no desenvolvimento de habilidades essenciais que só são alcançadas nestes dois níveis mais avançados. Além disso, o ensino de gramática e a compreensão do funcionamento da língua não se dão apenas no nível da análise. Logo, é necessário trabalhar com a mesma importância os níveis de compreensão, aplicação e avaliação.

O documento além de trazer objetivos que não seguem uma sequência adequada dos níveis de aprendizagens apresentados, também traz poucas reflexões sobre a língua e sobre sua estrutura. O problema de conceituação é observável logo ao início do documento, em que não há uma definição clara do que seria a língua e que também não é desenvolvimento dentro dos objetivos para Língua Portuguesa. Dessa maneira, não proporcionam ao aluno a compreensão sobre a língua e sobre a importância de entender sua estrutura através do ensino de gramática. Sobre esse problema, Pilati afirma:

Desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise e produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de expressar pensamentos. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI, 2017, p. 93)

Com base na quantificação e qualificação dos dados retirados da proposta do Currículo em Movimento, é possível afirmar que os objetivos estão inadequados para o nível dos alunos do ensino médio, pois não seguem uma sequência de acordo com os níveis cognitivos. Os dois objetivos citados foram os únicos objetivos voltados especificamente para os conhecimentos linguísticos e gramaticais, sendo dessa forma uma proposta bastante reduzida e não voltada para o ensino da língua portuguesa, além de não proporcionar ao aluno a compreensão e apropriação do conhecimento sobre a estrutura da Língua Portuguesa.

É possível notar que a proposta inicial de ir além dos ditames gramaticais e fornecer ao aluno um ensino da língua com base nas práticas de linguagens não é refletido nos objetivos. Desse modo, o documento não está de acordo com seu princípio norteador. Infelizmente, essa proposta reduzida sobre o ensino de língua e de sua gramática é prejudicial à formação do aluno que terá um ensino que o fará compreender como sua língua funciona.

Além de prejudicial à formação do aluno, é também um grande problema para o professor que tem o papel de desenvolver um plano de aula de acordo com aquilo que é proposto no Currículo em Movimento, ou seja, se no Currículo em Movimento não há uma proposta voltada para a priorização do ensino da estrutura da língua e

dos conceitos essenciais sobre ela, logo esses aspectos não serão priorizados no plano do professor.

Após a análise do Currículo em Movimento para Língua Portuguesa, pode-se afirmar que o documento não contempla aprendizagens essenciais sobre a língua para os alunos do ensino médio e também não aborda conceitos essenciais sobre a língua e sua gramática, que não é apenas o conjunto de regras, mas a gramática interna que o aluno já possui antes mesmo de chegar na escola e que não foi levada em consideração na elaboração da proposta.

3 APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM PORTUGAL

Buscando compor a análise dos documentos do novo ensino médio no Brasil e no Distrito Federal, foi incluído o documento oficial de orientação curricular para Portugal para que possa haver uma comparação entre modelos diferentes de ensino de uma mesma língua. Ainda que existam diversos aspectos diferentes entre o português brasileiro e o português de Portugal, sabe-se que o português parte de uma só estrutura.

De acordo com o site oficial da Direção Geral da Educação em Portugal, as aprendizagens essenciais “são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos”. Dessa maneira, o documento que cumpre esse papel no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular que também estabelece uma base comum para que os currículos sejam criados. Em Portugal, o ensino médio se divide em 10º, 11º e 12º anos do ensino médio, totalizando três etapas, assim como no Brasil. Para essa análise comparativa, foi escolhido o documento voltado para o primeiro ano do ensino médio (10º ano em Portugal).

Mesmo sem abordar conceitos explícitos sobre língua e linguagem, o documento traz sua perspectiva sobre o ensino de gramática considerando a língua como uma estrutura e não como um saber intuitivo, como abordado no Currículo em Movimento:

É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a

formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa. Do todo daqui resultante emergem as aprendizagens essenciais da disciplina de Português. (PORTUGAL, 2018, p.2)

A proposta das Aprendizagens Essenciais é holística em relação ao ensino de Língua Portuguesa, encarando todas as facetas da língua como aprendizagens essenciais, sendo trabalhadas de forma individualizada, mas que devem funcionar de maneira complementar. Por exemplo, não há como alcançar um nível satisfatório em leitura e produção de texto, sem que se compreenda a estrutura e funcionalidade da língua, assim como o ensino da literatura, que complementa e é complementado por essas áreas. Além disso, o ensino da estrutura e funcionamento da língua é tão primordial quanto o ensino dos outros aspectos que compõem o ensino de Português.

3.1 Objetivos para o ensino de Língua Portuguesa

No currículo de Portugal para o ensino secundário, o ensino aprofundado da gramática da língua também é elencado nas competências previstas para o 10º ano do ensino secundário, “na competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua” (p.4)

O primeiro domínio voltado para o ensino de gramática é: “conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo.” (p.10). Esse primeiro domínio voltado para o ensino de gramática está de acordo com o nível dos alunos do 11º ano do ensino secundário, equivalente ao 1º ano do ensino médio no Brasil. Diferente do Currículo em Movimento, o documento de Portugal contempla o primeiro domínio da Taxonomia de Bloom que é o conhecer.

Esse domínio é essencial para compreender o funcionamento do Português não somente na realidade de Portugal, mas de uma forma mais ampla nos países lusófonos. Além disso, fornecer o conhecimento sobre a distribuição do Português no mundo é possibilitar também o conhecimento sobre as variações linguísticas e

que é contemplado logo no segundo domínio: “Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso).” (Portugal, p10).

O terceiro domínio está relacionado a estrutura da língua e a sintaxe, importantes aspectos para se compreender a língua:

Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respectivas funções sintáticas, incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas). (PORTUGAL, 2018, p.10)

Essa competência proporciona ao aluno uma maior compreensão sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, o ensino da sintaxe não é somente repassar os ditames gramaticais, mas proporcionar ao aluno uma imersão maior sobre o funcionamento da língua.

Já no quarto domínio, há a abordagem sobre a semântica, “reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respectivo étimo.” A semântica é um dos aspectos da língua que são essenciais para a compreensão da língua como um sistema multifacetado, em comparação com o Currículo em Movimento, vemos que esse domínio não foi abordado.

No quinto domínio, “explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.” (Portugal, p.10), vemos que está voltado para o ensino sobre os aspectos morfológicos da língua. Mais uma vez, o documento apresenta o ensino da língua como uma estrutura multifacetada e que deve trabalhar todas essas facetas com a mesma importância.

No sexto domínio, novamente é abordado os conhecimentos sintáticos, “usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistêmicos, deônticos e apreciativos).” (Portugal, p. 10).

Já o sétimo domínio é voltado para a produção textual, “Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.” (Portugal, p. 10). Neste

domínio, é importante perceber como o documento não aprofunda o objetivo desse domínio, que é relativo ao nível cognitivo 2 (compreensão) de acordo com a Taxonomia de Bloom. Pode-se afirmar que diferente da proposta do Currículo em Movimento, as Aprendizagens Essenciais estão voltadas em primeiro momento para o conhecimento profundo sobre a língua e não prioritariamente sobre a produção textual e literária como é visto no Currículo em Movimento.

O oitavo e último domínio proposto é “relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.” (Portugal, p. 10). O último domínio leva em consideração todos os domínios trabalhados anteriormente, estando elencado no nível 3 (análise) da Taxonomia de Bloom.

Nas Aprendizagens Essenciais, o ensino do Português é formado através de diversos elementos e todos são trabalhados na proposta curricular. Em relação ao ensino voltado para gramática, vemos que esse aspecto da língua não é trabalhado de maneira fragmentada, mas todos os aspectos gramaticais são levados em consideração nos domínios apresentados.

A partir desses domínios, as aprendizagens essenciais esperam obter o seguinte resultado: No domínio gramatical, no final deste nível de ensino, os alunos deverão revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspectos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória. (Portugal, 2018, p.3)

De acordo com a proposta das Aprendizagens Essenciais, pode-se afirmar que é apenas após o conhecimento sobre a estrutura da língua que o aluno consegue compreender como as situações de comunicação funcionam e como cada uma delas requer um nível diferente no uso da língua. Dessa maneira, além de conseguir fornecer ao aluno um ensino gramatical que não envolva apenas regras, as Aprendizagens Essenciais também conseguem proporcionar ao aluno habilidades para as situações práticas relacionadas ao uso da língua, seja falada ou escrita.

Com base na proposta portuguesa, vemos que o Currículo em Movimento, a Base Nacional Comum Curricular e as Aprendizagens Essenciais possuem grandes diferenças na abordagem e nos conceitos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Enquanto os documentos brasileiros tentam preparar o aluno para as práticas sociais sem que antes a estrutura da língua seja apresentada de forma completa, o documento de Portugal possui uma perspectiva diferente: É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e recepção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). (Portugal, 2018, p.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar de maneira comparativa a proposta do Currículo em Movimento para o Distrito Federal visando compreender seu embasamento linguístico e pedagógico. Os resultados das análises mostraram que o documento é incompleto na proposta para Língua Portuguesa e com lacunas que vão desde os conceitos da língua não apresentados, no papel do professor e no desenvolvimento dos objetivos para a área.

O resultado dessas lacunas na proposta do Distrito Federal é um ensino de Língua Portuguesa que não proporciona ao aluno a compreensão de aspectos básicos que compõem a estrutura do português. As lacunas aqui citadas são facilmente percebidas nos objetivos de aprendizagens que não seguem corretamente os níveis de cognição adequados para o desenvolvimento de forma continuada.

Nota-se que apesar da proposta do Distrito Federal se mostrar flexível e influenciada pelo uso da tecnologia e das novas metodologias de ensino, ainda não considera a Língua Portuguesa como uma área em que o instrumento de estudo é a própria língua e que é por meio do aprofundamento do conhecimento linguístico e de seus recursos que o aluno poderá se aprofundar nas habilidades que vão além do conhecimento gramatical.

Do mesmo modo, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular também não contempla a área de Língua Portuguesa de maneira a considerar a estrutura da língua, gerando também lacunas e objetivos de aprendizagens gramaticais insuficientes para o ensino médio. Sem dúvidas, essas lacunas e

insuficiências são refletidas diretamente na proposta do Distrito Federal e nas propostas de outros estados que utilizam a BNCC².

Em contrapartida às propostas realizadas pelo Currículo em Movimento e pela BNCC, chegou-se à conclusão de que as Aprendizagens Essenciais conseguem abordar o ensino de Língua Portuguesa considerando a língua como uma estrutura com os diversos aspectos estruturais que a compõem.

Assim, o documento conseguiu abordar cada aspecto da língua (morfológico, sintático, semântico, fonológico, etc), não deixando lacunas conceituais e aspectos essenciais de lado. Como resultado, a proposta das Aprendizagens Essenciais permite que o aluno desenvolva a habilidade de compreender e reconhecer aspectos linguísticos em níveis mais complexos.

Este trabalho buscou trazer a importância de avaliar a proposta curricular para Língua Portuguesa no Distrito Federal a fim de evidenciar aspectos que podem prejudicar à formação dos alunos, pois não há como fornecer um ensino adequado do português quando não há a evidência de quais metodologias foram levadas em consideração na proposta e nem a explicitação dos conceitos adequados. Além disso, o pouco conteúdo referente à gramática da língua revela que a proposta não será capaz de fornecer ao aluno um ensino sobre a estrutura do português, diferentemente do que ocorre na proposta de Portugal.

Por fim, pensar na qualidade da educação sobre a língua é pensar também na educação básica de forma geral. A língua é um pilar para as outras áreas do conhecimento e um dos conhecimentos prévios mais consolidados que o aluno traz antes de ingressar na escola, trabalhar esse conhecimento prévio de forma adequada é proporcionar ao aluno que este conhecimento se potencialize em conhecimento profundo.

² Base Nacional Comum Curricular

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Currículo em movimento do Novo Ensino Médio (3º Versão- Minuta para consulta pública)**. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. 2020. Disponível em:

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curr%C3%ADculo-do-Novo-Ensino-M%C3%A9dio_3a-vers%C3%A3o_4set20.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. 2. ed, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CHOMSKY, N. 1980. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos , v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de abril de 2021.

YOUNG, Michael. **Para que servem como escolas?** Educ. Soc. , Campinas, v. 28, n. 101, pág. 1287-1302, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de abril de 2021.

PILATI, Eloisa. 2017. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores.

PILATI, Eloisa N. Silva. [et al.] (Orgs.). **Linguística e Ensino de Línguas**. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. ISBN: 978-85-230-1163-5. 56p.

VILARINHO, Ricardo Francisco Nogueira. **A gramática gerativa e o interno da língua**. São Paulo, VERBUM (ISSN 2316-3267), v. 8, n. 3, p. 227-244, dez. 2019.