



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP**

MARCUS VINÍCIUS RIBEIRO CUNHA

**A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM:**

Impactos na Formação de Professores de Língua Portuguesa como Língua Materna.

Brasília  
2024

**Marcus Vinícius Ribeiro Cunha**

**A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM:**

Impactos na Formação de Professores de Língua Portuguesa como Língua Materna.

Artigo de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Viviane Cristina Vieira.

Brasília  
2024

# **A Análise de Discurso Crítica no processo de ensino-aprendizagem: Impactos na formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna**

Critical Discourse Analysis in the Teaching-Learning Process: Impacts on the Training of Portuguese as a Native Language Teachers

## **RESUMO**

Neste artigo, refletimos acerca da importância da Análise do Discurso Crítica no processo de formação do professor de Português como língua materna, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e de produção escrita no Ensino Médio, recorte que vem motivando pesquisas em vista do caráter técnico que tais atos têm assumido frente aos anseios tecnicistas e profissionalizantes por trás da reta final do ensino básico no contexto brasileiro. A partir da experiência de observação e de regência em sala de aula de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, preconizada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Português 2 da Universidade de Brasília no âmbito do projeto de extensão “Leitura Crítica e escrita para a universidade”, bem como com base nas diretrizes educacionais (Brasil, 2018) sobre o ensino de Língua Portuguesa e seus objetivos, avaliamos o caráter indissociável entre a Análise de Discurso Crítica e o processo de ensino-aprendizagem que visa uma educação cidadã e em prol da autonomia dos seus envolvidos. Nesse sentido, o papel ativo dos estudantes perante as atividades propostas põe-se como cerne para o sucesso educacional, sendo o principal objetivo da intervenção construída no escopo da experiência pedagógica incentivada na disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. Este estudo reforça o papel crucial do estágio obrigatório e das ações de extensão de caráter crítico enquanto espaço para reflexão das práticas de ensino para profissionais de licenciatura em Língua Portuguesa, buscando apresentar o potencial de teorias críticas no desenvolvimento do fazer pedagógico como prática da liberdade (Freire, 1999). Dessa forma, constatou-se a importância do desenvolvimento linguística crítico em sala de aula a partir de Bagno (2002), Brasil (2018), Chouliaraki e Fairclough (1999), Distrito Federal (2022), Ramalho (2012), Ramalho e Resende (2011), Ribeiro (2001 e 2013) e Vieira e Resende (2016).

**PALAVRAS-CHAVE** Estágio Supervisionado; Leitura e produção textual; Análise de Discurso Crítica; Processo de ensino-aprendizagem; Licenciatura em Língua Portuguesa; Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

In this article, we reflect on the importance of Critical Discourse Analysis (CDA) in the training process of Portuguese language teachers, particularly regarding reading and writing practices in secondary education. This focus has motivated research due to the technical nature these activities have assumed in response to the technicist and professionalizing aspirations prevalent in the final stages of basic education in the Brazilian context. Based on observations and teaching experiences in a public school in the Federal District, as part of the Supervised Internship in Portuguese 2 course at the University of Brasília within the extension project “Critical Reading and Writing for University,” as well as the

educational guidelines (Brazil, 2018) on Portuguese language teaching and its objectives, we assess the inseparable relationship between CDA and the teaching-learning process aimed at fostering citizenship education and the autonomy of its participants. In this context, the active role of students in the proposed activities is central to educational success, and this represents the main objective of the intervention developed within the pedagogical experience encouraged by the mandatory course in the Licentiate degree in Portuguese Language and Literature. This study underscores the crucial role of compulsory internships and critical extension activities as spaces for reflecting on teaching practices for Portuguese language education professionals, highlighting the potential of critical theories in developing pedagogical practice as an exercise in freedom (Freire, 1999). Consequently, the importance of developing critical linguistic awareness in the classroom was confirmed, drawing on the works of Bagno (2002), Brasil (2018), Chouliaraki and Fairclough (1999), Distrito Federal (2022), Ramalho (2012), Ramalho and Resende (2011), Ribeiro (2001, 2013), and Vieira and Resende (2016).

**KEYWORDS** Supervised Internship; Reading and Text Production; Critical Discourse Analysis; Teaching-Learning Process; Licentiate Degree in Portuguese Language; High School.

## APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, abordo, a partir da experiência de observação e de regência em sala de aula pautada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a contribuição da Análise Crítica do Discurso no processo de ensino-aprendizagem em práticas de leitura e produção escrita, sobretudo nas concepções de texto e de seus usos pedagógicos contidas nos estudos de Dias (2023), Ramalho (2012) e Ribeiro (2001, 2002 e 2013).

As reflexões e a pesquisa aqui apresentadas advêm, em grande parte, das discussões promovidas em sala de aula, no âmbito da linguística textual e da prática docente, no decorrer do curso de graduação em Língua Portuguesa na Universidade de Brasília. Não obstante, recorro à experiência pessoal enquanto estudante formado na educação básica em escolas da rede pública, remontando à ausência de atividades de escrita e leitura criativas perante à normatividade e à rigidez dos conteúdos referentes à gramática e ao emprego da língua.

Em vista dessa dificuldade evidente do ensino de língua materna no contexto brasileiro, discuto, a partir da experiência como estagiário no Projeto de extensão Leitura crítica e escrita para a universidade, coordenado pela Professora Dra. Viviane Cristina Vieira, a pertinência e a aplicabilidade da Análise de discurso crítica na formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna.

A ação desenvolvida pela professora junto aos estudantes de licenciatura do curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura promove a articulação entre universidade e ensino básico, propiciando que os graduandos pesquisem diretrizes de educação e planejem/executem planos de aula com metodologia ativa de ensino-aprendizagem voltados para atividades como oficinas de leitura crítica, de redação, de revisão textual, de reflexão linguística, entre outros, direcionadas a estudantes regulares da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) sob supervisão da professora de Estágio Supervisionado em Português da UnB e de docentes da SEEDF. Dessa maneira, o projeto visa promover a interação entre docentes em formação inicial e docentes em formação

continuada, bem como aprimorar competências linguístico-discursivas de estudantes de Ensino Fundamental e Médio de escolas da rede pública para além do escopo de exames nacionais de avaliação, almejando a formação cidadã crítica e, por conseguinte, produzir e publicar textos científicos e materiais didáticos de apoio elaborados no âmbito do projeto.

Portanto, tendo em vista o que preconiza as diretrizes educacionais a nível nacional e a nível distrital, bem como pautando-se em abordagens sociodiscursivas e sociointeracionistas do ensino de língua materna, a ação de extensão colabora para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do futuro professor, permitindo-lhe a contínua reflexão de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, além de promover, aos alunos do ensino básico, instrumentos linguísticos que os dotem de capacidade crítica para interagir de maneira ativa na sociedade, não desconsiderando a importância dos saberes pragmáticos relacionados às noções de escrita e de leitura que são exigidas nessa fase da formação educacional. Aqui, a educação formal em português como língua materna se apodera das competências e das habilidades preconizadas pelo Estado Brasileiro no âmbito das diretrizes educacionais para tratar a linguagem como prática social capaz de atuar como instrumento de poder em lutas hegemônicas (Vieira e Resende, 2016).

Para o desenvolvimento do projeto, realizei as atividades no Centro de Ensino Médio da Asa Norte, escola localizada em Brasília, porém que conta com grande número de estudantes advindos de outras regiões administrativas do Distrito Federal. A escola atende estudantes com idade a partir dos 15 anos, sendo o turno vespertino dedicado exclusivamente para turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio. Nesse período, a escola compreende doze turmas, sendo oito do primeiro ano e quatro do segundo ano, com classes contendo até 35 alunos cada. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, o centro de ensino conta com três professores que se organizam de modo a dividir entre si as cargas horárias obrigatórias, bem como aquelas eletivas, advindas da Reforma do Ensino Médio. No que tange ao livro didático adotado pela escola (“Gramática Reflexiva. Texto, Semântica E Interação”, Cereja e Magalhães, 2005), ressalta-se a baixa adesão dos professores aos conteúdos nele contido. Em conversa com o professor supervisor, obtive a informação de que se trata de um volume único para todos os anos do ensino médio e que, apesar de tentar promover a inclusão de novos gêneros textuais a partir das mídias sociais, o material de uma maneira geral é pouco aprofundado, sendo mais utilizado em contexto de execução de atividades de fixação de conteúdo.

A esse respeito, resalto que no âmbito da observação docente realizada para a presente pesquisa, o professor supervisor dispunha da seguinte organização de carga horária na escola: desenvolvimento de carga horária obrigatória voltada para todo o conteúdo referente à língua portuguesa com as turmas de 1º ano; práticas de leitura e ensino teórico de literatura nas turmas de 2º ano (tendo em vista que outro titular desenvolvia as atividades gramaticais); e, nas turmas eletivas, que comportavam simultaneamente estudantes de ambos os anos escolas, promovia oficinas colaborativas voltadas à produção e leitura de texto visando os exames avaliativos de ingresso no ensino superior. Portanto, cabe destacar que as atividades que compõem o quadro de Português na escola já possuíam, em seu cerne, enfoques pedagógicos compatíveis com o projeto de extensão desenvolvido durante a realização do Estágio Obrigatório Supervisionado. Por esse motivo, a atividade docente desenvolvida

se deu, a princípio, a partir de uma sequência didática de cunho gramatical sobre o tema “Vozes verbais”, embutido em meio às classes morfológicas. No entanto, em vista do enfoque crítico e sociodiscursivo da ação de intervenção, e à luz da concepção de multimodalidade linguística contida na Análise de Discurso Crítica que “envolve o trabalho com textos, em qualquer modalidade - orais, escritos, visuais - e sob qualquer forma - entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes e assim por diante” (Vieira e Resende, 2016, p. 21), elaborou-se um plano de aula que construiu, em vista da Base Nacional Comum Curricular, uma discussão acerca de leitura crítica de textos a partir das vozes do verbo em diferentes contextos de enunciação.

Através dessa atividade, pretendo refletir sobre a importância da Análise de Discurso Crítica nas práticas pedagógicas emancipadoras, atendendo ao que preconizam as diretrizes educacionais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, de modo a contribuir para uma prática docente ativa capaz de dotar os estudantes de conhecimentos linguísticos que os posicionem enquanto cidadãos que compreendem a língua enquanto instrumento de poder e de transformação da sociedade, sendo a escola o ambiente de reflexão acerca da leitura e da escrita, posicionando-se como local “onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o ‘aprender a escrever’ o engaja” (Orlandi, 1993, p. 79).

Nesse sentido, o presente estudo busca exemplificar como os preceitos básicos dos estudos críticos do discurso se atrelam às diretrizes educacionais nacionais (BNCC) e/ou locais, como o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2022), compondo o escopo de uma prática pedagógica capaz de mitigar os efeitos do ensino tecnicista ao passo em que caminha rumo à autonomia dos estudantes enquanto seres críticos. Destarte, durante o exercício do estágio obrigatório, estive em contato com questões que compõem o desenvolvimento do artigo, tais como: de que maneira os estudos críticos podem se fazer presentes no planejamento de aula do docente? Como, tendo em vista o enfoque prático e conteudista das escolas no contexto atual, é possível que os alunos se apoderem da leitura e da escrita crítica? Em que a Análise de Discurso Crítica colabora na formação de professores de língua portuguesa?

Para contribuir na investigação das indagações pontuadas, organizei o artigo em três seções, de modo a apresentar, na primeira delas, a metodologia e o referencial prático-teórico por trás da pesquisa que subjaz a ação de intervenção realizada em sala de aula. Nesse item apresento, ainda, dados referentes à observação de regência ministrada pelo professor supervisor da SEEDF, estabelecendo conexões com abordagens sociolinguísticas, assim como evidenciando as diretrizes educacionais que regem a pesquisa. Adiante, a segunda seção apresenta a constituição do plano de aula como parte central do projeto de extensão, de modo a explicitar os conceitos referentes à Análise do nele presentes, reforçando a pertinência da presente discussão; enquanto na terceira são apresentados os resultados observados a partir dele. Por fim, ressalto os sucessos e entraves identificados na experiência de pesquisa, suscitando reflexões aos demais professores de língua materna em formação.

## METODOLOGIA E REFERENCIAL PRÁTICO-TEÓRICO

Pautado principalmente no eixo de prática de linguagem de análise linguística semiótica, o desenvolvimento da prática pedagógica de leitura crítica buscou refletir, principalmente, de que modo o Análise de Discurso Crítica pode ser empregada no contexto educacional de ensino-aprendizagem de língua materna. Dessa forma, em interface ao tema gramatical das vozes verbais, foi promovida a reflexão sobre o uso crítico da linguagem, de modo a nutrir percepções linguísticas que vejam para além das normas, contextualizando as intenções, os atores e os contextos sociais por trás do emprego da linguagem, e sobretudo, colocando os estudantes na posição de interação ativa perante os textos e discursos que os cercam.

Para tal, faz jus pontuar a Análise de Discurso Crítica como uma disciplina linguística interdisciplinar que entende a linguagem como prática social, direcionando seus esforços a entender seu funcionamento na sociedade (Vieira e Resende, 2016, p.12). Dessa forma, a crítica a qual remonta essa área dos estudos linguísticos diz respeito ao suporte científico que presta para questionamentos de problemas sociais ligados à noção de poder e de justiça. Nesse aspecto, as autoras reforçam que “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (Vieira e Resende, 2016, p. 13). Portanto, entender a importância de um estudo crítico na língua se põe como cerne para a formação do futuro docente, do mesmo modo que se faz necessária para o estudante da educação básica que, dotado da capacidade de compreender as manifestações de poder e a relação dialética estabelecida entre linguagem e sociedade, poderá intervir e se posicionar perante as questões sociais e as lutas hegemônicas que o cercam.

Além do entendimento crítico da noção de linguagem, é imprescindível pontuar que a noção de “discurso” aqui situada diz respeito aos “modos particulares de representar parte do mundo” (Fairclough, 2003), presente no contexto de sala de aula através das leituras de textos multimodais. O texto enquanto evento discursivo é capaz de promover a materialização do discurso, reluzindo

traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos (Vieira e Resende, 2016, p. 22).

Ao compreendermos o papel desempenhado pelos mais diversos discursos na manutenção ou na mudança de estruturas sociais, entendemos o conceito de luta hegemônica travada na linguagem, tendo em vista que “discursos que se ligam a campos sociais específicos e a projetos particulares, podem ser disseminados como se fossem universais” (Vieira e Resende, 2016, p. 17). Assim, identificar e desnaturalizar esses discursos hegemônicos consiste em uma das primeiras tarefas na perspectiva de mudanças sociais.

No contexto educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua materna, os avanços obtidos a partir das perspectivas sociodiscursivas são interceptados por uma tradição

pedagógica que “privilegia o trato sistemático da língua em sua abstração, limitando-a, geralmente, às prescrições da gramática normativa” (Garcia, 2016, p. 308). No entanto, ao pautar-se no entendimento de linguagem a partir de uma óptica mais ampla e socialmente engajada, é possível notar a sua relevância em todos os aspectos do cotidiano. Através dessa percepção, o estudo de gramática, por exemplo, passa a ser valorizado como “não somente um componente ‘cultural’, ou seja, sem nenhuma aplicação visível na prática social, mas um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação do indivíduo” (Santos, 2009, p. 155).

No sentido dessa busca por entender como a ciência linguística voltada à análise crítica da língua pode auxiliar no exercício das práticas docentes e na formação estudantil, cita-se o trabalho de Goldstein (2009) que, ao apresentar a relação possível entre gêneros do discurso e gramática, enfatiza que muito pode ser aprendido sobre esse segundo item quando trabalhado no processo de ensino-aprendizagem contextualizado às intenções do autor, reforçando não apenas os aspectos de leitura e escrita. Como exemplo, a autora cita o uso do tempo presente do indicativo em reportagens nas quais o redator pretende colocar-se próximo à realidade sobre a qual escreve. Aqui, apesar de não tratar propriamente da perspectiva analítica crítica, a pesquisadora propõe uma abordagem linguística que supera a barreira descritiva dos manuais, levantando questionamentos sobre a língua em uso e introduzindo a presença de agentes por trás de seu uso.

Também no âmbito de estudos realizados acerca da temática aqui proposta, ressalta-se Garcia (2016) que, com base no que publicou Orlandi (1993), propõe através da ideia de sujeito autor, a importância da formação de indivíduos capazes de se posicionar e de intervir na estrutura social circundante. Cabe destacar que, apesar de suscitar reflexões importantes e pontuar a Análise de Discurso como ciência necessária na constituição de saberes no âmbito escolar, a discussão proposta mantém-se predominantemente no escopo teórico, não havendo exemplificação ou apresentação da implementação prática dessas discussões em sala de aula.

Em vista da pertinência dos conceitos aqui desenvolvidos acerca da Análise do Discurso Crítica, suas preocupações e suas premissas, bem como contextualizado o cenário educacional no qual pode interferir positivamente, será pontuado como essa ciência linguística contribui e está em concordância com as normas educacionais previstas no contexto brasileiro. Para tanto, enfatiza-se que parte central da atividade de extensão desenvolvida consiste da análise das similaridades entre BNCC, Currículo em Movimento e Análise do Discurso Crítica, resultando na montagem e execução do plano de aula a ser apresentado mais à frente.

## **A CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO: DA OBSERVAÇÃO À ANÁLISE DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

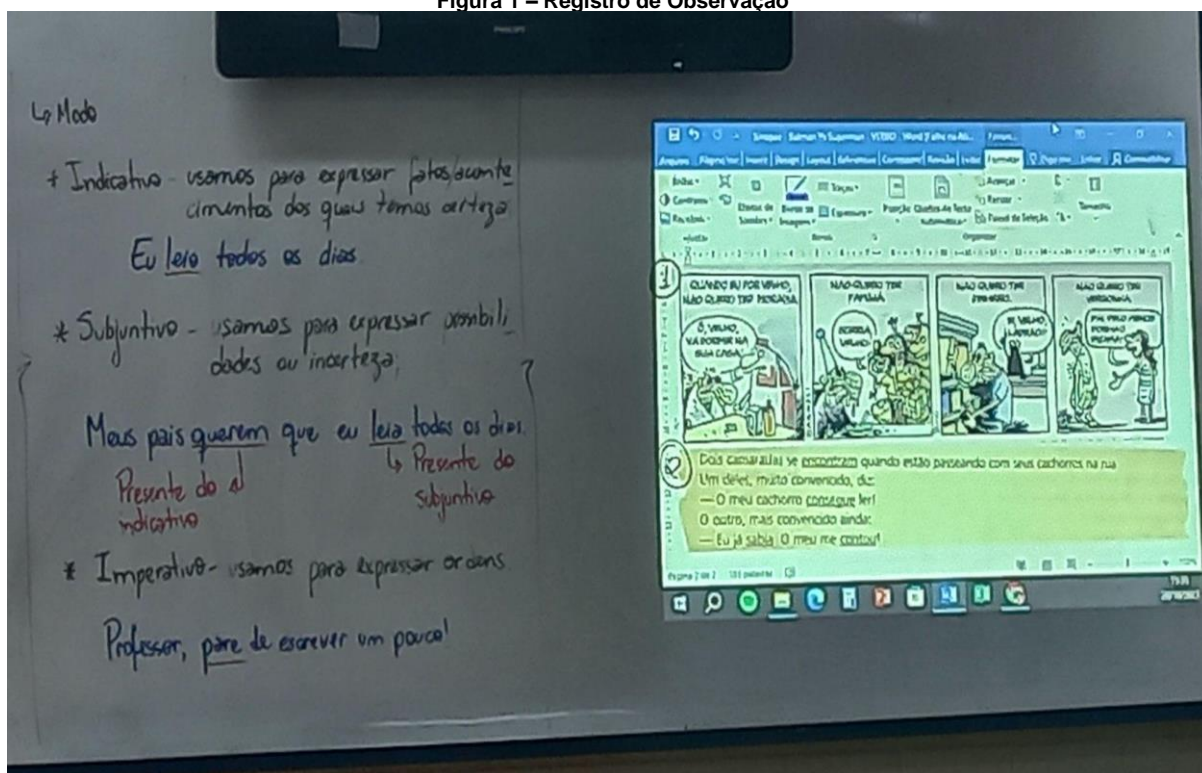
Uma vez considerada a atividade central proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado em Português 2 e pelo projeto de extensão, que consiste na observação de aulas ministradas pelo professor supervisor, visando a construção de uma atividade de regência pautada nos princípios sociolinguísticos e nos estudos críticos do discurso ao longo do desenvolvimento das leituras referentes ao estágio, foram realizadas 40 horas de observação em turmas do 1º ano do Ensino Médio. Nesse



ínterim, pude notar o esforço do docente observado em distanciar-se de modelos expositivos de conduzir os conteúdos ministrados, havendo o reforço constante da importância da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as dificuldades foram visíveis no sentido de manter o enfoque da construção mútua de saber fora dos limites traçados pela iminência dos pré-vestibulares, que se iniciam, no contexto de ensino do Distrito Federal, a partir do egresso nos anos finais da educação básica, através do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, bem como do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Considerada a circunstância descrita anteriormente, a construção da proposta de intervenção crítica no processo de ensino-aprendizagem se deu visando atender à sequência didática proposta pelo professor titular das turmas acompanhadas. A fim de seguir com o conteúdo referente às classes morfológicas, tangente à classe dos verbos, fui solicitado a desenvolver a atividade de regência trabalhando o conceito de vozes verbais. Em vista do enfoque em leitura e produção crítica que cerceia a atividade de estágio obrigatório, propus ao professor abordar o conteúdo programático referente ao 1º ano do Ensino Médio de modo que a leitura e a percepção crítica acerca do tema se postassem perante ao aspecto gramatical propriamente dito. No entanto, mediante o contexto de iminente realização de provas avaliativas poucas semanas após a regência supervisionada, não foi possível abandonar totalmente o caráter conteudista que privilegia os registros descritivos das normas gramaticais. Dessa forma, buscou-se aproximar o momento de docência àqueles observados previamente nas aulas do professor supervisor (conforme exemplo na Figura 1), nos quais a apresentação normativa do conteúdo coexistia junto à exemplificação e à discussão participativa.

Figura 1 – Registro de Observação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dado o ambiente de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas que foram acompanhadas, remontei-o a concepções de cunho linguístico a fim de estabelecer proximidades ao trabalho que seria desenvolvido posteriormente. Nesse sentido, Ilari (2009, p. 20) enfatiza que, apesar das dificuldades estruturais presentes no trato dado às noções de gramática e de ensino de língua portuguesa como língua materna, a linguística e suas diferentes abordagens têm desempenhado um papel crucial na criação de parâmetros avaliativos mais amplos em vestibulares e exames de alcance nacional, bem como na formação de corretores. Em vista desse horizonte de perspectivas e práticas distintas que podem ser observadas no contexto escolar, notei concepções de linguística textual nas atividades presenciadas as quais convergem com pressupostos teóricos que considero fundamentais para o desenvolvimento de leitura e escrita. A esse respeito, ressalto o texto como interação, atrelando os sujeitos sociais ao uso da linguagem, tal como afirma Dias (2023, p.38).

À luz da percepção citada, observei como os textos, mesmo os literários, eram trabalhados de modo a permitir a interação e a construção de sentidos a partir das vivências coletivas, sendo inconcebível promover a reflexão dos contextos e das afirmações sem a participação em peso dos discentes. Conforme proposto por Eagleton (2021, p. 124), ao tratar das interpretações suscitadas por obras literárias, "O sentido delas não depende tanto das circunstâncias em que surgiram. São intrinsecamente obras de final aberto, razão pela qual, entre outras, estão sujeitas a um amplo leque de interpretações", pontuando o papel ativo de quem lê sobre o que é lido.

Observado o ambiente favorável para realização da prática docente com base nos preceitos estudados, foi feita a compatibilização entre as abordagens desejadas, os possíveis conteúdos programáticos a serem discutidos e as diretrizes educacionais para a série em questão. Desse modo, a atividade de produção e leitura crítica foi planejada em vista desse cenário pedagógico, sendo definido que o conteúdo programático a ser tratado seria: vozes verbais.

Dessa forma, o plano de aula foi construído visando atender às competências de 1 a 4 da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo no que tange às seguintes habilidades (Brasil, 2018, p. 491-494):

**(EM13LGG102)** Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. [...]

**(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. [...]

**(EM13LGG301)** Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. [...]

**(EM13LGG304)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. [...]

**(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

Destarte, cabe destacar que conceitos como “conflitos de interesse”, “ideologias presentes nos discursos”, “relações de poder” e “intervenção crítica” estão no cerne do que apresentam Vieira e Resende (2016) ao discutirem o que é, bem como qual o intuito e a aplicabilidade da Análise de Discurso Crítica, reforçando a importância do emprego da perspectiva analítica crítica no âmbito educacional, visando à formação plena tanto do professor, quanto dos estudantes. Não obstante, outros aspectos sociodiscursivos podem ser aferidos no escopo das habilidades requeridas pela BNCC para estudantes da etapa final da educação básica. Aqui, as ideias de respeito aos usos da língua, repreensão ao preconceito linguístico e produção de sentidos em diferentes contextos através da linguagem se aproximam do que defende Bagno (2002, p. 17-18), ao sugerir:

'uma educação linguística' que tenha como elementos constitutivos o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; conhecer e reconhecer a realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua; e a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como um objeto de análise, reflexão e investigação [grifo do autor]

Das normas que preconizam e regem o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro, foram retirados conceitos gerais os quais foram aprofundados com referencial teórico buscando uma reflexão acerca do emprego dos estudos críticos na prática docente, a saber: interações, intervenções críticas, produção individual e colaborativa, intertextualidade e interdiscursividade. Por meio desses conceitos-chaves atrelados à prática docente, é desenvolvida a ação de intervenção crítica descrita no presente artigo.

## **O PLANO DE AULA A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

Em posse dos eixos centralizadores dos quais decorrem o ensino de língua materna pautado em estudos críticos do discurso, início propondo uma visão do que é ler, opondo o conceito de alfabetização ao de letramento, sendo o primeiro um ato mecânico de reconhecimento dos sinais gráficos, enquanto, tal como discorrem Maimomi e Ribeiro (2006, p. 292), uma pessoa letrada é aquela “que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico”. Nesse escopo, Ribeiro (2022, p. 321 apud Maimomi & Ribeiro, 2006, p. 294)<sup>1</sup> entende a produção textual como uma maneira na qual o aluno se põe como sujeito da ação, posicionando-se perante o que lhe é confrontado.

---

<sup>1</sup> RIBEIRO, Ormezinda Maria. O papel da gramática na escola ou por que nossos alunos não sabem português. Revista Athos & Ethos, v. 2, p. 255-324, 2002.

Dessa forma, ressalto o caráter atribuído ao texto no âmbito escolar para além da prática repetitiva e tecnicista de escrita de redações e interpretações pré-determinadas, colocando como fato social de interação interpessoal e com os ambientes, podendo, segundo Fairclough (2003, p.26 apud Ramalho, 2012, P.181): “[...]representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições”. Portanto, cabe conectar, a esse aspecto, as explicações de Ramalho e Resende (2011, p. 133-142) acerca da intertextualidade e da interdiscursividade, identificando a capacidade de textos articularem discursos alheios aos de sua composição, ao passo em que diferentes discursos são identificados coexistindo em contextos práticos e intencionais de expressão dos aspectos do mundo.

A natureza complexa, intermodal, interdiscursiva e interdisciplinar dos textos assume, no ambiente escolar, a face de um desafio no qual os responsáveis pela intermediação do processo de ensino-aprendizagem devem possibilitar, a seus alunos, instrumentos teóricos críticos de investigação dos efeitos discursivos em lutas hegemônicas pautadas nas relações de poder (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 67). Destarte, o pensar pedagógico de português como língua materna deve abarcar, desde o processo de formação do professor, concepções de práticas e leituras socialmente mais amplas, situando o discurso num contexto situacional onde ele é capaz de promover interações, construções de conhecimentos coletivos e formação de cidadania (Ramalho, 2012, p. 188). Através dessa perspectiva, é possível promover práticas educacionais capazes de gerar transformações sociais e diluir, dissolver e superar as desigualdades perpetuadas por meio do uso da língua enquanto instrumento de manutenção de poder. Logo, faz-se imprescindível abordar a linguagem como “um elemento imbricado no processo educacional” (Ribeiro, 2013, p. 14).



Caminhando no sentido do ensino textual através de uma perspectiva crítica, situar o educando num contexto onde o individual e o coletivo se constituem simultaneamente é essencial (Ribeiro, 2013, p.51). Hoffmann (2000, p. 146 apud Ribeiro, 2013, p. 79)<sup>2</sup>, ao tratar do processo de avaliação dos estudantes dentro desse panorama, propõe que o enfoque do educador esteja na contribuição ao favorecimento do ambiente de troca de saberes entre seus alunos, evitando a ideia de transmissão de conhecimento e apoiando-se no enriquecimento destes. À luz da concepção pedagógica aqui presente, o plano de aula arquitetado foi constituído visando as “relações interativas estabelecidas no microcosmos da sala de aula, cujos limites são as próprias idiossincrasias de estudantes e/ou educadores postas até então como dimensões interindividuais, separadas pela linha divisória da pedagogia formal” (Ribeiro, 2013, p. 84).

Diante do cenário prático e teórico apresentado, e incorporando a realidade de sala de aula com suas potencialidades e limitações, bem como visando dar seguimento ao conteúdo programático de forma a não comprometer o cronograma estabelecido pelo professor supervisor, foi montado o planejamento da prática de intervenção pedagógica no ensino de língua materna a seguir, o qual terá seus resultados e impressões abordados na subseção subsequente.

---

<sup>2</sup> HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora. São Paulo: Educação e Realidade, 2000.

Figura 2 - Plano de Aula com Metodologia Ativa

 <b>UnB</b>	<b>PLANO DE AULA</b>  <b>METODOLOGIAS ATIVAS</b>		
<b>Título da aula: Leitura e Análise Linguística Crítica a partir do estudo das vozes verbais</b>			
<b>Estagiário</b>	<b>Marcus Vinícius Ribeiro Cunha</b>		
<b>Escola</b>	<b>Centro de Ensino Médio da Asa Norte - CEAN</b>		
<b>Anos (Ensino Médio)</b>	<b>1º Ano</b>	<b>Aulas/Duração: 55 minutos por hora/aula</b>	
<b>Disciplinas/áreas do conhecimento envolvidas no projeto</b>	<b>Língua Portuguesa / Leitura e Escrita / Gramática</b>		
<b>Faixa etária dos estudantes</b>	<b>A partir de 15 anos</b>		
<b>Ponto de partida:</b>	<p>Visando dar segmento ao ensino das classes de palavras iniciado pelo professor supervisor, a aula se baseará no conhecimento prévio dos alunos acerca das diferentes flexões e das variações que o verbo pode estabelecer em uma oração. Desse modo, será possível introduzir a noção de voz verbal e exemplificá-la a partir de textos do cotidiano, enfatizando como as diferentes construções frasais permeiam atores, intenções e funções do discurso. Desse modo, partindo de um pressuposto gramatical, pretende abordar questões referentes à leitura e produção textual crítica.</p>		
<b>Tópico(s) de conhecimento do Currículo em Movimento:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens e suas tecnologias;</li> <li>• Língua Portuguesa;</li> <li>• Língua Portuguesa em e para contextos de direitos humanos;</li> <li>• Língua Portuguesa em contextos socioambientais; e</li> <li>• Língua Portuguesa em contextos de identidade e protagonismo juvenil.</li> </ul>		

<p><b>Objetivos de acordo com o Currículo em Movimento:</b></p> <p>Ao final da aula, espera-se que os/as alunos/as sejam capazes de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 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;</li> <li>● 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; e</li> <li>● LP20FG Aplicar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita (com uso dos aspectos morfossintáticos e semânticos), escolhidos e adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de modo consciente e ativo para a divulgação de estudos específicos.</li> </ul>
<p><b>Recursos didáticos</b></p> <p>(vídeos, músicas, textos, imagens – com links; slides, roteiro de atividade, formulário Google, Google Classroom, plataformas, mídias etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Debate inicial acerca de noções sobre o tema;</li> <li>● Escrita de resumo teórico no quadro para registro dos alunos em seus cadernos;</li> <li>● Utilização de reportagens e charge para fomentar a discussão após a apresentação do assunto.</li> </ul> <p>Reportagem: <a href="https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/">https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/</a>.</p> <p>Charge: <a href="https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google_vignette">https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google_vignette</a>.</p>
<p><b>Descrição da atividade</b></p> <p><b>(desenvolvimento da aula/da sequência didática)</b></p>	
<p><b>Proposição de uma questão/atividade desafiadora de comunicação/interação. Avaliação dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as.</b></p>	<p>Os alunos serão instigados a demonstrar, através da análise intertextual, a compreensão e o domínio adquirido sobre o tema trabalhado. Será proposto um levantamento de informações dos alunos sobre a classe de palavras dos verbos, visando verificar o domínio sobre as noções e funções empenhadas por essa classe. Em seguida, será introduzida a temática central e uma nova discussão será levantada: dessa vez sobre em que contextos é possível encontrar as variações das vozes verbais e que</p>

	efeitos elas podem causar nos textos, situando-os nos usos reais da gramática no cotidiano.
<p><b>Exploração e experiências textuais-linguísticas reais:</b></p> <p>atividades de leitura, interpretação, oralidade, escuta, escrita, reflexão gramatical com foco na intuição, originalidade, reflexão, voz do aluno</p>	<p>Discutido e apresentado o conteúdo programático, os alunos percebem a sua pertinência ao identificá-lo em textos empregados em contextos reais, como as reportagens, trabalhando noções como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• os usos da gramática para construção de diferentes ambições semânticas;</li> <li>• reflexão acerca dos usos reais no cotidiano; e</li> <li>• uso de marcas verbais na oralidade.</li> </ul>
<p><b>Produção e reflexão linguística, organização das ideias:</b></p> <p>produção textual-linguística concreta inicial (um texto, um parágrafo, um jogo, um material, um texto oral, escrito, multimodal etc.)</p>	<p>Devido a impasses relativos às restrições de horários e à necessidade de continuidade do conteúdo programático por parte do professor supervisor, não foi possível realizar produção escrita. No entanto, a checagem da relação estabelecida pelos alunos para com o conteúdo ministrado ocorreu por meio da produção oral, ora pela leitura compartilhada de excertos de reportagens, ora através da identificação, em contextos reais de uso da língua, dos processos verbais discutidos em aula.</p>
<p><b>Prática textual-linguística final:</b></p> <p>crítica, reflexão, aplicação dos conhecimentos, revisão, divulgação/apresentação do produto concreto final, também para fins de avaliação formativa/somativa do</p>	<p>Inicialmente, a avaliação será realizada por meio da participação no debate e envolvimento com a temática.</p> <p style="text-align: center;"><b>Programação prático-teórica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os usos da gramática para construção de diferentes ambições semânticas;</li> <li>- Reflexão acerca dos usos reais no cotidiano;</li> <li>- Uso de marcas verbais na oralidade;</li> <li>- Interdiscursividade;</li> <li>- Intertextualidade; e</li> </ul>

alcance dos objetivos da aula.	- Leitura e produção crítica.
<b>Referências bibliográficas do material utilizado na aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Gramática Reflexiva. Texto, Semântica E Interação. Editora Atual. São Paulo. 2005.</li> <li>• Reportagem extraída de: <a href="https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/">https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/</a>.</li> <li>• Charge retirada de: <a href="https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google_vignette">https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google_vignette</a>.</li> </ul>
<b>Memorial: avaliação da experiência</b>	
<p>Ao todo, a aula foi ministrada para três turmas do 1º Ano do Ensino Médio e, mesmo sem ter conhecimento exato do perfil de cada uma das turmas, a primeira delas foi o meu maior desafio em vista do nervosismo inicial e do medo de não conseguir fazer algo que sempre amei: lecionar. Para a minha satisfação, a experiência com a regência supervisionada foi realizada com sucesso, tendo em vista o elevado nível de participação e o feedback dos alunos ao término do horário de aula. Questões simples como: entonação da voz, dicção, organização dos turnos de fala, falta de participação da turma e medo de cair em um modelo de aula unicamente expositivo deixaram de ser receios já na primeira das turmas, o que facilitou no desenvolvimento da atividade e aumentou ainda mais a vontade de seguir evoluindo nas discussões que surgiam.</p>	

Fonte: Elaboração própria, 2023.

## A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inserido no contexto das turmas com as quais desenvolvi a atividade proposta, esbarrei primeiramente na dificuldade de sobrepor os ideais da educação cidadã à abordagem instrumental presente no ensino de língua materna, especialmente no contexto do ensino médio, período preparatório para a prestação de vestibulares visando o ingresso em instituições de ensino superior. Nesse sentido, Rezende (2008, p.99) discorre sobre a dificuldade de superar esse caráter instrumental considerando que sua estruturação sustenta uma organização social na qual as escolas se põem como instituições capazes de emitirem diplomas que, por sua vez, permitem às pessoas se inserirem no mercado de trabalho que gere a economia dessa dada sociedade. Mediante esse entrave, estabeleci a dinâmica proposta sem abdicar da concepção de linguagem a partir de um viés crítico e constitutivo de um educando capaz de posicionar-se e entender-se dentro de um sistema social, ao passo em que cedi, em determinada medida, ao conteudismo e aos questionamentos acerca da aplicação do conteúdo em provas.

Dessa forma, foi notável que estabelecer um caminho aberto para opiniões, exemplos e dúvidas livres de julgamentos e igualmente validados no processo de construção de saber coletivo facilitou o emprego de uma concepção de linguagem fundada no seu uso social, de modo que teoria



da gramática considere “como elementos constitutivos do próprio ensino os papéis do sujeito no processo de ensino” (Ribeiro, 2001, p. 146), apesar da tradição do ensino da gramática, no decorrer de seu desenvolvimento, preconizar pelo uso indiscutível do português culto, desconsiderando as variedades não prestigiadas da língua e os contextos nos quais se manifestava (Ilari, 2009, p.4). Nesse sentido, é reconhecido o papel dos estudos linguísticos ao passo que proporcionaram “um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção” (Ilari, 2009, p. 9).

Para o presente estudo, será focalizado o que surgiu a partir do ensino-aprendizagem de vozes verbais para além das regras e dos empregos normativos desses conceitos segundo a tradição gramatical do livro didático. Para tal, a riqueza do processo se constituiu através da participação dos estudantes na construção da aula, seja, no primeiro momento, por meio do levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema, seja, a partir dos debates iniciais, por meio da identificação e da utilização do conteúdo ministrado em contextos que refletem suas práticas sociais e cotidianas. Aqui, cabe citar a importância da intertextualidade e da interdiscursividade na discussão, tendo em vista que, durante a leitura de recortes midiáticos e de charges comumente empregadas em sala de aula, os alunos se questionaram acerca do porquê das diferenciações no emprego de vozes ativas e passivas, demonstrando uma interação que perpassa os limites da leitura formal. Nesse aspecto, pouco durou para que, por meios de exemplos envoltos em assuntos de interesses particulares de cada aluno, surgissem indagações e afirmação sobre a focalização de diferentes sujeitos e ações em cada tipo de oração, bem como no apagamento de outros ou mesmo na ênfase que o recurso sintático da voz verbal implica em determinados complementos da oração.

No âmbito da atividade proposta, a constituição normativa que subjaz a ideia de vozes verbais deu lugar momentâneo à análise dos contextos de uso, procurando estabelecer uma relação entre tópico gramatical e seu uso em situações reais de fala, sobretudo em textos com os quais os estudantes fazem contato diariamente. Com isso, ao verificar de que modo as orações estavam expressas nos diferentes gêneros textuais, foram realizadas substituições a fim de compreender que mudanças de sentido foram promovidas. Com isso, noções de apagamento de sujeito, enfoque em agentes específicos e questionamentos acerca de interesses ideológicos e de padrões de construção em diferentes mídias foram postos.

Em uma publicação acerca do ensino de vozes verbais de maneira a contribuir com uma reflexão linguística sobre o assunto, Santos (2009, p. 156) aponta que “a partir do uso adequado de cada uma dessas estruturas em situações diversas desenvolve-se nas salas de aula o que se chama de ensino produtivo da língua”. Vejo, nessa afirmação, muito do que foi observado no desenvolvimento do projeto de extensão, ao passo em que à medida que novas indagações surgiam sobre o tema, maior era a participação dos estudantes e, conseqüentemente, mais proeminentes foram as reflexões linguísticas. Aqui, enfatizo que o “uso adequado” diz respeito, sobretudo, ao entendimento acerca das situações de emprego dos mais diversos recursos gramaticais em contextos que atendam às intenções de quem produz o enunciado. Assim, o indivíduo assume, como define Orlandi (1993, p. 79), o papel

de “sujeito autor” de modo que “tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido”.

Ao se posicionarem e investigarem como cada construção se dá nos contextos que vivem, os estudantes praticaram a perspectiva discursiva crítica de maneira a “conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (Orlandi, 1993, p. 117). Desse modo, a Análise de Discurso Crítica, juntamente à experiência do estágio obrigatório, me guiou em uma reflexão sobre a construção do fazer pedagógico a partir dos contextos de sala de aula e das experiências diversas que ela proporciona, sendo possível unir abordagens linguísticas de cunho social e interdisciplinares aos conteúdos programáticos das diretrizes educacionais. Dessa união, surgem educandos capazes de realizar uso-reflexão-uso reais da língua materna, ao passo que detém, também, das ferramentas necessárias para emprego do português em contextos formais que exijam a utilização da norma culta da língua.

Para tanto, é preciso que a preocupação com o caráter crítico das discussões linguísticas em sala de aula permeie o cerne do planejamento de aula, de modo a privilegiar uma concepção abrangente de língua. Entretanto, cabe destacar que existem poucos estudos que trabalham, ao passo em que apresentam como se deu o desenvolvimento prático, atividades pedagógicas pautadas na Análise de Discurso Crítica. Portanto, tal como se deu na atividade realizada no âmbito do Projeto de extensão Leitura crítica e escrita para a universidade, cabe ao professor em formação agregar diferentes referenciais teóricos de cunho sociolinguístico, interdisciplinar e, principalmente, bases prático-teóricas da Análise de Discurso para compor o processo de ensino-aprendizagem do qual fará parte.

Cabe destacar, também, que para o sucesso de uma proposta de ensino que visa fugir dos moldes tradicionais e normativos do ensino de língua materna, faz-se necessário, por parte do docente, possui concepções bem definidas do que entende por linguagem e de qual concepção de ensino adota, tal como descrito por Santos (2009, p. 162). Nesse sentido, o projeto de extensão proporcionou o entendimento de que as práticas de ensino-aprendizagem precisam estar em constante revisão e abertas aos diferentes caminhos que pode tomar. Durante a atividade de regência, por exemplo, as três diferentes turmas desenvolveram as dinâmicas propostas em ritmos e em direções diferentes entre si, mas não abrindo mão do enfoque central de promover análises linguísticas críticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Agradecido pela vivência em sala de aula proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Português 2, compreendo e ressalto a importância de compreender e implementar a leitura e escrita no ensino da língua materna a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada, permeando um ambiente educacional facilitador do entendimento mútuo e da construção de conhecimento coletivo. Dessa forma, entendo a atividade de intervenção crítica no âmbito da leitura e da produção de texto como uma reflexão ativa do fazer pedagógico para professores de língua materna em formação, caminhando rumo à “manutenção da cidadania” (Ribeiro, 2013, P. 41) no contexto escolar.

O caráter social e interativo dos textos (aqui entendido como materialização de discursos) reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam a multiplicidade de discursos e perspectivas presentes em sua composição, bem como seu papel na construção do conhecimento. Dessa forma, a leitura e a produção escrita são compreendidas, no escopo da Análise de Discurso Crítica empregada em sala de aula, como instrumento capaz de “possibilitar a plena participação social a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, que deverão ser desenvolvidas cotidianamente” (Maimoni & Ribeiro, 2006, p. 292-293).

A complexidade dos textos, que abrange aspectos intertextuais, interdiscursivos e interdisciplinares, impõe um desafio significativo para os educadores: abordá-la em meio aos entraves e às oportunidades advindas da sala de aula. A formação docente, ao incorporar práticas linguísticas que contextualizem os conteúdos ensinados em um cenário social mais amplo, permitem que a linguagem seja empregada como um instrumento de promoção da justiça social e de análise crítica das relações de poder, situando os educandos no contexto social em que estão inseridos e incentivando-os a agir criticamente perante as lutas hegemônicas que compõem a estrutura social. Dessa forma, estabelecer ambientes para reflexões linguísticas, em meio ao desenvolvimento de tópicos relativos ao ensino de língua materna, constitui uma ação capaz de efetivar o processo de ensino-aprendizagem de maneira plena e emancipatória.

Além disso, a abordagem pedagógica discutida visa promover um ambiente educacional onde o ensino da língua materna favoreça a construção coletiva de conhecimento e a formação cidadã. A ênfase na interação e na troca de saberes entre alunos sugere que o papel do educador deve ser de facilitador e mediador, e não apenas de transmissor de conhecimento. O planejamento da intervenção pedagógica, delineado neste estudo, busca equilibrar as necessidades práticas da sala de aula com os objetivos teóricos. Por isso, inspirado no que Rezende (2008, p. 104) propõe, ressalto a importância de uma formação interdisciplinar, tanto de educadores quanto de educandos, de modo a favorecer, em meio aos desafios da docência em língua materna, um ambiente de autoconhecimento e, simultaneamente, de conhecimento do outro. Nessa perspectiva, os alunos se colocam não apenas como reprodutores de conteúdo ou leitores passivos, mas como criadores e parte atuante nos contextos que os formam.

Em conclusão, a adoção de uma abordagem crítica e contextualizada no ensino da língua materna é essencial para promover uma educação transformadora. A prática pedagógica deve estar alinhada com a compreensão da linguagem, em um contexto amplo e ativo mediante as questões sociais, como um elemento central no processo educacional, capaz de formar cidadãos que, por meio da leitura e da produção textual, intervenham criticamente na realidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-82.

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- DIAS, Juliana de Freitas. Leitura e Produção de Textos. São Paulo: Contexto, 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria De Estado De Educação Do DF. Currículo Em Movimento Do Novo Ensino Médio. Brasília, 2022.
- EAGLETON, Terry. Como ler literatura. 3ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 2021.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, Avany Aparecida. Análise do discurso e ensino de língua materna: a construção do sujeito autor. Entrepalavras, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 307-321, jul./dez. 2016.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 95-109, 1º sem. 2009.
- ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. 2009. Disponível em: [http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=3](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3). Acesso em: 25 de ago. de 2024.
- MAIMONI, Eulália H. & RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006.
- ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1993; Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993, P. 53-83. (Coleção passando a limpo).
- RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (1): 178-198, Jan./Jun. 2012.
- RAMALHO, V. & RESENDE, V. M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.
- REZENDE, Leticia Marcondes. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.
- RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola: Eis a questão. Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (141-157).
- RIBEIRO, Ormezinda Maria. Na teia de Penélope: metáforas na educação. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SANTOS, Márcio Ribeiro dos. Vozes verbais: do Discurso ao Aprendizado. SOLETRAS, Ano IX, Nº 17. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2009.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016.

## ANEXOS

Figura 3 - Charge Utilizada para Desenvolvimento da Atividade



Fonte: Fernando Gonsales.<sup>3</sup>

Figura 4 - Grade Horária da Escola

VESPERTINO: 2º SEMESTRE 2023																																		
DISCIPLINAS	Segunda - Feira					Terça - Feira					Quarta - Feira					Quinta - Feira					Sexta - Feira													
ARTES	1F	1F	1E	1E	....	....	....	ELT	ELT	ELT	ELT	1H	1H	1G	1G	2H	2H	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	2G	2G	....	....	....	....					
BIOLOGIA	2H	2H	1H	1H	2G	2G	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	....	....	1F	1F	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	1E	1E	1G	1G				
ESPAÑHOL	2G	2G	2H	2H	1E	1E	....	....	....	....	....	....	1F	1F	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	1G	1G	1H	1H				
FILOSOFIA	1A	1A	....	....	....	....	....	....	1A <sup>o</sup>	1A <sup>o</sup>	1B <sup>o</sup>	1B <sup>o</sup>	1C <sup>o</sup>	1C <sup>o</sup>	....	....	1D	1D	2E	2E	1D <sup>o</sup>	1D <sup>o</sup>	2E <sup>o</sup>	2E <sup>o</sup>	2F <sup>o</sup>	2F <sup>o</sup>	2F	2F	1B	1B	1C	1C		
FÍSICA	....	....	....	....	1G	1G	....	....	....	....	....	....	....	....	1F	1F	2G	2G	....	....	....	....	....	....	....	....	1H	1H	2H	2H	1E	1E		
GEOGRAFIA	1B	1B	1D	1D	2F	2F	ELT	ELT	ELT	ELT	TRI	TRI	1C	1C	1A	1A	....	....	....	....	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	2E	2E	....	....	....	....		
HISTÓRIA	2F	2F	1C	1C	1A	1A	ELT	ELT	ELT	ELT	TRI	TRI	2E	2E	1B	1B	....	....	....	....	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	1D	1D	....	....	....	....		
INGLÊS	2E	2E	1B	1B	1C	1C	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	1A	1A	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	1D	1D	2F	2F		
EDUCAÇÃO FÍSICA	1G	1G	....	....	....	....	....	....	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	1A	1A	2E	2E	1B	1B	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	1H	1H	2H	2H		
Semana 2	1E	1E	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	1D	1D	2F	2F	1C	1C	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	2G	2G	1F	1F		
MATEMÁTICA 1	1C	1C	2F	2F	1D	1D	ELT	ELT	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	1A	1A	2E	2E	1B	1B	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	1B	1B	2E	2E	1A	1A		
Semana 2	1C	1C	2F	2F	1D	1D	ELT	ELT	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	1A	1A	2E	2E	1B	1B	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	1B	1B	2E	2E	1A	1A		
MATEMÁTICA 2	1E	1E	1F	1F	1H	1H	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	2G	2G	2H	2H	1E	1E	....	....	....	....	....	....	1G	1G	2G	2G	1F	1F		
Semana 2	1G	1G	1F	1F	1H	1H	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	2G	2G	2H	2H	1E	1E	....	....	....	....	....	....	1G	1G	1H	1H	2H	2H		
PORTUGUÊS 1	1D	1D	1A	1A	2E	2E	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	1B	1B	1C	1C	1D	1D	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	1A	1A	1C	1C	1B	1B		
PORTUGUÊS 2	1H	1H	1G	1G	1F	1F	ELT	ELT	ELT	ELT	....	....	....	....	1G	1G	1E	1E	1H	1H	ELT	ELT	TRI	TRI	ELT	ELT	1E	1E	1F	1F	2E	2E		
PORTUGUÊS 3	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	2H	2H	2G	2G	2F	2F	....	....	....	....	....	....	....	....	2H	2H	2F	2F	2G	2G
QUÍMICA	....	....	2G	2G	2H	2H	TRI	TRI	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	1E	1E	1H	1H	1G	1G	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	ELT	1F	1F	....	....	....	....		
SOCIOLOGIA	....	....	2E	2E	1B	1B	1B <sup>o</sup>	1B <sup>o</sup>	1F <sup>o</sup>	1F <sup>o</sup>	1G <sup>o</sup>	1G <sup>o</sup>	2F	2F	....	....	....	....	....	....	1H <sup>o</sup>	1H <sup>o</sup>	2G <sup>o</sup>	2G <sup>o</sup>	2H <sup>o</sup>	2H <sup>o</sup>	1C	1C	1A	1A	1D	1D		

Fonte: Elaboração própria, 2023.

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google\\_vignette](https://www.tudosaladeaula.com/2020/12/sujeitoagenteepaciente.html#google_vignette). Acesso em: 12 de set. 2024.

Figura 5 - Ambiente Escolar



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Figura 6 - Livro Didático Utilizado na Escola



Fonte: Elaboração própria, 2023.