

## Concepções de língua/linguagem, heterogeneidade e normatividade: provocações para um letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa em Goiás

*Conceptions of language, heterogeneity and normativeness: its provocations for a critical literacy in the classes for the Portuguese in Goiás*

Olira Saraiva Rodrigues\*  
Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis, Goiás, Brasil

Tânia Beatriz da Silva Oliveira\*\*  
Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis, Goiás, Brasil

**Resumo:** Sob as perspectivas das concepções de língua/linguagem, este artigo tem o objetivo de compreender como vem sendo proposto o ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, sobretudo no que tange aos eventos de letramento do Ensino Fundamental/Anos Finais da escola pública goiana, com a finalidade de refletir/considerar questões arquitetadas no viés do pensamento crítico. Para isso, este estudo fundamentou-se nas contribuições problematizadas por Geraldi (2003), Bagno (2014) e Araújo, Souza Filho e Lima (2018). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos, consolidada através da análise de determinada videoaula proposta para o ensino de LP nos 9º anos. O intuito foi trazer na essência da discussão a heterogeneidade da língua/linguagem, muitas vezes silenciada pela normatização das variedades já consagradas de LP. O debate se estendeu às ações de letramento crítico diante dos conceitos de educação emancipatória (Silva, 2014; Saldanha, 2016; Sardinha 2018), considerando a língua/linguagem como objeto de interação, amparados pelas discussões decoloniais de Quijano (2005) e Mignolo (2007), um suporte teórico delineado nos questionamentos de *re-existência*, da formação cidadã, por meio da pesquisa docente. O que se pode perceber nesta análise, foi que as aulas de LP em Goiás têm se pautado na ideia de língua/linguagem centralizadas no ensino da gramática normativa e na estrutura dos gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Educação Básica; Linguística Crítica; Decolonialidade.

**Abstract:** From the perspective of the conceptions of language, this article aims to understand how the teaching of Portuguese Language (LP) has been proposed in basic education, especially about regard to the literacy events of Elementary School/Final Years in public schools in Goiás, with the aim of considering/reflecting on issues that are based on critical thinking. To this end, this study was based on the contributions problematized by Geraldi (2003), Bagno (2014) and Araújo, Souza Filho e Lima (2018). This is a qualitative research study, with exploratory objectives and bibliographic procedures, consolidated through the analysis of a specific video lesson proposed for teaching LP in the 9th grade of Elementary School. The aim was to bring the heterogeneity of language into the discussion, which is often silenced by the standardization of the already established varieties of LP. The debate extended to the actions of critical literacy in the face of the concepts of emancipatory education (Silva, 2014; Saldanha, 2016; Sardinha 2018), considering language as an object of interaction, supported by the decolonial discussions of Quijano (2005) and Mignolo (2007), a theoretical support outlined in the questions of re-existence, of citizen formation, through teaching research.

\* Docente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT. Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: olira.rodrigues@ueg.br.

\*\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT. Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: beatriztania2@gmail.com.

What can be seen from this analysis is that LP classes in Goiás have been based on the idea of language centered on teaching normative grammar and the structure of textual genres.

**Keyword:** Portuguese Language. Schooling. Critical linguistics. Decoloniality.

## INTRODUÇÃO

A Educação Básica vem sofrendo atualizações em seu currículo base com o passar dos anos e o ensino de Língua Portuguesa (LP) vem sendo inserido nestas modificações. No entanto, o que se vê, nas práticas de ensino, ainda são marcas da hegemonia da gramática tradicional e a seleção de normas fixadas nas estruturas do texto. Um projeto arquitetado para o que na realidade é o “currículo dos resultados” (Libâneo, 2016).

Sob tal cenário, este estudo se propõe a refletir as concepções de língua/linguagem por meio de uma perspectiva crítica (Frank, 2021). Fundamentando-se nas contribuições de Bagno (2014), Araújo, Souza Filho e Lima (2018), Geraldi (2003) e Marcuschi (2016), além de outros autores agregados a questões subjacentes desta argumentação. Embora já se vejam lampejos da diversidade linguística do português brasileiro, o ensino de LP está atravessado pelas marcas da colonialidade (Quijano, 2005), uma herança estabelecida por apagamentos validados pela hegemonia das culturas eurocêntricas e a universalização (Ferraz; Duboc; Souza, 2020).

Em aspectos decoloniais, o ensino de LP se ancora no descortinar da heterogeneidade, um caminho complexo, mas sobretudo mais significativo, já que se baseia em uma educação crítica e contextualizada em movimentos sociais pluriversais (Mignolo, 2017). Referimo-nos à complexidade, por causar em nós as insurgências para a validação de outras epistemologias, além das já consagradas pela linguística tradicional (Faraco, 2008).

Desse modo, esta pesquisa se constrói na abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos. O percurso deste debate inicia-se com as concepções de língua/linguagem baseados nas perspectivas de Geraldi (2003) e Koch (2018); na sequência, a problematização entre heterogeneidade e a normatividade serão o foco para examinar a presença/ausência da Base Nacional Comum Curricular (2018) em uma determinada videoaula proposta para o ensino de LP nos 9º anos; por fim, serão sugeridas ações que culminem na educação linguística a partir do letramento crítico.

## CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE TEORIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS, PRECONIZAÇÕES DO DC-GO E REAIS PRÁTICAS DOCENTES

Diante de uma contemporaneidade marcada pelo pluralismo cultural e pela diversidade, deparamo-nos à complexidade deste objeto que nos constitui. Com a teorização da língua, percebe-se que este objeto nos marca com o poder das imposições em contraposição aos corpos que a compõem. Iniciamos este estudo trazendo os conceitos e os preceitos que envolvem as concepções de língua e de linguagem, para a reflexão do ensino de LP no Ensino Fundamental/Anos Finais.

Ao que diz respeito às concepções de linguagem aplicadas ao ensino de LP na Educação Básica, há discussões que se polarizaram desde a democratização do ensino até os desdobramentos curriculares atuais. Nessa proposição, Geraldi (2003, p. 41) discute as perspectivas de ensino da língua a partir de três concepções: a linguagem é expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de interação. A primeira concepção se ascende com os gregos, uma vez que a língua se abstém no pensar individual sem que os fatores sociais interfiram na aprendizagem, numa percepção gramatical do certo e errado, a partir do ato individual e monológico. A segunda concepção se engendra na língua como código, em que se transmite uma mensagem do emissor ao receptor, ou seja, os usuários se tornam meros decodificadores passivos da língua. Já na terceira concepção, a língua se constitui a partir das interações sociais, em outras palavras, os sujeitos constroem sentido dialogicamente: um produto da interação verbal (Koch, 2018).

Ambos os autores discutem as respectivas concepções, direcionando-as a três pressupostos que se dissipam em estudos linguísticos, como: gramática normativa/prescritiva/tradicional, o estruturalismo/transformacionalismo e a língua da enunciação/interacionismo, estando (eles) em acordo com a última concepção, preconizada por Bakhtin (2006). Geraldi (2003) e Koch (2018) consideram a terceira concepção, da linguagem como forma de interação, a mais adequada ao ensino de língua, “uma vez que se situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 2003, p. 41).

Os estudos de Soares (1998), Geraldi (2003) e Marcuschi (2016) mostram as concepções de linguagem, sob uma ótica convergente. Nesse panorama, Soares (1998) reforça que a escolarização nem sempre foi direito de todos(as). Em suma, seus apontamentos se direcionam a apresentar uma educação que sempre esteve pautada nos interesses das classes dominantes, assim, apesar do ensino ter se popularizado, o que se predominava nas aulas de LP era a língua como sistema e a hegemonia da norma padrão<sup>1</sup>, sendo desvalorizadas as culturas e falas locais dos grupos que Soares (1998) chamou de camadas populares. Para a autora, esse modelo de ensino torna-se inadequado, tanto para o público que o recebe, quanto para as correntes que ascenderam no fim dos anos 80 e na década de 90.

Em *O papel da linguística no ensino de línguas*, Marcuschi (2016) enuncia-se em convergência com Soares (1998), apresentando avanços na pesquisa da Linguística Aplicada em torno às concepções de linguagem e mediante à realidade curricular daquele momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Neles, já havia algumas mudanças ao modo de ensino da língua. Nesse sentido, o autor desdobra-se para expor as concepções de língua que esta argumentação considera relevantes, tendo a língua como fenômeno social, como forma de ação, como interatividade, como atividade e texto como evento (Marcuschi, 2016).

Nas perspectivas da língua, a partir de uma concepção sociocultural, um conceito que se encaixa a esta discussão é o de Bagno (2014, p. 17). Para o autor, “língua é

---

<sup>1</sup> Faraco (2008) define a norma padrão, a partir de seus estudos linguísticos, por uma norma normativa, contendo nesta norma a padronização de determinadas práticas de linguagem.

contexto”, ou seja, o resultado da interação entre os indivíduos e tudo que os cerca. Já a linguagem, para ele, “é um fenômeno de ordem sociocognitiva” (Bagno, 2014, p. 26). Bagno (2014) ainda ressalta que “nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade fantástica de significar, quer dizer, de *produzir sentido* por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.” (2014, p. 59, grifo do autor).

De acordo a estes conceitos, os saberes linguísticos se propõem a sulear os estudos da língua/linguagem como um objeto vivo, em constantes transformações. Um arcabouço completo, digno de respeito às suas múltiplas manifestações, tendo em sua plenitude o dizer que, para Bakhtin (2016), concretiza-se em forma de enunciados orais e escritos. Entretanto, o que tem levado o ensino contemporâneo de LP a ainda se compor por marcas coloniais do passado? Qual concepção de língua/linguagem se cristalizou nas práticas da Educação Básica?

Esses questionamentos não apresentam uma única resposta, porém este estudo está de acordo ao que Araújo e Lima (2021, p. 23, grifo das autoras) dizem: “A língua, a linguagem, mais do que ‘materialização do pensamento’, é representação individual e social, é identidade, é cultura é poder”. E sendo poder o que se subjaz são as raízes hegemônicas e eurocêntricas que até hoje estão arraigadas diante da imposição das culturas dominantes (Mignolo, 2017).

Em interface a estas afirmações, a pesquisa de Araújo, Souza Filho e Lima (2018) vem ao encontro desta discussão, expondo as concepções de linguagem apresentadas por Geraldi (2003). Diante das explanações realizadas pelos autores e alicerçadas aos pressupostos bakhtinianos, nota-se que tanto Geraldi (2003) quanto Araújo, Souza Filho e Lima (2018) chegaram a uma importante interpretação/conclusão: a de que as aulas de LP ainda estão pautadas nas concepções de língua como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, ou seja, centralizam-se na gramática normativa e/ou nas estruturas da língua, o que para os pesquisadores é a mecanização do ensino deste componente curricular.

Obviamente, não há como especificar cada detalhe das concepções deste complexo objeto, mas selecionamos uma das concepções que mais tem atravessado o currículo atual proposto para a Educação Básica, sendo a língua como atividade e o texto como evento. A Base Nacional Comum Curricular/ BNCC (Brasil, 2018) apresenta o ensino de LP a partir de gêneros textuais que se concretizam ao cenário tecnológico contemporâneo, tendo os estados de cada região do país que adequar-se ao currículo e às suas realidades locais.

Algumas questões sobre o ensino de LP, tanto da BNCC quanto do Documento Curricular para Goiás - DC-GO (Goiás, 2018), fazem a referência de um ensino pautado no texto, contendo no DC-GO as divisões do ensino de LP a partir do campo de atuação, práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades. No quadro abaixo estão as competências específicas de LP para o Ensino Fundamental, a análise dele traz algumas concepções supracitadas.

### Quadro 1: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

QUADRO 22 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Competências específicas de Língua Portuguesa, BNCC, 2017, p. 85.

Fonte: Documento Curricular para Goiás, 2018

O DC-GO de LP se apresenta como um documento que dialoga com os PCNs e traz competências específicas para o ensino de LP, compiladas da BNCC (2018), uma proposta ousada e um tanto quanto gigantesca para aplicar-se a uma disciplina que já vem sendo questionada ao longo dos anos, no que tange ao ensino que perdura os formatos tradicionais. Cada competência faz o docente pensar em um ideal de ensino fora dos padrões tradicionais. É evidente neste quadro que as competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estão ancoradas às concepções de língua/linguagem contemporâneas, em suporte com a interação, tendo o texto/discurso como seu objeto principal. Até a própria redação do documento instaura tal ponto de vista. O documento traz a seguinte afirmação:

Assim sendo, a proposta para o ensino de Língua Portuguesa tem como centralidade o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Para tanto, o texto não pode ser concebido como uma unidade de estudo meramente gramatical. Ele deve relacionar-se ao seu contexto de produção, de forma a desenvolver habilidades significativas com relação ao uso da linguagem em atividades que envolvem a leitura, a escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses (Goiás, 2018, p.562).

Contudo, as práticas não são um fiel espelho das teorias, o ponto de atenção é de uma teoria divergente à prática. Um exemplo já mencionado aqui foi o de Araújo, Souza

Filho e Lima (2018) e Araújo e Lima (2021), em que as análises de seus resultados apontam para práticas de professores voltadas para a gramática, a ideia da língua como um sistema de regras (Marcuschi, 2016). Assim, o ensino de LP vai se constituindo nas mesmas concepções tradicionais do passado, só que agora revestidas de uma nova roupagem: a estrutura do texto, um aspecto que será traçado no próximo tópico deste estudo.

Um ensino mais significativo não se concretiza com apenas a mudança e a atualização de um currículo. A proposta da pedagogia da autonomia concebida por Freire (2019) e em contraposição à educação bancária, não se consolida em manuais prontos, porque língua é interação, que se consiste no fazer diário de cada comunidade, considerado “projeto diário de transformações sociais para a cidadania mais justa e libertária” (Frank, 2021, p. 307). Para a melhor compreensão de como estão se direcionando as aulas de LP do Ensino Fundamental/Anos Finais da rede pública, trazemos a análise de um dos vídeos propostos para aulas do 9º ano. O desvelar desta discussão se estabelecerá com auxílio do debate sociocultural e crítico, mediante aos conceitos de heterogeneidade e normatividade.

## **HETEROGENEIDADE E NORMATIVIDADE: O QUE AINDA PREDOMINA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GOIÁS?**

A continuação deste estudo esforça-se em problematizar dois termos que se entrelaçam no complexo debate das questões intrínsecas da língua/linguagem. Simultaneamente ao tópico anterior, a heterogeneidade da língua, como contexto se reverbera na análise da diversidade linguística, como por exemplo, nas contribuições bakhtinianas em *Os Gêneros do Discurso*, no qual o autor afirma que “jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 15). Todavia, o que se vê nos currículos nacionais são fragmentos de Bakhtin no que diz respeito ao gênero textual, com ênfase na memorização das estruturas e tipologias dos textos privilegiados no processo de educação, adversos à teoria bakhtiniana (Ferraz; Duboc; Souza, 2020).

Pensando nessas contribuições, Ferraz, Duboc e Souza (2020) lançam-se a refletir a heterogeneidade e a normatividade como pesquisadores que assumem seus lócus de fala, sentindo-se parte de todo esse processo de análise, pensando em quanto a diversidade linguística tem sido hostilizada e, sobretudo, assumindo parte desta culpa, para então apresentar ações que se fundam em um pensamento crítico para com o ensino de língua.

Nessa concepção, as vozes docentes, diante dos contextos e demandas vivenciadas em sala de aula, devem estar atentas às práticas que vem sendo repetidas/reverberadas ao que tange o ensino de língua na Educação Básica brasileira, sobretudo no diz respeito à educação pública, muitas vezes adjetivada nos currículos por acessível e de qualidade. Incluímo-nos neste debate, como docentes da Educação Básica brasileira, para assumirmos nossa parcela de culpa, sem nenhuma pretensão de consentir a atuação estática da conformidade, em vez disto, propomo-nos a fazer parte daquela

parcela que se denomina como professor(a)/pesquisador(a)<sup>2</sup>. Contudo, sem a pretensão de um mero *status* acadêmico, mas com o intuito de inserir às nossas vivências, a concepção de língua como forma de ação, mediante ao “Letramento Crítico do ler-se lendo” (Ferraz; Duboc; Souza, 2020, p. 2344).

Esse debate apresenta-se como plural, pois não faz parte da realidade de apenas um(a) docente da Educação Básica goiana, e se encaixa no seio do ensino da escola pública brasileira. Uma escola concebida sob os interesses neoliberalistas e nas concepções iluministas em que a escrita está em supremacia à oralidade/fala (Monte Mór, 2017). A heterogeneidade da língua/linguagem é vista como desvio ao que é considerado como norma, como ideal, como aceitável, como o correto. Nessa linha de raciocínio, o que se vê são imposições de ensino, vistos como normais, como cartilhas a serem reproduzidas, um exemplo concreto disto são os livros didáticos e literários. Neles, mantêm-se escolhas dos clássicos europeus, somados aos renomados autores dos grandes centros urbanos brasileiros.

Os precursores da chamada norma culta<sup>3</sup> brasileira ilustram o cenário nacional da literatura, uma variedade histórica da língua, muitas vezes distante até mesmo das populações urbanas. Mas clássico é clássico, não é? Isso é cultura, não o que se vê hoje? E quantas vezes esse discurso elitista/hegemônico será reproduzido por nós docentes? Em que devemos nos pautar para um ensino mais significativo no que diz respeito às perspectivas mais contemporâneas? Fundamentemo-nos a pensamentos outros, para a reflexão do que, de fato, está se constituindo o ensino e o que este deveria ser. Para contextualizar essa discussão, esse escrito trará uma análise do cenário educacional, diante da realidade da Educação Básica, empenhando-se em problematizar como a BNCC se instaurou no ensino de LP diante do contexto histórico dos últimos três anos, apresentando, assim, as concepções de língua/linguagem que tem repercutido nestas aulas até então.

Tanto a BNCC quanto o DC-GO se direcionam aos pressupostos de competências e habilidades, pautados na interação e no desenvolvimento tecnológico digital. Durante o período pandêmico, emergiu na educação o uso de plataformas como mediadoras para o ensino e aprendizagem, trazendo para as aulas outros formatos e possibilidades de ensino, porém essa mediação repercutiu opiniões divergentes, já que o acesso em rede não está distribuído de forma igualitária para todos(as) e o uso de aparelhos tecnológicos não assegura uma aprendizagem emancipatória e crítica.

Em consequência disso, o que se vê são os aparelhos tecnológicos da era digital compondo o ambiente escolar com o discurso de uma educação mais contemporânea, atendendo às demandas pós-pandêmicas. Para Monte Mór, “os estudos das linguagens alertam que não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede

---

<sup>2</sup> O Professor pesquisador, para Fiorentini (2004) a apropriação e compreensão do conhecimento local e universal educacional se concebe na pesquisa.

<sup>3</sup> Norma culta é uma definição discutida por Faraco (2008), que se funda nos conceitos linguísticos, aos quais o autor expõe como a linguagem urbana, “próprias de situações monitoradas de fala e escrita” e “não homogênea, variando estilisticamente entre a fala e a escrita”. O autor ainda discute os entraves e os preconceitos que giram em torno desta definição, pelo adjetivo culta, neste caso, não poder ser compreendido como acima e em supremacia às outras inúmeras normas existentes.

nas escolas” (2017, p. 9). Em acréscimo a esse entendimento, percebe-se no retorno das aulas presenciais a hegemonia do tecnicismo, com aulas de LP voltadas para o treinamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Libâneo, 2012; 2016). A norma aqui se pauta no que o autor chama de currículo de resultados<sup>4</sup>. Monte Mór (2017) e Libâneo (2019), mesmo que em discussões de vieses distintos, percebem em suas argumentações questões relevantes, às quais indicam o ensino sob aspectos mercadológicos.

Para a contextualização dessas afirmações aqui supracitadas, inserimos a essa discussão uma vivência, que se converteu em prática nas aulas de LP das escolas da Educação Básica, no contexto das escolas públicas goianas. A prática do dia D<sup>5</sup> para acesso às plataformas da Web<sup>6</sup>, atribui espaço à normatização das estruturas dos gêneros textuais privilegiados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob o viés dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. A videoaula analisada está postada em uma plataforma oficial da rede pública do estado, com a origem de gravação na plataforma *YouTube*, disponível a qualquer público que deseje acessá-la.

Imagem 1: Atividade 6 – Português – 9º ANO



ATIVIDADE 06 - PORTUGUÊS - 9º ANO

Fonte: YouTube, 2023

<sup>4</sup> Libâneo trouxe observações em seus estudos acerca dos documentos que influenciam a agenda educacional brasileira, engendrada no Banco Mundial e no Programa das Nações Unidas, convertidos em ações que precarizam o trabalho docente e afetam o desenvolvimento pedagógico dos estudantes com conteúdos de aprendizagens mínimas, usando avaliações externas como indicadores de caráter quantitativo, para converterem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores.

<sup>5</sup> Dia D: datas exclusivas para o acesso das plataformas Net Escola e Ser Goiás, acesso monitorado pelo Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC – GO).

<sup>6</sup> A plataformização, para Oliveira (2020), é advinda ao fenômeno da rede mundial de computadores (World Wide Web), em meados dos anos 2000. O crescimento dos Big Datas, com a popularização de aparelhos que deram ao usuário o poder de interação, “mediados pela tecnologia emergente”.

Inicialmente, já se percebe que a função do(a) professor(a), nessas aulas, resume-se à mera tutoria de manter o que se chama de disciplina da turma, para que os estudantes assistam ao vídeo e respondam às seis questões do *quiz* proposto para compreensão do que foi explicado no vídeo. Como dinamizador da plataforma, o(a) docente auxilia os(as) estudantes ao acesso e à execução do *quiz*. Há a técnica pela técnica, nesse exemplo, percebe-se a mecanização fundamentada por Araújo, Souza Filho e Lima (2018).

Em extensão ao vídeo, tem-se uma aula que se intitula “Anúncio Publicitário/Recursos Linguístico-discursivos”, que protagoniza as explicações sobre o gênero textual em questão e associa os conceitos de anúncio publicitário a serem sinônimos de propaganda. A continuação da videoaula pauta-se nas explicações sobre os avanços tecnológicos do anúncio publicitário digital, exemplificado em um dos berços do capitalismo, a *Time Square*. Após inserir tal gênero à era digital, a diferença de publicidade e propaganda é exposta, contudo, essa diferenciação não é o foco da aula, visto que desde o início elas são consideradas como sinônimas, a partir da fala de quem está à frente das explicações, ainda que no quadro exposto há uma notória assimetria entre os termos. Isso pode causar confusão na construção de sentidos e conceitos internalizados pelos estudantes.

Na sequência, a estrutura dos anúncios publicitários é proposta a partir de tópicos, em que os produtos dos anúncios são estereótipos, expondo-os como as melhores opções, para o que se frisa como ponto principal deste gênero textual, ou seja, o convencimento. A persuasão, instaurada pela normatividade dos modismos, é ditada pelas bolhas das arquiteturas “líquidas do ciberespaço” (Santaella, 2021). Nessa videoaula, que diz explicar um gênero textual, que agora também está presente no espaço digital, os algoritmos não se aproximam e nem são pauta desta explicação.

O primeiro exemplo de anúncio publicitário tem como título *black friday*, um termo advindo da cultura estadunidense, com intuito de atrair pessoas a pagarem menos por produtos e/ou serviços, porém esse conceito não foi agregado às orientações. Nesse caso, foi reforçado o exercício da estrutura do gênero textual, assim, na análise, o que se notou foi a falta do contato do anunciante, uma vez que, nas explicações, o relevante no anúncio seria ‘fazer tudo para vender’. Nessa videoaula de LP, a concepção de língua fundamenta-se na linguagem como instrumento de comunicação, pois, nessa perspectiva, o texto é produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte (Koch, 2018).

Além de exemplos de anúncios, os *slogans* de algumas marcas internacionalmente famosas também são descritos como frases que se fixam em nossa mente, o objetivo principal dessa pretensão não é trazido para o contexto da videoaula. E, para finalizar, oito figuras de linguagem são exemplificadas, mas apenas duas são aplicadas ao contexto dos anúncios publicitários, as demais frases são do cenário literário. Nessa parte da videoaula, veem-se marcas da segunda concepção de linguagem citadas acima, mas se aproximam principalmente da ideia do sujeito cartesiano, da linguagem como expressão do pensamento, onde o texto é um produto lógico do pensamento. A língua, nessa percepção, está na representação mental, sendo assim, a aprendizagem aqui está prevista no ensino prescritivo, em que a gramática normativa estabelece um conjunto de regras a

serem seguidas, não se preocupando em contextualizá-las às situações que as mesmas se inserem (Geraldí, 2003).

Após essa análise, surgem alguns questionamentos que, em suma, levam este estudo à seguinte síntese: a prática docente não se deve reduzir à mera tutoria, nem as aulas de LP devem restringir-se apenas ao ensino das estruturas dos gêneros textuais. Nesse caso, transgredir faz-se necessário e, para tanto, entende-se como relevante o ato de mediar aulas de LP que atravessem questões para além das propostas tradicionais. Assim, traz-se para este ensino um resultado mais significativo, mas que ainda se mantém silenciado e estigmatizado. Logo, propomos discutir no próximo tópico argumentos que concebam o ensino da língua/linguagem e sua heterogeneidade composta por suas inúmeras normas (Ferraz; Duboc; Souza, 2020) de nós falantes, chamados por Faraco (2008) de camaleões linguísticos, visto que percorremos as variações da língua o tempo todo.

## EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO LETRAMENTO CRÍTICO

Seria ingênuo pensar que as respostas aos questionamentos aqui problematizados se resumem a um único caminho, ou até mesmo se limitar a utópica ideia de uma educação salvacionista. Essa discussão afasta-se dessas concepções e fundamenta-se nas teorias da educação linguística crítica. Nesse contexto, alguns estudiosos amparam-se a propostas pautadas na compreensão das consequências da colonialidade<sup>7</sup> e modernidade (Mignolo, 2017).

Na segunda metade do século XX, toda a contribuição das teorias pós-modernas, sobretudo as pós-estruturalistas, os estudos culturais e os estudos pós-coloniais acabam por corroborar o valor dessa visão sociocultural e ideológica de língua e de ensino de línguas ao colocar em xeque a hegemonia de determinados saberes que até então estiveram historicamente apagados e subalternizados (Ferraz; Duboc; Souza, 2020, p. 2336).

Embora esses pensamentos sejam complexos, eles tornam-se essenciais para a formação docente. Compreender que o ensino de língua/linguagem vem sendo por anos a fio uma reprodução colonial, traz à tona a possibilidade de ser “o começo da desmistificação da Europa como berço da cultura ocidentalizada e letrada” (Frank, 2021, p. 307). Assim, a decolonialidade surge para questionar a hegemonia do que está previsto como verdade e como norma.

Quantas vezes as práticas de letramento<sup>8</sup> têm sido planejadas sob viés da norma padrão e da norma ‘cultas’? O silenciamento da variação linguística de um país tão rico em

---

<sup>7</sup> A “colonialidade” é um termo cunhado pelo sociólogo Aníbal Quijano, no final dos anos 80 e início dos anos 90. O pesquisador peruano buscou estabelecer uma discussão de como países europeus dominaram territórios e impuseram, a partir da colonialidade do poder, da colonialidade do saber, da colonialidade do ser e da colonialidade da autoridade (Quijano, 2005) o controle econômico global e estabeleceram, através da modernidade práticas hegemônicas de controle (Mignolo, 2017).

<sup>8</sup> No glossário CEALE\*, que apresenta termos de alfabetização, escrita e leitura para alfabetizadores as práticas e eventos de letramento podem ser usados em conjunto, pois se correlacionam, para os autores do glossário: “Shirley Brice Heath caracterizou como evento de letramento qualquer ocasião em que algo

sua plena diversidade é pauta dessa discussão, porque o ensino de LP se concebe na reprodução dos que ainda insistem em ditar as regras de uma cultura linguística tradicional, as consequências desse “autoritarismo gramatical tem sido justamente bloquear o amplo acesso social a um bom domínio da língua” (Faraco, 2008, p.104). A prática do dia D citada na segunda seção exemplifica o quão enraizadas estão as propostas de ensino da língua e quais são as prioridades que subjazem tais práxis.

Desse modo, percebe-se que essas concepções têm legitimado um discurso do ensino de língua fragmentado e artificial, o que limita a autonomia dos(as) estudantes. Por isso, são necessárias ações arquitetadas sob o viés pluriversal<sup>9</sup>, em contraposição às ideias de fixar o ensino de língua a uma normatividade. Porém, essa visão não retira aquilo que já está proposto no ensino de LP na Educação Básica, mas proporciona a descentralização do que já vem sendo consagrado há anos.

Em virtude das questões levantadas nessa discussão, as ações propostas aqui se fundam na Análise do Discurso Crítica (ADC)<sup>10</sup> e no letramento como prática social (Silva, 2014), pois se a língua/linguagem é contexto, o ensino deste objeto deve considerar práticas sociais concretas. A autora supracitada traz considerações importantes ao relacionar os conceitos da ADC, aplicados às práticas de letramento. Ao pensar que a língua é poder, ao invés de repetir a proposta, seria interessante modificar as formas de engendrará-la, o que resulta em um ensino de LP mais significativo, com eventos de letramentos mais emancipatórios, tanto para os(as) estudantes, quanto para os(as) docentes que o exercem.

Assim, podem contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento, na sua dimensão com o social, significa por parte das/os professoras/es, adquirir consciência sobre o letramento e seus significados (Silva, 2014, p. 237).

As reflexões para um letramento crítico se mantêm sob o argumento de entender a língua/linguagem em sua totalidade, ao considerá-la como não neutra (Sardinha, 2018), buscando contrapor a pensamentos que tragam marcas de preconceito. O sentido de crítico aqui abordado desliza para além do pensamento crítico, “não só entendendo o texto enquanto um produto da intenção do autor”, mas “a leitura se torna uma forma de ler o mundo, não só as palavras, com propósito de buscar uma transformação social” (Saldanha, 2016 p. 154). Ler o mundo não só a partir da ótica da razão, mas também somar o crítico à ideia de re-existência, de pensamentos outros que semeiam no ensino de língua/linguagem “a força insurgente para enfrentar a fragmentação da totalidade da existência que a nome do império da razão quis realizar o poder” (Guerrero Arias, 2010, n.p).

---

escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura” (CEALE, 2014).

<sup>9</sup> O termo pluriversal está presente nas discussões de Mignolo (2017) sobre a colonialidade e decolonialidade em oposição às ideias hegemônicas e universais.

<sup>10</sup> A Análise do Discurso Crítica (ADC) discutida por Silva (2014) está pautada nos conceitos desenvolvidos por Flairclough (2003).

Em acordo a essa exposição, no propósito da re-existência nas aulas de LP, a transgressão torna-se essencial, por meio de ações planejadas para o ensino e a aprendizagem dos(as) estudantes. O planejar requer pesquisa e formação continuada aos(as) docentes, para não lançarmos mão do conteúdo pronto e acabado. Uma cautela que implica sobrepor-se aos desafios da escolarização, como o chamado 'dia D', o qual não poderia acontecer sem que a mediação dos(as) professores(as), que é parte constituinte da aula e que se estende aos(as) estudantes como forma de interação.

Comparar e contrapor os conceitos apresentados na videoaula sobre os anúncios publicitários, através de pesquisas e debates, pode ser um exemplo de evento de letramento direcionado à criticidade. Discutir sobre como tem sido o ensino desta disciplina e o que está engendrado nestas concepções, também é cidadania, a qual os sujeitos podem se constituir ativos dialogicamente por meio da interlocução, segundo afirma Bakhtin (2016).

Infelizmente, a luta contra as imposições não é uma tarefa de fácil aplicação. Estar em oposição às práticas monolíticas, que vêm sendo reproduzidas há muito tempo, é nadar no mar perverso das dicotomias e convicções introduzidas pela ideia do universalismo e da homogeneidade. Em razão dessas circunstâncias, para que as ações aqui discutidas se façam valer, faz-se necessário o planejar e o replanejar das práticas de ensino que entrelaçam o cotidiano das aulas, a fim de que a Educação Básica promova a cidadania, concebendo voz e entendimento aos que ainda se mantêm silenciados.

## CONSIDERAÇÕES EM CURSO

Como vimos, neste estudo, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, em especial a análise da rede pública goiana, tem se pautado na ideia de língua/linguagem centralizadas no ensino da gramática normativa e na estrutura dos gêneros textuais. Mesmo que na atual proposta curricular compareçam sugestões para além das concepções da linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, as práticas de ensino mantêm-se cristalizadas nesse viés.

No entanto, para que os(as) docentes possam desempenhar uma proposta mais emancipatória, o recomendado seria aulas mediadas nas concepções de língua/linguagem como interação. Para tal propósito, é imprescindível uma atuação voltada para a pesquisa, para questionar-se perante às demandas instauradas no cotidiano docente. Os eventos de letramento que se valem da problematização do texto e a análise da sua totalidade trazem para o ambiente escolar a dúvida, a indagação do que está sobreposto como absoluto e como verdade.

Em busca dessa totalidade, a heterogeneidade da língua faz brotar a diversidade da variação linguística presente no português brasileiro, mas também agrega diversidade cultural dos falantes de uma língua em constante mutação, porque a linguagem não se concebe estática. Assim, o que se percebe nessa discussão é o dissenso em contraposição à homogeneidade, ao universalismo e à normatividade.

A partir de um viés decolonial, as ações desse debate se propuseram questionar o que está proposto no currículo do ensino de LP da Educação Básica e o que de fato está sendo feito. Diante desse contexto, estabeleceu-se um diálogo em torno das perspectivas

das concepções de linguagem e do letramento crítico, com o intuito de fomentar ações de re-existência no âmbito da Educação Básica, no que diz respeito ao ensino de LP nas escolas públicas goianas.

Como citado nas seções anteriores, este estudo não se propõe como visão única, mas concretiza-se com limitações às quais podem ser continuadas por meio de outras inquietações, não excluindo a fundamental importância dos(as) docentes tornarem-se professores(as) pesquisadores(as), no que diz respeito ao uso de materiais didáticos obrigatórios na prática de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Dolores Martins de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de; LIMA, Lucielena Mendonça de. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **Percursos Linguísticos**, v. 8, n. 18, p. 272–291, 2018. Disponível em: <https://acesse.dev/ru1qa>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ARAÚJO, Maria Dolores Martins de; LIMA, Lucielena Mendonça de. Representações de professores de língua portuguesa: problematizando concepções hegemônicas de língua e de letramento pelo viés decolonial. 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/6Jouj>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <https://acesse.one/yY0I1>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANK, Hélvio de Oliveira. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguísticacrítica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 43, p. 296-308, 2021. Disponível em: <https://11nq.com/8mkFt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2330-2355, 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/U5yqS>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2019.

FIORENTINI, Dário. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat**, v. 1, p. 243-258, 2004. Disponível em: <https://acesse.one/aPQdd>. Acesso em: 01 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003. p. 39 –46.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DCGO:** Goiânia, 2018. Disponível em: <https://acesse.one/bG805> Acesso em: 01 jul. 2023.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar: una antropología comprometida con la vida. 2010. Disponível em: <https://acesse.dev/HttBk>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** Cortez Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://ury1.com/bb22A>. Acesso em: 11 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/bVRWQ>. Acesso em: 11 maio 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, n. 18, v. 2, p.12-31,2016. Disponível em: <https://encr.pw/Aynj8>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://acesse.dev/8GsRH>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (Org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267- 286. Disponível em: <https://l1nk.dev/QpzUm>. Acesso em: 10 maio. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Cardoso Perseguiu de. **Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://ury1.com/OT1yC>. Acesso em: 05 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005. Disponível em: <https://acesse.dev/ramqH>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SALDANHA, Gabriela da Cunha Barbosa. Letramento crítico e o ensino de língua estrangeira via língua-alvo em escolas públicas brasileiras: uma proposta viável?. **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**, p. 151, 2016. Disponível em: <https://acesse.one/ptcPN>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021. Coleção de Comunicação.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 01-17, 2018. Disponível em: <https://encr.pw/4l6y2>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, Luzia Rodrigues. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramentos? In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Org.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 234-252.

YOUTUBE. **Sistema Sagres**. Atividade 6 – Português – 9º ANO. 02 de maio de 2023. Disponível em: <https://abrir.link/XztqG>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, p. 53-60, 1998. Disponível em: <https://l1nk.dev/TKn1F>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Submetido em 21 de julho de 2024

Aceito para publicação em 23 de outubro de 2025