

Estudos teórico-aplicados da linguagem:

Intersecções entre pesquisa e ensino

Organizador: **Francisco Renato Lima**



**ESTUDOS TEÓRICO-
APLICADOS DA LINGUAGEM:
INTERSECÇÕES ENTRE
PESQUISA E ENSINO**



Pedro & João
editores

**FRANCISCO RENATO LIMA
(ORGANIZADOR)**

**ESTUDOS TEÓRICO-
APLICADOS DA LINGUAGEM:
INTERSECÇÕES ENTRE
PESQUISA E ENSINO**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Renato Lima [Org.]

Estudos teórico-aplicados da linguagem: intersecções entre pesquisa e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 278p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0391-1 [Impresso]

978-65-265-0392-8 [Digital]

1. Estudos teóricos-aplicados. 2. Estudos da linguagem. 3. Pesquisa. 4. Ensino.
I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Francisco Renato Lima

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

[...] a linguagem [...] coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem “entre aspas”. A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.

(BAKHTIN, 2014 [1975], p. 100)¹

¹ BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Estética e de Literatura**: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. [1975].

Este livro reúne experiências que põem em diálogo o ensino e a pesquisa como pontos fulcrais para o entendimento do fenômeno da linguagem. Diante de tal empreitada, agradecemos – organizador e autores dos textos – a possibilidade de diálogo aqui estabelecida!

Viva a resistência e a coragem de ‘ser das linguagens’, utilizando-se delas como forma legítima de dizer nosso lugar social e cidadão no mundo!!!

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: a linguagem nos meandros da pesquisa e do ensino	11
Francisco Renato Lima	
1. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE: uma proposta de trabalho sobre <i>fake news</i> em sala de aula	21
Francisca Marciely Alves Dantas Nedja Lima de Lucena	
2. O PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM SALA DE AULA: a textualização do <i>podcast</i> em produções de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental	47
Ana Célia Soares Moura Antonio Artur Silva Cantuário	
3. ENSINO PRESENCIAL X ENSINO REMOTO: um despertar para os letramentos digitais em aulas de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19	65
Jacqueline Wanderley Marques Dantas	
4. REPENSANDO A GESTÃO DA SALA DE AULA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO REMOTO	87
Helenilson Ferreira de Sousa	
5. DISCURSOS AUTORIZADOS SOBRE LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: (re)ligando fronteiras com a cidadania	103
Francisco Renato Lima	

6. A LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre as estratégias didático-pedagógicas de uma professora alfabetizadora e a proposição de sequências didáticas	147
Emanuelli Alves de Oliveira Sales Sinimbu Silvia Aline Alcântara de Oliveira Francisco Renato Lima	
7. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): da institucionalização à prática docente alfabetizadora	181
Marcella de Oliveira Abreu Fontinele	
8. FIGURAS DE LINGUAGEM NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO, MODELO REDAÇÃO DO ENEM: uma análise de produções escolares	211
Emanuelly Nascimento Gomes Francisco Renato Lima	
9. QUAL A RELAÇÃO ENTRE O LÉXICO E O ESTUDO DOS GÊNEROS?	243
Antonio Artur Silva Cantuário	
10. ESTUDO ENUNCIATIVO DA PESSOALIZAÇÃO DOS SUJEITOS 'EU' E 'TU' EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	253
Vanessa Raquel Soares Borges	
O ORGANIZADOR	273
OS AUTORES E AS AUTORAS	275

PRIMEIRAS PALAVRAS: a linguagem nos meandros da pesquisa e do ensino

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.

(BAKHTIN, 2006, p. 279)¹

Os léxicos ‘elo’, ‘cadeia’, ‘réplica’, ‘diálogo’, ‘sujeitos’ e ‘discurso’, particularmente, constituem o enlace pretendido nesta ‘obra’, que tem como objetivo principal reunir pesquisas no campo dos estudos da linguagem, sob escopos teóricos e aplicados. Nesse aspecto, a preocupação com a pesquisa e o ensino constituem uma inclinação também central nos estudos aqui reunidos, uma vez que tal como a concepção dialógica e responsiva bakhtiniana, concebemos a interação como princípio fundamental das diferentes esferas de atuação humana.

A linguagem, na perspectiva aqui adotada, aparece como fio condutor de todas as discussões, das teóricas às práticas/aplicadas. O motivo de tal opção é o entendimento de que o estudo dessa faculdade humana constitui tarefa essencial para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, culturais e ideológicos, visto que é a linguagem, por excelência, um campo fértil para as diferentes manifestações que estabelecem a ponte entre o homem e o mundo.

As reflexões teóricas e práticas/aplicadas apresentadas neste livro concentram o compromisso de autores advindos de campos de formação/especialidades diversas (Linguística, Literatura,

¹ BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306. [1952-1953].

Pedagogia), mas todos convergem quanto ao fato de se debruçarem sobre o estudo da língua/linguagem, a partir do caráter heterogêneo e interacionista que a situam no campo de práticas sociais bastante específicas. Embora os múltiplos interesses, tradições e filiações teórico-acadêmicas de cada pesquisador, percebemos a recorrência de fios e elos condutores no modo como recortam o olhar para o estudo da linguagem. “Esses textos [capítulos] são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (MARCUSCHI, 2011, p. 20)² de cada autor/escritor/produtor/enunciador/pesquisador/professor.

Assim, temos um painel significativo de experiências e de temáticas, envolvendo os contextos de ensino e de pesquisa. A despeito de como essas questões se colocam nesse campo de investigação, a contribuição que se espera oferecer, a partir dos textos aqui reunidos é, dentro do escopo teórico-conceitual consolidado na área, fortalecer tais discursos e apresentar possibilidades de leitura articuladas acerca da relação entre língua, cultura e sociedade, que se constrói por meio de mecanismos históricos, políticos, culturais e ideológicos, constituindo assim uma complexa rede de projeções sobre as práticas de linguagem nas diferentes esfera de atuação humana.

A justificativa de tal empreitada coletiva segue a perspectiva bakhtiniana que, na voz de Fiorin (2016, p. 68)³, pode ser assim, compreendida:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que

² MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

³ FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. [...] Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.

Nessa esteira conceitual, cada capítulo ‘enuncia’ o ‘agir’ e a existência de um conjunto de compreensões e de convenções sobre as estruturas e os padrões de funcionamento da linguagem em dadas circunstâncias de sistemas semióticos, que geram distintas redes de sentidos. Assim, propomos uma rede de intersecções plasmadas sob um panorama histórico, social, cultural, discursivo e dialógico, situado no campo do ensino e da pesquisa.

A partir desse delineamento, apresentamos, a seguir, a estrutura da presente obra, dividida em dez capítulos, os quais, buscam estabelecer relativos pontos de convergências e elos que encadeiam os principais aspectos abordados, sintetizados a partir do seguinte título: **Estudos teórico-aplicados da linguagem: intersecções entre pesquisa e ensino**. O propósito geral é apresentar discussões no campo dos estudos da linguagem, evidenciando aspectos que possam contribuir para a produção do conhecimento necessário à área em foco.

O primeiro capítulo: *“Desafios e possibilidades da prática docente: uma proposta de trabalho sobre fake news em sala de aula”*, escrito por Francisca Marciely Alves Dantas e Nedja Lima de Lucena apresenta reflexões sobre a leitura na esfera digital-midiática e sobre o fenômeno das *fake news*, a partir da perspectiva dos multiletramentos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as autoras apresentam uma proposta didática, com base no modelo de Sequências Didáticas (SD), com o objetivo de oportunizar aos alunos da Educação Básica o reconhecimento e a identificação de notícias falsas, potencializando sua ação no mundo como um agente social, de transformação e de mudança nos contextos em que está inserido.

Em *“O protagonismo estudantil em sala de aula: a textualização do podcast em produções de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental”*, o

segundo capítulo, Ana Célia Soares Moura e Antonio Artur Silva Cantuário apresentam os resultados de uma experiência didático-pedagógica realizada por meio de pesquisa-ação, de caráter intervencionista, junto a atividades didático-pedagógicas de sala de aula. O foco da proposta é perceber o modo como a produção textual com o gênero *podcast* pode contribuir para o desenvolvimento linguístico (oral e escrito) de alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Os resultados são apresentados a partir de duas categorias de análise: aspecto temático, com foco na manutenção e na progressão temática; e aspecto estilístico, com foco na progressão sequencial e nos registros de linguagem oral.

No terceiro capítulo, *“Ensino presencial x ensino remoto: um despertar para os letramentos digitais em aulas de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19”*, a autora, Jacqueline Wanderley Marques Dantas, tece algumas considerações sobre o ensino presencial e suas diferenças em relação ao ensino remoto, enfatizando a relevância dos letramentos digitais identificados em aulas de Língua Portuguesa no contexto pandêmico. A discussão recai sobre o modo como professores(as) de Língua Portuguesa, que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, buscaram ressignificar as práticas pedagógicas, em decorrência das mudanças ocasionadas pela emergência de transição entre ensino presencial e ensino remoto.

O quarto capítulo intitula-se: *“Repensando a gestão da sala de aula e as contribuições das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa em contexto remoto”*, e foi escrito por Helenilson Ferreira de Sousa. Situado no âmbito das discussões emergenciais decorrentes do cenário provocado pela pandemia da Covid-19, o texto enfoca o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na área de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. Para tanto, se debruça sobre duas questões centrais: discute as definições de gestão de sala de aula e os desafios de aprendizagem na pandemia; e elenca algumas sugestões de metodologias ativas na área de Língua Portuguesa, experienciadas durante o período de

ensino remoto. Com isso, conclui apontando para a necessidade de investimentos na formação de professores, como fonte potencializadora das práticas e dos desafios de sala de aula.

No capítulo quinto, o autor, Francisco Renato Lima, traz uma reflexão com o seguinte título: *“Discursos autorizados sobre leitura, escrita e construção de sentidos: (re)ligando fronteiras com a cidadania”*. A discussão tem como propósito lançar um olhar sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita como caminho para a construção da cidadania. Para tanto, o autor envereda o olhar, primeiramente, para uma experiência pessoal de formação leitora vivenciada em seu tempo de escola no Ensino Fundamental, pelo resgate das memórias, possibilitado pela pesquisa narrativa e autobiográfica; em seguida, o autor – na condição de professor e pesquisador na área de educação e linguagem –, apresenta considerações teórico-científicas sobre as práticas de leitura e de escrita no meio social, a partir da análise de alguns aspectos do cenário contemporâneo. O amarradio de ideias, experiências e análises reforça a hipótese de que em um contexto de tantas multissemoses e pluralidades de espaços de leitura e de escrita, independente de onde essas práticas se situem, o importante é que sejam reconhecidas e valorizadas como capacidades de mobilizar e engajar os sujeitos em ações que possibilitem a construção de sentidos e o pleno exercício da cidadania.

O sexto capítulo: *“A leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: entre as estratégias didático-pedagógicas de uma professora alfabetizadora e a proposição de sequências didáticas”*, escrito por Emanuelli Alves de Oliveira Sales Sinimbu, Silvia Aline Alcântara de Oliveira e Francisco Renato Lima constitui uma possibilidade de refletir sobre uma questão determinante para a qualidade da ação escolar: o aprendizado da leitura. Os autores, a partir de dados de uma pesquisa de campo, apresentam propostas de ensino, a partir de Sequências Didáticas (SD), considerando o potencial que estas têm na organização do ensino na etapa inicial da alfabetização, o 1º ano do Ensino Fundamental. A discussão enfatiza a importância de identificar os contextos reais de ensino e aprendizagem escolar e, a

partir disso, apresentar sugestões e atividades didático-pedagógicas concernentes à leitura, conforme as habilidades e as competências da BNCC, documento oficial que norteia o currículo na Educação Básica.

No sétimo capítulo: *“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): da institucionalização à prática docente alfabetizadora”*, escrito por Marcella de Oliveira Abreu Fontinele, a autora propõe uma discussão sobre o PNAIC, enquanto política nacional de alfabetização de crianças e política de formação continuada de professores. O texto é construído a partir da ótica da abordagem do ciclo de políticas, orientando-se pelos contextos de influência, de produção de textos e da prática, elementos essenciais para o entendimento dessa política pública educacional no cenário brasileiro. A autora conclui que, apesar das lacunas decorrentes da precariedade de investimentos governamentais na área, foram bastante significativos os resultados da formação continuada ofertada pelo PNAIC, pois trouxe contribuições para o processo de construção e de ressignificação dos saberes docentes no campo da alfabetização, incluindo, sobretudo, orientações práticas para a organização do trabalho pedagógico.

“Figuras de linguagem no texto dissertativo-argumentativo, modelo redação do Enem: uma análise de produções escolares”, o oitavo capítulo, foi escrito por Emanuely Nascimento Gomes e Francisco Renato Lima. Os autores buscam identificar de que forma algumas figuras de linguagem, a exemplo da metáfora, da metonímia e da hipérbole, auxiliam na construção dos argumentos em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os resultados apresentados são decorrentes da realização de oficinas de produção textual com alunos da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública. Os 07 excertos analisados levam a conclusão de que, as figuras de linguagem ainda são retratadas de maneira rasa no ensino, que ocorre de maneira mecanizada, trabalhando a gramática, muitas vezes, por meio de exemplos ou conceitos prontos. Diante desse cenário, os autores apontam para o

investimento em uma abordagem reflexiva e sociointeracionista com a produção textual em sala de aula.

O nono capítulo: “*Qual a relação entre o léxico e o estudo dos gêneros?*” foi escrito por Antonio Artur Silva Cantuário. O autor aborda a importância e o papel funcional do Léxico nos estudos dos gêneros, com base nos aparatos teóricos da Linguística, em especial, a partir da definição de gênero sob o enfoque dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), o que lhe permite estabelecer relações entre os domínios genéricos e lexicais. A partir desse movimento, conclui apontando que os gêneros são usados para agir no mundo através da linguagem e na medida em que se faz uso da língua para escolher, selecionar e organizar palavras e significados em situações de comunicação típicas, mobilizando não apenas o código escrito, mas também a fala e as demais semioses que estão em relação indissociável com o léxico e que ajudam a construir os efeitos de sentidos situados em determinados contextos comunicativos.

No décimo e último capítulo da obra: “*Estudo enunciativo da pessoalização dos sujeitos ‘eu’ e ‘tu’ em textos de divulgação científica*”, a autora, Vanessa Raquel Soares Borges, discute como se constrói a pessoalização do sujeito, presentificados (ou não) nos pronomes ‘eu’ e ‘tu’, em enunciados da *Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, na seção “Fala aqui!”. O ponto de vista teórico adotado é o da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, que atrelada à sua concepção de linguagem-língua permite uma análise por um viés que considera o funcionamento intersubjetivo e referencial da língua atualizada em discursos e, portanto, esse discurso-língua, se manifesta a cada ato de enunciação. O movimento analítico revela que a língua é uma instância do dizer e, ao tomá-la, o ‘eu’ dela se apropria para realizar o ato de enunciar e projeta, a partir da interação com o ‘outro’, a possibilidade do diálogo, inscrevendo-os como *sujeitos* da enunciação, seja através do falar, do ouvir, do ler, do escrever.

Essa súpula dos capítulos que compõem a presente obra tenta mostrar e convidar o leitor a se enveredar pelos caminhos possíveis de encontro, aproximação e interesse com as temáticas tratadas.

Embora sejam diversas, conforme anteriormente mencionamos, nesse apanhado é visível o empenho de todos os estudos em encampar uma persepctiva funcional e dialógica, que coloque o sujeito e sua relação com a linguagem, por meio de diferentes arbitragens teóricas, como os gêneros, o texto, o discurso, a enunciação, o enunciado, os letramentos, as práticas de ensino de Língua Portuguesa, a leitura, a escrita, a alfabetização e as políticas educacionais nesse campo, a prática de produção textual argumentativa, o domínio do léxico, a marca da subjetividade da linguagem, entre outras questões que enfileiram a proposta de uma obra comprometida com os múltiplos sentidos e faces da língua/linguagem no campo do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido, a partir do crivo de uma observação crítica, cautelosa, reflexiva e cuidadosa, esperamos que o leitor/expectador seja atraído por aquilo que chame sua atenção e imprima uma aproximação com seus interessses acadêmicos e científicos. Cada autor/produtor dos textos aqui reunidos enuncia seu discurso, a partir de uma realidade contextual situada, com foco no público-alvo que deseja alcançar com seus propósitos comunicativos, construindo, desse modo, uma tentativa de apresentar diferentes ângulos de reflexão que partilhem do princípio de que a linguagem é um fenômeno histórico, cultural e dinâmico de interação social.

Por esses, entre tantos outros motivos não explicitados nessas 'primeiras palavras' da obra, esperamos que a leitura dos registros aqui feitos seja de grande valia para os sujeitos empreendidos com os estudos da linguagem – sejam estudantes da formação inicial, curiosos pelo o que lhes espera no campo; sejam os pesquisadores mais experientes, já especialistas na área, a fim de tecer suas críticas, apreciações e fortalecer seus ânimos sobre o objeto de estudo –. De todo modo, esperamos que na mão de cada leitor(a), por meio virtual (*E-book*) ou impresso, este livro entre na pauta das reflexões necessárias de serem feitas para um melhor entendimento do 'fazer' e do 'ser' sujeito comprometido com a linguagem como forma de mudança e de provocação em torno dos fenômenos sociais.

Agradecemos, desde já, a apreciação e a leitura desta obra, desejando que esse percurso seja proveitoso e feliz, em todas as 'esferas de atuação humana', encampando, assim, a filosofia bakhtiniana, da qual a concepção de língua/linguagem, aqui adotada, é caudatária!

Francisco Renato Lima (IEL/UNICAMP)
Organizador

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE: uma proposta de trabalho sobre *fake news* em sala de aula

Francisca Marciely Alves Dantas
Nedja Lima de Lucena

Considerações iniciais

Uma escola transformadora, é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, [...].

Magda Soares (1989, p. 73)¹

Desde os primeiros rabiscos nas cavernas até os caracteres e *pixels* nas plataformas digitais, é notório o quanto o homem aprimorou a sua arte de comunicar, desvelando novas formas de interagir com o outro e diminuindo cada vez mais as fronteiras que separam os diversos povos e suas culturas. Nesse sentido, refletir sobre a linguagem hoje é compreender que as práticas sociais são dinâmicas e buscam atender aos propósitos de cada comunidade linguística. Em outras palavras, é pensar em interação em tempo real, nas plataformas digitais de comunicação, no acesso rápido a tudo que acontece no mundo a partir de um clique e suas consequências e desafios.

Se, por um lado, a intensa conexão trouxe-nos inúmeras facilidades no que se refere às práticas de linguagem e ao modo de se comunicar, por outro lado, deparamo-nos com a necessidade de

¹ A citação que abre este capítulo foi escrita pela professora Magda Soares (*in memoriam*), inspiração e referência para muitos docentes pela luta incessante por um melhor ensino de língua materna no Brasil. Este capítulo é dedicado a ela, que também nos inspira a buscar uma prática docente democrática e voltada para todos. A saber, o texto citado encontra-se em Soares (1989, p. 73).

nos (re)inventarmos para lidar com as demandas das novas tecnologias e os desafios da prática docente à luz desse contexto. Para ilustrar, lembremo-nos da recente pandemia da Covid-19, um exemplo da tarefa hercúlea de articular esses elementos. Além disso, no cenário digital, plataformas como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e, mais recentemente, o *Tik e Tok* são, cada vez mais, espaços comunicativos que possibilitam o surgimento de diferentes gêneros discursivos, ao mesmo tempo em que ampliam e multiplicam o acesso a diversas informações e opiniões, a nível local e mundial.

Neste caudaloso cenário digital, deparamo-nos com as duas faces de uma mesma moeda: de um lado, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuindo para a corrida da informação e do conhecimento; de outro, notamos a disseminação massiva de notícias que distorcem a realidade, as denominadas *fake news*². Essa intensa divulgação de notícias falsas no ambiente virtual exige do leitor um olhar mais apurado e crítico para o reconhecimento e a identificação do que é posto como verdadeiro³, ou não, na *internet*, uma vez que tais notícias podem se tornar armas manipulatórias que ameaçam as sociedades democráticas atuais. Como separar, então, o joio do trigo?

Diante dessa questão, torna-se desafiador e oportuno que nós, docentes, reflitamos sobre esse tema no contexto da sala de aula, de forma a promover o debate com os alunos – e também com o nossos pares – sobre as práticas discursivas construídas nas plataformas digitais, com vistas à ampliação do senso crítico para a busca de informação de qualidade. Como parte dessa reflexão, nasce o presente capítulo, que se assenta em dois objetivos: (i) refletir sobre leitura digital e *fake news*, a partir dos multiletramentos e da Base

² O termo em questão ganhou destaque em 2016, sendo usado “inicialmente em referência aos sites e blogs que despontavam na cobertura das eleições daquele ano, propagando informações falsas travestidas de jornalismo” (MARINONI; GALASSI, 2020, p. 12).

³ O uso do vocábulo verdadeiro restringe-se à denominação de algum fato/evento ocorrido na sociedade; não é objetivo do trabalho tratá-lo enquanto conceito filosófico.

Nacional Comum Curricular (BNCC); e (ii) apresentar uma proposta didática que oportunize aos alunos o reconhecimento e a identificação de notícias falsas à luz da pedagogia de multiletramentos.

Em termos metodológicos, nossa pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, nos termos de Marconi e Lakatos (2007). Propomos uma sequência didática, baseada no enquadre teórico dos multiletramentos e sua interface com os documentos oficiais da educação, direcionada para o público-alvo de alunos da 1ª série⁴ do Ensino Médio, tendo como foco a leitura crítica e a identificação de notícias falsas disseminadas no ambiente virtual.

Alinhamo-nos teoricamente com os nossos pares que advogam um ensino de Língua Portuguesa pautado na ampliação da competência verbal, a partir das práticas de leitura e de produção de diversos gêneros discursivos, preparando o discente para a participação social, como defendem Kleiman (2005, 1995), Rojo (2012, 2013), Soares (1989, 2009), dentre outros, além de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), para tratar sobre Sequências Didáticas (SD).

Diante do exposto, o presente capítulo organiza-se da seguinte maneira: tecidas as palavras introdutórias, apresentamos o referencial teórico norteador da pesquisa, com ênfase no conceito de multiletramentos no contexto escolar. Posteriormente, refletiremos sobre questões relacionadas à leitura digital, às *fake news* e aos desafios em relação ao ensino de língua materna. Em seguida, apresentaremos a sequência didática proposta para o trabalho de curadoria de informações, com ênfase nos caminhos para desvendar notícias falsas.

⁴ A escolha por esse grupo justifica-se pelo fato de a autora 1 já desenvolver trabalhos em sala de aula com alunos da 1ª série do Ensino Médio. É importante ressaltar que a proposta aqui sugerida não deve ser vista de forma rígida e engessada, podendo ser adaptada para uso em outras séries do Ensino Médio, a depender do propósito e do interesse de cada professor.

Leitores do mundo: multiletramentos em evidência

Neste trabalho, elegemos as noções teóricas relacionadas aos multiletramentos, por entender como útil e adequado um trabalho pedagógico que propicie uma articulação entre a variedade cultural e linguística presente na sala de aula e a presença da multimodalidade nos textos (ROJO, 2012). A noção de multiletramentos amplia o debate sobre o conceito de letramento(s), já fortemente discutido na ciência linguística contemporânea (SOARES, 2009).

Em linhas gerais, esse conceito surgiu com o intuito de distinguir-se do termo alfabetização e implica “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita”, conforme Soares (2009, p. 18) define. Para isso, segundo a autora, seu significado alinha-se à capacidade de os sujeitos se apropriarem da linguagem enquanto construto social e linguístico e, a partir disso, compreender o funcionamento da língua em suas práticas cotidianas, agindo sobre o mundo e para o mundo. Dito de outro modo, o letramento é o resultado e também a consequência da apropriação da leitura e da escrita engendradas em um determinado contexto comunicativo. Na perspectiva de Kleiman (2005), as práticas de letramento são, portanto, o caminho para o desenvolvimento das competências e das habilidades linguísticas para além da leitura e da escrita, visto que o sujeito constrói sentido de tudo aquilo que ele visualiza e sente, “porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 05).

É nessa articulação entre leitor e mundo, mediado pelos sentidos, que a leitura tem o poder de transformar as vivências do sujeito em possibilidades de práticas de letramento. Não basta apenas que o educando consiga decodificar o código linguístico, mas é preciso que ele saiba, também, atribuir significados ao que lê, a partir de determinado contexto cultural, social e histórico. Dessa maneira, o ato de ler e escrever não se situam no campo das

ações linguísticas como atos puramente mecânicos, mas sim, como eventos que sinalizam o uso da leitura e da escrita enquanto uma prática de ação social, que se reverbera das mais diversas formas em nossa sociedade (KLEIMAN, 1995). Ressaltamos que, para além do fato de decodificar códigos e signos linguísticos, o sujeito letrado⁵ posiciona-se de forma crítica, autônoma e consciente do papel social que ocupa no contexto em que está inserido, ao mesmo tempo em que acompanha as transformações sociais e culturais pelas quais perpassam a linguagem.

Desse modo, pensar o ensino e aprendizagem de leitura e de escrita implica refletir sobre as relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso ao material escrito e considerar *escolas e leituras*, assim, no plural, como plural são os grupos que frequentam as escolas e as comunidades em que estas se inserem. Isso significa dizer que a nossa sociedade escolar congrega indivíduos com letramentos diversos, com muito ou pouco acesso aos materiais escritos – digitais ou não – e às práticas de leitura. Dessa forma, quando se trata do ensino de língua materna, não avaliar o pleno acesso à palavra escrita é uma cruel forma de exclusão social, visto que é por meio do texto escrito que circulam os códigos, leis e diversos registros da memória coletiva da sociedade.

Dentre as diversas transformações que as últimas décadas registram, as novas tecnologias da informação e da comunicação relacionadas à leitura e à escrita, não somente revolucionaram a forma de interação e comunicação, como exigem que o indivíduo construa habilidades de compreensão leitora, uma vez que o(s) modo(s) de se comunicar, a interação e o diálogo na sociedade

⁵ Sobre a compreensão acerca conceito de letramento inferimos que “um sujeito pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizados [...], de certa forma [ele é] **letrado** porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 24, grifos da autora).

contemporânea avançam cada vez mais, no sentido de se tornarem mais rápidos, dinâmicos e pluralizados. A título de exemplo, para que um indivíduo consiga um documento (Carteira de Identidade, Carteira Nacional de Habilitação, entre outros), na maioria dos locais, é necessário fazer um agendamento em um *site* específico, inserir dados pessoais em um questionário *on-line*, escolher dia, horário, local, dentre outras especificidades. Assim, para cadastrar-se para algum auxílio governamental, essas habilidades são requeridas e ainda outras: fazer um *download* de aplicativo, escanear documentos, anexar etc. Essas ações podem parecer simples para muitos, mas não para todos.

A escola, de modo algum, está longe disso, pois o ambiente escolar é construído tendo como alicerce uma pluralidade linguística e cultural. Essa pluralidade nos enceta a buscar uma prática pedagógica que envolva diferentes concepções culturais e artísticas, tendo em vista que, na sala de aula, se convergem diferentes variáveis linguísticas, que se entrelaçam aos multiletramentos, os quais surgem em face das novas demandas sociais e tecnológicas. Rojo (2012, p. 12) esclarece:

[...] a escola [deve] tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado [...].

A autora nos convoca para um trabalho pedagógico que propicie a articulação entre a variedade cultural e linguística presente na sala de aula e a presença da multimodalidade nos textos. Assim, ela explica que os estudos são unânimes em apontar particularidades presentes nos gêneros discursivos que circulam no meio digital, os quais caracterizam-se como interativos, colaborativos, transgressores, híbridos, fronteiriços, dentre outros aspectos e que circulam livremente no ambiente da sala de aula. Essa dinâmica linguístico-textual ocorre no mesmo tempo que a

escola também apresenta suas particularidades, culturas e vivências, visto que a sociedade é variável e, portanto, múltipla.

Nesse caso, podemos pensar o espaço escolar como uma espécie de mosaico – cultural, linguístico e multimodal – que engendra novos mundos de leitura e de escrita e que exige, também, um novo posicionamento frente a essa dinamicidade. Na esteira desse contexto, a leitura crítica do mundo digital se torna uma questão fulcral no ensino de Língua Portuguesa, por isso, destacamos algumas notas sobre isso na seção seguinte.

Leitura digital e *fake news*: desafios para o ensino de Língua Portuguesa

O uso das tecnologias digitais, enquanto instrumentos de comunicação e difusão da informação, tem possibilitado a abertura de novos espaços de criação, produção e circulação de diversos gêneros discursivos. A era digital exige, na medida em que cresce e amplia o seu alcance, modos diversos de ler e de interpretar o mundo. Nas palavras de Rojo (2013, p. 13), a “contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”, isso porque as múltiplas formas de comunicação e interação que surgem a partir da conexão digital demandam novas estratégias de leitura, que são – ou deveriam ser – ancoradas, principalmente, na criticidade e na reflexão.

Entendemos que a leitura no ambiente digital se torna um desafio por confrontar o leitor com novos arranjos linguísticos e semióticos que são construídos no âmbito do espaço virtual e, por requerer, em tempos de intensa disseminação da informação, um olhar atento ao que é divulgado nas mídias sociais. O bombardeio diário de informações, principalmente nas redes sociais, como *Youtube*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp* coloca o leitor diante de um consumo desenfreado de notícias – muitas falsas – e, conseqüentemente, a reprodução e a disseminação destas ocorre na mesma velocidade com que ele as recebe.

Em uma sociedade tão informatizada como a nossa, a velocidade e o dinamismo da língua se configuram para além da tela virtual e alcançam o contexto real em que estamos inseridos. Ferreira e Frade (2010, p. 16) nos chamam a atenção para o fato de que:

As tecnologias digitais configuram-se como produtos sociais e culturais da era da informação, que, por sua vez, acabam por interferir na subjetividade dos sujeitos envolvidos, vistos que estes se utilizam de técnicas e esquemas imaginários para a sua concretização. Essa cultura midiática acaba por propiciar uma (re)criação da realidade, demarcando sutilmente, a barreira existente entre o real e o virtual [...].

Não por acaso, a intensa conectividade e a interação proporcionadas no ambiente digital acabam por tornar invisível a linha que demarca o real e o virtual, favorecendo, desse modo, uma (re)criação da realidade. Basta pensar, por exemplo, no modo como as *fake news*, “informações com o objetivo de enganar, convencer, gerar paixões ou ampliar audiência” (MARINONI; GALASSI, 2020, p. 18), trazem consequências desastrosas e riscos potenciais para a nossa sociedade. Um exemplo concreto dessa onda de desinformação foi registrado no país, em 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, devido à proliferação do coronavírus. Houve, então, uma disseminação de notícias falsas, envolvendo a situação caótica da recém-descoberta doença, como, por exemplo, questionamentos sem embasamento científico em torno das formas de prevenção da doença, que difundiam o não uso de máscara de proteção, de álcool 70, de medidor de temperatura e, inclusive, de vacinas (MORENO, 2021).

Embora tenha ganhado destaque no debate público há pouco tempo, em virtude de questões políticas e sociais, a disseminação de conteúdos falsos não é algo novo e tem provocado diversas discussões, sobretudo, quando falamos em era da informação e de fenômenos da pós-verdade⁶. Ao mesmo tempo que o leitor tem

⁶ Podemos compreender, grosso modo, a noção de pós-verdade como uma

acesso rápido e fácil à informação, de qualquer lugar e em qualquer tempo, propiciado pelas TIC, falta a ele o conhecimento linguístico necessário para saber reconhecer e identificar notícias falsas. Sobre esse aspecto, Lessa e Barreto (2021, p. 1494) argumentam que:

Se, por um lado, [...] a emergência das tecnologias digitais abre novos espaços de circulação e de acesso às informações, por outro, poderiam-se também indicar os riscos potenciais que o uso delas implicaria em questões como o avanço das *fake news* e das campanhas de desinformação, bem como o debate sobre a qualidade da informação que chega até as pessoas e a carência na formação de cidadãos aptos a filtrar e a avaliar criticamente os conteúdos que ocupam esses novos espaços.

É sabido que ao mesmo tempo em que a emergência das tecnologias digitais possibilitou o acesso à informação, também abriu caminhos para a desinformação. Em um primeiro momento, essa ideia pode parecer contraditória, mas justifica-se plausível, visto que a qualidade da informação não é avaliada de forma criteriosa e sistemática. Acrescente-se a isso, a ideia de que:

[...] o texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa. (KLEIMAN, 2005, p. 48)

Em virtude dessa composição textual multissemiótica, o leitor deve alinhar diferentes habilidades de compreensão leitora, de modo a articular as informações, de forma lógica e coerente, para a construção do(s) sentido(s). Nesse caso, a escola tem o compromisso de atuar para permitir que o aluno consiga elaborar

“informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>. Acesso em: 29 jun. 2022.

e construir estratégias de leitura que sejam eficientes diante das intensas transformações tecnológicas e digitais que acontecem a todo momento e que geram impacto na linguagem, com o intuito de ampliar os seus horizontes em relação às práticas inovadoras de comunicação e de expressão.

Na escola, uma das ações pedagógicas é organizar o trabalho metodológico de forma que sejam direcionadas ao alunado atividades para o exercício crítico da leitura, fomentando, dessa maneira, a capacidade de pensar criticamente acerca dos textos lidos e produzidos, conforme previsto em um dos documentos educacionais vigente para toda a Educação Básica, desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim orienta:

[...] a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018, p. 488, grifo no original)

Nesse caminho, o aluno se apropria de “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 55-56). Embora não apresente modelos prontos e compactados de estratégias pedagógicas no que se refere à leitura e à análise linguística, a BNCC chama a atenção para o fato de que as práticas de linguagem devem ser pensadas de maneira a situar o aluno em contextos comunicativos reais, em que ele possa operar, de forma satisfatória, com as competências e as habilidades adquiridas no contexto escolar e desenvolva “uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 59). Isso evidencia que a BNCC traz, em suas diretrizes, caminhos que possibilitam associações entre as noções de texto e práticas de multiletramentos com questões atuais, como é o caso das *fake news*.

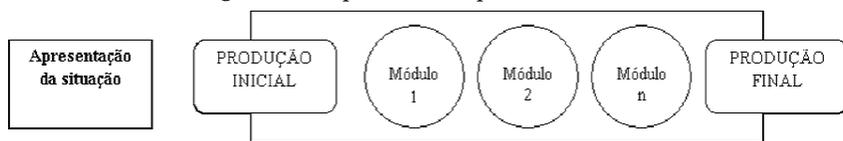
O trabalho com variados gêneros discursivos em sala de aula torna-se indispensável, pressupondo atenção às estratégias metodológicas que contemplem o aspecto funcional da língua e a busca por atividades de leitura e de escrita que possibilitem a real concretização de situações comunicativas que envolvam o uso da língua (MARCUSCHI, 2008). O aluno precisa sentir-se desafiado a produzir textos, orais ou escritos, e elaborar mecanismos conscientes de apropriação da linguagem. Um dos recentes caminhos apontados para um trabalho harmônico e holístico em relação aos gêneros, é o uso de sequências didáticas, como a que apresentamos nesta pesquisa e descrevemos a seguir.

Possibilidades com a sequência didática: desvendando as *fake news* em sala de aula

Nesta seção, apresentamos a sequência didática como ferramenta útil em sala de aula, concentrando nossa atenção em uma proposta de trabalhar com essa ferramenta considerando o tema do combate a notícias falsas.

Em linhas gerais, entendemos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a Sequência Didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, a SD implica um trabalho sistematizado e sequencial, a partir de objetivos e critérios específicos dos gêneros discursivos, levando em consideração o que os alunos já sabem e o que ainda vão aprender sobre o gênero escolhido, conforme sinalizado no esquema a seguir.

Figura 01: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Observamos que a produção e a reflexão sobre o gênero é o ponto de partida e de chegada na SD, permeada por uma série de desafios que envolvem a leitura, a análise linguística, a revisão e refação textual, dentre outros. Dessa maneira, o aluno é levado a refletir sobre as reais condições de produção de um texto, seja oral ou escrito, confrontando teoria e prática, tendo em vista o propósito comunicativo e funcional da linguagem. Além disso, é importante lembrar que a SD não é um esquema rígido e inflexível, pois ela pode ser adaptada conforme os interesses, os objetivos e o gênero a ser usado em sala de aula.

Para elucidar, na apresentação inicial, o professor deve explicar aos alunos a situação comunicativa e o gênero discursivo a ser trabalhado, fomentando a discussão em torno da funcionalidade das práticas discursivas da linguagem. Na sequência, o professor pede aos alunos que produzam um texto conforme as orientações dadas. Nessa etapa, o docente deve considerar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero escolhido. Após a produção inicial, é realizada a correção dos textos produzidos. Aqui, o professor analisa as produções considerando as características composicionais, estruturais e linguísticas que o gênero discursivo exige.

De posse das análises acerca das produções, o professor irá verificar quais as maiores dificuldades dos alunos em relação à construção do gênero exigido e, sequencialmente, irá trabalhar essas questões nos módulos, que são planejados conforme as dificuldades apresentadas em sala de aula, ou seja, não há limitações em torno disso. O principal objetivo do trabalho sequenciado com gênero discursivo é o aprimoramento da produção do discente, corrigindo as possíveis falhas. Assim, o

aluno tem a possibilidade de rever o seu texto, revisar e corrigir os problemas visualizados, ao mesmo tempo que o docente, também, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica no contexto escolar.

Na produção final, o aluno já apresenta um texto reescrito, conforme as orientações apresentadas nos módulos e o contextualiza, de acordo com a situação comunicativa apresentada inicialmente. É importante que nessa etapa, haja, de fato, a circulação da produção do aluno em um contexto comunicativo real. Assim, ele consegue visualizar, de maneira concreta, o real funcionamento da linguagem.

A proposta sugerida pelos teóricos propõe um ensino de língua que fomente o protagonismo discente, de forma contextualizada, e que envolva a proposição, o desenvolvimento e a avaliação de ações, conforme o contexto de produção exigido. Assim, o aluno se apropria não somente de competências e de habilidades linguísticas relativas à sua língua materna, mas também, compreende o seu papel enquanto agente social e transformador, a partir do momento em que ele faz uso do saber linguístico, de forma crítica e reflexiva, com o intuito de intervir e buscar soluções para os problemas sociais.

A SD aqui proposta se situa no campo jornalístico-midiático e tem como principal foco a leitura, buscando o aprendizado do seguinte objeto do conhecimento: estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto e apreciação e réplica (BRASIL, 2018). Para compreendermos esse objeto, focalizaremos as seguintes habilidades da BNCC:

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (BRASIL, 2018, p. 177)

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital

(meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes (BRASIL, 2018, p. 179)

As referidas habilidades serão o ponto de partida para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, as quais terão como foco o gênero jornalístico *notícia*, cujo principal objetivo é informar.

A seguir, apresentamos o detalhamento de estratégias metodológicas para um trabalho pedagógico que pode ser realizado a partir desse gênero, com o uso de uma sugestão de SD ancorada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

ETAPA 01 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Disseminação de notícias falsas na internet

Nessa aula, o professor irá trabalhar com a questão da disseminação das notícias falsas na internet, na tentativa de explicar aos discentes porque isso ocorre. Primeiramente, ele irá ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática, indagando-os sobre os seguintes aspectos:

▪ *Algum de vocês já recebeu alguma notícia falsa? Qual o meio de comunicação utilizado?*

▪ *Qual a relação que há entre o acesso à internet e comunicação humana?*

▪ *O ambiente virtual é propício à proliferação de notícias falsas? Por quê?*

▪ *Por que as pessoas acreditam em fake news?*

▪ *O funcionamento das redes sociais tem contribuído com o clima de polarização? Por quê?*

▪ *É importante haver discussões sobre esse tema hoje? Por quê?*

Nessa etapa, é interessante que o professor instigue os alunos a discutirem sobre o tema, fazendo com que eles exponham o seu ponto de vista, de forma crítica e ética. Ao final da discussão, que deve levar em torno de 20 minutos, o professor irá mostrar, por meio de projeção de slides, algumas manchetes noticiadas recentemente, mas que são *fake news*. Assim, o professor fará uma leitura coletiva com os alunos, para buscar semelhanças e diferenças entre as manchetes, valorizando os conhecimentos prévios.

Figura 02: Notícia falsa 1



Figura 03: Notícia Falsa 2



Figura 04: Notícia falsa 3



Fonte: <https://www.globo.com/>. Acesso em: 22 maio 2022.

ETAPA 02 – Leitura de texto de apoio

Após a leitura e análise das manchetes, o professor pode esclarecer e discutir com os discentes os seguintes aspectos, a partir da leitura da reportagem “Fato ou fake: porque as pessoas acreditam em *fake news*”:

- Receitas caseiras, teorias da conspiração, montagens, informações desencontradas... Estas são apenas algumas das modalidades das *fake news* que se espalharam e atingiram milhões de brasileiros desde que a pandemia começou.

- Por que as pessoas acreditam em *fake news*? Uma das principais respostas vem da Psicologia e se chama “viés de confirmação”, um termo proposto pelo psicólogo inglês Peter Wason, na década de 1960. O viés de confirmação quer dizer que nós procuramos informações que confirmem as nossas crenças e descartamos aquelas que são contrárias ao que acreditamos. Isso quer dizer que nós tendemos a acreditar em certas *fake news* apenas porque elas estão de acordo com a nossa opinião.

- As mensagens falsas trabalham com gatilhos, que evocam sentimentos como alarme, pânico, nojo, revolta, entre outros que despertam a vontade de compartilhamento e de aviso de perigo para as pessoas próximas. Esse movimento orienta a atitude inconsciente de compartilhar com outrem. A reação parece ser mais forte em pessoas que têm um senso menor de pertencimento social - porque não se sentem amparadas pela sua rede de relacionamentos -, baixa autoestima ou vivem em situações sociais desfavoráveis, alerta a matéria.

- “Por que um indivíduo consome *fake news* e o outro, não? Aquele que não consome talvez tenha um bom senso de autoeficácia e conhecimento ou duvida e aguarda desdobramentos para verificar se compartilha, ou não.

- De acordo com a matéria, além das questões individuais que nos fazem acreditar e compartilhar mensagens falsas, há ainda, as questões coletivas, de grupo, ou seja, a necessidade de pertencimento. Comunicar algo envolve “uma série de mecanismos psicológicos e biológicos que fazem com que você precise sentir que as pessoas te olham com respeito, te admirem e que você tem uma ligação de solidariedade com as pessoas”.

- O funcionamento das redes sociais colabora com o clima de polarização, uma vez que os algoritmos contribuem para isso. “A partir do momento que eu entro e clico no candidato 1, gosto dele, curto, comento, o que vai acontecer? O algoritmo do programa vê que eu tenho uma preferência, e todos os outros comentários e amigos que pensam diferente são removidos do meu *feed*. Depois de navegar por alguns dias, eu vou jurar que o candidato 1 é o melhor”, afirma a reportagem.

Após a discussão do texto e a reflexão sobre os aspectos arrolados acima, o professor irá explicar que a próxima aula será sobre a identificação de notícias falsas.

Fonte: VELASCO; ROCHA (2022). Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/03/07/fato-ou-fake-por-que-as- pessoas-acreditam-em-fake-news.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Nesse momento, os discentes elaborarão uma lista provisória com recomendações para a identificação de *fake news*, com vistas à divulgação no ambiente escolar.

ETAPA 03 – Identificando notícias falsas

Nessa aula, o professor fará uma breve recapitulação do que explicou anteriormente e conversará com os alunos sobre as estratégias usadas para identificar quando uma notícia é falsa. Assim, o docente usará *slides* projetados para analisar as seguintes manchetes sobre o tema. Inicialmente, o professor irá questionar aos alunos se eles sabem checar um acontecimento de um boato quando recebem aquela notícia “urgente” pelo *WhatsApp* ou pelo *Facebook*.

Figura 05: Notícia falsa 4



Fonte: <https://www.globo.com/>. Acesso em: 22 maio 2022.

Após a resposta dos alunos e o levantamento de hipóteses para a verificabilidade da notícia recebida, os discentes farão a leitura e a discussão do texto “Como identificar uma notícia falsa”, enfatizando os seguintes aspectos:

▪ A 12ª imagem mais compartilhada no *WhatsApp* entre 1º de março e 30 de junho de 2020 trazia uma manchete do *site* *Senso Incomum*. “Esperança: Quatro pacientes foram curados em SP com o uso da hidroxicloroquina”, dizia o texto compartilhado 290 vezes para 95 grupos distintos. (Fonte: <https://www.globo.com/>)

▪ Segundo a reportagem, seis eixos são relevantes na identificação de notícias falsas: **fonte, evidência, contexto, público-alvo, propósito e execução**. Para cada um deles, uma série de perguntas podem ser feitas para ajudar o leitor a identificar se está diante de uma notícia verdadeira ou não.

▪ **FONTE:** A primeira pergunta é: quem escreveu esse texto ou captou esse vídeo ou tirou essa foto? Procure por informações relacionadas ao autor do conteúdo, nome da publicação em que está sendo veiculado e quem está relacionado à publicação, como instituições fundadoras e associações políticas. Se o texto não possui autoria, desconfie. Se possuir, pergunte-se: o autor é confiável? Ele é um indivíduo? Representa uma instituição? Esta instituição é um veículo de informações confiáveis ou está associada a interesses específicos? Fazer uma busca pelo nome do autor pode ajudar a reconhecer a credibilidade da fonte de informação. Procure também saber se o *site* possui um “quem somos”. No caso de outras fontes citadas no texto, como pesquisas, procure por elas e confirme se as informações refletem, de fato, o que a pesquisa aponta ou se os dados foram distorcidos para favorecer o ponto de vista apresentado pelo texto.

▪ **EVIDÊNCIA:** Busque no texto por informações que você pode verificar, como, por exemplo, nomes, dados, locais e citações a documentos ou pesquisas. Questione-se: quais informações são usadas no conteúdo para sustentar os fatos? Os fatos apresentados realmente se sustentam com essas informações? Os dados apresentados são estatísticos de uma fonte de informações confiáveis ou nem sequer são citadas no texto? Citações genéricas, como “de acordo com pesquisas” ou “estudos afirmam” são comuns em notícias falsas e gêneros afins. Observar se há aspas de alguma pessoa citada no texto também deve ser objeto de observações. Outras perguntas relacionadas às falas de especialistas e pessoas citadas no texto também devem ser alvo de questionamento: quem é essa pessoa que está falando? Qual é a sua função profissional? Ela tem conhecimento para falar sobre aquele assunto? Há alguma evidência de que ela está falando a verdade? Procure por outras notícias veiculadas em fontes confiáveis que tenham reverberado as falas do interlocutor.

▪ **CONTEXTO:** Todas as notícias existem dentro de um contexto. Esse contexto é complexo: ele é histórico, social, econômico, cultural, temporal... Pergunte-se: qual é o cenário geral dessa notícia? Ela apresenta um panorama completo da história ou omite informações? O que está sendo deixado de fora do texto? O contexto do lançamento daquela notícia possui algum outro condicional ou acontecimento (como eleições) que pode ter gerado aquele

conteúdo com o propósito de influenciar visões? Considere diferentes forças em torno daquele fato, como acontecimentos atuais, tendências culturais, objetivos políticos e pressões financeiras e de mercado.

▪ **PÚBLICO-ALVO:** Entender para quem o conteúdo foi feito também pode ajudar a identificar se tem algum viés ou intencionalidade que não está visível à primeira vista. Qual é o público- alvo pretendido? São pessoas que compartilham algum interesse em comum? Qual é o interesse do grupo? As informações apresentadas se respaldam unicamente sobre esse interesse ou também apresentam dados que possam equilibrar esse interesse? Preste atenção aos apelos a grupos específicos ou pessoas. Essas informações podem não estar presentes diretamente nas informações apresentadas no texto, mas também, na linguagem usada pelo conteúdo, técnicas de apresentação dos pontos levantados pelo texto (que podem, por exemplo, seduzir o leitor e levar a uma conclusão enviesada) e escolha de imagens.

▪ **PROPÓSITO:** Todas as notícias compartilham o fato de que foram criadas por alguém e com algum propósito. Entender a razão disso é a base para o letramento midiático. A pergunta chave é: por que esse texto foi escrito? É para informar sobre algum acontecimento? É para te convencer de alguma perspectiva ou sobre algum tema? Quem pode se beneficiar com a circulação dessa informação? É para te convencer a comprar algo? É para divertir, como no caso das sátiras? A observação de fatores como a missão da publicação em que o texto está sendo veiculado, linguagem ou uso de imagens persuasivas, técnicas para fazer dinheiro (o caça-cliques) e posições declaradas (ou não declaradas) sobre a temática podem dar pistas sobre o propósito do conteúdo em questão. Além disso, o usuário pode se questionar sobre qual o sentimento que aquela mensagem lhe causa. A maioria das notícias falsas tende a inspirar sentimentos fortes nos leitores, como indignação ou grande surpresa, fazendo com que o leitor se sinta com a necessidade de compartilhar aquele sentimento – e conteúdo – com suas redes.

▪ **EXECUÇÃO:** O modo como o conteúdo é produzido e apresentado esteticamente também dá pistas sobre a veracidade do que está sendo veiculado. Estilo de texto, gramática, tom, escolha de imagens, posicionamento e *layout* são alguns elementos que podem dar indicações sobre a credibilidade da publicação. A pergunta principal sobre a execução é: como as informações estão sendo apresentadas? Há uso de adjetivos que possam enviesar a leitura? Algumas palavras aparecem em caixa-alta (aquele famoso CAPS LOCK LIGADO) no título ou corpo do texto? Esses recursos costumam ser utilizados para criar reações emocionais nos leitores e são evitados em textos jornalísticos. O *design* da página e escolha de fontes parece ruim ou o texto mal escrito? A baixa qualidade também é característica das notícias falsas. Bem como o uso da caixa-alta, esses *sites* costumam apresentar erros gramaticais, imagens sensacionalistas (que, muitas vezes, foram manipuladas) e manter diversos

anúncios pela página (muito mais do que qualquer outro veículo de credibilidade) ou mesmo propagandas em *pop-ups* difíceis de fechar (que você acaba clicando e abrindo antes mesmo de conseguir fechar o *pop-up*).

Fonte: Semis (2018). Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/12305/como-identificar-uma-noticia-falsa>.
Acesso em: 14 mar. 2022.

No caso do exemplo citado, não há nenhuma autoria ligada à informação e nenhum vínculo com associações políticas. Apenas há a logomarca do *Instagram* e *Facebook* do “Senso Incomum”, marcas que não podem ser consideradas como fontes confiáveis. Outro aspecto a ser considerado é que a notícia não apresenta nomes, nem dados, locais e citações a documentos ou pesquisas sobre o fato que noticiam: há apenas uma ideia geral, conforme apresentado: “Quatro pacientes foram curados em SP com uso de hidroxiquina”. Além disso, o contexto de divulgação dessa *fake news* está associado a um momento da pandemia em que a cura da Covid-19, por meio da ingestão da hidroxiquina, estava sendo defendida por Ministros da Saúde. Assim, essa divulgação tinha um objetivo específico: tentar alcançar e convencer o maior número de pessoas possíveis, contrariando as evidências de pesquisas científicas, que a cura da doença era possível com esse medicamento. Tendo em vista que esse posicionamento sempre foi defendido pelo Governo Federal, era de suma importância que se alcançasse o maior público possível, pois isso geraria uma confiabilidade maior ao governo e às suas estratégias de contenção da pandemia. Por se tratar de um momento específico, as pessoas estavam ansiosas e estressadas e almejavam por uma solução rápida, a qualquer custo. O apelo emocional se mostra na inclusão da palavra “esperança”, escrita em vermelho e no uso da imagem de uma mulher segurando a mão de um paciente, aparentemente com boa recuperação. Esses elementos imagéticos e tipográficos provocam efeitos de sentido e apelam para o convencimento do outro, via emoção.

Além desses aspectos é importante esclarecer aos alunos que existem vários níveis de sofisticação de notícias falsas. Alguns parecem duvidosos logo de cara, mas outros não. Por isso, é importante o questionamento e o posicionamento crítico no momento de repassar uma *fake news*. A partir desse movimento de questionamentos e identificação de notícias falsas, o aluno pode repensar suas práticas linguísticas no contexto das mídias, como, por exemplo: evitar curtir, compartilhar e comentar notícias falsas. Dessa forma, o combate à disseminação de *fake news* e a proliferação de discurso de ódio nas redes sociais será cada vez mais minimizado.

ETAPA 04 – Vamos praticar: fato ou fake?

Nessa aula, o professor irá trabalhar com os alunos a identificação de notícias que contém conteúdo falso e verdadeiro, utilizando as estratégias linguístico-discursivas apresentadas anteriormente. Desse modo, o docente irá apresentar diversas notícias, sobre os mais variados assuntos da atualidade. Para o alcance de tal objetivo, o professor criará um grupo de *WhatsApp* da turma para compartilhar diversas manchetes de notícias e *links*, e enviará tanto notícias falsas quanto verdadeiras. Essa dinâmica deve ocorrer no momento da aula. Assim, por meio do uso do celular e acesso à internet, os alunos irão identificar quais notícias são verdadeiras e quais são *fake news*. O professor irá instigar os alunos a tentarem descobrir o teor das mensagens e questioná-los se compartilhariam, ou não, e por quê? Caso os alunos não tenham acesso à internet e nem ao celular, o docente pode utilizar a projeção de *slides* ou textos impressos.

Por último, o grupo elaborará um panfleto/*flyer* com dicas de identificação de notícias falsas para disponibilizar para a comunidade escolar. Para isso, será necessário aprimorar a produção inicial. A turma, de forma coletiva, revisará cada recomendação da produção inicial, discutindo sua pertinência e fazendo as adaptações e as revisões necessárias. Poderá ser feita uma ilustração ou escolhida uma imagem para ilustrar o *flyer*. A proposta é que a produção final, após revisão coletiva, seja disponibilizada para a comunidade escolar, seja por envio, via *WhatsApp* ou impressão de uma cópia para o mural da escola.

A proposta didática apresentada aqui é uma sugestão não exaustiva de trabalho com o tema das *fake news* em sala de aula. Para tanto, prevemos um cronograma de uma semana, o qual pode ser sintetizado a partir do esquema a seguir:

Figura 06: Esquema de Sequência Didática proposta



Fonte: Autoria própria, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Evidenciamos que essa sequência é introdutória do tema, pois, a partir dela, podem ser feitos outros desdobramentos pedagógicos, como, por exemplo, o debate sobre as medidas legais para refrear a disseminação de notícias falsas, a pesquisa de leituras que tratem do tema, a discussão de formas de curadoria de informações, a produção de gêneros discursivos de caráter argumentativo que evoquem a temática do combate às notícias falsas, dentre outros. Cada atividade pode ser discutida e planejada com a turma e adaptada para a realidade escolar em que os discentes se inserem.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos dar conta de dois objetivos centrais: (i) refletir sobre leitura digital e *fake news* a partir dos multiletramentos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (ii) apresentar uma proposta didática que oportunize aos alunos o reconhecimento e a identificação de notícias falsas à luz da pedagogia de multiletramentos.

Compreendemos que, se por um lado a *internet* facilitou a comunicação e a interação entre as pessoas, por outro, há a necessidade de que o professor repense sua prática pedagógica. A pedagogia dos multiletramentos é um dos caminhos – mas não o único –, visto que amplia as possibilidades de leitura, interpretação e produção de textos jornalísticos, divulgados nas mais diferentes plataformas. Além disso, alinha-se à BNCC, que preconiza a importância de o estudante se apropriar das condições de produção nas quais o texto foi escrito, enquanto se comporta com um agente social e transformador, a partir dos mecanismos de usos das práticas linguísticas no contexto em que está inserido.

Entendemos como ferramenta didática que centraliza as práticas de leitura e a escrita, o uso da Sequências Didática (SD). Esta ferramenta foi, portanto, adotada aqui para uma sugestão de trabalho com as notícias falsas, mostrando um caminho para a reflexão, a discussão e o cuidado com a curadoria de informações

veiculadas no campo midiático-jornalístico. A proposta é uma ilustração que deve ser adaptada para cada contexto escolar, a fim de que se cumpra um de seus principais objetivos: fomentar o diálogo livre e respeitoso entre os estudantes, tarefa árdua, mas fulcral e urgente nos tempos atuais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao *software* HagáQuê. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 15-27.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LESSA, Monique de Mesquita; BARRETO, Paulo Jefferson Pereira. A contribuição da Base Nacional Comum Curricular para o

estudo das *fake news*. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1493-1509, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82134/45119>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARINONI, Bruno; GALASSI, Vanessa. Aspectos da desinformação, capitalismo e crises. *In*: MARTINS, Helena (Org.). **Desinformação: crise política e saídas democráticas para as *fake news***. São Paulo: Veneta, 2020. p. 26-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORENO, Esteban Lopez. A pandemia da pandemia: a ciência por trás das “fake news”. **Revista Scitiarium História**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 01-07, 2021. Disponível em: <http://revistas.hcte.ufjr.br/index.php/RevistaSH/article/view/322/221>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SEMIS, Laís. Como identificar uma notícia falsa? **Revista Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12305/como-identificar-uma-noticia-falsa>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VELASCO, Clara; ROCHA, Gessyca. Fato ou *fake*: porque as pessoas acreditam em *fake news*. **Portal G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/03/07/fato-ou-fake-por-que-as-pessoas-acreditam-em-fake-news.ghtml> . Acesso: 14 mar. 2022.

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM SALA DE AULA: a textualização do *podcast* em produções de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

Ana Célia Soares Moura
Antonio Artur Silva Cantuário

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa esteve durante muito tempo vinculado às aulas de gramática normativa, das tipologias textuais e do “bem falar”. Predominavam abordagens tradicionais que privilegiavam os textos das esferas de comunicação mais eruditas (BAWARSHI; REIFF, 2013), sobretudo as da esfera literária. O intuito era ensinar uma língua culta, padrão, por vezes, idealizada.

No Brasil, a ampliação de programas de ensino e de elaboração de material didático, com muitas dificuldades, impuseram às escolas outro cenário para o ensino da língua materna: adotar abordagens de ensino de língua a partir de textos que fizessem parte do cotidiano dos alunos, bem como incluir conteúdos linguísticos que fossem além da identificação e nomenclatura das classes gramaticais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998), e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do ano 2000, conforme apanhado histórico do Programa, realizado por Cornélio (2015), e também identificado na página oficial do Ministério da Educação (MEC)¹, reivindicavam abordagens de ensino que envolvessem a análise linguística e o

¹ BRASIL. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico do PNLD**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=2000%20%2D%20%C3%89%20inserida%20no%20PNLD,ano%20letivo%20de%20sua%20utiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 abr. 2019.

estudo gramatical a partir do texto e de gêneros de variadas esferas da comunicação humana.

Atualmente, as escolas podem pautar suas atividades curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que traz um conjunto de aprendizagens necessárias/obrigatórias que podem orientar a construção de currículos escolares, respeitando aprendizagens mínimas para qualquer escola do país. Os descritores/as habilidades, nela constantes, são apenas a forma de materializar textualmente isso. Podemos destacar, ainda, na BNCC, que as competências e as habilidades para o trabalho com a língua materna incluem as digitalidades, as novas demandas sociais da comunicação humana, hoje hipertextualizada (XAVIER, 2010). Por exemplo, ler e escrever um *podcast* vão além da simples técnica de uso do lápis ou do papel que cedem lugar às tecnologias digitais. Escreve-se hoje, através de teclados virtuais, com várias possibilidades de construção de sentidos, isto é, as multissemioses (MARCUSCHI, 2010), como os links, os sons, as imagens etc.

O intuito é propor práticas de linguagem, na escola, que oportunizem interações adequadas aos gêneros que circulam e funcionam através da internet, já que os alunos, dentro e fora da escola, precisam lidar com uma diversidade de gêneros escritos e orais, de onde emerge o seguinte desafio: formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania através da linguagem. A elaboração de propostas didáticas que viabilizem um ensino contextualizado e que oportunizem o contato dos sujeitos com gêneros de diversas esferas é uma dessas alternativas.

O projeto didático de gênero (PDG) é, por exemplo, uma proposta metodológica que se orienta para isso. De acordo com Guimarães e Kersch (2012), o PDG consiste na reunião de atividades e oficinas sequenciadas estrategicamente para trabalhar o ensino com gêneros, considerando as práticas sociais que os envolvem, dentro e fora da escola. Considerando a discussão que se encaminha para o envolvimento dos alunos com práticas sociais letradas e inscritas na relação fala-escrita, este texto pretende

apresentar a análise de um recorte de um projeto mais amplo (MOURA, 2021), envolvendo desde a produção de material didático até sua aplicação e avaliação em sala de aula, com ênfase no segmento da progressão temática em uma das produções do grupo de alunos.

Para o trabalho em sala de aula com o gênero *podcast*, cumpre informar que partimos dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) (ONU, 2017) para o desenvolvimento sustentável como eixo temático, seguindo, assim, uma orientação dada pela instituição na qual a pesquisa ocorreu. Os temas trabalhados foram os seguintes: cidades e comunidades sustentáveis (objetivo 11), consumo e produção responsável (objetivo 12), ação contra a mudança global do clima (objetivo 13), vida na água (objetivo 14) e vida na terrestre (objetivo 15), dois quais focalizaremos o objetivo 14 na seção de análise.

Ressaltamos, também, que nossa proposta de pesquisa não consistia, especificamente, em um PDG, mas no desenvolvimento de oficinas planejadas a partir de princípios da proposta didática com gêneros, por exemplo, o trabalho com gênero em práticas sociais situadas.

O texto encontra-se organizado, primeiro, pela seção teórica que traz o referencial bibliográfico, a fim de orientar o percurso analítico e, segundo, direciona, na seção posterior, o desenho metodológico adotado para o estudo, seguido da seção de análises e, por fim, as considerações finais e referências utilizadas ao longo do trabalho.

Os gêneros na escola e o projeto didático de gênero (PDG)

Dizem Schneuwly e Dolz (1999) que o ensino de gêneros na escola deve levar os alunos a compreenderem e dominarem as características do gênero, não somente no sentido de produzi-los, mas também, de sua função social. Esses autores estão preocupados com a variedade de gêneros que os alunos devem

dominar, isto é, com a ampliação do número de gêneros que usualmente são utilizados.

Apoiamo-nos, então, em uma compreensão de ensino com gênero que assume os aspectos elencados por Schneuwly e Dolz (1999), já que reconhecemos a necessidade de os alunos dominarem a produção de diferentes gêneros de esferas de atividades diversas. Consideramos adequado, portanto, que as abordagens didáticas de gênero preconizem um ensino reflexivo que desenvolva a criticidade dos alunos em relação às produções por eles feitas.

As atividades sociais devem, então, encabeçar as propostas didáticas de gêneros, no sentido de estabelecer relação entre as demandas sociocomunicativas e as estratégias retóricas, linguísticas e discursivas para atingi-las (MOTTA-ROTH, 2006). Portanto, todo evento comunicativo está entrelaçado por uma prática social que deve ser expressamente conhecida e reconhecida pelos sujeitos, para que façam as escolhas e tracem os caminhos rumo a construir uma relação entre os enunciados.

Na sala de aula, por exemplo, os alunos devem compreender e reconhecer, primeiro, as práticas sociais e seus ritos para, então, compreender quais gêneros subjazem àquela prática. Logo, em termos didáticos, o professor deve conduzir os alunos à prática de linguagem social e, depois, levá-los a refletir sobre quais e como os gêneros podem resolver as situações de comunicação inerentes a esses eventos sociais.

O entendimento é, portanto, de que o ensino de gênero, em uma perspectiva social, crítica e analítica deve pressupor o aluno como sujeito ativo e protagonista em todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso quer dizer que ele também é sujeito ativo na construção do currículo escolar, em vista das demandas sociais que estão relacionadas a ele e, conseqüentemente, dos gêneros que podem ser ensinados e aprendidos na escola, visando prepará-los para diversas situações de interlocução no mundo social real.

O projeto didático de gênero (PDG), embora tenha sido desenhado a partir do conceito de Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) diferencia-se desta, uma vez

que o foco é relacionar gênero e prática social, a partir de atividades realizadas dentro e fora da escola. Nesse sentido, o propósito do PDG não é apenas ensinar o aluno a usar adequadamente a língua, mas utilizá-la em situações de interação com o propósito não só de aprender algum conhecimento, mas gerar e construir saberes por meio de atividades pedagogicamente elaboradas.

Por PDG, entendemos uma sequência de atividades que ocorrem dentro e/ou fora da escola, com vistas a didatizar o ensino de um gênero, no seio de sua prática social (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Segundo as autoras, esse trabalho didático com o gênero leva em conta não só a figura do aluno como protagonista do processo pedagógico, como também a própria formação continuada do professor para lidar com uma diversidade de possibilidades e alternativas de trabalho com a língua.

Entendemos que o PDG se diferencia, ainda, da SD, por propor atividades não “engessadas” e por considerar diretamente a participação do aluno durante todo o processo. Além disso, o PDG, em sua construção, focaliza apenas alguma dimensão ensinável do gênero, o que o exime de um trabalho exaustivo e, por vezes, extenso demais. Assim, o PDG possibilita ao professor recortar o objeto de ensino. O que deve estar presente em toda a abordagem didática é a prática social que faz emergir o gênero (BRAGA, 2017).

Desse modo, o trabalho mais situado com o gênero por meio do PDG permite que o professor consiga relacionar mais gêneros, tendo em vista apenas algum aspecto do gênero nas atividades. Por exemplo, é possível que a reportagem e a notícia sejam trabalhadas simultaneamente, pensando apenas em um recorte didático para o trabalho com o tema do gênero ou o estilo genérico, sem perder de vista a relação desse conhecimento com a produção de um determinado gênero.

Para o PDG, o trabalho docente não se limita apenas a ensinar o gênero, mas abordar aspectos quanto ao seu uso em um contexto específico. Logo, deve-se proporcionar ao aluno situações de construção de conhecimento a partir de uma prática específica. Contudo, devemos destacar que essas peculiaridades, em seu

processo de transposição didática, não sejam didatizadas ao ponto de as atividades se tornarem apenas oficinas de leitura e escrita de gêneros. Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos os dados metodológicos que orientaram nossas atividades pedagógicas e de análise dos dados.

O desenho metodológico da pesquisa-ação

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), sendo do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), isto é, trata-se de uma proposta de intervenção. O intuito foi, portanto, agir sobre uma realidade, a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada (LA), com foco, sobretudo, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), propostos por Bronckart (2012).

A pesquisa que realizamos aconteceu em uma escola confessional filantrópica da rede de ensino particular, localizada no centro de Teresina (PI), no segundo semestre de 2020. Elegemos uma turma de 7^o ano do Ensino Fundamental, por ser a turma na qual a professora, também participante desta pesquisa, leciona aulas de produção textual. A turma constituía-se de 26 alunos participantes, que se organizaram em torno dos objetivos da ONU propostos para serem trabalhados durante as oficinas e designados aos grupos para a construção do *podcast*: cidades e comunidades sustentáveis (objetivo 11), consumo e produção responsável (objetivo 12), ação contra a mudança global do clima (objetivo 13), vida na água (objetivo 14) e vida na terrestre (objetivo 15) (ONU, 2017). Dos quais elegemos para este recorte a produção textual sobre o objetivo 14.

Nas análises, focalizaremos a análise de aspectos da textualidade das produções realizadas nas oficinas em sala de aula, quais sejam: o trabalho com a progressão temática e o aspecto estilístico do gênero *podcast*. Por se tratar de produções orais, optamos por transcrever esse gênero com vistas a operacionalizar

as evidências e nossa interpretação à luz dos dados teóricos. A partir disso, na próxima seção, constam os resultados atinentes ao trabalho com a produção textual dos alunos.

Podcast sobre a preservação do ecossistema aquático (objetivo 14 da ONU)

Nesta seção, apresentaremos a análise de um dos *podcasts* produzidos pelos alunos, organizando os resultados a partir das seguintes categorias de análise textual: aspecto temático, com foco na manutenção e na progressão temática; e aspecto estilístico, com foco na progressão sequencial e registros de linguagem oral.

Manutenção e progressão temática

O objetivo 14 da ONU, abordado pelos alunos, trata especificamente sobre as questões de desenvolvimento sustentável voltadas para a preservação do ecossistema aquático, o que engloba todo o cuidado com as águas do mundo e dos seres vivos que nela habitam. Nesse sentido, as propostas dos alunos precisariam englobar informações pertinentes sobre os benefícios e a importância desse ecossistema para a vida humana e, como isso, pode influenciar as gerações futuras.

Bom dia! Eu sou a XXXX. Eu e meu grupo vamos falar sobre **o objetivo 14 da ONU**. Tenho certeza que vocês vão adorar nossas pesquisas e os nossos argumentos. Bom, aproveitem! Mas vocês sabem do que se trata o objetivo 14? (GRUPO 1, grifos nossos)

O relato inicial, trazido no *podcast*, já anuncia a temática trabalhada nas oficinas: temáticas voltadas para os aspectos sociais relativos aos objetivos da ONU. Assim, observamos que o *podcast* abrange o tema central do objetivo 14 da ONU. Contudo, uma análise temática sobre a progressão do assunto mostra que os

alunos conduzem o leitor para um recorte mais específico da discussão: o ecossistema marinho.

Ele fala da conservação e da utilização de forma sustentável dos **oceanos**, dos **mares e recursos marinhos** para o desenvolvimento sustentável. E graças aos **oceanos** que cobrem $\frac{3}{4}$ da superfície da terra, gente, $\frac{3}{4}$. (GRUPO 1, grifos nossos)

O trecho acima revela o uso recorrente dos termos “oceano” e “mar” pelos alunos, sinalizando a ideia de vida em águas marinhas. Koch (2015), ao tratar da progressão temática do texto, mostra que a escolha do léxico é fundamental para a coerência de um texto em torno de um assunto. Em uma visão de ensino muito tradicional, poderíamos pontuar o recurso da repetição como um problema de textualidade, no entanto, esse recurso é uma marca típica de produções orais, por vezes, utilizado para manter a interação com o interlocutor e atualizar o tópico temático com a reiteração das palavras “oceano” e “mar”.

Segundo Koch e Elias (2012), a repetição em textos orais é um recurso linguístico que contribui para a compreensão pelo interlocutor, como também, permite que o interlocutor consiga manter a linha de coerência em relação ao tópico temático. Para Marcuschi (2008), a relação entre fala e escrita não é de exclusão, nem tampouco de anulação. Isso quer dizer que essas modalidades da língua se complementam e que os recursos textuais de repetição, por exemplo, podem ser utilizados em ambas as formas de linguagem. Assim, considerando essa informação, o uso da repetição no *podcast* não torna o texto cansativo e nem se limita a um texto com problemas de registro de linguagem, isso porque a linguagem oral exige, por vezes, outros mecanismos de garantia da interação.

Assim, as categorias lexicais feitas apontam para o que se pretende e quais aspectos temáticos estão sendo percorridos ao longo da tessitura textual.

Ele contém, para vocês terem uma ideia, 97% da água do nosso planeta e apresenta 99% da vida em termos de volume. Pense nisso, no que eu vou lhe

falar. Bom, antes de você jogar resíduos, lixos ou qualquer tipo de substância ou material que a natureza não vai absorver com tanta facilidade, lembre que isso vai afetar muita gente, incluindo **os animais marinhos**. Os **oceanos** são a maior fonte de proteína do mundo, com mais de 3 milhões de pessoas dependendo dos oceanos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Portanto, mesmo em uma abordagem específica, observamos que os alunos conduzem, de forma coerente, a temática sobre o objetivo 14. Além disso, constatamos na produção outros termos que também apontam para a abordagem do ecossistema aquático, como “animais marinhos” e “águas marinhas”. Outro trecho salientado no *podcast* em análise enfatiza a continuidade temática, com acréscimos para a argumentatividade e informatividade:

Além de que **40 % dos oceanos do mundo** são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados. Oceanos contêm cerca de **200 mil espécies identificadas**. Mas os números, na verdade, devem ser de milhões. Oceanos absorvem **mais de 30% de dióxido de carbono produzido por humanos**. **Atualmente, vemos o aumento de 26% na acidificação dos oceanos** desde o começo da Revolução Industrial. (GRUPO 1, grifos nossos)

Nesse caso, os alunos, além de manterem a discussão em torno do tema proposto, avançam quanto à presença de argumentos e de informações específicas que enriquecem a discussão. Os dados coadunam também para trazer legitimidade à fala dos alunos, tendo em vista provocar em seu interlocutor um domínio de conhecimento sobre o assunto, sinalizando que o tema está sendo abordado com grau de informatividade, um dos fatores de textualidade vistos em Koch (2015) e que dizem respeito ao trabalho com a dimensão textual de qualquer gênero.

Isso indica também, que os educandos avançam na produção, tendo em vista abordar além da superfície temática, caracterizando que eles não tangenciam o tema. Observamos que a coerência temática

é mantida, de fato, pelo uso adequado do repertório lexical e, ainda, de termos relacionados ao campo do ecossistema aquático:

A **poluição marinha** está alcançando níveis alarmantes, com aproximadamente 3 mil unidades de plástico encontradas a cada quilômetro quadrado do oceano. Os **ODs** garantem gerenciamento sustentável e produção dos **ecossistemas marinhos e costeiros**, assim como combater os impactos da acidificação dos oceanos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Outro aspecto observado no *podcast* são as paráfrases feitas pelos alunos sobre textos da ONU. Isso pode ser explicado pela própria modalidade desse gênero, o recurso oral. Além de evitar o excesso de repetição, o parafraseamento mostra a habilidade de facilitar a compreensão da fala do locutor para seu ouvinte:

Como observamos, os resultados das pesquisas nos laboratórios os nos estudos dos oceanos fazemos a mesma constatação ao sabermos que a produtividade e a instabilidade de todo o ecossistema marinho está diminuindo a cada ano. **Bom, nesses casos**, 29% das espécies de peixes e de crustáceos estão prestes a desaparecer, contudo, provocar um grande buraco no nosso ecossistema. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em evidência marcam linguisticamente uma intenção comunicativa de transmitir a informação de modo mais didático e de fácil entendimento. Apontando para o que foi anteriormente observado, traz-se a fala autoral no *podcast*. Esse gênero demanda uma linguagem de fácil compreensão e que permita ao ouvinte, durante a escuta do áudio, condições de acesso ao assunto, ou seja, a paráfrase constitui tanto um fato temático de atualização e informatividade sobre o tema quanto um recurso estilístico do referido gênero (UCHÔA, 2019). Vejamos outras ocorrências desse recurso na produção dos discentes:

Até 2030, aumentar os benefícios econômicos para os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos, **inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo**. Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar

impactos adversos significativos, **inclusive por meio do reforço da sua capacidade e resiliência em tomar medidas para sua restauração**, a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em relevo sinalizam, sobretudo pela forma “inclusive”, um acréscimo de informação que parte de uma informação anterior. Podemos considerar, nesse sentido, que há uma preocupação em trazer a informação de forma clara e que mantenha relação direta com o enunciado de origem. Portanto, consideramos essa estratégia de exemplificação como parte do parafraseamento que se dá não só pela explicação de um conceito ou termo, como também, por meio de exemplificações.

Dessa forma, consideramos que o *podcast* mantém o tema sobre o objetivo 14, conduzindo a progressão da temática, mostrando grau de conhecimento e de aprofundamento sobre o tópico temático. E, ainda, para garantir a compreensão, utilizam de mecanismos da língua para que as informações sejam acessadas de maneira entendível e coerente, a saber, a repetição e o recurso de parafraseamento.

O estilo do gênero podcast

Sabemos que os gêneros são os enunciados em uso real de sua recorrência e em contextos específicos. Essa visão dinâmica e ao mesmo tempo interacional e social sobre os gêneros nos leva a refletir sobre o papel da língua na construção da interação dos sujeitos, isto é, dos estilos que permeiam os enunciados em diferentes esferas de atividades da comunicação humana.

Ao elencarmos a produção do *podcast* em nossa pesquisa, optamos por observar e trabalhar com os alunos os aspectos da língua voltados para a coesão sequencial, focalizando o uso de conectores e de operadores argumentativos na construção e condução das informações. Consideramos que o gênero em estudo é, em parte, argumentativo, pois inclui entre seus propósitos levar

os ouvintes a refletirem e aderirem ao ponto de vista do locutor, como observamos no trecho seguinte:

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então, vamos mudar** isso. **Vamos ter consciência** do que estamos fazendo. Além de que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros. Mundialmente os níveis de captura de peixe estão próximos da capacidade de produção dos oceanos, com 80 milhões de toneladas de peixes sendo pescados. (GRUPO 1, grifos nossos)

No entanto, o seu caráter descritivo e informativo mostra que, em se tratando de um gênero oral, o *podcast* pode ser explorado tendo em vista os registros de linguagem oral pública, por exemplo, como observamos na parte textual a seguir:

Pense nisso, no que eu **vou lhe falar**. Bom, antes de **você** jogar resíduos, lixos ou qualquer tipo de substância ou material que a natureza não vai absorver com tanta facilidade, **lembre** que isso vai afetar muita gente, incluindo os animais marinhos. (GRUPO 1, grifos nossos)

Quanto à abordagem da coesão, os alunos utilizam marcadores linguísticos que garantem a progressão do assunto, conduzindo uma argumentação linear e coerente. Vejamos essa ocorrência:

Bom, a qualidade das águas costeiras e a estabilidade do ecossistema poderão ser afetadas **e assim** provocando sérios problemas em relação às gerações atuais e as futuras. **Como** observamos, os resultados das pesquisas nos laboratórios os nos estudos dos oceanos fazemos a mesma constatação ao sabermos que a produtividade e a instabilidade de todo o ecossistema marinho está diminuindo a cada ano. (GRUPO 1, grifos nossos)

Os termos em ênfase destacam operadores argumentativos de inclusão de argumento, conclusão e também, conformidade entre os enunciados. A utilização desse mecanismo coesivo contribui para o propósito comunicativo do gênero, tendo em vista ainda, a

modalização dos enunciados. Observemos outras ocorrências desse recurso coesivo:

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então**, vamos mudar isso. Vamos ter consciência do que estamos fazendo. **Além de** que 40 % dos oceanos do mundo são altamente afetados pelas atividades humanas, incluindo poluição, diminuição na pesca e perda de habitats costeiros.

[...] aumentar os benefícios econômicos **para** os pequenos estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, **a partir do** uso sustentável dos recursos marinhos, inclusive por meio de uma gestão sustentável da pesca, agricultura e turismo.

Até 2020, gerir de forma sustentável e proteger ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, **inclusive** por meio do reforço da sua capacidade e resiliência em tomar medidas para sua restauração, **a fim de** assegurar oceanos saudáveis e produtivos.

Além das pessoas, os animais que moram lá, eles não merecem tudo isso que eles estão vivendo hoje em dia. **Então**, vamos mudar isso. Vamos ter consciência do que estamos fazendo.

Porém, a ONU tem planos futuros para esses problemas. Até 2020 conservar 10% das zonas costeiras marinhas, **de acordo com** a legislação nacional e internacional e com base na melhor informação científica disponível, minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, **inclusive** por meio do reforço e da cooperação científica em todos os níveis. (GRUPO 1, grifos nossos)

Entre os principais elementos coesivos sequências empregados, estão: “e”, como conjunção aditiva; “que”, como conjunção explicativa e na função de pronome relativo; “para”, como conjunção final; “inclusive”, como marcador adverbial de modo e, ainda, o uso de “incluindo”, iniciando oração subordinada reduzida; “além”, com ideia de acréscimo; “mas”, com sentido adversativo; “assim”, com valor conclusivo. “Se”, “como”, “contudo”, “porém”, “a partir de” e “a fim de” ocorreram com menor frequência.

A presença desses elementos linguísticos mostra que os alunos fazem uso da coesão sequencial como meio de conduzir o desenvolvimento das informações, de modo a contribuir para a argumentação do texto (KOCH; ELIAS, 2012). Uma análise que

fazemos quanto a esse aspecto é que existe um avanço na produção dos alunos que utilizam conectivos em seus enunciados, considerando que são alunos de 7º ano do Ensino Fundamental.

Contudo, nos chama atenção uma limitação a um grupo específico de elementos coesivos, especificamente os adversativos e a presença recorrente de “inclusive”. A repetição desse elemento sinaliza que os alunos, embora tenham conhecimentos de boa parte dos termos de coesão e argumentação, ainda é adequado explorar a abordagem da coesão a partir de termos que poderiam evitar o uso exagero de “inclusive”. Ademais, o uso dos elementos coesivos empregados pelos alunos mostra os traços da linguagem formal recorrentes durante a apresentação do *podcast*.

Considerações finais

Apresentamos aqui o recorte de uma parte da pesquisa-ação, com ênfase em uma das produções textuais de um grupo de alunos que trabalharam com o tema 14 da ONU. O resultado da análise textual trouxe evidências de que o trabalho com a Língua Portuguesa pode e deve ser produtivo, não só pela apropriação de recursos formais disponíveis aos falantes, como também, a partir das ações realizadas por eles, através de gêneros como o *podcast*.

Quanto aos recursos de progressão temática, a apropriação dos termos lexicais, das paráfrases e organização coerente da discussão pelos alunos evidenciamos que as oficinas realizadas em torno de um propósito social, com o propósito de divulgar conhecimentos atinentes aos objetivos da ONU foram produtivas e eficientes em seus usos. Contudo, reconhecemos que, pelo tempo que tivemos e as condições impostas pela pandemia, os alunos, em relação aos aspectos estilísticos, para construção da argumentação, ainda apresentavam um repertório limitado de modalizadores e operadores argumentativos.

À luz da proposta do PDG, pudemos organizar as oficinas de forma sistemática, de modo que as abordagens didáticas eram ao mesmo tempo objeto de reflexão e de transformação do professor

e do aluno. Na prática de sala de aula, o trabalho com a textualidade, a exemplo do que realizamos e analisamos ao longo deste capítulo, deve pressupor atividades situadas em objetivos comunicativos e temas relevantes, como os propostos pela ONU e constituem parte do currículo interdisciplinar da escola onde a pesquisa fora realizada.

Somamo-nos ao conjunto de pesquisas realizadas em torno da temática dos gêneros, do PDG e, em sentido amplo, da LA, reconhecendo, além dos contributos, as limitações que encontramos, como: a) a distância física imposta pelo contexto de pandemia, o que impossibilitou determinadas interações entre professor e aluno e resultou no atraso de algumas produções e relativa alteração metodológica ao longo do processo; b) a dificuldade de alguns alunos com relação ao encontro dos grupos, embora dispusessem de recursos e equipamentos digitais de interação; e c) o fato de nossa metodologia ter se mostrado ainda ampla, requerendo, portanto, certas delimitações como, por exemplo, as categoriais de análise que foram, de certa forma, fragmentadas (estilo, estrutura e tema).

Nesse sentido, reconhecendo os ganhos e mirando as limitações apresentadas, fica o convite aos professores de Língua Portuguesa para a realização desse tipo de pesquisa em sala de aula. Isso fortalecerá ainda mais a ideia de que pesquisa e ensino são intrínsecos um ao outro e de que o professor é um sujeito pesquisador, ou seja, professor-pesquisador.

Referências

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAGA, Nádya Ferreira de Faria. **Gêneros e projetos**: uma análise dos conceitos de Projetos de Letramento, Projeto Didático de

Gênero e Sequência Didática. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. Políticas públicas de implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil: uma utopia? **Revista Científica Doctum - Profissão e Sociedade: Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 01-19, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank

(Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de Língua Portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras. 2014. p. 17-38.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão (SC), v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez., 2006.

MOURA, Ana Célia Soares. **Produção textual em sala de aula**: uma experiência com o gênero *podcast* em turma de 7º ano do Ensino Fundamental. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS (ONU). **17 objetivos para transformar nosso mundo**: Agenda 2030. Brasília: ONU Brasil, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>; <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>; <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods1/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UCHÔA, José Mauro Souza. Revisitando o conceito de *podcast* educacional como gênero do discurso. **Revista Anthesis**, Cruzeiro do Sul (AC), v. 7, n. 13, p. 83-99, jan.-jun., 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-16, mai./jun./jul./ago., 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ENSINO PRESENCIAL X ENSINO REMOTO: um despertar para os letramentos digitais em aulas de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19

Jacqueline Wanderley Marques Dantas

Considerações iniciais

O ano de 2020 representou um grande desafio para a educação no Brasil e no mundo. Com a pandemia do novo coronavírus, iniciada em meados de março de 2020, os professores brasileiros mudaram a forma de ensinar, que passou a ser remoto, visto que as escolas públicas e privadas fecharam as portas, como forma preventiva de conter o avanço dessa pandemia.

Nesse sentido, foram emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) diretrizes para as escolas diante desse cenário, a exemplo do Parecer CNE/CP nº 5, de 28/04/2020, que versou sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em virtude da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a).

É importante mencionar aqui a Lei 14.040/20, de 18 de agosto de 2020, sancionada pelo Governo Federal e que estabeleceu normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de março de 2020 (BRASIL, 2020b). Com essa lei as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas e privadas da Educação Básica foram autorizadas a funcionar de modo remoto, enquanto a pandemia da Covid-19 perdurasse.

Considerando-se essas determinações dos órgãos competentes, os professores da Educação Básica e das IES vivenciaram um novo modo de ensinar, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação

e Comunicação (TDIC), o que representou um grande desafio para os educadores, em virtude de vários fatores, como a pouca familiaridade da maioria dos profissionais da educação com as tecnologias digitais e as gritantes desigualdades sociais presentes em nosso país, onde uma considerável parcela de brasileiros¹, em torno de 46 milhões, não possui internet.

Diante desse novo cenário apresentado, em virtude da pandemia, mudanças consideráveis ocorreram na educação, que deixou de ser presencial, onde antes se tinha a presença física do professor e do aluno no ambiente da sala de aula, passando as aulas a acontecerem por meio de dispositivos móveis, como celulares e/ou tablets, através de videoaulas gravadas pelos professores.

Considerando a realidade vivenciada pelos professores, no ano de 2020, este trabalho propõe fazer uma reflexão acerca do ensino remoto, e como esse formato de ensino trouxe um novo olhar para o fazer a educação mediada pelas tecnologias digitais em um país como o nosso, em que o ensino presencial encontra-se arraigado à nossa história e fortemente marcado pelo tradicionalismo, caracterizado pela figura do professor como protagonista do ensino e aprendizagem, detém o conhecimento e o transmite ao aluno, que só recebe aquele conteúdo pronto e o assimila de forma passiva.

O grande educador Paulo Freire (1996, p. 47), em sua célebre citação, “saber que ensinar não é mais transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” advoga que o conhecimento não é algo que se transfere ou se passa de forma automática para o aluno, requer todo um processo de construção. O professor precisa considerar o discente um ser capaz de galgar os passos para a consecução da própria aprendizagem, concebendo-se o aluno como um sujeito ativo e com autonomia para buscar o seu conhecimento mediado pelo professor e pelas tecnologias digitais presentes na sociedade em que vive.

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC 2018, divulgada pelo IBGE).

Com o intuito de tecermos algumas considerações sobre o ensino remoto e a percepção de alguns professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Picos (PI), acerca de suas experiências com o ensino remoto, enviamos um questionário pelo *Google Forms*, contendo doze questões que abordassem suas impressões e experiências com esse formato de ensino, bem como descrevessem suas dificuldades relacionadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Importante mencionar que os professores aceitaram participar da pesquisa e os resultados, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seriam apresentados de forma sigilosa e ética.

Nisso, enviamos um questionário para quinze professores, dos quais, apenas seis responderam. Como mencionamos anteriormente, buscamos, neste estudo, fazer uma análise reflexiva acerca das experiências docentes no ensino remoto em tempos de pandemia, com o intuito de conhecer melhor a realidade desse ensino em algumas escolas públicas de Picos (PI).

A Educação a Distância (EaD) x o ensino remoto: duas realidades diferentes

A Educação a Distância (EaD) remonta ao século XVIII, quando as sociedades capitalistas exigiram a qualificação da mão de obra com o objetivo de alcançar melhores resultados no crescimento econômico.

Como marco histórico, podemos citar um curso por correspondência que foi ofertado por uma instituição de Boston (EUA) em 1728 e foi se espalhando depois de um anúncio no jornal da cidade, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (PIMENTEL, 2006, p. 14-15).

Lobo Neto (1995, 1999) se reportou à origem do termo Educação a Distância apontando que “um dos pioneiros há de ter sido o educador sueco Börje Holmberg, numa região que valorizou

muito essa forma de aprendizagem”. Ele mesmo confessou que ouviu a expressão na universidade alemã de Tübingen. Em vez de citar “estudo por correspondência”, os alemães usavam os termos “Fernstudium” (educação à distância) ou Fernunterricht (ensino à distância) (LOBO NETO, 1999, p. 53).

No Brasil, a EaD ganhou notoriedade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, que, em seu Art. 80 diz: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Considerando ainda o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da lei 9.394/96, em seu art. 1º refere-se à EaD como uma:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolver atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Compreendemos, dessa forma, a EaD como uma modalidade de ensino que se utiliza das TDIC para mediar a relação entre o professor e o aluno, visto que ambos encontram-se distantes fisicamente do ambiente da sala de aula e que buscam nas tecnologias da informação e nos ambientes virtuais de aprendizagem a condição para efetivarem o processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, se resume à “ênfase no conteúdo e muito menor na interação”, como aponta Moran (2003, p. 05) em seu artigo: “Educação Inovadora Presencial e a Distância”.

Fizemos uma breve explanação da EaD para compreendermos melhor essa modalidade de ensino e diferenciá-la de um outro formato de ensino, que surgiu, de modo emergencial, para conter o avanço da pandemia da Sar-Cov-2 (Covid-19), o Ensino Emergencial Remoto (ERE).

Tentando minimizar os impactos causados pela pandemia da Covid-19, a humanidade teve que se reinventar, se adaptar às novas exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS), as quais determinaram o isolamento e o distanciamento sociais, por meio de decretos de quarentenas e *lockdowns*, com o objetivo de conter o contágio do coronavírus.

Assim, atividades relacionadas aos setores da educação, do comércio, das atividades culturais, do lazer, entre outras, foram fortemente impactadas por esse novo cenário e tiveram que se adaptar às novas exigências. No que concerne à educação escolar, presenciamos uma nova realidade: as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, trazendo novos desafios a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, alunos, professores, profissionais da educação, gestores públicos e instituições de ensino em geral encontraram-se despreparados e desafiados com essa nova realidade. Sem as formas tradicionais de ensino, sem os alunos presentes na sala de aula e sem a lousa tão necessária ao ensino presencial de antes, a escola e os seus professores tiveram que buscar novos meios para suprir as demandas educacionais com os seus alunos.

Esse desafio tornou-se ainda maior, visto que o ensino remoto não representou uma simples mudança de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, mas exigiu adaptações de planejamentos didáticos, estratégias e recursos educacionais que apoiassem os alunos na construção de uma aprendizagem efetiva e autônoma.

Arruda (2020, p. 265-266) assim define o Ensino Remoto Emergencial (ERE):

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Na esteira desses acontecimentos, vivenciamos um quadro caótico na nossa educação, principalmente, na escola pública, em virtude do despreparo de nossos professores com relação às tecnologias digitais, além da falta de recursos educacionais e digitais nas escolas, o que dificultou muito a instalação do ERE. Somando-se a isso, tivemos também as desigualdades sociais e econômicas da maioria dos brasileiros que não dispunham de dispositivos móveis e internet em suas casas.

Compreende-se assim, que os educadores, de um modo geral, vivem desafios constantes na sua formação docente, no que concerne à cultura digital, buscando se adequar ao processo de transformação dos espaços educativos nesse cenário atual.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os educadores percebam que o ensino remoto exige o planejamento de unidades curriculares da educação presencial para o formato remoto, utilizando-se das tecnologias digitais, valendo-se ainda, de encontros virtuais, de formas síncronas e/ou assíncronas, em virtude do distanciamento físico entre docentes e discentes.

A partir desse entendimento, na próxima seção falaremos um pouco sobre o letramento digital e a sua importância para o ERE.

Ensino remoto x ensino de qualidade

Brito (2020) nos traz uma importante reflexão acerca do ensino remoto que foi instituído em nosso país, a partir de 11 de março de 2020, com a disseminação do coronavírus em todo o mundo, obrigando as escolas a fecharem as suas portas e oferecerem um ensino remoto aos alunos, provocando, dessa forma, uma verdadeira revolução digital na educação, deixando os países subdesenvolvidos em tecnologia digital e carentes de uma educação de qualidade muito temerosos, por não estarem preparados para essa nova realidade.

Nesse sentido, Brito (2020), baseando-se em pesquisas datadas de março a setembro de 2020 aponta que esse ensino remoto, que deveria revestir-se de uma nova roupagem, mediado pelas

tecnologias digitais, não alcançou o êxito desejado pelas instituições escolares no Brasil, uma vez que os professores não conseguiram reconfigurar essa nova modalidade de ensino às novas metodologias necessárias para se oferecer uma nova forma de ensinar, interligada às tecnologias digitais e, com o aparato da cibercultura, propiciar aos alunos uma competência digital para buscarem não somente a informação, mas também, analisá-la criticamente, organizá-la e recriá-la, de acordo com as suas necessidades.

O que percebemos, por meio de resultados de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias (GEPPETE) foi que o ensino remoto continuou com as características de um ensino tradicional substituindo para as telas dos dispositivos móveis a mesma metodologia imposta pelo ensino tradicional, que consiste, na maior parte das vezes, na valorização da transmissão de conteúdo (BRITO, 2020).

Nessa perspectiva, Brito (2020) apresenta o termo “reconfiguração” como a primeira lei da cibercultura, criada por Lemos (2003, p. 22). Segundo essa lei, o ensino deve voltar-se para a reconfiguração de práticas, modalidades midiáticas e espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes.

Brito (2020) ainda cita a segunda lei (Liberação do Pólo da emissão), que está presente nas novas formas de relacionamento social, compreendendo os *chats*, *weblogs*, *sites*, *listas*, novas modalidades midiáticas, *e-mails*, entre outros. Associada a essa segunda lei, temos a terceira: a lei da cibercultura, que se refere à conectividade generalizada, facilitada pela diversidade de tecnologias móveis presentes no mercado, como: *smartphones*, *notebooks*, *tablets* etc. e que, se bem empregados pelos professores e alunos, podem fornecer possibilidades para uma nova estruturação de um novo paradigma educacional.

Sob esse viés de um ensino remoto e de qualidade, faz-se necessário uma série de fatores, entre eles, podemos citar uma formação continuada dos professores da Educação Básica, a fim de que saibam manusear as plataformas digitais e além disso, conheçam metodologias ativas que possam trazer esse aluno que

não esteja presente nas aulas virtuais para a presencialidade, como sugere Scherer (2005, p. 60): “a forma de presencialidade de professores e alunos para ser efetiva em um ambiente virtual é a de se tornarem habitantes, sendo partes vivas e atuantes no cenário dos ambientes de aprendizagem”.

Os multiletramentos e as tecnologias digitais em tempos de pandemia

Rojo (2020), em seu texto: “(Re)pensar os multiletramentos na pandemia” nos traz uma reflexão sobre o letramento digital como condição necessária para que alunos e professores possam interagir socialmente no contexto de sala de aula, e conseqüentemente, entrar em contato com os textos multimodais, mediados pelas diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) exigindo do leitor um “ativismo multiletrado” que perpassa nuances da leitura multimodal e um grau maior de leitura inferencial.

Rojo (2017) apresenta uma nova forma de ensinar voltada para os novos tempos das tecnologias digitais que surgiram para inovar a educação em todos os sentidos. Dessa forma, a autora enfatiza diferentes dispositivos e tipos de materiais didáticos digitais que devem estar em sintonia com os conceitos da aprendizagem curricular e paradigma da aprendizagem interativa, alinhando, desse modo, sua reflexão com a de Lemke (2010).

Nesse sentido, Rojo (2017) se reporta a alguns teóricos, como Moran (2008), que explicita que “a escola que hoje não tem acesso à Internet está deixando de oferecer oportunidades importantes na preparação do aluno para o seu futuro e do país”.

Sendo assim, sob o viés dos multiletramentos, Rojo (2017) ressalta a importância dos gêneros discursivos multissemióticos que devem estar presentes nas escolas, pois fazem parte da vivência dos alunos e constituem uma realidade na nossa sociedade.

Na verdade, o que Rojo (2017) quer enaltecer são as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, os multiletramentos

e os gêneros que essa mesma tecnologia incorpora ao novo modo de ensinar e que contribui, segundo ela, para a formação integral e investigativa dos alunos para atuarem em uma nova sociedade repleta de gêneros digitais e multissemióticos. Ancorando-se em Santaella (2010), Rojo (2017) aponta que a cultura do impresso somente adentrou a escola no final do século XIX e no século XX e que ainda hoje permanece presente nas escolas, pois ainda se fazem úteis e necessárias.

Nessa perspectiva, Rojo (2017) reflete sobre a natureza da cultura digital, que, de certa forma, ampliou a nossa capacidade de decisão, escolha e seleção sobre que produtos culturais preferíamos ler, ver ou consumir, levando-nos a práticas multiletradas de leitura de textos multissemióticos, sendo que as nossas escolas não conseguiram ainda acompanhar tal evolução incorporada pelos multiletramentos. No despontar dessa cultura digital, considerada a quarta revolução da escrita, para Chartier (1997), o leitor surge e não é mais aquele personagem obediente e passivo, mas transformou-se em um co-autor, pois agora “comenta, curte, redistribui, remixa, surgindo aí o “lautor” (ROJO, 2012) ou o “produsuário” (BRUNS, 2009).

A autora cita ainda Lemke (2010), para pontuar os dois paradigmas de aprendizagem: um ligado à modernidade e outro ligado à modernidade tardia: o paradigma da aprendizagem curricular (dominante em instituições escolares e universidades) e o paradigma da aprendizagem interativa (presente nas bibliotecas e centros de pesquisas, nos quais as pessoas selecionam o que precisam aprender, segundo suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consultas a especialistas conhecedores).

Ancorando-se em Freitas (2010), que aborda o letramento digital e a formação de professores, podemos refletir um pouco acerca do letramento digital, que, para sermos bem mais realistas é ainda bem recente e está em processo de formação, visto que as tecnologias digitais estão sempre se inovando e muitas são as ferramentas e plataformas digitais que surgem, o que nos

impossibilita de termos uma intimidade próxima e constante com elas. Esse fato, associado ainda ao contexto em que vivemos, temos o exemplo de nossas escolas públicas, que não dispõem de todo esse aparato tecnológico, contribuindo para que fiquemos bem distantes dessas novas formas de aprendizagem, consolidando-se assim, o que nos diz Freitas (2010), em seu texto, que nós professores, muitas vezes, somos estrangeiros digitais, por não sabermos lidar com essa nova formação de saberes tão presentes na nossa sociedade.

Algumas experiências junto a professores da Educação Básica: análise e discussão

Para subsidiar nossas considerações acerca do ensino remoto em algumas escolas públicas de Picos (PI), aplicamos um questionário pelo *Google Forms*, com doze questões que foi enviado a quinze professores(as) de Língua Portuguesa, que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, via *WhatsApp*.

Segundo Gil (2018, p. 95), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Nessa perspectiva, o questionário que aplicamos a um número pequeno de professores, embora simples, contribuiu para um olhar crítico sobre o ensino remoto na educação pública e entender algumas das dificuldades enfrentadas pelos docentes com essa nova realidade de ensino.

É importante mencionar que o uso desse instrumento ocorreu de maneira satisfatória, e que dos quinze questionários enviados, tivemos o retorno de seis deles.

Do *corpus* das informações recebidas, construímos um quadro contendo as respostas dos professores de Língua Portuguesa sobre suas experiências com o ensino remoto no ensino de Língua Portuguesa, conforme veremos a seguir:

Quadro 01: Percepções dos professores acerca do uso das tecnologias no ensino remoto

QUESTÕES	EXCERTOS DOS PROFESSORES(AS)					
	A	B	C	D	E	F
Você sentiu dificuldades em preparar aulas remotas de Língua Portuguesa para os seus alunos? Justifique.	Sim, por não ter noção do nível de cada aluno.	Sim, pois as aulas já estavam preparadas e tinha que acrescentar itens em cima dos conteúdos sugeridos.	Sim, pois como não tenho computador disponível em casa, usava o celular, o que dificultou bastante.	Não, a única dificuldade que tive foi a de utilizar inicialmente o <i>Google Classroom</i> , mas logo me adaptei.	Sim, pois não tinha conhecimento dessas tecnologias	Sim, as dificuldades de adaptação à realidade do alunado com as práticas pedagógicas.
Qual a sua formação? Escreva o seu curso.	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Letras, com pós-graduação.	Licenciatura em Letras.	Licenciatura em Letras e Pedagogia.	Licenciatura em Biologia.	Licenciatura em Letras/ Espanhol.
Quais ferramentas tecnológicas e digitais você utiliza para criar suas aulas remotas?	<i>Google Classroom</i> e <i>WhatsApp</i> .	<i>Google Classroom</i> e <i>WhatsApp</i> .	<i>Google Classroom</i> e <i>WhatsApp</i> .	<i>Google Classroom</i> , <i>Google Meet</i> , <i>WhatsApp</i> etc.	<i>Google Classroom</i> e <i>WhatsApp</i> .	<i>Google Classroom</i> , <i>Google Meet</i> e <i>WhatsApp</i> .
Como foi sua experiência enquanto professor(a) no formato remoto?	Boa	Excelente	Boa	Boa	Boa	Boa

Os seus alunos foram receptivos às aulas remotas? Justifique.	Sim, metade dos alunos participaram significativamente.	Não, poucos participaram das aulas remotas.	Sim, mais da metade da turma participou.	Várias dificuldades, pois a participação não ocorreu de forma efetiva.	Pouco receptivo e falta de acesso à internet.	Razoável, as dificuldades de acesso à internet foi o maior empecilho.
Qual o recurso didático digital utilizado por você nas aulas de Língua Portuguesa que melhor contribuiu para o ensino remoto?	Videoaula.	<i>Notebook</i> , celular.	O celular.	Atividades no <i>Google Forms</i> .	Interpretação de textos.	Aplicativo <i>Zoom</i> .
O que você, enquanto professor, sugere como recurso didático para o ensino nesse contexto de pandemia?	-	Celular, que todos os alunos tivessem seu próprio celular.	Celular, <i>notebook</i> , <i>webcam</i> , <i>scanner</i> .	Videoaulas.	Uma cartilha, com resumos dos conteúdos e questões.	Disponibilização de acesso à internet.
Qual o maior desafio enfrentado por você nessa pandemia no que concerne à	Estimular os alunos a ler.	Queria ter tido livros (digital) para repassar	Fazer a explicação de um conteúdo ser	Falta de acesso à internet e celular por	Acompanhar os alunos, pois muitos não	Recursos tecnológicos

metodologia de ensino utilizada nas aulas?		para os alunos.	compreensível a todos.	parte dos alunos.	tinham acesso à internet.	
Qual a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos seus alunos(as), nesse contexto de pandemia?	Participação efetiva.	Confesso que foi muito difícil avaliar os alunos.	Com trabalhos de pesquisa, produção de texto e atividades de múltipla escolha.	Atividades e <i>feedbacks</i> dos alunos.	A realização das atividades	Interação do alunado.
O que você sugere para proporcionar uma melhor interação entre você e os seus alunos no contexto das aulas remotas?	<i>App</i> específico da SEME.	Que todos os alunos tivessem um celular próprio e internet.	Aulas das disciplinas gravadas em pelo menos 25min. 2 aulas por semana.	Disponibilização de internet para os alunos	Formação dos professores.	A utilização de plataformas virtuais.
Defina materiais didáticos digitais	Videoaula.	Uma nova forma mais atuante de se trabalhar com os alunos e que todos tenham acesso.	Tudo o que pode ser usado para facilitar o ensino a distância.	São materiais de pesquisa, ensino e aprendizagem oferecidos nos ambientes virtuais de forma gratuita, como	Materiais disponibilizados nas plataformas digitais.	<i>Google Classroom, Zoom e WhatsApp.</i>

				textos, hipertextos, atividades, vídeos que permitem e facilitam a interação, a criação e o compartilhamento de informações.		
Você concorda que o ensino de Língua Portuguesa por meio das tecnologias digitais é eficaz e proporciona uma aprendizagem significativa?	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa (2021)

Os dados constantes no Quadro 01 apontam algumas dificuldades dos professores de Língua Portuguesa com o ensino de língua materna por meio do ensino remoto, uma vez que, quando indagados sobre qual o maior desafio enfrentado nessa pandemia, no que concerne à metodologia de ensino utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria respondeu a dificuldade com o acesso à internet, como a professora D: *“Falta de acesso à internet e celular por parte dos alunos”*. Isso comprova o grande empecilho do ensino remoto, precisando, portanto, de um grande investimento das autoridades competentes com relação a esse cenário, principalmente em se tratando de uma parte considerável da população que não tem acesso à internet.

Quando inquiridos sobre a definição de materiais didáticos digitais, alguns professores sentiram dificuldades em esclarecer, de forma objetiva, o que seriam materiais didáticos digitais. O(a) professor(a) B respondeu de forma vaga: *“Uma nova forma mais atuante de se trabalhar com os alunos e que todos tenham acesso”*. Já o(a) professor(a) E respondeu: *“Materiais disponibilizados nas plataformas digitais”*; somente o(a) professor(a) D respondeu de forma satisfatória: *“São materiais de pesquisa, ensino e aprendizagem oferecidos nos ambientes virtuais de forma gratuita, como textos, hipertextos, atividades, vídeos que permitem e facilitam a interação, a criação e o compartilhamento de informações”*.

Isso comprova que nós, professores de Língua, ou de qualquer outra área ou modalidade de ensino, precisamos estar em constantes processos de atualização de nossos saberes. No campo aqui tratado, isso implica buscar primeiramente, uma intimidade, mesmo que de forma incipiente, com as tecnologias digitais, explorarmos algumas dessas ferramentas disponíveis de forma grátis no ambiente da *Web* para que possamos, de forma planejada e organizada, criar protótipos de ensino tão propagados pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Nóbrega e Gomes (2018) apresentam uma proposta inovadora para trabalhar a Língua Portuguesa fazendo uso das novas tecnologias digitais, que, por meio de suas diversas plataformas,

possibilitam aos professores criarem materiais didáticos digitais que promovam uma aprendizagem significativa e autônoma dos alunos. Estes poderão também fazer uso dessas ferramentas a fim de ampliar o repertório linguístico e cultural, uma vez que as mídias sociais estão repletas de gêneros digitais que fazem parte do cotidiano e que, por esse motivo, devem ser explorados e discutidos quanto à sua funcionalidade.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste estudo evidenciam que ainda temos que percorrer um longo caminho até chegar a um patamar de educação que ande lado a lado com as tecnologias digitais, pois só estamos iniciando nesse universo digital, uma vez que os nossos alunos precisam se adequar a essa nova realidade, serem construtores de suas aprendizagens. Assim como nós, professores, temos que preparar um terreno sólido e eficaz que permita edificarmos essa educação criativa e tecnológica, que traga os nossos alunos para a presencialidade desses novos ambientes virtuais de aprendizagem.

Soma-se a isso o processo de ensino e aprendizagem, que ainda é engessado em nossas escolas e que nos permite essa reprodução em sala de aula, de um ensino fortemente tradicional e que ainda vê na figura do professor o cerne do conhecimento e do saber, que deve seguir uma sequência de conhecimentos ou componentes curriculares dispostos nos exemplares didáticos que são escolhidos pelos professores e distribuídos nas escolas públicas de quatro em quatro anos. Então, o livro didático ainda é o referencial do professor.

O universo dos letramentos digitais é imenso e distante da nossa realidade, e não se aprende da noite para o dia, não se configurando os alunos como nativos digitais como apregoa Freitas (2010). Muitos alunos estão aprendendo com os seus professores e vice-versa, considerando-se ainda, que os dispositivos móveis

necessários para que haja esse elo entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não são acessíveis para todos.

Percebemos assim, que são muitas as dificuldades enfrentadas por professores e alunos. Será necessário percorrer um longo caminho para que a educação alcance um efeito significativo e abrangente no processo de ensino e aprendizagem, de modo que os alunos e os professores possam juntamente, por meio da interação, construir conhecimentos, refletir e buscar por si só esse saber tão propagado e divulgado nas mídias sociais e na nossa sociedade, a qual é constituída de multiletramentos e que estão presentes nas diversas esferas sociais.

Compreendemos, a partir dos desafios vivenciados na pandemia, que a educação passará por uma profunda transformação, constituindo-se o ensino híbrido como uma possibilidade, uma vez que essa modalidade permite ao aluno aprender por meio do ensino *on-line*, com um certo grau de independência deste em relação ao tempo, lugar, ritmo, combinando atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC.

O ensino remoto, assim, funcionou (e ainda está funcionando, em alguns contextos) para preparar o terreno para essa nova forma de ensinar e aprender. Para tanto, é necessário que as autoridades governamentais invistam em internet de banda larga e em financiamento de dispositivos móveis e tecnológicos para que a população carente, que não dispõe de recursos financeiros, possa acompanhar o novo ritmo dessa educação que vem surgindo.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 26/05/2017, edição: 100, seção: 1, página: 3. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, **Diário Oficial da União**, 01/06/2020a, seção 1, pág. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 18 de agosto de 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 20 jan. 2021.

BRITO, Glaucia da Silva. **Estudantes e a reconfiguração da presencialidade em tempos de pandemia**: a educação na cibercultura. 2020. (Texto no prelo).

BRUNS, Axel. From Prosumer to Producer: Understanding User-Led Content Creation. *In: Transforming Audiences 2009*, p. 03-04,

sep., London, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez., 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Fundamentos de educação à distância. In: NISKIER, Arnaldo (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 49-75.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Tecnologia educacional. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130, p. 43-45, maio, 1995.

MORAN, José. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2003. p. 01-08. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/prof/>

moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021. [Ideias extraídas do capítulo: ‘Contribuições para uma pedagogia da educação *online*’, publicado em: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo, Loyola, 2003. p. 41-52].

MORAN, José. **Aprendizagem significativa**. Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna. Publicada em: 01/08/2008. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

NÓBREGA, Eloiny Ptra Brasil Lazamé; GOMES, Rosivaldo. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa. **Letras Escreve**, Macapá, v. 8, n. 2, p. 147-169, 2º sem., 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b329/390644ed0854407c3928d3b823651d2955a4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PIMENTEL, Nara Maria. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, jan.-jul., 2017.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

SCHERER, Suely. **Uma estética possível para a educação bimodal**: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. uma experiência em estatística aplicada à educação. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

REPENSANDO A GESTÃO DA SALA DE AULA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO REMOTO¹

Helenilson Ferreira de Sousa

Considerações iniciais

Na sociedade atual, a frequência do uso de recursos tecnológicos advindos da cultura do mundo digital e midiático é cada vez maior. Alguns se sentem “reféns” dos aparelhos eletrônicos, que estão mais inteligentes e mais moldados para as características específicas de seus usuários. Ainda que, muitas vezes, não seja perceptível, a sociedade vive em uma constante adaptação a essa dinâmica. Nesse cenário, a maneira de pensar, agir, comunicar e interagir está sempre em um processo adaptativo, em função dos novos meios, recursos e modos inseridos diariamente no meio social. Isso decorre em virtude de o avanço tecnológico ocorrer de modo acelerado e impactar diretamente o cotidiano da população, inclusive, nas relações de ensino e aprendizagem dentro do processo escolar e educacional.

Nessa ótica, na prática educativa escolar, a tecnologia pode contribuir muito para a atualização de metodologias de ensino. Outrossim, traz contribuições importantes para a formação docente, já que existe uma variedade de cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), que possibilitam uma formação autônoma, mediada pelo uso das tecnologias digitais.

¹ Agradeço ao prof. Me. Francisco Renato Lima, pelos comentários, críticas e reflexões, sempre pertinentes, na feitura deste texto. Sua leitura atenta contribuiu muito para essa versão final. Embora, seja de minha inteira responsabilidade as opiniões expressas e os possíveis equívocos remanescentes.

Nesse sentido, entra em cena também, a internet, que, quando usada de forma adequada, pode ajudar em muitos campos da educação, não somente como fonte de pesquisa, mas como recurso didático-pedagógico. Dessa forma, levando em consideração esse universo de possibilidades, surgem as seguintes indagações: Quais as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para as práticas escolares de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto remoto? Quais ferramentas/recursos digitais tornam-se subsídios fundamentais para essas práticas de ensino não presencial?

Reconhecendo que as tecnologias oriundas desse contexto exercem uma importante contribuição na reatualização metodológica das práticas educativas escolares, objetiva-se, de forma geral, analisar o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na área de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto no período pandêmico. Além disso, busca-se discutir as definições de gestão de sala de aula e aprendizagem na pandemia e elencar algumas sugestões de metodologias ativas na área de Língua Portuguesa, experienciadas durante o período de ensino remoto, em virtude da pandemia da Covid-19.

Desse modo, para melhor encadeamento e discussão das informações presentes neste capítulo, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise e da leitura de materiais, tais como: artigos, monografias e livros sobre a temática exposta, fundamentando-se nas ideias e nas concepções de autores, como: Berbel (1998), Bridges (1992), Fardo (2013), Guerra Junior (2021), Lima (2020), Lück (2009), Mamede (2001), Marcuschi (1999), Markham *et al.* (2008), Morán (2015, 2018), Prensky (2012), Santaella (2014), Soares (2021), Sousa (2021), Sheldon (2012), dentre outros.

Repensando as definições de gestão de sala de aula e aprendizagem na pandemia

No período da pandemia, a gestão escolar e o professor tiveram um árduo trabalho em rever e repensar a dinâmica de sala de aula e a relação professor-aluno-aprendizagem, pois o ensino presencial tomou um novo formato, com a emergência das aulas remotas, que foram adotadas pelas instituições de ensino do Brasil. Nesse contexto, a discussão sobre a gestão de sala de aula torna-se ainda mais fundamental de ser debatida, considerando-se seu importante trabalho para tornar produtivas as relações entre professor-aluno-escola, organizar, instruir ordem e regular as interações sociais e de aprendizagem em sala de aula.

A gestão de sala de aula é uma complementação da gestão escolar, sendo que esta, mobiliza conhecimentos e habilidades para lidar com gestão de pessoas e recursos humanos. Já aquela, trata de um local/espço onde o educador cria condições para estimular a participação dos educandos de modo a agirem de forma que defendam os direitos da coletividade, ou seja, todos os envolvidos devem “responsabilizar-se não apenas pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSHI, 2004, p. 54), pautando-se por princípios de autonomia nas tomadas de decisões.

Sob esse viés, pode-se dizer que a “sala de aula remota” também se tornou um espaço de diálogo e de interações entre docentes e discentes, mesmo que os sujeitos não estejam interagindo fisicamente. Nesse local, o professor assume o papel de mediar situações de aprendizagem para que haja crescimento de todos os integrantes, utilizando-se de diversas metodologias de ensino para tentar minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia.

Para ilustrar esse cenário, recorre-se a Lück (2009, p. 16), quando menciona os desafios e as exigências que constantemente são:

[...] apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola.

Nisso, o estudo da gestão de sala de aula surge da necessidade de compreender o processo e organização do trabalho docente, as dimensões e as atividades envolvidas em seu ambiente. Entra nessa discussão, portanto, questões, como a cultura, o vínculo afetivo, o olhar inclusivo e a postura didático-pedagógica adotada na prática da regência.

Nesse momento de ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais e midiáticas, uma das maiores preocupações do professor foi como desenvolver aulas que estimulassem os alunos, a fim de que eles pudessem participar de maneira ativa. Aqui, então, entra o planejamento e a autoavaliação do ensino, que buscam responder as seguintes indagações: O que? Para que? Como fazer? Quanto tempo? O que usar?

No entanto, é imprescindível destacar que antes dessa etapa a escola deve criar um plano de ação escolar para as atividades não presenciais, um documento que reúne atividades planejadas e deve conter a realidade da instituição, no tocante a aspectos, como: objetivos, metas, prazos, recursos etc.

Tomando por base o plano de ação escolar, não adianta a escola apenas elaborar atividades, imprimir ou enviar em grupos de *Whatsapp*, *Google Classroom* ou em outras plataformas de ensino para que o aluno possa responder, mas sim, é preciso que haja a criação de um material que possa dinamizar o ensino não presencial, que tenha um diálogo na qual o discente se aproprie dos conhecimentos e se comprometa em estudar em casa. Além disso, é imprescindível dar e pedir *feedback*. As etapas desse movimento “constituem habilidades essenciais para regularmos nossos desempenhos e os

das pessoas com quem convivemos, visando relações saudáveis e satisfatórias” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007, p. 68).

Nessa construção, a organização da sala de aula virtual para condução do trabalho pedagógico e didático exige do professor, além do domínio dos conteúdos de sua área, habilidades de domínio das tecnologias educacionais, cooperação, determinação, solidariedade, respeito mútuo e otimismo, viabilizando meios para convencer o aluno de que a escola é essencial para o progresso individual e o protagonismo social, tal como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), entre outros dispositivos orientadores da área.

Assim, essa nova forma de sala de aula deve ser organizada, embora não seja um espaço físico, o professor precisa dividir os espaços de seus objetos de conhecimento, promover momentos de atividade que trabalhem o emocional, atividades envolvendo vídeos, leituras, análises de textos, estudos de casos, relatórios, dentre outras. Tudo isso precisa ser planejado e organizado, em particular, na área de Língua Portuguesa, que trabalha com mais dinâmica, complexa e multifacetadas das faculdades humanas, a linguagem requerendo, portanto, alternativas também dinâmicas e processuais para atender aos objetivos de aprendizagem.

Algumas sugestões práticas de metodologias ativas desenvolvidas no ensino remoto na área de Língua Portuguesa

Em meio ao contexto pandêmico, boa parte dos professores de Língua Portuguesa viram-se obrigados a abrir mão do seu espaço de conforto para imergirem em um mundo além daquele vivenciado no ensino presencial. Nessa imersão, encontraram nesse espaço, a possibilidade de utilização das TDICs aliadas a diferentes estratégias de ensino que pudessem atrair a atenção dos discentes, gerenciar tempos, espaços e dinâmicas de aprendizagens. Tais estratégias ganharam visibilidade com a inserção de metodologias ativas no contexto escolar. Nesse contexto, as “novas ferramentas tecnológicas, com suas múltiplas

formas de linguagens, não são consideradas como um fim em si mesmas, mas assumem um papel fundamental no processo de personalização do ensino” (SILVA; LIMA, 2022, p. 75).

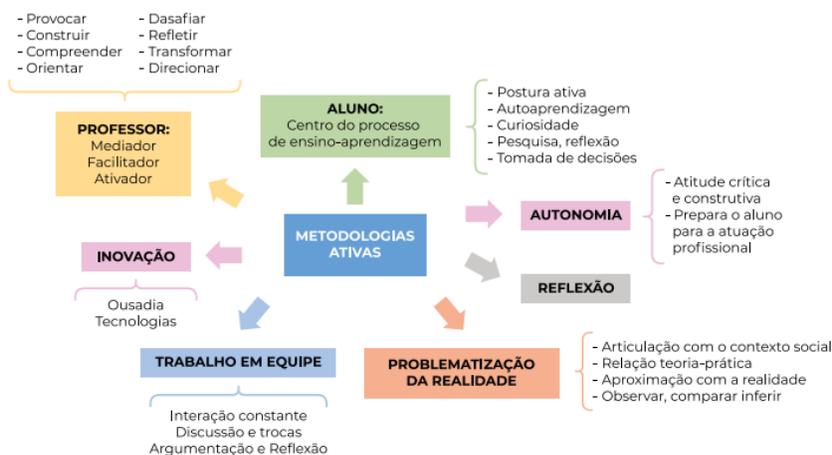
Na defesa desse aspecto, o cenário que se avista hoje é o da disjunção e da ruptura com as lógicas individualistas e fragmentárias, impondo-se, em seu lugar, a necessidade do olhar híbrido e inventivo, ambos no sentido de inovar e reconstruir um conjunto de posturas e práticas sobre a docência. Essa construção far-se-á, certamente, como têm demonstrado recentemente os avanços sociais, por meio da imersão no campo da cultura do digital, do tecnológico, do mundo das mídias e da cibercultura, que opera de maneira cada vez mais significativa e criativa sobre os processos cognitivos de construção do conhecimento. (LIMA, 2020, p. 36)

As metodologias ativas ganharam destaque como recursos pedagógicos para que os docentes consigam romper barreiras impostas pela pandemia. A expressão “metodologias ativas” é empregada para designar estratégias pedagógicas que têm o foco no processo de ensino e no aluno, sendo que “métodos” faz referência a técnicas e procedimentos usados para se chegar aos objetivos esperados, e “ativas” relacionam as práticas que envolvem e engajam os discentes, tornando-os protagonistas nas diversas situações de aprendizagem, conforme endossam os estudos reunidos em Bacich e Morán (2018). Dentre esses estudos, destaca-se a reflexão de Morán (2018, p. 04), ao pontuar que:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Também, ao corroborarem com a compreensão da proposta metodológica e educacional das metodologias ativas no contexto escolar, Luchesi, Lara e Santos (2022), entrelaçando suas vozes às de Diesel, Baldez e Martins (2017), apresentam o seguinte desenho:

Figura 01: Princípios das metodologias ativas de aprendizagem



Fonte: Luchesi, Lara e Santos (2022, p. 15) adaptado de Diesel, Baldez e Martins (2017)

Trazendo todas essas questões para a área de Língua Portuguesa, estudos como os de Guerra Junior (2021), Soares (2021) e Sousa (2021) convergem ao apontarem para as possibilidades de articulação didático-pedagógica envolvendo os recursos disponíveis na cultura do mundo digital e midiático e as faculdades de interação próprias da linguagem. Essa articulação promove o desenvolvimento do senso crítico, o protagonismo social e a autonomia do aluno diante do processo em que está envolvido, trazendo uma abordagem inovadora para os cenários de ensino e aprendizagem da língua materna. De maneira geral, a perspectiva apontada pelos autores é a de que a relação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa permite o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos, inserindo-os, de maneira flexível, dinâmica, inovadora e participativa na cultura do currículo escolar.

Essas metodologias proporcionam momentos de inquietação aos educandos, estimulando-os a pensar, a conceituar, a construir, a desenvolver e a envolver-se com estratégias cognitivas, que estimulem a capacidade crítica, levando-os a refletirem sobre as

práticas e as interações, fornecendo um *feedback* das atitudes e dos valores adquiridos durante o processo (BERBEL, 1998; MORÁN, 2015; PINTO *et al.*, 2013).

Nessa discussão, Berbel (1998) afirma que as metodologias ativas contribuem para que os alunos aprendam, diante das experiências, dos desafios e das práticas. Entre as atividades que podem ser desenvolvidas para estimular a inquietação dos educandos, destacam-se, dentre tantas: a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Gamificação, dentre tantas outras.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), também chamada de *Project-Based Learning* (PBL), é um exemplo de metodologia que faz com que os alunos, através da solução de desafios, construam saberes e desenvolvam habilidades e atitudes. Ademais, para a escolha de um projeto a ser desenvolvido, o professor deve orientar os passos dos discentes, motivar, conduzir para que eles façam novas descobertas e tenham resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, através do aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal.

Considerando isso, Markham *et al.* (2008) corroboram que é preciso orientar os educandos nos seguintes passos: desenvolvimento da ideia do projeto, decisão do escopo do projeto, seleção dos padrões, incorporação dos resultados simultâneos, desenvolvimento, a partir da formulação do projeto e criação do ambiente ideal de trabalho.

Ademais, Bridges (1992, p. 05-06) ressalta que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem como características:

1. O ponto de partida para a aprendizagem é um problema (isto é, um estímulo para o qual um indivíduo não tenha uma resposta imediata);
2. O problema deve permitir que os alunos estejam aptos a enfrentar o mercado como futuros profissionais;
3. O conhecimento que os alunos devem adquirir durante a sua formação profissional é organizada em torno de problemas em vez de disciplinas;
4. Estudantes, individualmente ou coletivamente, assumem uma importante responsabilidade pelas suas próprias instruções

e aprendizagens; 5. A maior parte do aprendizado ocorre dentro do contexto de pequenos grupos em vez de exposições.

A partir disso, compreende-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas foca na teoria para resolução de casos. Esse método é defendido, por exemplo, pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), pois ele promove a interdisciplinaridade, quebrando o paradigma de aulas fragmentadas e distanciadas uma das outras, reaproximando-as. À vista disso, Mamede (2001) argumenta que esse método é constituído de princípios da Psicologia Cognitiva, levando a uma aprendizagem construtiva e contextual.

Outro exemplo de metodologia ativa é a gamificação que, como o próprio termo diz, é criar estratégias de *games* (jogos) para serem inseridos dentro dos ambientes de ensino com propósitos educativos. Na área de Língua Portuguesa, as atividades devem envolver o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e de conhecimentos linguísticos/semióticos.

Trata-se de uma metodologia que foi inserida nas escolas, visto que traz diversos benefícios aos sujeitos, além de contribuir para a motivação, e, mais do que isso, insere os alunos em um mundo fictício onde os jogadores querem participar e explorar todo o enredo, ou seja, “a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os *designers* instrucionais e professores vêm usando há muito tempo” (FARDO, 2013, p. 65).

Conforme Santaella (2014), os jogos são recursos estratégicos que possuem caráter motivacional e atrativo, sendo, então, bastante salutar, a aplicação dos seus elementos lúdicos nos contextos educacionais de ensino e aprendizagem. Consoante a perspectiva aqui adotada, esses recursos motivam, no geral, os discentes e tal aplicação não está limitada apenas ao ensino da língua materna, mas abrange todos os componentes curriculares.

Sheldon (2012) relata que os jogos digitais não podem focar demais na educação, dado que isso pode levar a perda da essência

da diversão. Por outro lado, se o *game* acaba perdendo o foco educativo, será criado puramente para divertir. Assim, os jogos devem proporcionar interação “[...] o que nos leva a grupos sociais; jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona **emoção**” (PRENSKY, 2012, p. 156, grifo meu), aspecto fundamental quando se trabalha com a linguagem, pois, como filosoficamente diz Marcuschi (1999, p. 02):

[...] não se pode suspender o afeto, a **emoção**, as crenças, os conhecimentos, as ideologias e outros aspectos do ser humano ao se analisar os seus usos linguísticos, a menos que se faça ficção científica. O homem não é um ser constituído à imagem e semelhança de um computador, mas como um ser social situado em contextos históricos na relação com os demais indivíduos e centralmente envolvido por tudo que o rodeia, podendo, sobre isso, raciocinar e se distanciar. (grifo meu)

Por esse ângulo, é importante destacar que a Gamificação não deve ser vista como o “ato” de apenas jogar, e nem tampouco associar essa prática apenas aos videogames. Ela vai muito além disso, desde os jogos de *smartphones*, *tablets*, *notebook*, até a elaboração de jogos manuais. Nessa visão, a melhor forma para que o docente aplique a gamificação em suas aulas, sobretudo de Língua Portuguesa, é escolhendo um jogo que prenda a atenção dos alunos, estimulem a participar da narrativa e motive-os nos propósitos.

Portanto, considerando essa discussão, elencou-se aqui, a partir da literatura da área, três possibilidades de exploração da relação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa. Tais possibilidades e seus recursos trouxeram diversas contribuições para a inserção de novos formatos de ensino e aprendizagem em contextos de ensino remoto mediado pelo uso das TDICs. Essa perspectiva fortalece o princípio de que, se houver planejamento de ações, será possível executá-las e avaliá-las, dimensionando os efeitos qualitativos de sua utilização para o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula.

Considerações finais

A discussão apresentada neste capítulo se propôs analisar o papel das TDICs na área de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto no período pandêmico, abordando a essencialidade de trazer também discussões sobre a gestão de sala de aula no período remoto, bem como contextualizar a utilização de metodologias ativas nesse cenário.

Fica evidente que essa nova mudança no ensino contribuiu para que os docentes repensassem sobre a gestão de sala de aula e a aprendizagem, já que com o ensino mediado pelas tecnologias reaproximou os discentes para o espaço educacional, mesmo que de formar remota. Além disso, é necessário reafirmar que os professores travaram uma grande batalha nesse período de pandemia, pois tiveram que rever várias estratégias de ensino e aprendizagem, criar planos de ação, readaptar ao “novo normal”, fazer uso de tecnologias educacionais com o propósito de estimular e motivar os alunos para a continuidade de seus estudos, mesmo em meio aos desafios que impediam o retorno presencial aos ambientes educacionais.

Considerando isso, é imprescindível que os professores, no processo de gestão da sala de aula, façam um planejamento de todos os passos e etapas para a concretização dos objetivos de ensino. Esse movimento possibilitará o alcance, a aplicação, o desenvolvimento e a confecção de diferentes metodologias ativas, considerando-se que, não adianta apenas falar, teorizar ou tentar aplicar tais metodologias, é preciso considerar as mudanças contextuais que implicam no modo como se ensina e como se aprende em contextos tão desafiadores, como o ocasionado pela pandemia, que tornou obrigatória a adoção do modelo de aulas remotas.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – comunicação, saúde e educação**, Botucatu (SP), v. 1, n. 2, p. 139-154, fev., 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRIDGES, Edwin M. **Problem based learning for administrators**. Eugene (OR): ERIC Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon, 1992.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas (RS), v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional

brasileira: autonomia ou controle? *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 53-70.

GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes. Ensino de Língua Portuguesa e metodologias ativas: o desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 90-107, jan./jun., 2021.

LIMA, Francisco Renato. Formação de professores, hibridização do ensino e inventividade na prática pedagógica: tessituras epistemológicas sobre a docência em tempos de mudanças paradigmáticas. *In*: SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior: desafios, saberes e inovação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 35-56.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCHESE, Bruna Moretti, LARA, Ellys Marina de Oliveira, SANTOS, Mariana Alvi-na dos. Introdução as metodologias ativas de aprendizagem. *In*: LUCHESE, Bruna Moretti, LARA, Ellys Marina de Oliveira, SANTOS, Mariana Alvina dos (Orgs.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, 2022. p. 11-18.

MAMEDE, Sílvia. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, Sílvia; PENAFORT, Júlio (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição e produção textual: processos de referenciação**. Conferência no II Congresso Nacional da ABRALIN. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 1999. (mimeo).

MARKHAM, Thom *et al.* **Aprendizagem Baseada em Projetos:** guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, Lilian, MORÁN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 01-25.

PINTO, Antonio Sávio da Silva *et al.* O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez., 2013.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Trad. Eric Yamagute. São Paulo: SENAC São Paulo, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez., 2014.

SOARES, Lucinda Maria Teixeira. **Metodologias ativas na aula de Português:** um percurso didático de motivação para a aprendizagem. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras. Universidade do Porto, 2021.

SOUSA, Roseline Martins Sabião. **Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:** proposta para os

anos finais do Ensino Fundamental. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2021.

SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. Prática docente híbrida: desafios rumo à consolidação de uma nova linguagem didático-pedagógica no Ensino Superior. *In: SIMPÓSIO VIRTUAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (SVPC): A pesquisa em educação e suas possibilidades na formação docente, II., 2022, Parnaíba. Anais...* Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. v. 1. p. 71-77.

SHELDON, Lee. **The multiplayer classroom: designing coursework as a game.** Boston: Cengage Learning, 2012.

DISCURSOS AUTORIZADOS SOBRE LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: (re)ligando fronteiras com a cidadania¹

Francisco Renato Lima

Considerações iniciais

A leitura é sempre apropriação, invenção produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

(ROGER CHARTIER, 1998, p. 07)

Conforme o caminho apontado por Chartier (1998), no contexto atual, a atividade de leitura pressupõe verdadeiros

¹ Registro meus agradecimentos ao prof. Me. Thiago de Sousa Amorim, que fez uma leitura e uma revisão atenta e criteriosa deste texto. Seus valiosos comentários, críticas, reflexões e sugestões foram fundamentais para a presente versão. A responsabilidade pelo resultado final, com possíveis equívocos e erros, claro, é exclusivamente minha.

caçadores, na acepção daquele que persegue, tem faro e instinto para escarafunhar as entrelinhas do texto – oral ou escrito – e em muitos formatos multissemióticos –, com o propósito de aproximar-se das facetas, sutilezas e miudezas que constituem o seu sentido. Nessa luta, o terreno de caça que tem a frente é o de uma sociedade hipermoderna, repleta de multissemioses, multiletramentos e hiperletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015), que se vê pelo espelho do imbricamento de mídias e de tecnologias digitais, as quais compõem a paisagem das práticas de leitura e escrita no meio social.

Assumindo então, esse desafio, neste texto discutimos sobre leitura e construção de sentidos, a partir de alguns ‘discursos autorizados’ sobre o tema. Essa noção foi proposta por Citelli (2002), na obra *Linguagem e persuasão*, como “aquele proferido por alguém dotado de autoridade para ser o porta-voz de um determinado segmento social ou instituição”, conforme as palavras de Garcia (2003, p. 187), em resenha do livro de Citelli (2002). Assim, tenho como ‘porta-vozes’ dessa discussão sobre leitura, em âmbito social e científico-acadêmico, autores como Faraco (2006, 2009), Freire (2001), Gnerre (2009), Pennac (1993), Rojo (2004), entre outros, os quais ajudam a construir a tessitura de minhas reflexões.

Partindo disso, situo a prática de leitura como uma experiência que religa as fronteiras humanas com a cidadania, a democracia e a inclusão social, via ‘palavra’, tida como um signo ideológico, o qual serve de arena para o desenvolvimento de lutas entre as classes sociais (BAKHTIN, 2009, p. 117), como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, conforme uma concepção sociodialógica e interativa de linguagem, na qual “o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275), pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 127, grifos do autor)

Importa destacar, neste sentido, conforme Marcuschi (2010), que as práticas de leitura e de escrita, historicamente assumem novos formatos e dimensões na sociedade. Por exemplo, hoje, vivemos no contexto das diversas mídias tecnológicas, as quais representam uma nova fase na história de desenvolvimento dessas práticas. As mudanças decorrentes desse cenário acarretam alterações nas formas de comunicação nos espaços de circulação, produção, recepção e compreensão dos textos, dos gêneros e dos suportes da escrita, e, nisso tudo, a mudança “mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à nossa relação com a escrita”, (p. 18) uma vez que “escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos bate-papos síncronos (on-line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita” (p. 18), ou seja, foram os hábitos e os costumes do homem relacionar-se com a escrita que se alteraram com o tempo, a fim de responder aos comandos e exigências de uma sociedade letrada.

Quando me refiro à construção de sentidos, articulada à leitura e à escrita, penso nas habilidades que os sujeitos, detentores de diferentes ‘níveis’ ou ‘graus’ de letramentos sociais (KLEIMAN, 1995; LIMA, 2015; SOARES, 2010; STREET, 2014; TFOUNI, 1988, 2010), mobilizam para a leitura do mundo e da palavra, como diz Freire (2011). Desse modo, **“o letramento também significa compreender o sentido**, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito” (KLEIMAN, 2005, p. 10, grifos meus). Além disso, para essa articulação, trago a reflexão de Lima (2016, p. 29), quando concebe a linguagem:

[...] como prática social mediada pelos sujeitos em situações de interação, em processos socioculturais e históricos de organização do discurso, em situações nas quais, **por meio do diálogo, intercambiam e reformulam os sentidos da língua; perspectiva que se entrelaça à ideia dos letramentos sociais, na construção de sentidos sobre o mundo.** Nesse processo, o sujeito assume papéis na negociação de sentidos, que envolve a troca e o diálogo

entre os interlocutores, constituindo assim, uma “forma de *inter-ação* social” (KOCH, 2012, p. 128, grifos meus)².

Acrescentando à discussão, Koch (2008, p. 202), pontua que “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais intervêm e nos quais mobilizam seus saberes”, muito pelo contrário, é uma realização social e interacional que se efetiva na ação ou *inter-ação*, fundada essencialmente nos usos sociais que envolvem a leitura e a escrita (MARCUSCHI, 2010). Assim, para a construção de sentidos, é preciso mobilizar diversos tipos de conhecimentos que englobam as “práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, bem como o domínio das estratégias de interação” (KOCH, 2014, p. 34). Tais ‘estratégias’ têm relação direta com a leitura, a escrita e a compreensão dos textos (orais ou escritos) que circulam socialmente. Dentre essas estratégias, destaco, em particular, as cognitivas e as sociointeracionais, respectivamente, descritas pela autora:

[...] as estratégias cognitivas consistem em *estratégias de uso* do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2014, p. 35, grifos da autora)

Estratégias interacionais são estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. [...] Isso vai resultar numa **construção social da realidade**, já que, sendo a realidade social e constituída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita. (KOCH, 2014, p. 36-37, grifos meus)

² Em virtude da relevância da obra citada por Lima (2016), para a elucidação dos propósitos pretendidos, trago a referência: KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Desse modo, no curso da interação, essas “estratégias de uso” e essa “construção social da realidade” aproximam-se da construção de sentidos, tal como defendo aqui. Essa construção de sentidos, segundo Lima (2016, p. 165), ocorre a partir do entendimento que os sujeitos “têm da leitura e da escrita, adquiridos em suas experiências com o mundo dos letramentos”, ou seja, considero que essas ‘experiências’ são singulares e constituem formas de aproximação desses sujeitos com o mundo da leitura e da escrita, seja pelo domínio formal (alfabetização/escolarização) (MARCUSCHI, 2010), seja pelo domínio social (letramento social) (STREET, 2014). De todo modo, leitura, escrita e construção de sentidos são eixos intercambiáveis, e que, no curso da história de nossa sociedade, ligam o sujeito ao mundo.

Uma rápida visão cronológica sobre essas práticas nos mostra que a leitura aparece retratada de forma muito especial desde o século IV d.C, no ano 384, em Roma, quando Santo Agostinho admirou-se com a prática da leitura silenciosa, feita por Santo Ambrósio: “Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua era quieta” (MANGUEL, 2002, p. 58). Quanto à escrita, as primeiras datações de sua presença, ainda cuneiforme, como peça-chave para o desenvolvimento das relações humanas, remontam ao final do quarto milênio a.C, na Mesopotâmia e no Egito, de onde noticiou o burocrata egípcio Dua-Queti, em ensinamentos a seu filho, Pepy, durante uma navegação para a escola de escribas: “Entenda, não há nada mais genial que os escritos. São como um barco sobre a água. Deixe-me fazê-lo amar a escrita mais que à sua mãe. [...] Não há o que a ela se compare em todo o mundo” (HELCK, 1970 *apud* FISCHER, 2006, p. 29).

Diante desse passeio historiográfico, lancemos nosso olhar para essas breves e, ao mesmo tempo, densas, magníficas e transformadoras experiências humanas: ler e escrever.

Tempos de leitura e de escrita: entre memórias pessoais – passado – e reflexões contemporâneas – presente

Neste texto, como diz Chartier (1998), percorremos o caminho de busca por pistas e achados dessas práticas, a fim de construir sentidos sobre e com elas. Para tanto, delimito dois tempos: o passado e o presente. O primeiro, pela narrativa de uma experiência pessoal, resgatada por meio de minhas memórias como leitor, pela experiência vivida, marcada pela recuperação de passagens, aparentemente esquecidas, mas que podem ser recuperadas e situadas no tempo, a fim de contextualizar uma situação de pesquisa e de aprendizagem (GALZERANI, 1999), e assim, o fiz. No segundo, que se entrelaça ao primeiro, apresento uma reflexão teórico-analítica, de abordagem qualitativa sobre a temática leitura no âmbito social, realizada, quanto aos objetivos, por meio de pesquisa exploratória e, quanto aos procedimentos técnicos, recorro ao método bibliográfico. Esse percurso permitiu a aproximação com o contexto e algumas particularidades do fenômeno estudado (GIL, 2019; MARTINELLI, 1999; MINAYO, 2013).

Tempo I: um olhar sobre o espelho: enxergando minhas experiências de leitura e de escrita

Neste momento, sinto-me defronte para o espelho e, assim como Alice, em “*Alice através do espelho e o que ela encontrou lá*” (CARROLL, 2015), seis meses depois de ter se aventurado no país das maravilhas, em “*Alice no País das Maravilhas*” (CARROLL, 1999). No regresso ao país encantado de sua primeira aventura, a narrativa é tecida a partir de Alice brincando com suas gatinhas, enquanto a neve cai lá do lado de fora da janela. Ela faz de conta que o espelho é um portal e, ao atravessá-lo, entra num mundo bem improvável. Comparando-me a Alice, sou obrigado a questionar-me sobre meus passos no mundo da leitura e da escrita e atrelá-los também, aos de outros, com quem dividi o caminho (professores e pais, principalmente).

Mas, como anunciado, vamos à bela cena de nossa heroína mirim!

– E agora, Kitty, se você ficar quietinha e me escutar e não falar tanto, eu lhe direi tudo que penso sobre a Casa do Espelho. Em primeiro lugar, existe a sala que a gente vê do outro lado do espelho – é igualzinha à nossa sala de visitas, só que está tudo ao contrário. Posso ver tudo quando subo em cima de uma cadeira, tudo, fora aquele pedaço que está por trás da lareira. Ah, queria tanto poder ver aquele canto! [...] Bom, os livros são mais ou menos parecidos com os nossos, só que as palavras estão ao contrário. Sei disso porque uma vez levantei um livro diante do espelho e eles levantaram um também na outra sala. [...] Oh, Kitty, que bom seria atravessar para dentro da Casa do Espelho! Tenho certeza de que existem coisas lindas lá dentro. Vamos fazer de conta que existe uma maneira de atravessar, Kitty. Imagine que o espelho tenha ficado todo macio como gaze, e assim se pode atravessá-lo. Ora essa, ele está se transformando numa espécie de névoa, juro! Seria bem fácil atravessar...

Ela estava trepada na chaminé enquanto dizia isso, embora nem soubesse como tinha ido parar ali. E, de fato, o espelho estava começando a dissolver-se, como se fosse uma brilhante névoa prateada. (CARROLL, 2015, p. 15)

Sobre tal espelho, Saraiva (2011, p. 02) apresenta-nos uma definição metafórica e interessante sobre esse objeto artístico-cultural, essencial nessa reflexão, quando comparo minha experiência a de Alice:

O espelho é um vidro ou cristal com uma das faces coberta por uma lâmina prateada de nitrato de prata e, por definição, é um instrumento que reflecte luz, devolve imagens, reflecte. Objecto enigmático que desde sempre acompanha a História da Arte e a iconografia artística, fundamenta o pensamento num constante questionamento do sujeito. Este reflexo permitiu ao homem aceder à verdade e ao conhecimento mas também foi símbolo de beleza e sedução, conceitos fixados no feminino e que se prolongam até aos dias de hoje. Na arte contemporânea o reflexo funciona como uma desconstrução.

Continua Saraiva (2011, p. 24), agora referindo-se, textualmente, à Alice:

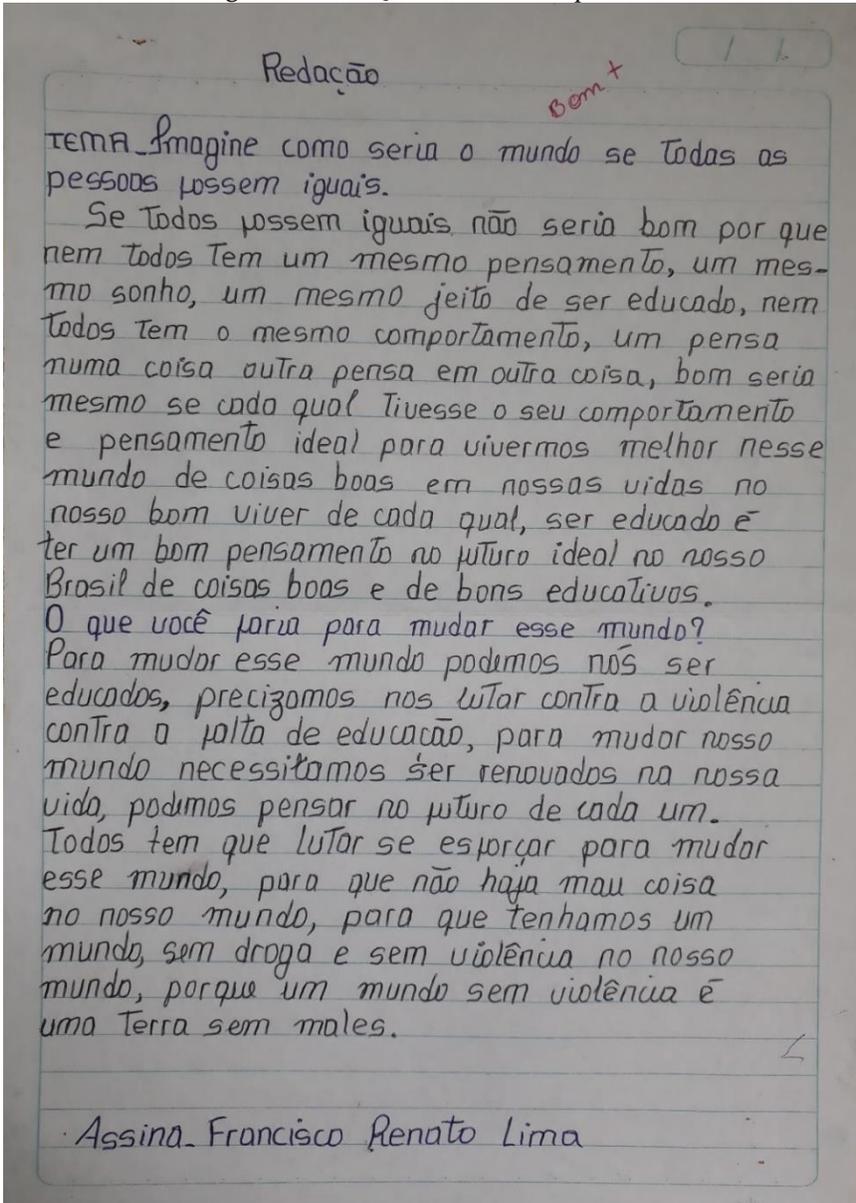
O espelho devolve a evidência, revela-se um instrumento mágico que transforma o real em algo maravilhoso, num enigma poético, e permite através destas narrativas aceder a outras realidades. Uma fronteira entre o real e o ilusório que assume por vezes a metáfora de uma “porta” como, em “Alice do outro lado do espelho” de Lewis Carroll em que o conceito de tempo é anulado predominando a inversão da realidade. **O desejo de passar para o lado de lá do espelho, do desconhecido, conduz Alice a descobrir que é possível “entrar” no reflexo.** Uma metáfora que sustenta o atravessar da infância. Num primeiro momento da narrativa, **Alice encontra-se no mundo real e num segundo momento entra nesse mundo que é simultaneamente igual e invertido.** Como o reflexo do espelho que devolve uma imagem invertida, os objectos encontram-se dispostos e movimentam-se em sentido contrário. Uma narrativa que se desenvolve pela inversão da realidade, reforçando o conceito de fronteira implícito no reflexo. (Grifos meus)

Por meio dessa imersão literária, volto a um ponto fulcral de minhas lembranças. Assim, inicio essa rememoração trazendo uma experiência de leitura e de escrita que vivenciei quando aluno da quinta série do Ensino Fundamental. A imagem que apresentarei, a seguir, resgata parte importante de minha memória como leitor em construção, que, desde então, vislumbra na escola, o encontro com textos, que além de propiciarem o prazer da leitura e da escrita, possuíam um carácter formativo e dialógico, possibilitando a ampliação de minha visão de mundo e a construção de sentidos sobre o meio social em que vivia.

O ano era 2002, e, na aula de Redação, a professora, que também ministrava a disciplina de Gramática – na época eram separadas no currículo escolar –, deparei-me com uma proposta de atividade, que solicitava a escrita de uma redação falando sobre ‘como seria se todas as pessoas do mundo fossem iguais e o que eu faria para mudar esse mundo’.

Sem mais delongas, vamos ao texto, na Imagem 01, a seguir:

Imagem 01: Produção textual escrita pelo autor



Fonte: Arquivo pessoal (2002)

Observemos a marca apreciativa atestada pela professora: "Bom +". Essa representação, talvez simbólica ou apenas de

registro e de controle sobre a produção textual, ou, com toda sorte e esperança, poderia ser uma avaliação positiva de meu texto. Um parâmetro avaliativo que, se não me trai a memória e também, uma visita a cadernos antigos, dos tempos do Ensino Fundamental Menor (1ª a 4ª série - 1997 a 2001) estava dividido, respectivamente, por ordem qualitativa em: “Excelente”; “Ótimo”; “Bom”; “Regular”; “Ruim”; “Péssimo”. Essas adjetivações/predicações eram aplicadas a produções verbais (treinos de escrita em cadernos de caligrafia ou redações escolares) e não verbais (desenhos, colagens etc.), sendo “entendidas” pelo aluno como uma nota, de valor somativo, a sua capacidade de produção textual. Esse “entendido” era, na verdade, uma noção que se tinha sobre a ‘qualidade’ do texto, sem muitas explicitações sobre o processo que sua produção envolve.

Em situações como essas, Gatti (2003, p. 100-101), a partir de estudos de campo com professores, mostra que um:

[...] alto percentual dos alunos não consegue explicitar os critérios das “notas” que seus professores atribuem. Colocam, também, que questões com palavras vagas ou questões excessivamente detalhadas ou complexas levam à confusão e, como resultado, eles, alunos, não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar – o que o professor quer. [...].

Observa-se também que a atribuição de notas ou gradações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor. Há uma consideração individualizada por mais que tente ser, ou queira ser objetivo (por exemplo, para com os alunos que ficam nas proximidades dos limites de aprovação quando procedem a ajustamentos e aproximações).

Hoje, mais de duas décadas depois (em 2023), em tempos de vestibulares tão concorridos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que tomou conta do currículo da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo –

seria exigida do aluno, a demonstração de um rico repertório sociocultural de leituras diversificadas, que garantissem a clareza, coesão e coerência do texto, pelo amarradio de ideias, que convencionou-se chamar, de estratégias argumentativas. Mas, na época, essa atividade foi apenas um mecanismo de possivelmente avaliar a habilidade de leitura e de escrita do aluno. Este, por sua vez, via ali, uma oportunidade de demonstrar uma visão de mundo. É, portanto, sobre esse último aspecto que, hoje, me deterei a analisar nesta reflexão.

Isso porque, acredito que há a necessidade de a escola, ao mesmo tempo que insira o aluno no mundo da leitura e da escrita, também possibilite que, por meio do domínio da técnica – alfabetização – construa um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade em que nos inserimos – o letramento. A construção de sentidos sobre o mundo, possibilitada por meio da leitura e da escrita, constitui uma porta de acesso ao saber letrado e as venturas de cidadania e liberdade de expressão que essas práticas permitem ao sujeito, como diz Rojo (2004). Segundo a autora, para ser letrado e ler na vida e no exercício da cidadania, é preciso:

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 01-02)

Hoje, ao lançar um olhar sobre os ombros, sobre o que vi e vivenciei pelo caminho percorrido e o que aprendi até aqui, acredito que certamente, na ocasião, essa proposta foi muito bem-vinda, pois sempre gostei de ler e de escrever. Posso dizer até que foi uma gostosa leitura e escrita, práticas que não saem de mim até hoje. Considero, inclusive, que foi por ter sido alvejado por elas, pelo feitiço que elas carregam, que me tornei e venho me tornando um curioso leitor, encarando essa prática como possibilidade de

tornar-se sujeito de escrita e mais sensível às agruras do mundo. Portanto, penso, que nesse sentido apontado por Rojo (2004), as escolas onde estudei, os professores que tive, os livros que li, conseguiram, de alguma forma – positiva, é claro – cumprir esse papel, de modo que me tornei professor.

Mas, se puxar um pouco mais o fio da meada, lembro que esse prazer pela leitura e pela escrita, demonstrado em 2002, na escola regular, nasceu mesmo muito cedo, mas em outro berço, o familiar, quando desde os seis anos de idade, aprendi a ler e a escrever. Essa experiência já registrei noutro texto (LIMA; SILVA, 2018, p. 353), por meio de pesquisa autobiográfica e ‘narrativa de si’. Retomemo-la, para melhor entender como nasceu o leitor e, ao mesmo tempo, professor-pesquisador, uma vez que experiências de vida pessoal e profissional aí se confundem e é necessário que caminhem juntas, para que, de fato, se possa favorecer a formação de leitores nas escolas:

[...] Morava no interior, longe de escolas, e por conta disso, meu pai contratou uma professora particular para me ensinar as primeiras lições de leitura e escrita, e assistiam às aulas comigo, um ou dois filhos de trabalhadores ou moradores de suas terras. E assim, iniciou minha experiência de escola, ainda informal naquela época, pois acontecia em casa, no entanto, um início bem marcante.

Desde esta época também; ainda muito cedo, quando não sabia diferenciar o certo do errado, ou não tinha tomado o prumo sobre o que era ter uma vida pessoal; e tão pouco a profissional, já me dispusera a brincar de ser professor. Com um velho quadro negro, que de negro não tinha nada, pois o tempo já lhe roubara a cor e fizera branco, pedaços de giz e apagador na mão, subia em um velho baú, e ministrava ‘aulas’. Meus alunos, na grande maioria das vezes eram imaginários, outras poucas vezes não; eram primos, colegas, meninos de mesma idade com quem dividi a infância e os fiz de ‘cobaia’ nas minhas primeiras incursões na docência. Esse tino para a docência só se ampliou com a entrada na escola formal, uma vez que os professores sempre me tomavam para escrever no quadro, visto ter uma boa caligrafia (fruto de exaustivas e repetidas atividades de escrita em cadernos de caligrafia praticadas na própria escola), e isso fez com que eu fosse criando até certa ‘didática’. [...] (Grifos no original)

Esses registros memoriais evidenciam o caráter formativo e cultural da leitura em minha experiência humana de construção e ampliação de sentidos sobre o mundo. Essa vivência iniciou em casa,

no ambiente familiar, assistido pela presença de meus pais, que, preocupados com a formação do leitor mirim, possibilitaram o

[...] convívio com uma pluralidade de contextos, eventos e práticas de letramento desde muito cedo. Guardo na lembrança, as leituras à boca da noite, sob a luz e a fumaça da lamparina; as escutas de cantoria no rádio a pilha; as histórias de trancoso; as reescrituras e repetidas releituras de histórias de literatura de cordel; a lista de compras de todo mês; os versos e prosas antes de dormir, ditos na 'casa aberta'. Foram estes os meus primeiros espetáculos no mundo da escrita, [...]. (LIMA, 2016, p. 06, grifos do autor)

Associo essas memórias, ao que Pennac (1993), de forma romaneada, nos diz sobre a aproximação da criança com o mundo da leitura. O prazer e o encantamento são descobertos em casa, nas atividades domésticas, de primeiro contato com o livro e os sabores que a leitura e a escrita despertam. Tudo isso, de forma livre e despretensiosa de qualquer avaliação, de cunho excludente ou reprovativo, como a escola, lastimavelmente faz, quando o aluno inicia suas atividades nos bancos educativos formais. O autor nos diz:

[...] Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. [...] não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida [...] Nós tínhamos vontade de ler e pronto. Era tudo. (PENNAC, 1993, p. 86-89)

A reflexão apontada pelo autor nos mostra que as práticas de leitura e de escrita que garantem a formação do leitor são construídas pelo endereçamento de ações entre a família e a escola. Por meio desse compromisso – conforme testemunhei –, o letramento social e familiar do sujeito vai possibilitando a efetiva participação nos ambientes em que os domínios de leitura e da

escrita são pré-requisitos para a efetiva participação social, a construção de sentidos sobre o mundo e o exercício da cidadania, portanto, '(re)ligando fronteiras', conforme fiz alusão no título deste texto.

Ciente dessa necessidade, finalizo essa parte do estudo, anunciando a necessidade de estabelecer um intercâmbio entre as experiências pessoais na formação do leitor com a visão que atualmente, enquanto profissional da educação, possuo sobre a temática em discussão.

Tempo II: um olhar sobre a esfera social: uma análise a partir de minhas experiências de formação e de atuação profissional

Para o nosso segundo ponto de discussão – agora sobre leitura no âmbito social –, remeto a meados de 2007, quando, pela primeira vez, uma peça do artista mexicano Jorge Méndez Blake, intitulada *El Castillo* (O Castelo), foi instalada na Biblioteca de José Cornejo Franco, em Guadalajara. Anos posteriores, a mesma obra também foi montada em museus e galerias do México, Paris, Veneza, Aspen (EUA) e em Istambul, no ano de 2013, sua mais recente exposição, segundo o *Jornal Verne en EL PAÍS* (2016), do México³.

Apreciemos, então, a beleza e a expressividade da obra de arte mexicana, a qual mostra, por meio da sensibilidade artística, o impacto da presença de um livro e de sua leitura na estruturação do edifício social em que estamos inseridos. As imagens, de 02 a 05, seguintes, intitulam-se: *Instalación en Guadalajara, 2007. Cortesía de Jorge Méndez Blake y la Fundación/Colección JUMEX.*

³ Todas as referências e citações a matéria desse jornal, desde seu título, foram traduzidas livremente do espanhol para o português, pelo autor deste texto.

Imagem 02: Visão geral do muro, de longe [Ângulo do original]



Imagem 03: Visão do muro, de longe [Ângulo do original]

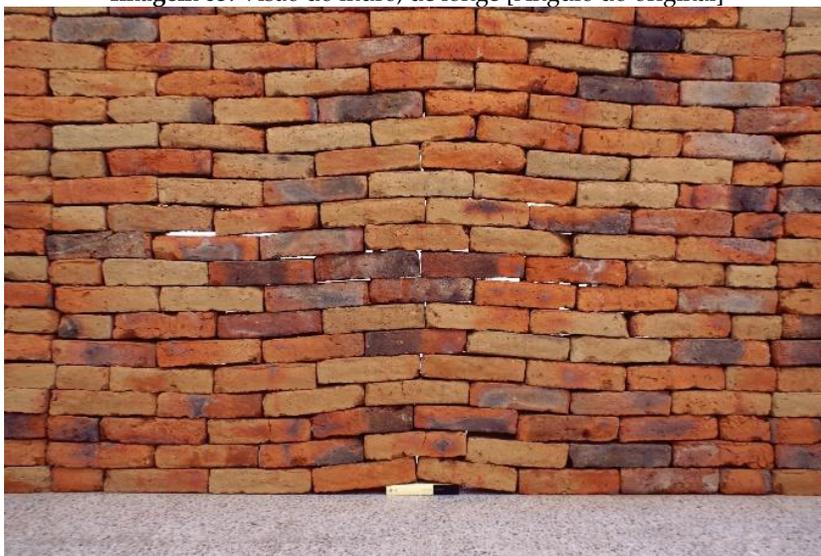
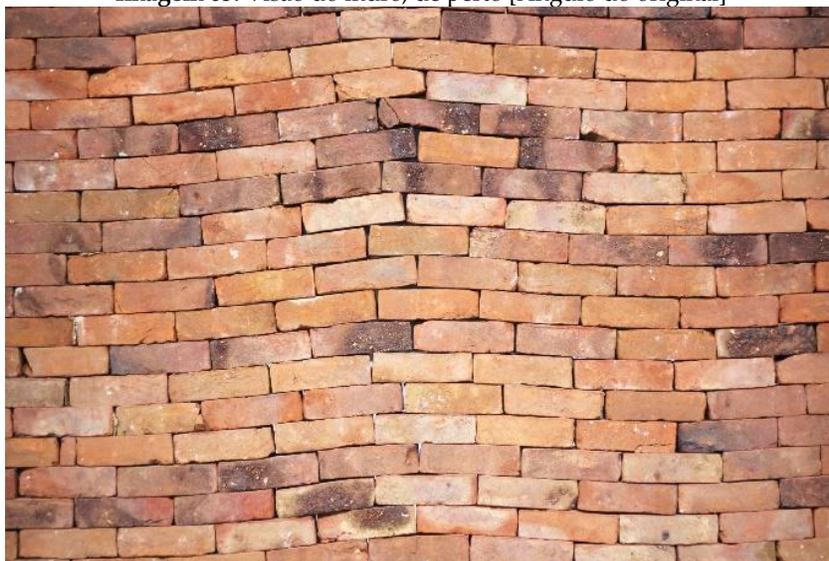


Imagem 04: O livro embaixo do muro [Ângulo do original]



Imagem 05: Visão do muro, de perto [Ângulo do original]



Fonte das imagens 02 a 05: <http://www.mendezblake.com/el-castillo/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

Em um blog, de autoria atribuída a Enrique Muriel (2016) e dedicado a esse tipo de objeto artístico-cultural, a peça é assim

analisada: “o livro faz que os tijolos quebrem a sua uniformidade, mostrando poeticamente, segundo a minha própria interpretação, a influência do conhecimento e da literatura sobre o pensamento padronizado, abrindo a possibilidade de quebrá-lo”.

Sobre a história, as motivações e os significados atribuídos à montagem da obra, em entrevista à Mônica Cruz, em 4 de março de 2016, do *Jornal Verne en EL PAÍS*, o autor, Jorge Méndez Blake, diz: “Comecei a fazer experimentos com livros e materiais de construção, por isso a ideia do trabalho veio naturalmente. Sempre me interessei pela diferença de escala. Como uma coisa pequena pode transformar algo muito grande”. [...] “As duas primeiras linhas são as mais importantes porque é onde você mede o tamanho. A parede tem colunas nas costas, como contrafortes também feitos de tijolos. Então você decide onde o livro vai, sempre na parte central, e a partir daí você começa a construir o resto”.

A peça é assim, constituída de elementos de literatura e arquitetura, grandes paixões do autor, as quais ele explicita durante a entrevista: “Mas nenhum deles terminou de me encher e eu não me senti confortável trabalhando em um deles por conta própria. Através da arte encontrei esse território intermediário”.

Dada a paixão pela literatura, Jorge revela a razão do livro *El Castillo*, versão espanhola, de Frank Kafka, manter-se como a base da estrutura da obra, embora os tijolos sejam do país em que está sendo exposta: “o personagem da história é contra um sistema de maneira anônima e minúscula e não sabe que está lutando contra toda uma estrutura, que é o castelo. O livro no trabalho faz o mesmo”.

A título de curiosidade, a matéria de Mônica Cruz, intitulada “*Esta obra de arte mexicana relembra em redes o impacto de um livro*”, no *Jornal*, ainda traz o seguinte sobre a exposição:

As paredes mais extensas foram as de Guadalajara e Istambul, de 23 metros, e para aquelas que foram usadas cerca de 5 mil tijolos. A altura é sempre a mesma: 1,80 metros. Sua construção requer cerca de três a quatro dias de trabalho. A Fundação Jumex comprou os direitos do trabalho em 2009 e é o que concede autorizações para exibi-lo em museus ou galerias. Méndez Blake ainda está envolvido no canteiro de obras.

Desde fevereiro de 2016, a peça passou a circular nas redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram e Pinterest*), com inúmeras curtidas e compartilhadas (mais de 7.000 curtidas e 3.000 compartilhamentos, segundo o *Verne*). Porém, nesse processo de divulgação massiva da obra, os internautas, deram outro nome para a instalação artística, denominando-a de “O impacto de um livro”, como ‘uma metáfora sobre o fato de que o conhecimento pode ter um efeito muito maior do que imaginamos, mesmo sobre um muro aparentemente rígido’.

Embora essa mudança no nome, o autor considera esse movimento como algo positivo para a divulgação de seu trabalho via internet: “Você se move em certos circuitos muito fechados e percebe que a maioria da população sabe muito pouco sobre o seu trabalho”, enquanto que “as redes sociais trazem esse projeto para pessoas de fora do mundo da arte. Lá as coisas estão vazando, todas as disciplinas de alguma forma se cruzam umas com as outras” e assim, perde-se o domínio do alcance que o trabalho pode alcançar socialmente.

Voltando-se a atenção para a questão do impacto da leitura e da escrita nas estruturas da sociedade, o “muro”, aludido na descrição da imagem, é, na verdade, uma alusão às barreiras sociais enfrentadas historicamente pelos sujeitos sociais para o acesso a essas práticas sociais no mundo letrado. Situação catastrófica e complexa, tendo em vista a transformação positiva que elas causam na vida social do sujeito.

No entanto, a história da leitura e da escrita na sociedade é marcada pela desigualdade nas oportunidades de acesso a esse bem cultural. A consequência disso foi a construção de muros de segregação e de preconceito social. De um lado, a elite, o padrão europeu, os dominantes, aqueles que detêm e concentram o poder, pelo fato de possuírem elevado nível de letramento escolar e prestígio social. De outro lado, os dominados, os subalternos, os escravizados, os pobres, os negros e as inúmeras vítimas do esquecimento governamental e marginalizados da escola. Uma lógica perversa e excludente.

Hoje, em pleno século XXI, embora as políticas públicas que trouxeram um melhor acesso à escola, ainda há, de forma muito bem marcada nos discursos de intolerância e de exclusão social, muitas diferenças no tratamento e no alcance dos direitos sociais básicos, entre os que sabem ler (alfabetizados) e os que não sabem (analfabetos).

Para que a leitura e a escrita estejam a serviço da transformação social e da construção de sentidos sobre o mundo, “na vida e na cidadania”, como diz Rojo (2004, p. 01), pressupõe-se que esse muro seja derrubado, que suas estruturas tão rígidas e fixas, a serviço de segregacionismos sociais sejam substituídas por campos de oportunidades de ampliação dos espaços de vozes e igualdade de oportunidades. Assim, ao invés de muros de separação, que possamos construir pontes de aproximação. A leitura e a escrita precisam ser um caminho de mediação e de construção de sentidos entre o homem e o mundo.

Imagem 06: Texto ilustrativo da temática tratada



Fonte: Autoria desconhecida (2021)

Ainda aproveitando-se da metáfora que fiz anteriormente, com o campo da construção civil – entre muros e pilares de concreto – como o da imagem, a seguir, invoco que a leitura e os livros sirvam para sustentar nossa ação no mundo social.

Semelhante às imagens anteriores, esta, de autoria desconhecida, foi coletada numa página de rede social, *Facebook*, com o intuito de ilustrar a reflexão proposta. Duas das mensagens que ela nos transmite são: a) o livro e a leitura são tão sólidos quanto o ferro, o cimento e o concreto que constroem pilares que sustentam construções gigantescas; e b) o profissional que se especializa nessa atividade profissional (Engenharia Civil) precisa de muita leitura e de sustentação teórica que fundamente sua prática. Muitas possíveis outras interpretações podem ser feitas dessa imagem, no campo discursivo que nos inserimos.

A importância da leitura e da escrita pode ser ressaltada, quando destaco que o pleno domínio dessas práticas implica a garantia de o sujeito participar socialmente de situações de acesso a espaços de cidadania e de democracia. Dessa forma, credito a essas atividades, a capacidade de intercambiar a experiência humana ao mundo, possibilitando a construção de sentidos diversos, a partir da interação com e por meio de tais práticas. Elas exercem forte influência na construção da identidade dos sujeitos, elevando os níveis de desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo, afetivo e social, promovendo a participação ativa nos meios sociais em que o sujeito exerce alguma atividade, seja pessoal ou profissional.

Na acepção freireana, a leitura é um ato de interação com o contexto em que se vive, visto que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20), e assim, o ato de ler e de escrever serve para conquistar, ampliar e construir seu lugar no mundo, por meio do uso crítico da palavra. E no envolvimento com a complexidade desse ato, os sujeitos criam e recriam os objetos da realidade, por meio de processos que consistem em reinventar a linguagem e a experiência, alcançando, assim, a “compreensão

crítica do ato de ler”, que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19), ou seja, há um entrelaçamento entre a singularidade do sujeito leitor e o mundo que o cerca, tendo em vista que, ele primeiro ler e interage com o mundo – o letramento social – e, em seguida, é que ler a palavra escrita – letramento escolar. E assim, amplia, gradativamente, sua capacidade de construir sentidos por meio da linguagem.

No entanto, historicamente existiram vários entraves para a democratização do acesso à leitura e à escrita. Particularmente no Brasil, esse problema não é recente. Ele tem raízes e ranços profundos e amargos na história de nossa sociedade. O professor Carlos Alberto Faraco (2009, p. 11), na apresentação da obra *“Da redação à produção textual: o ensino da escrita”*, de Paulo Coimbra Guedes, nos dá uma noção de onde e quando isso começou:

Ensinar a escrever no Brasil não é tarefa fácil. Muitos fatores negativos perturbam sua consecução, a começar por nossa história cultural, que tem favorecido pouco a atividade de escrita. Basta lembrar que, durante nossos primeiros trezentos anos, foi proibida aqui a impressão a livre circulação de livros. Quem se aventurasse a escrever tinha que encontrar editor em Portugal, mas só depois de o texto ser devidamente aprovado pela Inquisição e, quando esta foi desmobilizada no governo de marquês de Pombal, pela Real Mesa Censória.

Acrescente-se a isso o fato de que fomos, no período colonial, no imperial e em boa parte do republicano, um país de analfabetos. Ainda hoje, entrado o séc. XXI, temos, na mais generosa das estatísticas, perto de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos. E isso sem contabilizar os chamados analfabetos funcionais.

Nessa conjectura de negação de direitos sociais – que aliás, é importante lembrar, àquela época sequer eram reconhecidos como tais –, durante muito tempo, o acesso à escola foi negado às camadas sociais mais populares. Nesse modelo segregacionista, apenas uma camada privilegiada da população tinha acesso a esse poder, ‘um poder saber’ e, portanto, ‘poder dizer’, como nos ensina Foucault (1998).

Por exemplo, no Brasil, somente no início do século XX, em meados dos anos 1930, seguindo as inspirações europeias, de um ideal de educação como direito humano e social, começou-se a discutir sobre a necessidade de a instituição escola ser oferecida a todos, por meio do sistema público. Essa ação teve por base as obrigatoriedades legais previstas pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1934, que deu visibilidade ao problema, quando estabeleceu que a educação é um direito de todos. A tentativa de cumprir esse princípio ocorreu por meio da criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962. Esse Plano, propunha, por exemplo, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos (GHIRALDELLI JR., 2003).

Nas diferentes regiões do país (de Norte a Sul), esse processo percorreu caminhos diversos, demorando-se, assim, a ser efetivado, relegando como trágica herança aos nascidos a partir da década de 1930, as marcas de exclusão que o analfabetismo acarreta para a vida de quem não domina formalmente o código escrito.

Sobre essa grave mazela social, Freire (2001) diz que a massa dominante sempre tratou o analfabetismo com muito preconceito, discriminação e estigmatização, atrelando a ele, a causa de muitos dos problemas nacionais e como vergonha para a população.

[...] ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ -, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo, aparece também, nesta visão ingênua ou absoluta, como manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua pouca inteligência, de sua ‘proverbial preguiça’. (FREIRE, 2001, p. 15, grifos do autor)

De forma muito triste e equivocada, essa visão ainda prevalece de modo intenso hoje, quando, por exemplo, são despejados, das regiões Sul e Sudeste do país, discursos de ódio, preconceito e

desrespeito com a região Nordeste do Brasil, atribuída a esta, uma visão errônea e discriminatória, pelo fato de, historicamente, termos sido menos beneficiados pelo acesso à escola. Sobre isso, veremos, mais adiante, na Imagem 07, alguns dados estatísticos sobre a questão e suas implicações sociais.

Pensando ainda nos ‘muros’ criados pela própria escola – feita para os ricos – e nas formas de uso da linguagem – normativa e excludente – que limita o acesso a bens culturais, como a leitura e escrita, lembro de Gnerre (2009, p. 22), quando diz que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Nessa dimensão segregadora e elitizada, ela:

[...] não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (GNERRE, 2009, p. 05)

Ou seja, a forma como a linguagem é utilizada pode definir os lugares de ocupação social de cada sujeito. A depender do contexto, da situação comunicativa e das intenções dos falantes, são criadas barreiras de segregação, de estratificação, de distanciamento e de discriminação dos sujeitos, constituindo, assim, uma ferramenta de dominação. Para o autor,

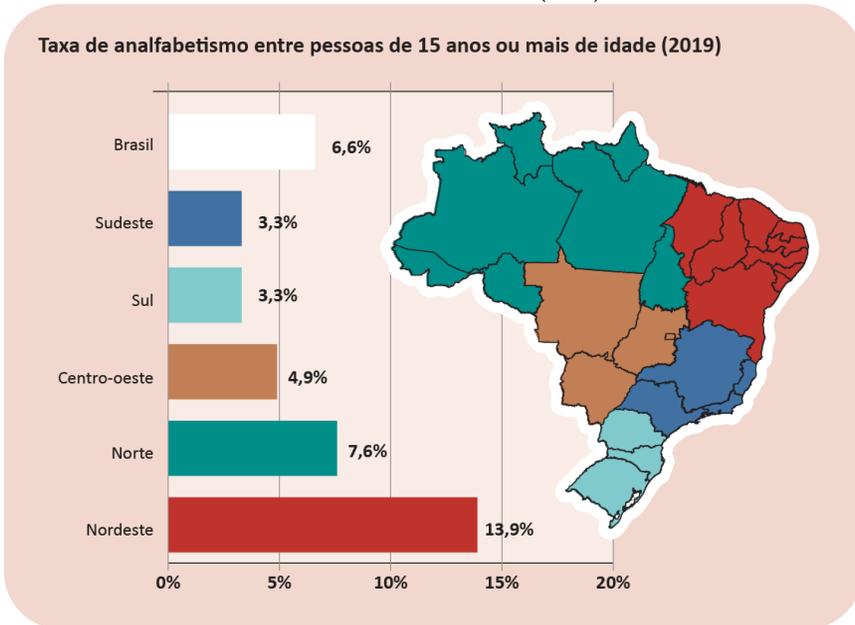
A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial. (GNERRE, 2009, p. 23)

No contexto dessa discussão, a ‘linguagem especial’ pode ser atribuída aos falantes do ‘bom português’, alcançado pela abertura que a escola tradicional oferece. Temos, com isso, a manutenção de estatuto hierárquico da língua, no tratamento social que lhe é

atribuído, através de estratificações que segregam e criam redes de tensões e negligenciamentos da condição humana, baseando-se, por exemplo, nos radicais conceitos de “certo” e “errado”.

A manutenção desse *status*, que privilegia o “certo”, fruto de uma visão autônoma, estritamente burocrática e bancária, vai, de modo desvelado, construindo sólidos baldrames de sustentação dos ‘muros’ que cercam e dominam o preconceito linguístico, resguardando para poucos – considerados membros de uma considerada elite intelectual e financeira –, os usos privilegiados da língua. A outra face da moeda são os ditos ‘maus usos’ e ‘impuros’ da língua, relegados ao campo do escárnio e do maldizer, que, lamentavelmente, ainda constituem um grande número em nosso país, se olharmos, por exemplo, para os resultados do acesso à escola e à leitura no Brasil – índices de analfabetismo atualmente –, nada animadores, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada no site oficial do órgão, conforme a Imagem 07, a seguir:

Imagem 07: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

São estarrecedores os dados estatísticos que dão conta dessa contagem. As taxas mostram ainda que, o Brasil não conseguiu alcançar uma das metas intermediárias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020) (BRASIL, 2010) em relação à alfabetização da população com 15 anos ou mais. A meta 9 do PNE determinava a redução do analfabetismo a 6,5% até 2015, no entanto, isso não aconteceu. A lei prevê, ainda, que em 2024 o analfabetismo deve estar erradicado no país.

Esses dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020)⁴ fazem parte da Pesquisa Nacional por

⁴ Informações mais completas, de todos os dados sociais da pesquisa do IBGE, sobretudo, relativos à Educação, estão disponíveis no link: 'Estatísticas - Educação', disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>.

Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2019) e se referem ao ano de 2019, e mostram que o Brasil possui uma taxa estimada de 6,6% de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (11 milhões de pessoas), e que, portanto, 13,9% desse quantitativo, está localizado na região Nordeste, um número aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as regiões Sul e Sudeste, que seguem com percentuais iguais: 3,3%, conforme a Imagem 07.

Talvez sejam esses números que alimentam os discursos sulistas, de tanto preconceito para com o Nordeste brasileiro, fazendo críticas à região, até pelas escolhas políticas em tempos de eleições (notadamente, as de 2018 e de 2022). No entanto, a partir da alusão que fiz a questões históricas, anteriormente, considero que esses números são um retrato do descaso do governo que pouco investiu em políticas públicas de educação para a região, implicando na desigual possibilidade de construção de parâmetros de qualidade na educação nacional.

Mesmo diante de tais dados, visualizados no mapa da Imagem 07, ainda hoje, em pleno século XXI, ainda são propagadas, principalmente na televisão e na internet, onde estão disponíveis, jornais e revistas de grande circulação, reportagens e notícias preocupantes, que popularizam e criam mecanismos e instrumentos reprodutores do preconceito social. Por meio de toda essa força, inculcam nas pessoas, uma ideia ou mesmo um ponto de vista já formado sobre o Brasil, de um modo em geral, por não ser um país de primeiro mundo e, nesse caso, em particular, sobre a região Nordeste, tida como símbolo de atraso e de pobreza social, fato que não condiz, com plenitude, com a realidade. Um exemplo salutar, que contrasta com os dados estatísticos anteriormente expostos e com essas visões preconceituosas são os resultados das redações nota mil no Enem, que, conforme amplamente divulgado na mídia, em sua maioria, são de estados da região Nordeste, a exemplo do ano de 2022.

Acesso em: 22 fev. 2023.

Quando faço menção à mídia, refiro-me a todas os meios de veiculação e circulação de informações, sejam faladas ou escritas e, principalmente, as formas de divulgação de fatos em meios digitais, virtuais e midiáticos, decorrentes dos avanços tecnológicos. Hoje, levamos a televisão e as plataformas de internet para todos os lugares, por meio de aparelhos eletrônicos móveis, a exemplo de celulares e *tablets*, portas de acesso às informações.

Um tema muito comum para gerar notícias e reportagens, especulando a respeito do nível de alfabetismo de uma região, de um país, de um estado etc., é o resultado de vestibulares, mais precisamente, o Enem, considerado o maior vestibular do Brasil hoje. A partir das notas, por exemplo, da Redação, muitas informações passam a circular socialmente e serem compartilhadas em redes sociais, como: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, entre outras. Vejamos essa reportagem, intitulada: “Nunca se escreveu tanto, tão errado e se interpretou tão mal”, escrita por Otávio Pinheiro, em 16 jul. 2018, publicada no Jornal *Folha de São Paulo*⁵:

Imagem 08: Capa da reportagem, publicada no Caderno Opinião, da Folha de São Paulo



⁵ Jornal *on-line*, disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2018/07/nunca-se-escreveu-tanto-tao-errado-e-se-interpretou-tao-mal.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb. Acesso em: 22 set. 2021.

O modo como essas informações aparecerem, disfarça certas visões preconceituosas, criando uma falsa ideia de parcialidade e de que, por trás de cada palavra, há um discurso sobre a situação retratada. Por exemplo, a reportagem acima, faz uma alusão à realidade brasileira, a partir dos resultados da nota de Redação do Enem dos anos de 2014 a 2017. Vejamos de quais dados, argumentos e fontes se valem para noticiar o fato:

Os dados de leitura, escrita e interpretação do Brasil ajudam a entender algumas das origens desse baixo índice de letramento como, por exemplo, os resultados de Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2014, que mostra que 537 mil alunos zeraram a redação da prova – ou seja, quase 10% do total de 6 milhões de participantes que entregaram a prova. Em 2017, por sua vez, 309 mil alunos zeraram a redação, e apenas 53 tiraram a nota máxima.

Na análise do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a distância do Brasil em relação a outros países é imensa. Os dados de 2016 colocam luz sobre um dos problemas cruciais da educação brasileira, visto que indicam que entre os 70 países avaliados, o Brasil fica na posição 59 em termos de leitura e interpretação. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018, p. 02)

Diante desses dados e do título da reportagem, podemos lançar dois tipos de olhares sobre a questão: o primeiro, concordando integralmente, no sentido de que, realmente o brasileiro não sabe escrever, o que atesta a fragilidade de nossa escola e reforça a visão puramente gramatical como se olha para as práticas de leitura e de escrita na escola; e um segundo, que comporta, uma visão ideológica sobre os usos da escrita, pouco reconhecido pela mídia e sobre o qual me deterei neste momento.

Nesse segundo ponto, começando pelo título, a reportagem e sua divulgação preocupam muito, pois são bastante tendenciosas. Há questões ideológicas, históricas e culturais bastantes complexas de serem vistas com mais profundidade. Essa visão do ‘escreve errado’ é puramente elitista, normativa e excludente. Nossa herança cultural é de um acesso muito pouco ou até nenhum, das classes menos favorecidas à escola, e, portanto, a escrita, uma vez que a instituição escola, juntamente com a Igreja Católica, foram,

durante muitos séculos, detentoras de seus domínios, criando bloqueios de acesso (LIMA, 2019a).

Mas, quando menciono ‘detentora’ é importante perguntar: Para quê? Com qual finalidade? Para exatamente privá-la do acesso às massas, dos pobres, como fez historicamente, conforme vimos na leitura de Faraco (2009), ao atestar que, durante séculos, as pessoas não escreviam, não liam, por meio do código escrito e formal, simplesmente porque esse bem cultural – considerado elitizado – não chegava até elas, não tinham acesso à escola.

Hoje, em pleno século XXI, graças a uma série de conquistas, em termos de expansão e de modos de circulação – a internet é possivelmente uma dessas principais conquistas – essa escrita chegou até as massas⁶, que finalmente podem escrever, mas, ainda assim, como podemos ver na reportagem, são julgadas, de forma perversa, pelo crivo de uma mídia excludente e segregadora, que trata a questão puramente pelo normativismo e o aspecto normativo do ensino de gramática, também chamado de “gramatiquice”, tão criticado por linguistas brasileiros, como: Antunes (2007), Bagno (2007), Britto (1997), Faraco (2006), Franchi (2006), Luft (2008), Possenti (1996), Neves (2010), entre outros, apenas para citar alguns dos nossos ‘discursos autorizados’ sobre o ensino de Língua Portuguesa. Esses especialistas, entre outros

⁶ Ver mais a esse respeito, por exemplo, estudos que tratam sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, por meio da modalidade Educação a Distância (EaD) (SILVA; LIMA, 2018), que, associado a programas do Governo Federal, como o Luz Para Todos, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, lançado em novembro de 2003, com o propósito de erradicar a exclusão elétrica no país, garantindo o acesso à energia elétrica gratuita para todos, possibilitou o franco acesso as tecnologias disseminadoras do conhecimento. Freitas e Silveira (2015, p. 179) fazem um breve apanhado histórico do Programa: “Surgiu em novembro de 2003, com o Decreto nº 4.873, do governo federal, com o nome Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos. Foi alterado posteriormente pelo Decreto nº 6.442/2008 e nº 7.324/2010, com prolongamento dos prazos de universalização. Em julho de 2011 foi criado o programa Luz para Todos para o período de 2011 a 2014, pelo Decreto nº 7520, com o mesmo objetivo de universalização do serviço de acesso e uso de energia elétrica à população do meio rural que não possui acesso”.

tantos, destacam que a escola, no exercício dessa prática, de um modo em geral, tem se atido apenas ao aspecto estrutural e formal do código linguístico.

Baseando-se apenas por essa ótica, é que a mídia derrama seu veneno: 'escrevem mal'. Mas, como alimentar esse pressuposto de que as pessoas hoje 'escrevem mal', se antes elas nem escreviam? Elas sequer chegavam à escola? Não há, portanto, diante desse abismo, possibilidades de estabelecer paralelos.

Em vista disso, o que percebo é que, há muitas raízes na árvore que sustenta o alfabetismo/analfabetismo no Brasil e são essas raízes – ideologias tradicionais enraizadas –, que determinam os frutos que temos – os discursos e as visões proferidas. E, se hoje, ainda essa visão predomina na mídia, é porque a raiz mais profunda e de forte sustentação é a do elitismo, do conservadorismo, do patriarcalismo, do estruturalismo ainda muito bem fincada nos terrenos 'férteis', que possuem o poder de voz socialmente. Alguns desses terrenos, são, por exemplo, a mídia, como percebemos, além da família e da escola, se considerarmos, essas três instituições como Aparelhos Ideológicos do Estado (AEI), em alusão à concepção de Althusser (1985), que lhes atribui configuração de poder e possibilidade de ação social.

Mais uma vez, a voz de Faraco (2006, p. 11) aparece como acalentadora para a questão, desafiando-nos, por exemplo, a derrubarmos os muros antes aludidos. Vejamos:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo, a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica.

Pensando a questão sobre o ponto de vista de políticas públicas governamentais, recentemente, passou a figurar no cenário nacional, conforme orientações do Plano Nacional de

Educação (PNE) 2014/2014 (BRASIL, 2014), uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a; 2018b), que tem a proposta de unificar o ensino na Educação Básica, embora respeitando as variedades regionais e culturais do ensino no país. Esse investimento foi concluído no final de 2018 (a BNCC da Educação Infantil ao Ensino Médio), e, desde então, os estados e municípios têm buscado adequar seus currículos. Considerando a natureza processual da educação, em menos de uma década, possivelmente, possamos avaliar e dizer se, de fato, ‘deu certo’ e contribuiu para a distorção entre esses números. Ou seja, leva tempo para que se perceba o impacto de políticas curriculares nos índices educacionais.

Mas, mais uma vez, se olharmos para a história do país, pela perspectiva quantitativa dos números, perceberemos que os índices de alfabetização – os quais contrapõem ao analfabetismo – são parcos em relação à necessidade da população. Questão que deve ser vista pela ótica das reflexões de nossos ‘porta-vozes’ de ‘discursos autorizados’ sobre o tema, como: Faraco (2009), Foucault (1998), Freire (2001), Ghiraldelli Jr. (2003), e Gnerre (2009), já citados. Suas reflexões nos ajudam a interpretar melhor os dados do Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Resultados de avaliações em larga escala dos processos de alfabetização no Brasil, entre as décadas de 1950 e 2000

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
53%	58%	65%	68,7%	70,7%	70,7%	74,3%	75,8%

Fonte: MEC/Inep (s./d.)

Ao longo da história da educação brasileira esses resultados têm sido utilizados como diretrizes das políticas educacionais, bem como forma de manter uma cobrança de garantia de um ensino de qualidade, como direito fundamental do indivíduo. A análise dos

aspectos legais norteadores da alfabetização destaca a importância do investimento em ações, discussões e, principalmente, revisão e reformulação de práticas tradicionais de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais não estão apresentando resultados satisfatórios, uma vez que os aspectos legais relacionados aos dados estatísticos do ensino brasileiro permitem identificar uma dicotomia entre a orientação legal e os resultados objetivos.

Importante ressaltar que, essas classificações de ‘alfabetizado’ x ‘analfabeto’ extraídos dos dados do IBGE, na Imagem 07, são construídas a partir dos resultados de pesquisas realizadas por órgãos, como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), Instituto Paulo Montenegro (IPM), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), entre outros, conforme leituras de Soares (1995, 2003, 2010), Ribeiro (1997) e Ribeiro e Soares (2008).

O conceito de alfabetização vem ao longo dos anos sofrendo alterações, buscando atender às necessidades de interação que os sujeitos vivenciam nos contextos sociais. A UNESCO, em 1958, definia como alfabetizada a pessoa que era capaz de ler ou escrever um enunciado simples, presente no cotidiano. Em 1978, apresenta o termo alfabetização funcional referindo-se às habilidades para que os sujeitos se insiram de forma satisfatória no meio social que circula, apresentando capacidade e desempenho em tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são determinantes para seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade.

Na perspectiva de Soares (2010), o termo letramento funcional, ou alfabetização funcional, difundiu-se com a publicação de um estudo internacional acerca de leitura e de escrita, realizado por Gray, no ano 1956, para a UNESCO. Segundo a autora:

Gray (1956)⁷ enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de *letramento funcional* [...] Gray define o *letramento funcional* como

⁷ Em virtude das contribuições do autor ao trabalho seminal de Soares (2010), situo a referência da obra: GRAY, W. S. **The Teaching of Reading and Writing**. Paris: Unesco, 1956.

sendo os conhecimentos e habilidades da leitura que tornam uma pessoa capaz de “engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”. (SOARES, 2010, p. 72-73, grifos da autora)

O próprio termo ‘funcional’ remete à ação dos sujeitos no mundo mediada pela funcionalidade e o exercício com a língua nas atividades culturais das quais participam. Considerando o enfoque funcional da leitura e da escrita, a UNESCO realiza em 1978, a Conferência Geral da UNESCO, e estabelece uma definição para letramento funcional:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é necessária para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p. 01)

Atualmente, para a UNESCO, uma pessoa é considerada alfabetizada funcional, quando é capaz de desenvolver habilidades funcionais de alfabetismo para além das habilidades com a leitura, a escrita e a Matemática, mas também utilizar dessas capacidades para uma aprendizagem contínua ao longo de toda a vida. Em consonância com isso, no Brasil, o INAF, por meio de testes de proficiência em leitura, escrita e Matemática, realizados entre 2001 e 2005, classificou em quatro os níveis de funcionalidade dessa habilidade na população adulta brasileira entre 15 e 64 anos em todas as regiões do país:

- **Analfabetos absolutos:** o indivíduo não consegue realizar tarefas simples envolvendo a leitura e a escrita de palavras e frases.
- **Alfabetização rudimentar:** o indivíduo é capaz de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, como bilhetes, anúncios, títulos numa capa de revista, calendário etc.; e também ler e escrever números familiares (números de telefone, horários etc.), bem como lidar com operações matemáticas simples, como manuseio dinheiro etc.

• **Alfabetismo em nível básico:** o indivíduo é capaz de ler e compreender textos de média extensão, localiza informações e faz inferências, visto que reconhece recursos próprios do texto, como sumário e legendas; e ainda resolve problemas simples de matemática.

• **Alfabetismo em nível pleno:** o indivíduo já não possui nenhuma restrição, nem com relação à leitura e escrita, nem à matemática, de modo que é capaz de ler, interpretar e compreender diferentes tipos de textos e em situações diversas. São capazes de identificar, selecionar, comparar, retirar e acrescentar informações ao texto.

Os dois primeiros (Analfabetos absolutos e Alfabetização rudimentar) fazem parte do quadro de analfabetismo funcional; já os dois últimos (Alfabetismo em nível básico e Alfabetismo em nível pleno) fazem parte do quadro de alfabetização funcional.

Mesmo diante dessa explanação, considero, por exemplo, a partir de resultados de pesquisas de campo, como a de Lima (2016, 2019b), com sujeitos considerados alfabetizados e analfabetos, imersos em práticas de letramento social, que existem dificuldades em estabelecer classificações fixas e rígidas sobre essa realidade estatística mostrada pelos dados do IBGE, uma vez que há variáveis culturais e funcionais a serem consideradas. É o que Galvão (2003, p. 149) também atesta, quando diz que:

Existe, ainda, um número não negligenciável de pessoas que, mesmo pertencentes ao grupo dos “improváveis” [...] que ultrapassam a barreira do óbvio, e suas histórias de vida mostram que fatores econômicos, sociais e geográficos são importantes, mas não são os únicos determinantes dos níveis de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos. Os dados mostram a própria capacidade de ação, nas práticas cotidianas, dos atores sociais (Nogueira *et al.*, 2000)⁸, que não podem ser reduzidas ao que, muitas vezes,

⁸ Também em reconhecimento à contribuição da obra ao estudo de Galvão (2003), fonte fundamental na construção deste texto, trago a referência: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares ou culturais tendem a mostrar. (grifo da autora)

Esse entendimento remete à compreensão de letramento, proposta por Tfouni (2010), ao apontar que ele constitui-se da construção de aspectos sócio-históricos da língua falada e escrita, através da elaboração de formas e contextos diferenciados e, desse modo, é importante saber que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22), ou seja, a condição de letrado pressupõe o entendimento mais amplo que o processo da alfabetização. Esta, enquanto ação institucionalizada pela escola, deve propiciar além do domínio do código, a realização plena dessas práticas – ler e escrever –, as quais, garantem a participação crítica no meio social, a construção de sentidos sobre o mundo e o exercício da cidadania.

Portanto, o letramento social dos sujeitos é constituído por uma pluralidade de relações e de domínios que os sujeitos têm sobre a leitura e a escrita. Isso envolve uma variedade de esferas históricas, socioideológicas e culturais, pelo modo de participação e atuação em seus contextos de interação e produção de sentidos, através da elaboração de formas discursivas em contextos diversos, que possibilitem a construção de sentidos por meio da linguagem e legitimem a ação letrada no mundo da leitura e da escrita.

Coniserações finais

Neste texto, tratei sobre leitura e escrita, como experiências de construção de sentidos, que (re)ligam fronteiras com a cidadania, ou seja, garantem aos sujeitos, o acesso a um mundo de direitos sociais, igualdade de oportunidades e cidadania social. Busquei construir essa visão pelo intercâmbio de dois eixos articuláveis: a) minhas experiências de formação leitora, ao valer-me dos princípios da pesquisa narrativa, de caráter memorialístico e

autobiográfico; e b) as considerações teórico-científicas que hoje, professor pesquisador, apresento sobre as práticas de leitura e escrita como formas de construção de sentidos no meio social, a partir da análise de alguns aspectos do cenário contemporâneo que vivenciamos.

Para a elucidação de tais pontos, tentei, a partir de alguns 'discursos autorizados' o fortalecimento de minha voz, para expressar uma compreensão sobre a importância do fenômeno investigado. Ler e escrever são a tônica máxima da expressividade humana. Seja pela análise de uma experiência pessoal/particular, pela alusão a dados históricos, pela análise de resultados de pesquisas, pelo acesso a dados estatísticos de índices de desenvolvimento social, pela consulta a autoridades no assunto (os 'discursos autorizados'). O que todos esses caminhos me mostram, sem sombras de dúvidas, é que, as realizações e as conquistas humanas, sejam pessoais ou sociais, estão vinculadas a essas práticas, que funcionam como pontes que garantem acesso e permanência ao mundo contemporâneo.

Por fim, concluo que, a natureza do fenômeno da leitura e da escrita consiste na problematização progressiva das formas como ela se apresenta na sociedade, considerando-se para isso, os diferentes níveis de letramento expressos nas práticas cotidianas, seja as previstas pelo letramento autônomo (praticado na escola) ou pelos letramentos ideológicos (em situações, geralmente, marginais e pouco valorizadas de uso da escrita). Independentemente de onde essas práticas se situem, o importante de serem reconhecidas e valorizadas são as capacidades de mobilizar ações e engajar os sujeitos em veículos que possibilitem a construção de sentidos e o exercício da cidadania, que, para ser plena, tem de ser acessível a todos, e não há, portanto, maior fortaleza para a garantia da inclusão e da sobrevivência social, que o ato de ler e de escrever, com livre expressão e autonomia sobre os sentidos construídos com e sobre a leitura do mundo, junto à leitura da palavra.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de consultas ao Ideb**. s./d. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. 472 ps. Disponível em: <http://>

basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. Trad. Cynthia Beatrice Costa. São Paulo: Poetisa, 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Esta obra de arte mexicana relembra em redes o impacto de um livro. **Jornal Verne en EL PAÍS**, México, 04 mar. 2016, às 17:32, p. 01-07. Matéria de Mônica Cruz. Disponível em: https://verne.elpais.com/verne/2016/03/04/mexico/1457053584_656377.html. Acesso em: 01 ago. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 11-12.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópico**, São Leopoldo (RS), vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr., 2006.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, Carlos *et al.* **Mas o que é mesmo 'gramática'?** Organização Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Gisele de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Programa Luz para Todos: uma representação da teoria do programa por meio do modelo lógico. **Planejamento e Políticas Públicas (PPP)**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 177-198, jul./dez., 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., Campinas, 1999. **Anais...** Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999. p. 99-108.

GARCIA, Afrânio. Tipos de discurso. **Solettras**, São Gonçalo: UERJ, ano III, nº 05 e 06. p. 186-190, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IBGEeduca. **Educação**. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2019). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019 – Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. p. 01-16. [ISBN: 978-65-87201-09-2]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 201-213, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?** Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Francisco Renato. Sentidos e níveis de letramento: situações de interpretação e interação social com a língua materna. **Revista Clóvis Moura de Humanidades**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 15-23, 2015.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos em contextos de consulta médica**: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Braga (PT), v. 11, n. 2, p. 346-359, 2018.

LIMA, Francisco Renato. Interacionismo sociodiscursivo e capacidades de linguagem: por uma pedagogia de gêneros aplicada ao ensino da leitura e da escrita. **Temática**, João Pessoa, ano XV, v. 7, p. 88-104, 2019a.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica**: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. Campinas: Mercado de Letras, 2019b.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

O Impacto de um Livro (O Castelo). **BLOG enriquemuriel.com**: Un blog sobre Personas, Información y Tecnología. Autor: Enrique Muriel. Publicado el 5 marzo, 2016. Disponível em: <http://enriquemuriel.prof.ufsc.br/impacto-do-livro-o-castelo-2/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Otávio. Nunca se escreveu tanto, tão errado e se interpretou tão mal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2016, p. 01-04. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/empreende dorsocial/2018/07/nunca-se-escreveu-tanto-tao-errado-e-se-interpreto-tao-mal.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb. Acesso em: 22 set. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 11. ed. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº 60, p. 144-158, dez., 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão; SOARES, Tufi Machado. Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 449-464, set./dez., 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SARAIVA, Catarina Alexandra Coelho dos Santos. **Espelhos e reflexos**: estratégias de representação e (des) construção do corpo e da identidade feminino. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Pintura) – Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 05-16, set./dez., 1995.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EaD**: questões didáticas no Ensino Superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics**. Paris: UNESCO, 1978.

A LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre as estratégias didático-pedagógicas de uma professora alfabetizadora e a proposição de sequências didáticas

Emanuelli Alves de Oliveira Sales Sinimbu
Sílvia Aline Alcântara de Oliveira
Francisco Renato Lima

Considerações iniciais

A leitura é um mecanismo de fundamental importância para a alfabetização e o processo de aprendizagem global da criança, por isso, essa prática deva ser inserida ainda nos primeiros anos de vida do sujeito. Partindo desse princípio, este estudo tem como objetivos: i) analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na cidade de Timon (MA), com foco nas estratégias didático-pedagógicas adotadas por uma professora alfabetizadora e ii) apontar, a partir de uma proposta de Sequências Didáticas (SD), alternativas didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura nesse nível de ensino.

É de conhecimento de toda a sociedade e, principalmente, dos profissionais da área da educação, que a leitura, juntamente com a escrita, tem uma grande importância no processo de formação integral da criança, como sujeito socialmente ativo. Desse modo, essa atividade deve ser inserida na vida das crianças desde os primeiros anos de vida familiar e escolar, desde a Educação Infantil e formalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, apesar dessa compreensão, o que se percebe, atualmente, é um número significativo de crianças que chegam ao Ensino Fundamental sem saber ler e escrever fluentemente, pois a

leitura, como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da habilidade de escrita, por exemplo, ainda enfrenta alguns desafios nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sabendo-se que tal habilidade é uma ferramenta importante para ampliar o vocabulário e os campos de conhecimentos escolares e sociais, torna-se necessário inserir a leitura infantil, por exemplo, na sala de aula, visto que o processo de identificação com as situações encontradas nas histórias faz com que a criança desenvolva meios de lidar com as dificuldades, os sentimentos, as emoções, desenvolvendo, assim, o aspecto cognitivo.

A partir disso, o presente estudo enfoca a necessidade de os(as) professores(as) alfabetizadores(as) proporcionarem atividades didático-pedagógicas que estimulem o prazer pela leitura junto a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, pois trata-se de uma importante ferramenta para auxiliar a aprendizagem das crianças dessa etapa da Educação Básica.

Assim, para a elucidação dessa temática, este estudo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, realizada por meio dos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e de campo. O detalhamento desse trajeto será apresentado mais adiante, após a discussão dos aspectos teóricos que subsidiam a compreensão do tema, a análise dos dados e a sugestão de proposta didático-metodológica.

O aprendizado da leitura na escola: estratégias didático-pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental

A leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem uma importância singular, pois fará parte de todo o processo de alfabetização e letramento do aluno. Esse é o momento adequado para a leitura ser ensinada, uma vez que, nesse período, o aluno já sabe escrever, mas nem sempre compreende o que está escrevendo. No Ensino Fundamental, o professor mediador precisa utilizar uma proposta que tenha como objetivo diminuir a codificação, com o intuito de desmembrá-la, assim, irá assegurar uma leitura na qual

o aluno possa entender o que está lendo. De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1997, p. 42)

Segundo a perspectiva de Silveira (2005, p. 32), “[...] a leitura se torna difícil quando o leitor não pode fazer uso dos seus esquemas conceituais e do seu conhecimento de mundo. Nesse caso, pode ser até possível ver, olhar o texto, mas é impossível lê-lo porque o cérebro não processa as informações”. Assim, o autor esclarece que é impossível a criança conseguir aprender a ler, em seus primeiros anos de vida na escola, se não forem considerados seus conhecimentos prévios que possibilitem aprofundar os assuntos presentes nos textos.

Um dos grandes mestres e estudiosos da área da Educação, Paulo Freire, também destaca a importância e os benefícios da leitura para a formação do homem, bem como o quanto a compreensão daquilo que é lido, é importante na vivência escolar. Ele enfatiza que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capaz de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano. (FREIRE, 2001, p. 261, grifos do autor)

Dessa forma, tanto Freire (2001) quanto Silveira (2005) concebem a aplicação da leitura empregando o conhecimento antecedente do alunado, valorizando suas experiências não só escolares, como também, os conhecimentos adquiridos através da

sua relação com o mundo e as informações que o cercam. Isso porque a criança é um sujeito em construção, a partir de cada vivência, seja em casa, na escola, em aulas de reforço ou, até mesmo, brincando com os colegas, ela vai trazendo novos conhecimentos de mundo que colaboram, de forma significativa, para sua formação enquanto sujeito ativo na sociedade e leitor do mundo.

Sob esse viés, a leitura trabalhada de forma adequada leva o pequeno leitor a imaginar e captar as formas, as cores, a beleza e a magia do mundo imaginário, espaço onde tudo é possível, pois toda invenção, por mais surreal que seja, no mundo de leitores, tem uma vida e uma continuidade. Segundo Leffa (1996), a leitura está para a educação, assim como o poeta está para a poesia. Nesse contexto, a leitura é essencial para o desenvolvimento da criança, para a qualidade de vida, para a abrangência de conhecimento, de saberes adquiridos, uma vez que ela contribui para formar cidadãos coerentes no que dizem e no que fazem.

Na proposta de leitura no Ensino Fundamental I deve haver um objetivo específico, com foco no crescimento intelectual e social do aluno, para que o processo de formar leitores possa se propagar nos anos seguintes, a fim de que essa prática ganhe um lugar importante na vida da criança. Além do mais, deve ser contínuo e crescente, de forma que se torne um hábito, algo praticável no dia a dia e não só na sala de aula, assim, a leitura tornar-se-á uma prática recreativa e não apenas informativa e obrigatória.

No entanto, para levar os alunos ao desenvolvimento da prática efetiva da leitura e contribuir para sua aprendizagem, de maneira significativa, na prática e na compreensão do que está sendo proposto, são necessárias estratégias didático-pedagógicas voltadas para cada etapa de ensino, no caso deste estudo, o 1º ano no Ensino Fundamental.

Dentre as diversas estratégias presentes nas salas de aula de 1º ano do Ensino Fundamental, espalhadas pelo país, algumas acabam sendo comumente utilizadas pela maioria, como é o caso da contação de histórias, da leitura de contos, exploração de diferentes gêneros textuais e o uso de Sequências Didáticas (SD)

adotadas pelo professor, com o objetivo de incentivar e guiar seus alunos à prática da leitura de forma fluente e crítica.

Uma das propostas de incentivo à leitura é através do ato de contar histórias, pois ouvir histórias é muito importante na “formação de qualquer criança”, [...] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Por isso, precisamos [...] “ler histórias para as crianças, sempre, sempre...” (ABRAMOVICH, 2009, p. 14). Desse modo, a leitura em voz alta e a contação de histórias são práticas que devem estar presentes na escola e continuar no ambiente familiar.

Assim, a contação de histórias desperta o interesse e, futuramente, desenvolve o hábito da leitura, levando em consideração que se vive em uma sociedade cercada de informações a serem lidas e interpretadas. Os PCNs, instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico ‘Prática de leitura’, apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 41)

Dessa maneira, uma das formas de incentivar as crianças a lerem é apresentá-las a livros que estimulem o hábito de ler por prazer e encantamento. A partir daí, é possível elencar diversas vantagens, como a de que elas conheçam mundos novos e realidades diferentes para que, assim, possam construir sua própria linguagem, desenvolver a oralidade, construir valores e ideias, características que a criança levará para o resto da vida. De acordo com Prado (1996, p. 19-20):

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a

escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola assume papel principal nessa função, cabendo aos professores o trabalho de chamar a atenção dos alunos para a leitura e desenvolver habilidades críticas na forma como expressam suas ideias e pensamentos. Os professores assumem então, o papel de mediadores do conhecimento. Segundo Martins (2006, p. 34), “a função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”.

Para tanto, o professor necessita de estratégias que colaborem com o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula. Desse modo, complementando o discurso dos PCNs, a BNCC, documento orientador da construção do currículo escolar, traz “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 74), entre elas:

Selecionar procedimentos de leitura adequadas e diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; estabelecer/considerar os objetivos da leitura; estabelecer relação entre o texto e o conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; localizar/recupera informação; estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), durante a leitura de textos; localizar/recuperar informação; inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; apreender os sentidos globais do texto; reconhecer/inferir o tema; articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. –

reconhecendo relações de reiteração, complementariedade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. (BRASIL, 2018, p. 74)

Como citado anteriormente, é necessária a realização de atividades adequadas, possibilitando que os alunos desenvolvam as habilidades essenciais para o domínio da leitura e das demais habilidades da língua materna como um todo. Então, o professor deve planejar suas aulas de forma dinâmica e interativa, com o objetivo de proporcionar aos alunos situações que possibilitem adquirir tais conhecimentos. Para isso, é importante ter a consciência de que essa aprendizagem se dará de forma gradual, uma habilidade após outra.

Ainda de acordo com os PCNs, da área de Língua Portuguesa, “não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29).

No âmbito dessa abordagem, fica evidente que os recursos didáticos e os procedimentos devem viabilizar e enriquecer a forma como se procede a uma atividade, seja ela individual ou coletiva, com o intuito de possibilitar que a criança desenvolva seus próprios esquemas mentais na organização do processo de aprendizagem. Os procedimentos para o alcance desse objetivo, estão relacionados ao domínio do uso de instrumentos e recursos de trabalho, que possibilitem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades diversas, favorecendo, portanto, a construção de uma aprendizagem plena do ato de ler.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve conquistar o leitor por meio de diversas opções que possibilitem o alunado encontrar os mais variados recursos de acesso à leitura, como diferentes tipos de livros, revistas, cartazes, com textos verbais e não verbais, possibilitando que as crianças aprendam e se divirtam com as histórias. Assim, o docente precisa ter domínio desse ambiente, por

meio da utilização de recursos e estratégias didático-pedagógicas que tornem as práticas de leitura produtivas e agradáveis para as crianças.

Diante disso, em se tratando do ensino da leitura e da escrita nas escolas, especialmente para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, dentre os vários autores, leis e documentos que tratam do assunto, destaca-se, mais recentemente, a BNCC, documento orientador de currículos escolares, que aponta as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e crítico dos alunos, tema que será aprofundado a seguir.

As orientações curriculares para o ensino de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Dentre os diversos documentos, leis e normas que norteiam a educação brasileira, com base na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), destaca-se, em particular, as orientações curriculares propostas pela BNCC, documento normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a fim de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (BRASIL, 2018).

A BNCC, ao abordar seus objetivos, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, pontua que cabe a este “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Ainda no componente Língua Portuguesa, a BNCC propõe quatro grandes eixos e, no que se refere à leitura e sua prática no

Ensino Fundamental, nos anos iniciais, destaca, no eixo 'Leitura/Escuta', que "amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente" (BRASIL, 2018, p. 89).

Conforme verifica-se no eixo acima, fica evidente a importância de desenvolver atividades e estratégias didático-pedagógicas diariamente, atentando sempre para que as estratégias propostas sejam gradativas. Isso significa dizer que é importante iniciar com textos mais simples de compreensão para os mais complexos, como também se faz necessário que tais textos correspondam ao nível escolar em que será ministrada a aula, respeitando as habilidades e os graus de conhecimentos prévios que os alunos possuem.

A própria BNCC traz, como uma de suas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, nessa fase do ensino, que as crianças devem:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 65)

Assim, é inevitável o desejo de decifrar e assimilar o sentido das coisas, tentar entender os livros e relacionar com a realidade vivenciada. Diante disso, é importante entender o que é leitura e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Dentre as habilidades que devem ser adquiridas em torno da leitura no 1º ano, a BNCC destaca que o aluno precisa ser capaz de escutar, relacionar e identificar os gêneros textuais; localizar informações implícitas no texto e, através deste, ter a capacidade de produzir outros textos, sendo guiado pelo professor; fazer o reconhecimento de palavras e de textos utilizados em seu cotidiano, por exemplo: rótulos, símbolos, logomarcas. Além disso, reconhecer estruturas textuais, como: lista, receita, agenda, bilhete,

dentre outras presentes em seu ambiente familiar e na sociedade que o rodeia, dando sempre a devida relevância para os conhecimentos prévios do aluno (BRASIL, 2018).

Para aprofundar ainda mais o estudo das habilidades propostas pela BNCC para o 1º ano do Ensino Fundamental, no que tange ao eixo da 'Leitura/escrita', apresenta-se as seguintes habilidades e seus objetivos, conforme o Quadro 01, a seguir.

Quadro 01: Habilidades relativas ao eixo leitura/escrita para o 1º ano do Ensino Fundamental

Práticas de Linguagem	Habilidade	
Protocolos de leitura	(EF01LP01)	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (BRASIL, 2018, p. 99)
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP04)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2018, p. 103)
Forma de composição do texto	(EF12LP07)	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 105)
Compreensão em leitura	(EF12LP08)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação

		comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 105)
Compreensão em leitura	(EF12LP09)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 105)
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF01LP16)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo, da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2018, p. 103)
Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18)	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. (BRASIL, 2018, p. 111)
Oralidade Produção de texto oral	(EF01LP19)	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. (BRASIL, 2018, p. 103)
Formas de composição de narrativas	(EF01LP26)	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (BRASIL, 2018, p. 111)

Fonte: BNCC (2018)

É perceptível, mediante a análise do quadro 01, que a proposta da BNCC é que sejam apresentados os conteúdos gradualmente, visando as habilidades a serem alcançadas pelos alunos, iniciando-se de habilidades mais simples para as mais complexas, quando propõe, por exemplo, que o professor trabalhe inicialmente a habilidade (EF01LP01), para somente depois,

iniciar os estudos, conforme a orientação da habilidade (EF01LP16), pois, como citado anteriormente, as habilidades devem ser desenvolvidas de forma gradual.

Pode-se constatar que através das habilidades mencionadas no Quadro 01, a BNCC propõe o estudo dos mais variados gêneros textuais, tal como visto nas habilidades (EF01LP16), (EF12LP18), (EF01LP19), que direcionam o olhar para textos presentes no cotidiano dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, tornando, assim, a prática da leitura e, conseqüentemente, da escrita uma atividade prazerosa e divertida.

Ainda analisando o Quadro 01, percebe-se que a BNCC apresenta as práticas de linguagem que devem ser exploradas e trabalhadas com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, a saber: protocolos de leitura, leitura/escuta (compartilhada e autônoma); forma de composição do texto; compreensão em leitura, apreciação estética/estilo; oralidade produção de texto oral; e formas de composição de narrativas (BRASIL, 2018).

Nota-se, a princípio, a dimensão da importância de se iniciar o processo de leitura nos anos iniciais, quando a BNCC enfatiza que “nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 63), ou seja, levando as crianças a obter um determinado conjunto de habilidades necessárias que as levará para a etapa a seguir: a leitura em si. Então, fica evidente que através do domínio do conjunto das habilidades citadas, o aluno adquire a capacidade de desenvolvimento de uma leitura fluente e de qualidade ainda nos primeiros anos da vida escolar, estando preparado para as habilidades a serem obtidas nas séries subseqüentes do Ensino Fundamental.

Assim, pode-se afirmar que as propostas por esse documento, constituem o referencial para o planejamento de estratégias didático-pedagógicas em torno da leitura realizada na escola, sob a mediação do professor. Essa prática leva os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental a construírem uma base sólida para uma leitura crítica e eficaz, superando – o máximo possível –, a ideia de

que ler é apenas a decodificação de símbolos linguísticos, pois trata-se, na verdade, de uma compreensão e de uma ‘leitura do mundo’, como diz Freire (2011), seguida da palavra, constituindo assim, a formação global do sujeito.

Considerando a importância dessa temática, apresenta-se, no tópico seguinte, os procedimentos metodológicos realizados, apontando a abordagem, o tipo de pesquisa utilizado, o local e o sujeito do estudo e, por conseguinte, o *corpus* de análise da pesquisa.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa seguiu os procedimentos da abordagem qualitativa, a qual permite trabalhar com “dados subjetivos da vivência do homem no mundo e com o mundo com o cerca” (CHIZZOTTI, 2017, p. 38), e tem como objetivo compreender os fenômenos interativos e sociais, de modo flexível, dinâmico e contextualizado.

Quanto aos objetivos, adotou-se uma pesquisa de natureza exploratória e explicativa, visto que busca descrever e elucidar as características e os fenômenos específicos do tema e do objeto de estudo, com base nas teorias, as quais servem de baldrame teórico para balizar os dados coletados na pesquisa de campo (GIL, 2019).

Quanto ao tipo de pesquisa, recorreu-se aos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, a luz de autores, como: Abramovich (2009), Araújo (2013), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Freire (2001, 2011), Leffa (1996), Martins (2006), Prado (1996), Silveira (2005), entre outros; além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) entre outros. A segunda, pesquisa de campo, realizada com uma professora que atua no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da zona urbana de Timon (MA). A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2022. A escolha do local se deu pelo fato de, em atividades de

estágio, por exemplo, ter ficado perceptível que alguns alunos desse ano/etapa de ensino possuírem dificuldades em leitura.

Os métodos de coleta de dados foram a observação e a entrevista, com perguntas abertas. Esta, realizada com a professora titular da turma¹, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental dos dois turnos da escola escolhida. A docente, aqui denominada “**Professora**” ou “**P1**”, tem 33 anos, é graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Timon (MA) desde 2014, com carga horária de 40 horas semanais e trabalha como educadora há mais de 10 anos.

A turma onde foi realizada a observação da pesquisa era composta por 27 alunos, entre 6 e 7 anos, sendo 14 meninas e 13 meninos. Destes, o total de 24 alunos variavam entre leitores fluentes e não fluentes; e 3 alunos ainda não liam, estando na categoria NL (Não Leitores, segundo a rede), conforme resultados do último teste de leitura do ano letivo, realizado pela Secretaria de Educação do município de Timon (MA), em dezembro de 2022.

A entrevista ocorreu na sala de aula, onde a professora respondeu a um roteiro de cinco perguntas, conforme o Quadro 02, além de perguntas relativas à identificação e caracterização do perfil sociocultural da professora.

¹ Nesse processo, foi solicitada a autorização para a realização da entrevista, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos qual a docente entrevistada, tomou conhecimento dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de análise e divulgação dos dados. O documento encontra-se em posse dos pesquisadores, a fim de garantir a credibilidade da pesquisa, perante o universo acadêmico.

Quadro 02: Perguntas relativas à entrevista com P1

1. Como você descreveria a relação dos alunos com a prática da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental?
2. Quais métodos são frequentemente utilizados para trabalhar a leitura com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental?
3. Quais os resultados têm alcançado com os métodos utilizados? Eles possibilitam o alcance dos resultados esperados/planejados para o 1º ano do Ensino Fundamental?
4. Como faz para levar os alunos a participarem e a se envolverem nas atividades de leitura realizadas em sala de aula?
5. Qual tem sido a maior dificuldade relacionada a prática da leitura no processo de aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Após a realização da entrevista, foram identificados os principais aspectos que predicam suas práticas, presentes em sua fala, que constitui o *corpus* de análise. Para tanto, fundamentou-se na proposta de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), a qual, se apresenta como “[...] *um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitiam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens*” (BARDIN, 2011, p. 48, grifos da autora), ou seja, nas respostas obtidas através da entrevista.

E, a partir dessa análise, foram organizadas, a título de sugestão de organização do trabalho pedagógico, duas propostas didático-metodológicas, de caráter pedagógico, seguindo o modelo de Sequências Didáticas (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual será melhor apresentada mais adiante, após a análise da fala da professora.

Estratégias didáticas para o ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: uma proposta metodológica

Neste tópico, apresenta-se a análise da fala da professora alfabetizadora, na qual revela as percepções acerca das estratégias didático-pedagógicas utilizadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, apresenta-se duas propostas de SD, a partir de dois gêneros textuais que funcionam como mecanismos para mediar o ensino da leitura.

Análises das percepções da professora alfabetizadora acerca das estratégias didático-pedagógicas utilizadas

Mediante a pergunta de número 1, conforme Quadro 02, apresentado no final do tópico anterior, **P1** relata que *“um dos principais desafios dessa etapa é levar eles a desenvolver o interesse pela leitura e a escrita”*. Nesse contexto, é relevante citar que, nessa fase, os alunos estão dando início ao caminho árduo para adquirir as habilidades necessárias para a realização da leitura, o conhecer das primeiras letras e seus respectivos sons e a relação incessante entre fonemas e grafemas. Assim, ao analisar a fala de **P1**, nota-se a importância dada ao processo de aprendizagem dos alunos, quando, por exemplo, usa a expressão *“eles estão em um processo de aquisição da leitura e da escrita e deve se tratar de modo a despertar o interesse deles, mesmo nessa fase que eles estão descobrindo esse processo”*.

Quanto a resposta à pergunta de número 2, que trata dos métodos utilizados para trabalhar a leitura, **P1** diz o seguinte: *“eu uso o método fônico que eu acredito muito, mas que ele por si só não dá conta de atingirmos os objetivos que é alfabetizar e desenvolver esse gosto pela leitura no 1º ano, e o uso também junto com o método silábico [...]”*. O método fônico, citado por **P1**, conforme Sebra e Dias (2011, p. 311):

Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

Como tratado acima, esse método consiste em trabalhar a partir da relação letra e som, e o método propõe que, após o domínio da consciência fonológica, adquirida por meio dos sons, o indivíduo desenvolve a capacidade de manipular os sons da fala e,

posteriormente, a leitura em si. Ainda no questionamento de número 2, **P1** relata:

P1: *Eu acredito que nenhum método dê conta de chegarmos aos objetivos desejados e esses métodos nós utilizamos dentro da metodologia que o próprio município estabelece. Hoje o Programa Educar Pra Valer é uma metodologia que eles adequaram da cidade de Sobral- CE e é um método que vem dando certo e dentro desse programa existe um material direcionado e já elaborado para cada fase inclusive pra o primeiro ano, e dentro desse material contempla não de forma muito clara, mas contempla esse método que é o método fônico que é o método que tenho utilizado ao longo do primeiro ano.*

É relevante mencionar que, segundo **P1**, a cada aula as atividades propostas pelo Programa Educar Pra Valer (doravante EPV), “trabalha sempre diferentes gêneros textuais, apresentados aos alunos em cartazes”, além de o material proposto abranger vagamente o método fônico, citado anteriormente.

No que diz respeito aos resultados obtidos através das metodologias utilizadas, conforme focado no questionamento de número 3, **P1** destaca que:

P1: *não 100%, porque eu acho que é muito difícil a gente alcançar esse resultado 100% em qualquer que seja a turma. Mas com relação a leitura no 1º ano, esse ano o resultado foi muito bom não só por conta dos métodos que foram apresentados anteriormente né e o método fônico é muito bom [...].*

Assim, nota-se que apenas métodos de ensino não são a certeza de sucesso na prática da leitura. A questão vai muito além disso. Por exemplo, **P1** menciona programas do município voltados para a aprendizagem e a prática da leitura. Além do ‘Programa Educar Pra Valer (EPV)’, ressalta outro: “[...] temos ainda um outro programa, que é o Tempo de Ler, que foi um programa que nos ajudou muito também a chegarmos a esse resultado”.

Uma análise atenta dessas falas de **P1** evidencia que a proposta educacional do município em que a escola está inserida, contempla diversos programas de incentivo à leitura e à escrita, o que é importante para o desenvolvimento dos alunos, sendo possível

trabalhar a leitura de forma específica e individualizada, como é o caso do programa Tempo de Ler.

Dessa forma, além de abordar e levar as crianças a conhecer diversos gêneros textuais presentes no cotidiano, através do programa EPV são trabalhados gêneros como: lista, rótulos, receitas, manual de instruções etc. Quanto aos resultados obtidos com uso das metodologias aplicadas em sala de aula e o auxílio dos programas propostos pelo município, **P1** diz acreditar que a turma esteja a aproximadamente 90% e, até o fim das aulas, *“eu acredito que vá ser um resultado de quase 100%”* de leitores em sua turma.

O quarto questionamento deu-se em torno da participação dos alunos em sala de aula. **P1** revela que durante o planejamento das atividades é levado em conta a faixa etária e o nível dos alunos, assim são trabalhadas atividades lúdicas, envolvendo a leitura e a escrita, com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela aula. **P1** cita que *“já no primeiro momento, a acolhida, nós utilizamos bingos, momentos de leitura dinâmica com o microfone [...]”*, a fim de chamar a atenção das crianças e, durante as práticas de leitura, relata que tanto ela quanto a assistente de alfabetização, utilizam mecanismos dinâmicos, como: ditados divertidos, usos de premiações (balões, bombons, pirulitos e outras coisas que as crianças gostam). Assim, os alunos são participantes ativos das aulas, de modo a desenvolver o gosto pela leitura, pois, espera-se, segundo **P1**, que *“[...] nesse processo eles se tornem leitores, pessoas que realmente gostem de ler”*.

Ainda a respeito da resposta acima, **P1** menciona que *“eles gostam bastante, de serem protagonistas dessa aula”*. Essa fala alinha-se ao discurso da BNCC, ao propor *“a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”* (BRASIL, 2018, p. 15).

Convém destacar, portanto, que é essencial o aluno ser o protagonista da sua própria aprendizagem, exerça o seu conhecimento e seja estimulado constantemente, de forma que

desenvolva a aprendizagem e o domínio de sua leitura e escrita com proficiência.

Por fim, ao ser questionada quanto às dificuldades relacionadas à aprendizagem e à leitura dos alunos do 1º ano, **P1** relata que as maiores dificuldades são consequências dos impactos da pandemia na educação, pois leva-se em consideração que os atuais alunos da turma do 1º ano, foram os alunos da Educação Infantil de aulas remotas, sendo que as habilidades essenciais, desenvolvidas justamente nessa etapa, não foram adquiridas satisfatoriamente, comprometendo significativamente o processo de alfabetização e de leitura.

Porém, ela relata que seu maior desafio *“é a questão do acompanhamento familiar, nós sabemos que a família tem um papel importante nesse processo, não digo nem de estar ensinando a ler e ter esse momento com a criança, é de estar se preocupando, se importando [...]”*. Outro fator mencionado como um grande desafio tem sido a questão da frequência de algumas crianças, que, muitas vezes, chegam a faltar as aulas o mês inteiro e, por conta dessa ausência, nas aulas acabam por não acompanhar o restante da turma.

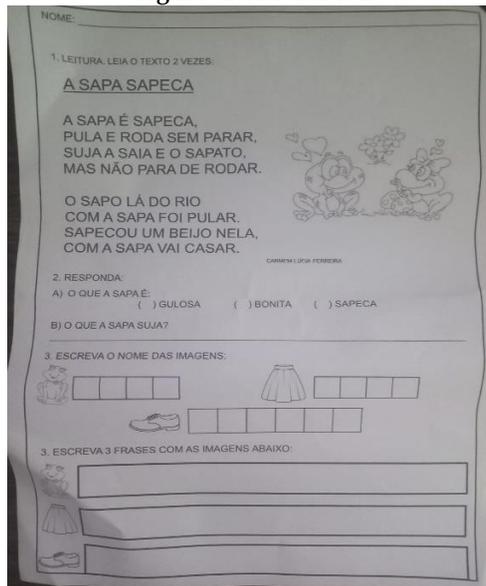
Além dessas percepções, **P1**, ao ser questionada acerca das estratégias didático-pedagógicas, relatou que as utiliza em sala de aula com seus alunos. Por exemplo, contou que em toda aula é trabalhado um gênero textual diferente, a partir de textos impressos, que sempre são apresentados com ilustrações e, na maioria das vezes, em forma de cartazes. E, quando questionada acerca do porquê do uso de cartaz, ela responde: *“por causa da faixa etária dos alunos, pois os mesmos aprendem mais através do visual”*, conforme é possível constatar nas Figuras 01 e 02, seguintes:

Figura 01: Atividade 1



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (2022)

Figura 02: Atividade 2



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (2022)

Tal estratégia vai ao encontro ao que propõe a BNCC no que denomina de tratamento das práticas leitoras, o que compreende dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como “articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementariedade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 74).

Como relatado anteriormente por **P1**, a utilização de mimos e recompensas como incentivo para a leitura dos educandos tem sido de grande valia, uma vez que desperta o interesse em participar das aulas e dos momentos de leitura, sendo essa, portanto, uma das principais estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas e utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em análise.

Além disso, um instrumento bastante utilizado por **P1** é o método fônico, conforme a resposta sobre os métodos são frequentemente utilizados para trabalhar a leitura com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Ela afirma que esse método é o que mais usa em sala de aula, mas que ele, por si só, não dá conta de alfabetizar e desenvolver o gosto pela leitura no 1º ano. **P1** também cita que utiliza o método silábico, sendo que os dois métodos são usados dentro da metodologia proposta pelo município de Timon (MA).

Assim, com base na leitura analítica das falas da professora alfabetizadora, a qual revela os principais desafios e estratégias que utiliza para organizar a prática pedagógica no ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta-se, no subtópico seguinte, uma proposta metodológica, a partir de SD, conforme vem sendo anunciado ao longo deste estudo.

Sequências Didáticas (SD) como mecanismos de organização do ensino de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental

Neste subtópico, buscando manter próximas as definições teóricas e as possibilidades de aplicação na prática, primeiro

apresenta-se alguns conceitos e definições do mecanismo didático-pedagógico, denominado Sequência Didática, ou simplesmente SD; em seguida, apresenta-se duas propostas de SD, a partir de dois gêneros textuais diferentes.

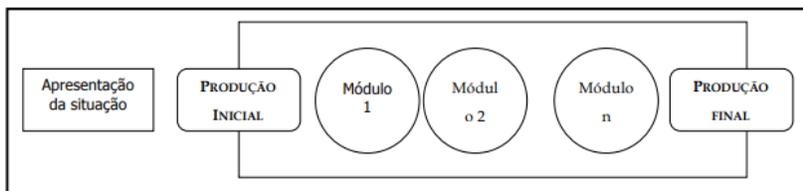
Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82): “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”, ou seja, trata-se de um modo de organização, de maneira sequencial, para a aplicação das atividades, visando trazer uma maior interação e qualidade para a prática de ensino e aprendizagem e na relação entre aluno e professor.

Araújo (2013, p. 332) corrobora esse entendimento, ao afirmar que “de modo simples e numa resposta direta, Sequência Didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Portanto, uma SD é organizada de acordo com as necessidades observadas pelo professor, que, a partir disso, direciona quais atividades e temáticas serão mais adequadas a cada turma.

Desse modo, como sugestão de proposta metodológica, o uso de SD, segundo Araújo (2013, p. 323) constitui “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, sendo, portanto, um instrumento didático-pedagógico para o ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental.

A estrutura base de uma SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é representada pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e finalmente a produção final, como mostra o esquema seguinte:

Figura 03: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Para melhor entendimento da proposta, baseada na SD como mecanismo de organização do ensino de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, torna-se necessário apresentar detalhadamente cada etapa descrita na Figura 03. Vale ressaltar que esse esquema é o proposto pelos autores acima mencionados, tendo como base o contexto das escolas de Genebra, na Suíça. Esse mesmo esquema sofre alterações em suas etapas, modos de ser apresentado e desenvolvido por outros autores e em outros países, como é o caso do Brasil, onde tal esquema sofreu algumas alterações para ser adaptado à realidade do ensino.

A primeira etapa da SD é a apresentação da situação, momento em que os alunos terão o primeiro contato com o gênero textual, oral ou escrito. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100), “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. Nesse processo, o professor mediador irá apresentar um texto como referência e este será a base utilizada durante todo o desenvolvimento das etapas seguintes do esquema da SD.

A etapa seguinte é a produção inicial, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), é a fase que “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma”. Portanto, é uma etapa na qual o professor irá analisar as produções dos alunos e, através das observações, traçar as estratégias e métodos que serão

desenvolvidos na etapa seguinte, denominada de módulos, conforme apresentado na Figura 03.

Os módulos são “constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo” (ARAÚJO, 2013, p. 323), isto é, é a etapa na qual os professores aprofundarão mais detalhadamente o gênero textual, oral ou escrito, proposto inicialmente. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), nessa etapa “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Assim, os módulos consistem numa etapa importante de resolução das dificuldades encontradas pelos alunos. A quantidade de módulos a serem desenvolvidos durante a SD dependerá do gênero textual a ser trabalhado, do tempo dispensado ao seu estudo e dos objetivos de ensino e aprendizagem pretendidas.

E, por fim, conforme a Figura 03, tem-se a última etapa: a produção final, definida por Araújo (2013) como: momento de os alunos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo também, para uma avaliação do tipo somativo. Portanto, é na etapa da produção final, quando os alunos deverão externar tudo que foi aprendido e apresentado a eles nos módulos que antecederam essa etapa final. Para o professor, é o momento de, se necessário for, reavaliar o que não foi aprendido durante o processo da SD. Vale ressaltar que qualquer etapa da SD proposta inicialmente, poderá ser reformulada conforme o professor/orientador sinta a necessidade diante do entendimento e a evolução dos alunos em relação ao gênero textual estudado.

Assim, a proposta se dá a partir da indicação da SD como recurso pedagógico a ser utilizado pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental para desenvolver a oralidade, a escrita e o domínio de diferentes gêneros textuais e fazer com que a leitura e o hábito de ler, aliadas às SD, tornem-se ferramentas importantes

no processo de aprendizagem dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os alunos do 1º ano.

Por fim, baseado nesses estudos e após a análise do que foi descrito no *corpus* da pesquisa, apresenta-se, a título de proposta metodológica, duas SD que poderão ser utilizadas no desenvolvimento da leitura junto a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Proposta de Sequência Didática (SD) 1: o gênero textual receita culinária

O gênero textual receita culinária faz parte do cotidiano das crianças, desde muito cedo, pois, constantemente, elas se deparam com diversos alimentos, como: bolos, biscoitos, tortas, sorvetes, macarronada e vários outros pratos que, para serem preparados, necessitam de uma sequência no modo de preparo. Em seu ‘modo de fazer’, a receita segue instruções que explicam quais ingredientes levam determinado prato e a forma como se deve confeccionar. As receitas indicam o procedimento adequado para que o prato seja saboroso. Portanto, é o passo a passo que deve ser seguido para preparar um determinado alimento ou prato culinário.

Figura 04: Receita de bolo de chocolate

BOLO DE CHOCOLATE

INGREDIENTES

MASSA

- 4 ovos
- 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 2 colheres (sopa) de fermento
- 1 xícara (chá) de leite

CALDA

- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 7 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 latas de [creme de leite com soro](#)
- 3 colheres (sopa) de açúcar

MODO DE PREPARO

MASSA

1. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata por 5 minutos.
2. Adicione o fermento e misture com uma espátula delicadamente.
3. Em uma forma untada, despeje a massa e asse em forno médio (180 °C) preaquecido por cerca de 40 minutos. Não se esqueça de usar uma forma alta para essa receita: como leva duas colheres de fermento, ela cresce bastante! Outra solução pode ser colocar apenas uma colher de fermento e manter a sua receita em uma forma pequena.

CALDA

1. Em uma panela, aqueça a manteiga e misture o chocolate em pó até que esteja homogêneo.
2. Acrescente o creme de leite e misture bem até obter uma consistência cremosa.
3. Desligue o fogo e acrescente o açúcar.

Fonte: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/62547-a-melhor-receita-de-bolo-de-chocolate.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

Para que os alunos tenham o primeiro contato com esse gênero, na **'apresentação da situação'**, será entregue a cada um uma receita de bolo de chocolate, conforme Figura 04, e, em seguida, será solicitado que os alunos tentem fazer inicialmente, uma leitura silenciosa do texto. Posteriormente, será feita uma leitura coletiva, possibilitando que alguns alunos leiam determinadas partes do texto, constituindo, assim, a **'produção inicial'** oral da SD.

1º módulo: Após a leitura da receita com os alunos, já familiarizados com o gênero, será mostrado, por meio de um

cartaz, tendo como base a receita do bolo de chocolate da Figura 04, qual a sua função e as etapas que fazem parte desse gênero como: os ingredientes e suas quantidades, modo e tempo de preparo, rendimento etc.

2º módulo: Nessa etapa, os alunos irão preencher com palavras pré-selecionadas um cartaz contendo a receita. Eles serão chamados à frente para escolher uma ficha com uma palavra que faz parte da receita, lê-la e colocá-la no local adequado da receita, identificando a qual parte da receita ela faz parte. O objetivo é verificar, na prática, se eles compreenderam o que foi explanado no módulo 1.

3º e 4º módulos: Nessas etapas serão mostradas palavras da receita e solicitado que os alunos façam a divisão silábica, identificando a quantidade de letras, quantidade de sílabas, letra inicial e letra final de cada palavra que eles escolheram para colocar no cartaz. E, a cada palavra que eles analisarem, solicitar que identifiquem a qual parte da receita culinária a palavra faz parte. Será solicitado aos alunos que façam uma pesquisa em casa, com seus familiares, de uma receita que faça parte do cotidiano ou da história da sua família.

4º e 5º módulos: Nessas etapas, os alunos serão divididos em grupos e irão socializar, entre eles, as receitas que foram solicitadas anteriormente. Cada grupo irá escolher uma receita para apresentar para a turma e, juntos com os demais grupos, e com o auxílio do professor, irão identificar em cada uma das receitas escolhidas as partes que a compõem.

A etapa seguinte, será a '**produção final**', quando chegará a hora dos alunos, sob a mediação do professor, produzirem suas próprias receitas, baseados em tudo que aprenderam e viram sobre esse gênero. Portanto, cada aluno irá produzir ou reproduzir uma receita e, com elas criadas, será produzido um livro de receitas, que será totalmente confeccionado por eles.

Diante desse trajeto, considera-se que essa proposta de SD está em conformidade com as competências e habilidades citadas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 103), quando aponta que:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Pode-se, então, perceber, conforme essa habilidade mencionada, que a proposta de SD sobre o gênero textual receita culinária, contempla a interação entre os colegas, assim como trabalha com um gênero da vivência dos alunos, tornando essa atividade um momento de reflexão e aprendizagem significativas.

Proposta de Sequência Didática (SD) 2: o gênero textual rótulo

O gênero textual rótulo faz parte do dia a dia dos alunos, pois, desde bem pequenos, eles têm contato ele, seja nas prateleiras dos supermercados em diversos produtos ou no ambiente familiar, principalmente aqueles rótulos de produtos que as crianças possuem maior familiaridade, como: biscoitos, salgadinhos, caixinhas de suco ou achocolatado etc. Segundo Rocha e Simonete (2014, p. 1352-1353):

De acordo com a definição da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2007), o rótulo é: Toda identificação impressa, litografada, pintada, gravada a fogo a pressão ou autoadesiva, aplicada diretamente sobre recipientes, embalagens, invólucros ou qualquer protetor de embalagem externo ou interno, não podendo ser removida ou alterada durante o uso do produto e durante o seu transporte ou armazenamento.

Sendo assim, por ser um gênero textual presente também encontrado fora do meio escolar, traz a sensação de familiaridade para as crianças. Estas, muitas vezes, reconhecem marcas e produtos através do gênero rótulo, propostos na SD, a seguir.

Figura 05: Imagem de diversos rótulos



Fonte: Google Imagens (2022)

Para que os alunos tenham o primeiro contato com esse gênero, na '**apresentação da situação**', os alunos terão contato com vários exemplares do gênero textual a ser trabalhado, levando-os a discorrer sobre o que é rótulo e a importância de sua função, além de entenderem que, como consumidores, devem compreender, desde pequenos, sua estrutura: data de validade, composição, informações nutricionais, a qual produto e a que marca pertence o gênero mencionado. Ao final, deve-se solicitar que os alunos explicitem o que conhecem sobre os rótulos, constituindo, assim, a '**produção inicial**' oral da SD.

1º módulo: Através da utilização de painel contendo diversos exemplos de rótulos e outros gêneros textuais, solicita-se que os alunos identifiquem os rótulos no meio dos demais, incentivando-os a dialogar sobre suas características, onde podem encontrá-los e se já tiveram contato com o produto apresentado no rótulo. Isso com o objetivo de identificar as familiaridades e os conhecimentos dos alunos já existentes a respeito do gênero rótulo.

3º e 4º módulos: Em grupos de quatro integrantes, os alunos devem fazer a análise de rótulos. Para tal ação, deve-se solicitar que os próprios alunos tragam o rótulo de casa, a fim de realizar uma análise em conjunto, colher informações e realizar anotações a respeito do produto, como: marca, produto, data de validade, data

de fabricação, quantidade, modo de uso e/ou preparo. Essa etapa proporciona um momento de descobertas, dando a oportunidade de as crianças falarem sobre os produtos que trouxeram e que foram analisados pelo grupo.

A etapa seguinte, será a '**produção final**', quando, para concluir a SD, serão propostos os grupos de alunos que, fazendo a utilização dos rótulos levados por eles e outros disponibilizados na aula, realizem a elaboração de um cartaz com diferentes rótulos organizando-os em ordem alfabética e atribuindo a letra inicial do rótulo às letras do alfabeto. Após isso, os grupos deverão apresentar em cartaz para toda a turma, identificando a letra inicial e detalhando o produto escolhido através de leitura, observando se é realizada a leitura, de fato, ou apenas a decodificação ou memorização do produto.

Diante desse percurso, acredita-se que tem-se cumprindo uma das competências e habilidades da BNCC, ao enfatizar que as crianças devem “desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura” (BRASIL, 2018, p. 91). Como citado nesse documento norteador para a educação, o domínio do gênero rótulo, posteriormente, levará o aluno a desenvolver, com qualidade, sua capacidade de leitura com a fluência necessária para tornar-se um bom leitor.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo foram construídas a partir de leituras sobre o tema, a observação de uma realidade escolar e da realização de uma entrevista com uma professora alfabetizadora do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco nas estratégias didático-pedagógicas que utiliza para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A análise dos dados evidencia que as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela professora vêm obtendo um resultado

satisfatório junto aos alunos, já que, conforme suas considerações, eles se sentem atraídos pelos textos apresentados e, mais ainda, conseguem identificar os diversos gêneros textuais trabalhados/estudados durante o ano letivo.

No entanto, pode-se observar que os resultados não são ainda melhores por falta de participação e colaboração dos pais em relação à realização e acompanhamento das atividades de leitura que são propostas. Isso porque muitos pais não incentivam seus filhos a lerem em casa. Outro fato que prejudicou o rendimento dos alunos no ano de 2022 foi o impacto da Covid-19, visto que os discentes que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental nesse ano, foram alunos “alfabetizados” com a realização de aulas remotas e não aulas presenciais, fato que comprometeu significativamente o desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos.

Assim, com base na análise das falas da professora, buscou-se indicar, como proposta metodológica, a utilização de SD, uma vez que elas reforçam, mais ainda, o estudo dos diversos gêneros textuais, fazendo com que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental conheçam didaticamente e detalhadamente os mais variados textos que fazem parte do currículo escolar e da vivência deles. Além disso, o propósito de apresentar essas duas SD é que elas possam auxiliar os professores a desenvolverem atividades didático-pedagógicas concernentes à leitura naquilo que atenda as habilidades e as competências propostas pela BNCC, documento que atualmente norteia a organização do currículo na Educação Básica.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 20 dez., 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.143-159, 1996. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROCHA, Auxiliadora Carvalho da; SIMONETE, Isabel Goulart. Leitura de rótulos de embalagens: uma proposta de letramento. **Revista Philologus**, ano 20, n° 60, Supl. 1: **Anais da IX JNLFLP**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., p. 1347-1357, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/107.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas aplicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): da institucionalização à prática docente alfabetizadora¹

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

Considerações iniciais

Alfabetizar é acender uma luz que jamais será apagada.
É iluminar um futuro próximo e também distante.
É deixar uma marca útil que se eternizará.
Alfabetizar é mais uma forma de amar.

(SCHIMIDT, 2012, p. 43)

A epígrafe de Schimidt (2012) dá suporte para que iniciemos a reflexão sobre a importância do ato de alfabetizar – “acendeu uma luz” –, que sugere, ao mesmo tempo, abrir-se a um mundo novo de novas cores, de novos saberes que essa “luz” vai, progressivamente, mostrando e descobrindo uma realidade nunca vista: as letras, os nomes, os números e seu deciframento. Quem alfabetiza apresenta um universo simbólico e imaginário, que colabora com a ascensão de vida daqueles que estão sendo alfabetizados. Nessa ação, a prática do professor alfabetizador deixa marcas na vida das crianças que adentram ao mundo das letras, dando a elas “asas para voar” rumo à compreensão de seu mundo circundante. Assim, comparativamente, alfabetizar uma criança é iluminar seu futuro com uma luz que jamais se apagará: o saber.

¹ Este texto, com ajustes e modificações, é parte das reflexões teóricas presentes na dissertação: “Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança”. O curso de mestrado em Educação foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), e a referida dissertação, defendida em fevereiro de 2020.

Nesse sentido, este capítulo apresenta uma discussão mais ampla sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto política nacional de alfabetização de crianças e política de formação continuada de professores, que analisa sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas, com base nos contextos de influência, produção de texto e da prática, considerados essenciais para o entendimento de uma política pública educacional, fazendo uma aproximação com algumas das principais bases teóricas relativas ao tema.

Para melhor visualização mais compreensiva desses programas governamentais, organizamos o Quadro 01, conforme segue, no qual constam alguns programas federais que tratam de questões voltadas para a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil.

Quadro 01: Programas e projetos em nível federal, relacionados à alfabetização

Ano	Programa/ Projeto	Características
1999	PCN em Ação – Alfabetização (BRASIL, 1999)	Curso de formação continuada para professores do ensino fundamental, orientou os trabalhos dos professores que alfabetizam crianças e adultos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, cursos com 32 horas de duração.
2001	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001a)	Com duração de 1 ano, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Organizado em módulos, com carga horária de 160 horas, 75% do tempo destinava-se para formação em grupo e o restante para o trabalho pessoal com estudo e produção de textos e materiais que depois serviriam para socialização ou entregues ao coordenador para serem avaliados. Não contemplava a alfabetização matemática.

2002	GESTAR I - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (BRASIL, 2002)	Curso de Formação Continuada em Serviço; com duração de quatro semestres/módulos. Ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos; Organiza um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos. Destinado a professores habilitados que atuam da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas brasileiras.
2003 ²	PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita (BRASIL, 2004a)	Tinha como foco investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, e como objetivo oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e à aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, com reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”, com um professor formador. Restringiu-se à alfabetização em língua materna.
2005	PROINFANTIL (BRASIL, 2005a)	Curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destinava-se a profissionais que atuavam em sala de aula da Educação Infantil, em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Possuía material pedagógico específico para a educação a distância. O currículo da formação era estruturado em seis

² Segundo Rocha (2010, p. 49), “O Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), lançado em 2003, como projetopiloto [nas escolas dos municípios de Salvador (BA) e de Boa Vista (RR)], é uma iniciativa do MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF, Departamento de Políticas Educacionais - DPE e Fundescola”.

		áreas temáticas: linguagens e códigos; identidade, sociedade e cultura; matemática e lógica; vida e natureza; língua estrangeira; e fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico.
Lançado em 2005 e reeditado em 2007	PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2005b)	Programa de formação continuada para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão de estados e municípios. Podiam participar todos os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Funcionou na modalidade semipresencial. Utilizou material impresso e em vídeo e contou com atividades presenciais e a distância, os professores eram acompanhados por orientadores, também chamados tutores. Duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais. Teve duração de 8 meses.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência (2020)

O quadro anterior foi organizando com um resumo sobre os programas de formação continuada voltados à alfabetização no Brasil e que foram ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), de 1999 até 2007, acrescentando que, posteriormente ao Pró-Letramento, em 2007, somente foi lançado o PNAIC, em 2012. Vale ressaltar que o Pacto possuía alguns pontos que o diferenciavam de programas anteriores: (1) seu objetivo: apenas a alfabetização das crianças na idade certa, estabelecida dentro de um ciclo de 3 anos; (2) colocou em destaque a importância da alfabetização matemática, enquanto componente necessário ao processo de letramento da criança; e (3) concedeu bolsa aos alfabetizadores em formação continuada.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo assume uma abordagem qualitativa no campo da educação, possibilitando

uma leitura dinâmica, contextualizada e processual em torno do fenômeno social analisado, por meio de pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2013; RICHARDSON, 2012). Quanto aos objetivos, constitui-se de uma pesquisa exploratória e explicativa, por, respectivamente, possibilitar uma maior familiaridade e aproximação com o tema; e permitir a identificação de fatores que podem ser determinantes na compreensão e nas causas do fenômeno investigado (GIL, 2019).

A partir desses dados introdutórios e que situam o contexto da política educacional do PNAIC no âmbito das políticas públicas de alfabetização no Brasil, destaca-se, a seguir, alguns elementos norteadores dessa política, associados ao contexto da alfabetização, ou seja, ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva social.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional de alfabetização

Historicamente, a política educacional brasileira revelou preocupação nacional voltada para a alfabetização da criança de modo que alcançou um nível de pactuação em 2012, consoante com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a). Vale destacar que esse ato jurídico foi revogado em 07 de julho de 2017, pela Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), que manteve a proposição maior do Programa, a de corrigir a distorção idade-série e alfabetizar a criança nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, até os 8 anos de idade, como marco regulatório da política educacional voltada para a alfabetização, estabelecendo os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a, p. 23)

Para a consecução desses objetivos, o Pacto definiu um conjunto de ações integradas, compostas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, que foram disponibilizados pelo MEC e que colaboram com a alfabetização e o letramento. Essas ações apoiam-se nos seguintes eixos de atuação: 1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social, tendo como principal enfoque a formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a Figura 01, que expressa esses eixos de atuação mediante uma configuração ilustrativa, demarcando sua posição, ordenamento e finalidades (BRASIL, 2012b).

Figura 01: Eixos de atuação do PNAIC



Fonte: Imagem retirada do Manual do PNAIC (BRASIL, 2012b)

O eixo principal desse conjunto é a “Formação continuada de professoras alfabetizadoras”, pensada inicialmente, no formato de curso presencial para os professores alfabetizadores, com duração de dois anos, distribuído em uma carga horária de 120 horas por ano, com base no Programa Pró-Letramento, cuja proposta metodológica incluía estudos e atividades práticas. Os orientadores de estudos eram responsáveis pelos encontros com os professores alfabetizadores. Esses orientadores participavam de um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

O eixo “Materiais Didático e Pedagógico” refere-se ao conjunto de materiais que auxiliam os professores, suas aulas, específicos para a alfabetização que as escolas participantes receberam, ajudando os alunos, viabilizando melhor compreensão do conteúdo e, dentre os quais, destacamos: “livros didáticos [...]; obras pedagógicas [...] dicionários de língua portuguesa [...]; jogos pedagógicos; obras de referência, de literatura e de pesquisa [...]; obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 12-13).

O eixo “Avaliação” refere-se à avaliação permanente e formativa e à avaliação diagnóstica e externa. As avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, devem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor, junto aos educandos. Em um sistema informatizado os professores postavam os resultados da Provinha Brasil, nomeando cada criança. Essa Provinha acontecia no início e no final do 2º ano, para que docentes e gestores fizessem a análise dos resultados e adotassem eventuais ajustes necessários para garantir a alfabetização das crianças na idade certa. A avaliação externa universal, realizada ao final do 3º ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visava aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

O eixo “Gestão, Controle Social e Mobilização” representa um arranjo institucional composto por diversas instâncias, cada uma com a responsabilidade de mobilizar, implementar e monitorar as ações do

Pacto em sua área de atuação. Além disso, o MEC disponibilizava um sistema de monitoramento com o objetivo de apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.

Na primeira fase do Programa, realizada no Piauí, de janeiro de 2013 a março de 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa (120 horas); em Matemática (160 horas) na segunda fase, de abril de 2014 a março de 2015; e na terceira fase, que ocorreu de abril de 2015 a março de 2016, a proposta ampliou as temáticas, tratando sobre gestão escolar, currículo, criança, ciclo de alfabetização e da interdisciplinaridade, fechando o ciclo do Programa (100 horas).

Em 2016, as atividades de formação do Pacto aconteceram a partir do segundo semestre, em razão da mudança de Presidente da República e, conseqüentemente, do reajuste fiscal e do atraso no repasse de verbas. Assim, o curso de formação passou a ter carga horária de 80 horas, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Em 2018, o PNAIC passou por uma grande mudança, que retirou sua principal característica, que era alfabetização na idade certa. Desde então, em seu novo formato, passou a abranger a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 4º ao 9º ano, com o Novo Mais Educação³. No que concerne a essas rupturas nas políticas educacionais no Brasil, Dourado (2007, p. 925-926) afirma:

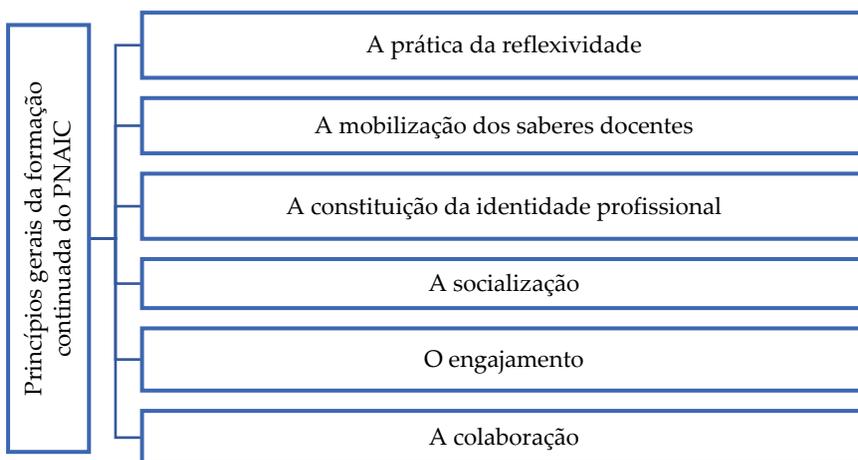
A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

³ - A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (5º ao 9º ano).

O processo de descontinuidade das políticas educacionais brasileiras, por falta de planejamento a longo prazo, as tornam políticas de governos e não de Estado. Esse fenômeno, descontinuidade, aconteceu com o PNAIC após o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência da República. Nessa época, houve o atraso no repasse dos recursos do Programa e mudanças, inclusive, na carga horária dos cursos presenciais, reduzida pela metade, passando de 160 horas para 80 horas a formação dos alfabetizadores. Assim, as políticas de alfabetização no Brasil carecem de um planejamento estratégico e longitudinal, que atenda à demanda do país e ultrapasse períodos de governo e sua validade, ou seja, que se caracterize como uma política de Estado e não como uma política de Governo.

O eixo “Formação” apresenta um conjunto de princípios gerais que norteiam a formação continuada proposta pelo Pacto, como expostos na Figura 02, a seguir.

Figura 02: Princípios da formação continuada



Fonte: Manual do PNAIC (BRASIL, 2012b)

A reflexividade, vista como a “capacidade que deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor” (BRASIL, 2012c, p. 13) é voltada para a prática docente em sala de aula, prioriza

a reflexividade sobre prática/teoria/prática. Os momentos de formação constituem oportunidades para que os alfabetizadores, por meio das socializações nas rodas de conversa, reflitam sobre sua prática no diálogo com seus pares, externando concepções, dúvidas, avanços e limitações. Nesses momentos, a prática docente é assumida como objeto de análise crítica e reflexiva, através da alternância entre a prática/teoria/prática. Nesse movimento, é possível revelar e suscitar elementos e situações que levem os professores a se perceberem em determinadas situações e, quando necessário, redirecionarem seus próprios gestos diante de ocasiões semelhantes.

A mobilização dos saberes docentes aponta para o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes e, ainda, para a seguinte compreensão: “o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012c, p. 14). Durante os encontros formativos, os orientadores de estudos ouviam os alfabetizadores sobre determinadas temáticas e, nesses momentos, expunham seus saberes. Partindo desses saberes, avançavam para sua ratificação e discussões necessárias, conforme estudados, confrontados e analisados. Nesses momentos, os professores tornavam-se reconhecidos e valorizados como profissionais de saberes que integram seu fazer profissional e, com base nesse repertório de saberes, avançavam na formação continuada, fortalecendo sua identidade profissional.

Essa constituição identitária do professor é entendida como o processo de “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012c, p. 16). Destacamos a importância da formação continuada nessa construção identitária. Para tanto, na interação com os alfabetizadores realizavam-se atividades vislumbrando, na coletividade docente, reforçar e ampliar o desenvolvimento da construção positiva da identidade profissional. Essa compreensão e esse propósito revelam a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social, pelo resgate das práticas e do fazer

pedagógico dos alfabetizadores, utilizando-se da memória experiencial dos professores.

Registramos, pois, que socialização é “habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares” (BRASIL, 2012c, p. 17). Essa fase constitui-se importante momento de interações e troca entre os pares. Desse modo, através do trabalho coletivo, durante as formações, os alfabetizadores eram estimulados a se comunicarem por meio de atividades em grupo, exercitando troca de experiências entre os pares, movimentos dialógicos nos quais faziam exposição de suas atividades e práticas. Não se caracterizavam como espaços de simples troca de experiências, contrariamente, constituíam expressivos momentos de reflexão crítica sobre a prática.

Trata-se de uma realidade que requer do professor o engajamento, na perspectiva de despertar o “gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas”, reavivando no profissional docente “o entusiasmo pelo que faz” (BRASIL, 2012c, p. 18), apontando para o processo de autoformação, aspecto que Gauthier *et al.* (1998) propõem na formação docente, com o objetivo de reavivar, nos professores, o entusiasmo pelo que fazem. Desse modo, eram provocados por meio de desafios e questionamentos que valorizassem os conhecimentos e os saberes que traziam consigo.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam, nesse sentido, que as pessoas se envolvem quando, concretamente, percebem que suas ideias, suas preocupações e suas necessidades são consideradas pelo grupo, comprometendo-se sempre mais, à medida que as metas e os objetivos se aproximam do patamar pretendido. Diante dessa realidade, defendemos que o grande mérito da formação continuada do PNAIC deu-se em função da forma como as orientações e as discussões aconteceram, colegiadamente.

Nesse contexto, compreendemos a educação como uma política pública e social que representa “a materialidade da intervenção do Estado em ação, ou seja, do Estado em Movimento” (AZEVEDO, 2008, p. 05). Portanto, a educação se organiza de acordo com cada

condicionante do momento histórico. Os movimentos das políticas educacionais buscam responder a uma evolução histórica e social, na qual os embates produzidos pelas transformações estruturais e conjunturais tornam-se referências históricas que redefinem constantemente as metas e os objetivos estabelecidos internacionalmente. Situação que se efetiva por meio de ações compartilhadas, como é o caso do PNAIC, cujo termo Pacto “é utilizado para pontuar a pactuação entre esferas federal, estadual e municipal, bem como, para explicitar a articulação dessas esferas nas questões de financiamento e ações atribuídas a cada ente” (TEIXEIRA, 2016, p. 22).

Em sintonia com esses aspectos, nessa parte do presente estudo, discutimos a relação que há entre os princípios gerais da formação continuada do PNAIC e a prática docente alfabetizadora, com a intenção de promover uma educação escolar que assegure a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, lançamos, a seguir, um olhar sobre o processo de institucionalização do PNAIC, à luz da abordagem do Ciclo de Política.

Institucionalização do PNAIC: um olhar à luz da abordagem do ciclo de política

Nesta seção discutimos acerca do PNAIC enquanto política de alfabetização e política de formação de professores. Nessa construção, apresentamos as influências nos níveis global⁴, internacional⁵ e nacional, pelas quais o Pacto passou, realçando quais grupos de interesses estavam presentes nas disputas e quais os condicionantes que levaram a sua emergência, considerando

⁴ No âmbito global, consideramos as tendências mundiais acerca das políticas educacionais, eventos, acordos e documentos que tiveram o propósito de alcançar acordos globais (todos os países), como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

⁵ No âmbito internacional, consideramos os acordos e/ou compromissos entre alguns países, financiamento com a necessidade de cumprir com orientações do Banco Financiador.

uma linha histórica, compreendida entre 1990 e 2016. Portanto, analisamos, nesse contexto, as influências da circulação global de ideias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que comercializam soluções nos mercados político e educacional, seja por meio de periódicos, livros, seja por meio de conferências, entre outros.

Nesse sentido, considerando que os estudos que tratam do contexto de influência do PNAIC (PIRES; SCHNECKENBERG, 2018) focam apenas na formação continuada, desconsiderando o fato de que se trata de uma política de alfabetização constituída por quatro eixos, dentre os quais, inclui-se a formação continuada. Compreendemos, por conseguinte, que analisar apenas as influências na formação é deixar de ver o Pacto por completo, visto que não é, nem se reduz a uma política de formação de professores. Na verdade, trata-se de uma política de alfabetização, que contempla a formação dos alfabetizadores. Logo, os argumentos apresentados permitem analisá-lo enquanto política de alfabetização que comporta uma política de formação continuada.

No âmbito global, analisamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990a), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990b), a Declaração das Nações Unidas pela Alfabetização (UNESCO, 2003), o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990a) o Documento - Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998) e o Fórum Mundial de Dakar (UNESCO, 2000). A esse respeito, a influência em nível global possui uma dinâmica própria e deve ser compreendida mediante a análise dos documentos produzidos e do entendimento de que suas ações estão pautadas na ideologia que sustenta a sociedade em que vivemos, a qual está embasada no modo de produção capitalista.

Em âmbito internacional, temos as organizações multilaterais: o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essas organizações atuam no Brasil e demais países desenvolvidos, na assistência técnica e financeira,

por meio de ajustes estruturais, bem como financiamentos e orientações de políticas setoriais específicas, especialmente políticas educacionais.

De acordo com Rosenberg (2000), é enganoso pensar que as orientações políticas das organizações multilaterais são impostas aos governos sem a anuência destes. Acerca desse aspecto, pontua que resistências internacionais e nacionais possuem certa influência, mas que há conivência, tanto do governo, quanto da comunidade acadêmica, por não oferecer resistência técnica aos “pacotes”⁶ educacionais apresentados.

Em âmbito nacional, temos textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no que concerne à formação continuada de professores e da alfabetização, o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (BRASIL, 1993), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001b), o Documento - Toda Criança Aprendendo (BRASIL, 2003), dados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001 e 2003 (BRASIL, 2004b), a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009b), o Pró-Letramento (BRASIL, 2007a), o Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007c), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007b), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FERNANDES, 2007) e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009a; 2016) expressam o processo de influência que permeou a institucionalização do Pacto. Nesse contexto, “temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes materiais; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (BALL, 2002, p. 104).

Atendendo a “recomendações” dos organismos multilaterais e a objetivos da política global neoliberal, representantes dos

⁶ A expressão “pacotes”, apresentada no texto, se refere ao conjunto de exigências que vão além dos recursos financeiros, constituindo-se em quantificação de metas, como, por exemplo, a redução do analfabetismo.

diferentes setores da educação começaram a traçar, a dar forma ao projeto do Pacto, não apenas como uma política de formação de alfabetizadores com foco nas práticas docentes, mas na condição de algo mais abrangente, que contemplasse a complexidade da alfabetização no Brasil.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2015, p. 15)

Na tessitura dessa política, foram considerados diferentes olhares, embora tenham deixado de lado os protagonistas do processo: os alfabetizadores. Para Mainardes (2006, p. 51), é no contexto de influência em que se delineia o início de uma política na qual ocorrem as disputas ideológicas e “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. O que ficou claro pelos documentos orientadores do PNAIC é que este ouviu diferentes vozes que apontavam em uma mesma direção: para os controversos direitos de aprendizagem, firmados em compromisso nacional, que definiu metas pontuais, cuja consecução implementou extenso conjunto de iniciativas que visavam garantir a alfabetização na idade certa. Comporta pontuar, nesse sentido, que a prioridade era reduzir, em números, a taxa de analfabetismo e de analfabetismo funcional para continuar assegurando os financiamentos das organizações internacionais para a educação.

Acerca dos documentos orientadores e norteadores do PNAIC, Resende (2015, p. 26) afirma:

[...] os documentos desse Programa foram produzidos por sujeitos que representam direta ou indiretamente a ‘voz’, os interesses, as disputas do governo que são presentificados nos textos da política educacional, que dialética e ideologicamente, representam um determinado projeto de sociedade e de educação.

À luz do pensamento de Bakhtin (1995, p. 123), concebemos esses documentos como “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. Assim, podemos compreender, mais claramente, sobre o que constam esses documentos do PNAIC, inclusive, as marcas do neoliberalismo impregnadas em cada texto, os quais propiciam acessar ao “conhecer e saber fazer”, que se evidencia em suas palavras, em seus propósitos, em particular, percebendo aquelas que aparecem com frequência, como: ‘teoria’, ‘conceito’, ‘prática’ e ‘competência’.

Entendemos que é importante analisar a prática docente dos alfabetizadores cursistas do PNAIC considerando que essa prática não se dá de forma isolada, mas situada nas dimensões sociocultural e político. Várias pesquisas abordam o PNAIC, no entanto, encontramos poucas sistematizações sobre o processo de recontextualização que os professores alfabetizadores fazem dessa política na prática docente em sala de aula⁷. Nesse sentido, consideramos os professores tão somente aplicadores da política, mas que, em suas salas de aula, diante da especificidade cultural e social na qual cada um está inserido, realizam o merecido processo de recontextualização, oportunidade em que interpretam, traduzem e até modificam o conteúdo, de modo a realizar as necessárias adaptações para o contexto da sala de aula (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Sobre a recontextualização da formação dos orientadores de estudo e sobre a formação dos alfabetizadores e, até mesmo na sala de aula, o estudo de Alferes (2017), por exemplo, traz importantes contribuições. Analisando a abordagem do ciclo de política e tendo por objetivo explicitar mais claramente esses contextos, Mainardes (2006, p. 67) formula algumas questões que podem ser tomadas e

⁷ No estudo de Fontinele (2020), de maneira bastante ilustrativa, analisamos como os alfabetizadores, participantes da formação do Pacto, recontextualizam os materiais de formação em suas práticas docentes, ou seja, como os professores recontextualizam e/ou colocam em prática essa política de alfabetização.

exploradas em pesquisas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe:

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Neste estudo, tomamos por base algumas dessas questões que tratam do contexto da prática e tecemos olhares teórico-analíticos sobre o tema. Na consideração desse ciclo de política, direcionamos nosso entendimento para o processo de implementação do PNAIC, destacando que, em relação à prática docente do alfabetizador, percebemos que houve um processo de interpretação e ressignificação dessa política na prática docente dos interlocutores do estudo realizado por Fontinele (2020).

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22)

Entendemos que os (as) alfabetizadores (as) não devem encarar os textos do PNAIC como leitores (as) ingênuos (as). Revelam que realizam interpretações e recontextualizações desses textos de acordo com suas experiências, valores, propósitos, interesses e o contexto social, político e cultural no qual estão inseridas (FONTINELE, 2020). Segundo Lopes (2005, p. 59), a recontextualização “não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro”. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 50) destaca a influência dos profissionais da educação nas políticas educacionais:

[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]. Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

O modo como essa política foi ofertada aos professores concorre para que direcionemos um olhar mais atento em direção a esse cenário, tendo em vista que a formação se constitui em momentos de reflexão sobre a prática, conforme expõem as interlocutoras da pesquisa de Fontinele (2020). Scarpa (1998, p. 07) salienta que “o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, repensar e refazer, trocando com o outro”. Para os alfabetizadores, esse exercício faz sentido e pode provocar mudanças da prática em sala de aula. Consideram que constituiu importante momento de aprendizagem para o grupo, o que justifica a aceitação e o encantamento após passarem pelas primeiras experiências nessa formação continuada (FONTINELE, 2020).

A partir da leitura dos pressupostos orientadores dessa política educacional, consideramos que a formação contribui com novas ideias, sugestões efetivamente importantes para a prática

docente, pois identifica a possibilidade de levar para sala de aula o que se aprende na formação continuada. Isso posto, afirmamos que, a exemplo do que previam os princípios da formação continuada propostos pelo Pacto, esses processos formativos se revelam momentos de interação entre orientadores de estudo e alfabetizadores por meio da prática da reflexividade, mobilizando saberes docentes em meio a um processo de engajamento e colaboração, durante o qual ocorre a socialização de saberes e fazeres enquanto efetiva contribuição para o aperfeiçoamento da prática docente alfabetizadora e para a constituição da identidade profissional desse grupo.

A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 26) defende que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Em razão desse envolvimento realizado nos encontros de formação com seus pares, os professores, em momentos de troca de experiências, têm a oportunidade de discutir coletivamente suas certezas e incertezas, formando e formando-se nas relações com os outros. Desse modo, (re)constroem sua formação, fortalecem e enriquecem seus aprendizados, o que oportuniza mais segurança e autonomia na tomada de decisões relacionadas à sua prática docente alfabetizadora. Nesse sentido, é como reforça Paulo Freire (2006, p. 39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A formação continuada precisa garantir momentos de reflexão sobre a ação, pois é na reflexão de sua prática que o docente descobre uma nova percepção da ação. É nesse movimento de

pensar para fazer e de fazer para pensar que inicia a autorreflexão-crítica sobre sua ação praticada. Assim, nesse processo contínuo de reflexão e ação, novos conceitos são absorvidos, outros modificados ou ampliados, em movimento de adaptação das práticas à realidade vivenciada na sala de aula.

Diante do exposto, investimos na necessidade contínua de discutir sobre o processo de recontextualização dessa política no contexto da prática docente em sala de aula, focando em temáticas e processos recorrentes, que ganham significado, expressividade, tais como: a importância da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, a organização do trabalho pedagógico, a questão da ludicidade no ciclo de alfabetização e a heterogeneidade de níveis de aprendizagem dos discentes, entre outros fatores que fortalecem a prática docente alfabetizadora.

Considerações finais

Alicerçadas nas teorias que serviram de base para as reflexões apresentadas neste capítulo, evidenciamos a relevância dos aspectos relativos aos saberes construídos na formação continuada do PNAIC e suas contribuições para a prática docente do professor alfabetizador. No decorrer deste estudo, foi possível compreender a institucionalização e a implementação da política de formação continuada proposta pelo Pacto. As discussões teóricas, alinhadas, sobretudo, aos achados da pesquisa de Fontinele (2020), por exemplo, evidenciam que, muitas vezes, essa política não é simplesmente posta em prática por professores alfabetizadoras, mas passa por um processo de interpretação e recontextualização, com base nos saberes docentes e, principalmente, por um processo de adaptação de acordo com a realidade na qual as escolas estão inseridas.

Desse modo, impõe-se que consideramos o PNAIC, enquanto política educacional que, efetivamente, promoveu estudos e práticas bem sucedidas para a melhoria da alfabetização, tanto em nível local, como nacional. Dada a natureza complexa da

alfabetização de crianças, o PNAIC não foi suficiente para promover uma alteração mais significativa na qualidade da educação, principalmente em termos de números, item, em geral, mais apreciado e considerado pelos governos. Para garantir a efetivação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, alguns desafios estão postos para todos os envolvidos com o processo de alfabetização.

Entre espera/aguarda de maior compromisso do poder público federal, em relação à formação continuada, à valorização dos professores alfabetizadores, ao aumento de investimento em recursos materiais, humanos e financeiros, e da assunção da alfabetização das crianças na idade certa como direito social, por meio do qual podem ser assegurados outros direitos, temos a convicção de que só será possível perceber alterações mais expressivas na qualidade da educação das crianças, por meio de ações bem articuladas em nível nacional, envolvendo não apenas os alfabetizadores, mas todos que fazem parte da educação.

Dizemos, desse modo, nestes encaminhamentos conclusivos que a prática docente do alfabetizador de crianças caracteriza-se como ação complexa e demanda saberes específicos para essa área de atuação, exigindo conhecimento de diversas áreas, bem como a organização do trabalho pedagógico em toda sua dimensão, contemplando, dentre outras demandas: planejamento, organização dos materiais, ambiência da sala e execução da proposta formativa. Sem descartar que é requerido do alfabetizador conhecimento das dimensões cognitivas e afetivas das crianças, respeitando-as em seus estágios de desenvolvimento, promovendo um ensino que se aproxime do seu universo, por meio de atividades significativas e lúdicas, bem como o respeito a seus diferentes níveis de aprendizagem e saberes.

Evidenciamos ainda, que é fundamental ao professor conhecer e articular todos esses aspectos e demandá-los nessa processualidade, reconhecendo sua enorme complexidade. Nesse sentido, constatamos ou chegamos ao entendimento de que a formação continuada ofertada pelo PNAIC trouxe contribuições

para o processo de construção e de ressignificação dos saberes docentes no campo da alfabetização, incluindo orientações práticas para a organização do trabalho pedagógico.

É bem verdade que existem lacunas: o tempo de estudo e discussão das temáticas consideradas insuficientes, para um maior aprofundamento da teoria; também as rupturas e os atrasos por conta das mudanças no Governo Federal e, conseqüentemente, a demora no repasse dos recursos provocaram atrasos e retrocessos no processo de implementação dessa política de formação (PNAIC), que mesmo assim, o Programa possui suas potencialidades advindas da formação continuada e da prática docente de professores alfabetizadores.

Por fim, destacamos que as reflexões apresentadas neste capítulo, particularmente quando ancoradas em dados e informações da realidade de práticas docentes alfabetizadoras, reforçam nossa convicção acerca da representatividade da formação continuada como parte fundamental para pensar e tecer reflexões sobre a prática de alfabetização das crianças na perspectiva do letramento, tendo como componente indispensável, por exemplo, a alfabetização matemática em suas imbricações com a Língua Portuguesa.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago., 2008.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação)

– Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *In*: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez., 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização: parâmetros em ação**. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I).** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Toda Criança Aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita:** Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004a.

BRASIL. **Resultados do SAEB 2003.** Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil:** diretrizes gerais. Brasília: SEB, 2005a.

BRASIL. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de novembro de 2009.** Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2009a.

BRASIL. **Portaria nº 1.129 de 27 de novembro de 2009**. Institui Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, nº. 129, p. 22, quinta-feira, 5 de julho de 2012a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=05/07/2012>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 01. jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10/07/2017 - Seção 1. 2017b. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para

o século XXI. UNESCO 1996. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out., 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu. **Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. INIJUI, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. A ciência e a cultura (UNESCO). A década das nações unidas para a alfabetização: educação para todos. **Plano de Ação Internacional**; Implementação da Resolução nº 56/116, da Assembleia Geral. Relatório do Secretário-Geral da ONU, 2003. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAOLIBERDADE2ed.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. O contexto de influência na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: alguns fatos e vozes influentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória (ES), ano 15, v. 20, n. 47, p. 213-231, jan./jul., 2018.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília (SP), 2015.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2010. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/LUCIENE%20MARTINS%20FERREIRA%20ROCHA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In*: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-94.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SCARPA, Regina. **Era assim, agora não: concepções, princípios e estratégia do projeto de formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHIMIDT, Augusta. **Sol da manhã**. São Paulo: AG. Books, 2012.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990a. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNESCO. **Educação para Todos**: O compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: Ação Educativa. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

**FIGURAS DE LINGUAGEM NO TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO, MODELO
REDAÇÃO DO ENEM: uma análise de produções
escolares**

Emanuelly Nascimento Gomes
Francisco Renato Lima

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa (LP), na maioria das vezes, tem se firmado em perspectivas meramente tradicionais e normativas, baseadas em estudos e análises prescritivas, em regra sobre regra gramatical. Nisso, tem-se pouco alcançado o tão desejado ensino eficaz de língua materna, trabalhando a linguagem como um todo, uma vez que nas escolas, nas mídias e nos meios de convívio social, os falantes possuem um certo olhar taxativo, com uma visão tradicional sobre os “erros” gramaticais.

Em virtude dessa predominância de visão – estritamente gramatical – o ensino da linguagem continua deturpado e não prazeroso, tanto para os alunos, quanto para os professores, já que poucos têm acesso aos avanços dos estudos linguísticos e da ciência da linguagem e, com isso, não se compreende a ideia de que a linguagem, a gramática, o nosso vocabulário, estão em tudo quanto fazemos. Nesse contexto, há uma problemática em razão do público (letrado ou não) em somente ver o debate sobre a gramática como algo que não lhe diz respeito, distante das práticas de uso real da língua.

Tal situação se faz presente na grande maioria dos usos escolares, delimitando a gramática, ou o ensino dela, como regras de usos, de correto e incorreto, um ensino engessado e totalmente fora do contexto social dos sujeitos. Porém, os próprios falantes se esquecem que fazem uso da língua em: atividades profissionais, ambientes informais, reuniões familiares etc., ou seja, em toda e

qualquer interação há usos efetivos da linguagem, em sentido denotativo (real e dicionarizado) e conotativo (figurado).

Esse estudo objetiva identificar de que forma algumas figuras de linguagem auxiliam na construção dos argumentos em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para tanto, do ponto de vista de execução metodológica e geração de dados, desenvolveu-se algumas oficinas de produção de texto, nas quais foram trabalhados parâmetros essenciais para o ensino de textos dissertativo-argumentativos para alunos da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio, as figuras de linguagem. O percurso metodológico será descrito mais adiante.

Traçados esses pressupostos, a estrutura desse texto, organiza-se, inicialmente, em torno de uma discussão sobre o texto dissertativo-argumentativo e o Enem; em seguida, trata-se sobre as figuras de linguagem no ensino de LP; depois, o percurso metodológico de geração dos dados (previamente anunciado no parágrafo anterior); e, por fim, as análises das produções textuais.

O texto dissertativo-argumentativo e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): encontros e intersecções na Educação Básica

Hodiernamente, busca-se no ensino de LP uma maior inter-relação das práticas da leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, a fim de que o aluno tenha o pleno domínio dessas habilidades, intitulado-se como competente, no domínio da fala (oralidade), da escuta, da leitura e da escrita, adequando-as, de maneira consistente e contextualizada, às diferentes situações e contextos de usos da língua.

No entanto, segundo Coracini (1999, p. 129-130), na escola, “para se propor uma produção escrita aos alunos é recorrente que se ensine todo o conteúdo de gramática, exercícios, análises morfológicas, sintáticas, etc.,” e tudo isso, “de forma organizada, pois caso contrário, o aluno não aprenderá e nem assimilará o conteúdo, de forma a não conseguir realizar a produção escrita”, como exige a prova dissertativa do Enem. Esse pensamento

aponta que o ensino de gramática, em uma perspectiva normativa e tradicional, é o que possibilitará uma boa escrita (LEAL; SANTOS, 2013).

Paralelo a esse contexto, o ensino da LP nas escolas está pautado nos gêneros discursivos. Nisso, a escolha do que trabalhar em sala de aula deve ser aliada, tanto à faixa etária dos alunos, os objetivos de ensino e as necessidades de aprendizagem, quanto aos gêneros que despertem maior interesse por parte dos discentes, aumentando assim, o nível de estímulo, e conseqüentemente, ampliando a capacidade comunicativa, além do desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual (oral e escrita).

Segundo Antunes (2003, p. 41), “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante”. Assim, somente quando o ensino de LP considerar a linguagem como interação é que as análises linguísticas, a partir de usos reais da língua, serão eficazes.

Levando em consideração que os gêneros textuais são discursivos¹, a competência linguística dos alunos se aprimorará a partir da percepção de que a linguagem não se restringe à escola e suas práticas, mas é relacionada ao meio social. Tendo

¹ Um melhor entendimento sobre as flutuações e as variações terminológicas das nomenclaturas ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’, pode ser visto em um dicionário de gêneros textuais, de Costa (2009), no qual, o autor aponta para um diálogo teórico entre a Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2011) e a Teoria dos Gêneros Textuais de Bronckart (2012), na qual este(a) confirma a primeira, pois segundo Costa (2009, p. 19-20), “a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na *interação verbal*, realidade fundamental da língua” (grifo do autor). Também, sobre a aproximação/distinção entre esses conceitos, são bastante elucidativas as considerações feitas nos trabalhos de Rojo (2005) e Bezerra (2017). Este, ao citar a autora, diz que a “diferenciação entre gêneros *discursivos* ou *textuais* cumpre a função, no trabalho de Rojo (2005), de indiciar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana [...]” (BEZERRA, 2017, p. 20, grifo do autor), logo para Rojo (2005) essas designações “são o signo de uma polifonia pelo qual diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana” (BEZERRA, 2017, p. 21).

conhecimento disso, o aluno conseguirá produzir seu próprio discurso, além de pensar criticamente sobre a sociedade. Assim, considerando que a língua e a linguagem se materializam por meio dos textos, é crucial que o estímulo à escrita dos gêneros discursivos seja ampliado.

Evidentemente, não se pode ensinar alguém a como pensar, contudo, através de diálogos e de oportunidades com a escrita, o aluno pode promover o pensamento crítico. Nesse contexto, o texto dissertativo-argumentativo exprime esse efeito, já que é pautado na argumentação, ou seja, permite defender uma ideia, um ponto de vista, questionar um assunto, analisar, refutar ou inferir sobre argumentos de que se valem em determinados assuntos, não somente na escola, mas em todo cotidiano do indivíduo.

Segundo Benveniste (2005, p. 267), “toda enunciação supõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro”. Assim, o texto dissertativo-argumentativo, pode promover essas condições, na esfera da escola, a fim de que o aluno aprimore seu conhecimento de mundo e desenvolva o senso crítico sobre ele. No entanto, isso depende do modo como o processo de produção textual desse gênero ocorre na esfera escolar, conforme discorrem Lima e Rêgo (2017, p. 166), em estudo no qual questionam: “No processo de escrita das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o aluno teria liberdade de expressão ou é assujeitado pelas regras da doutrina acadêmica e universitária?”, e concluem que:

É mergulhando no texto que o aluno descobre sua capacidade crítica, interpretativa e de posicionamento diante do mundo; e é nessa descoberta que ele aprende a emitir sua opinião e a sugerir melhorias e soluções aos problemas da sociedade vigente. Essencialmente, um Exame que pretende trabalhar essas questões que constituem a própria formação sociocultural e subjetiva dos cidadãos não pode contemplar apenas aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções, ao certo e ao errado. (LIMA; RÊGO, 2017, p. 183)

Assim, a escrita do texto dissertativo-argumentativo pressupõe não apenas o domínio de estrutura tipológica, embora

isso seja importante para a inserção no meio acadêmico, mas que seja capaz de dialogar com temas sociais avaliados pelo Enem.

Esse segundo aspecto, pressupõe a adoção de uma perspectiva da abordagem sociointeracionista, na qual, a produção textual possua caráter formativo de sentidos, a partir do processo de interação verbal entre o conhecimento prévio linguístico, cultural, social e crítico do produtor. Diante desse ponto de vista, o ensino de LP nas instituições escolares deve orientar para uma reflexão sobre a utilização da língua na vida e na sociedade, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma ação metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (BRASIL, 1998, p. 139)

Esse caráter da linguagem aliado ao conhecimento adquirido no processo de ensino e aprendizagem estabelece, no Ensino Médio, uma bagagem cultural que possibilita a defesa de um ponto de vista. No campo das redações escolares, inclusas as de cunho classificatório, o produtor se insere no ambiente sociocultural da produção argumentativa, que deverá ser marcada pelo domínio do uso da língua, bem como, de recursos e estratégias argumentativas.

Desde 1998 foi delineada uma medida compreensiva que direciona a produção e a recepção do texto dissertativo argumentativo, o Enem, um exame de caráter nacional, que objetiva avaliar o desempenho do aluno da Educação Básica, no caso, do Ensino Médio. Nessa avaliação, a complexidade do domínio linguístico requerido na produção textual corresponde, quantitativamente, a metade da nota de todo o exame.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos

humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2013, p. 24)

A redação do Enem solicita do aluno, a ativação de conhecimentos prévios, tanto linguísticos, quanto sociais, a partir dos textos motivadores. Além disso, o indivíduo precisa situar socialmente seus argumentos, através de exemplos, analogias, inferências que recorram ao assunto proposto, ainda apresentar uma proposta de intervenção em torno do assunto abordado, respeitando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De acordo com Leal e Motta (2014, p. 80), “legitimar as políticas de ensino do Enem é, com efeito ideológico, corroborar para o processo de autoria e constituição desse sujeito-aluno na sua relação com a língua escrita”, permitindo a demonstração de aspectos de domínio da língua e de compreensão crítica do mundo, quando, por exemplo, apresenta uma proposta de intervenção sobre um problema social discutido.

Analogamente, apesar do Enem proporcionar uma interação do indivíduo com assuntos e opinar de maneira crítica, há uma problemática que difere a redação desse exame e o ensino da produção textual em vigor nas escolas. Esse problema ocorre pelo fato de que o ensino do texto do tipo dissertativo-argumentativo encontra-se precarizado por conta da “petrificação” da escrita.

Por conseguinte, Cheng (2004, p. 147), baseada em vários estudos, declara que “há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm forte efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos educacionais”. Com isso, não é novo o fato de que provas importantes mexem com os alunos e também com os professores, pois são quase arrastados para o ensino centrado nesses exames, como no caso do Enem.

Em contrapartida, para Alderson e Wall (1993), a qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste, sendo assim, qualquer teste, bom ou ruim, pode resultar em efeitos benéficos ou maléficos. Nesse sentido, esse efeito depende,

principalmente, de como existe em determinado contexto educacional.

Visto isso, para que o ensino de produção textual não se torne massivo e voltado somente para o Enem, ou o contrário, é necessário que os docentes saibam dosar a abordagem na sala de aula. Essa perspectiva pressupõe o trabalho com temas que poderiam ser explorados no Exame, mas em contextos diferentes, atribuindo um caráter literário ou apenas a cargo de informações, ou outra gama de maneiras em que a produção textual poderia ser apresentada.

Assim, se é desejo coletivo que os alunos desenvolvam senso crítico e capacidade argumentativa, bem como, o exercício pleno da cidadania e do respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural, conforme preconizam os documentos oficiais que regulamentam o ensino, como os PCN (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), é crucial prepará-los. Para isso, é necessário a busca por aprimorar as abordagens utilizadas em sala de aula e expandir os ensinamentos da argumentação, como, por exemplo, por meio da exploração das figuras de linguagem, como se discute a seguir.

As figuras de linguagem no ensino de Língua Portuguesa (LP)

Conforme Abreu (2004), as palavras são mecanismos que auxiliam na construção de significação do mundo, expressam inúmeras formas de apoiar o próprio modo de visualizar cada situação. Diante disso, imersas no nosso ensino de LP, as figuras de linguagem são palavras ou enunciações que dependem da enunciação.

As figuras retóricas, mencionadas por Aristóteles² e comumente chamadas de figuras de pensamento, possuem um alto

² Ver “Concepção Retórica e concepção semântica da metáfora”, em D’Onofrio (1980).

poder persuasivo, ativadas no sistema límbico, região do cérebro responsável pelas emoções. Elas funcionam como cenas de um filme, criando atmosferas de suspense, humor, encantamento, a serviço dos argumentos. Logo, por sua tamanha vastidão, foi-se necessário classificá-las como figuras próprias da argumentação e figuras meramente estilísticas.

À vista disso, no âmbito educacional, a carga do ensino normativo/prescritivo, essas figuras de linguagem, quando trabalhadas em sala de aula, são apresentadas aos alunos apenas com a proposta e o desafio de conseguir identificá-las e dar a atribuição quanto à sua classificação conceitual. Tal fato, torna seu ensino, assim como outros mecanismos da língua, reduzidos apenas ao caráter prescritivo e normativo da gramática, de modo enfadonho, repetitivo e obriga os estudantes a apenas decorar conceitos e nomenclaturas.

Aliada a essa questão, pode-se perceber que o emprego, na maioria das vezes, significa mais do que identificar o porquê determinado autor recorreu ao seu uso e contempla as competências extralinguísticas dos alunos. Por exemplo, o uso das figuras na linguagem literária pelos grandes autores de renome foi simplesmente reduzido ao fato de que sua função é estilizar o texto e torná-lo mais poético e agregar-lhe “beleza”.

Sob tal ponto de vista, o ensino dessas figuras perde o sentido de serem repassadas e trabalhadas em sala de aula, em virtude de que são tratadas como “algo a mais” na gramática que “ninguém utiliza” e delimitadas como recursos linguísticos, exclusivamente e puramente acessórios. Visando ao melhor aproveitamento desses, é, necessário que sejam apresentadas no contexto escolar, com uma nova roupagem, explorando as múltiplas possibilidades de usos nas variadas situações comunicativas.

Para que tal melhoria aconteça, é crucial que o ensino de gramática, com uma abordagem mais funcionalista e contextualizada, seja implementado nas aulas de LP. Via de regra, o funcionalismo trabalha com enunciados em contextos reais de relações interpessoais, evitando discursos mecanizados e prontos,

uma vez que o aprendizado da língua é estimulado através de fatores externos, fora de padrões homogêneos e estáticos.

Nas aulas de LP são apresentados alguns tipos de figuras de linguagem, que se subdividem em quatro: figuras de palavras, de pensamento, de construção e de som. No Quadro 01, a seguir, se encontram várias delas, embora, neste estudo, por uma questão de recorte, sejam exploradas apenas três, a saber: a metáfora, a metonímia e a hipérbole. Essa escolha ocorreu a partir de leituras prévias de algumas redações e de dados disponibilizados em sites especializados e livros de argumentação, os quais evidenciam que elas são as mais explícitas e empregadas no texto de natureza argumentativa.

Quadro 01 Figuras de linguagem

FIGURAS DE LINGUAGEM			
FIGURAS DE PALAVRAS	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO	FIGURAS DE SOM
Metáfora	Antítese	Anacoluto	Onomatopeia
Comparação	Apóstrofe	Elipse	Aliteração
Metonímia	Eufemismo	Inversão	Paronomásia
Perífrase	Gradação	Pleonasmo	Assonância
Sinestesia	Hipérbole	Polissíndeto	-
Antonomásia	Ironia	Repetição	-
-	Paradoxo	Silepse	-
-	Prosopopeia	-	-
-	Reticência	-	-
-	Retificação	-	-

Fonte: Bechara (2006) e Abreu (2004)

Tratando-se de figuras de linguagem utilizadas na produção de textos dissertativo-argumentativos, buscou-se identificar como elas funcionam a serviço da argumentação no processo de produção textual na Educação Básica, aspecto que foi possível por meio do caminho metodológico traçado a seguir.

O caminho metodológico da pesquisa: planejamento e execução

Quanto a abordagem, a pesquisa que gerou este estudo, constituiu-se da abordagem qualitativa (FLICK, 2009), partindo do método indutivo, considerando os casos particulares para o geral, pois o objetivo é compreender os fenômenos através da geração de dados, estudando as particularidades e experiências individuais.

Foram desenvolvidas oficinas de redação em uma escola de Ensino Médio, explorando-se aspectos da área gramatical; questões relacionadas à argumentação; a estrutura do texto dissertativo, modelo Enem; além de promover discussões, debates de assuntos possíveis para o tema proposto do Enem no ano de 2019.

Quanto ao tipo da pesquisa procedeu-se por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza aplicada, sendo a primeira constituída da leitura e análise crítica de referenciais teóricos, que subsidiem a reflexão sobre o ensino de leitura e escrita na escola básica, sobretudo, da produção textual do texto dissertativo-argumentativo.

E, a segunda, a pesquisa de campo, foi realizada em uma escola de Ensino Médio, estabelecendo um contínuo entre as reflexões teóricas e as práticas escolares efetivas. Foram promovidas oficinas de redação, gratuitas, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos alunos a respeito do texto dissertativo-argumentativo e os mecanismos facilitadores que podem ser usados nas redações.

O contexto da pesquisa foi o Colégio Técnico de Teresina (CTT), localizado nas dependências da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ininga, bairro Socopo/Ininga, Teresina (PI). A instituição atende predominantemente a modalidade do Ensino Médio, da rede pública e com uma estrutura ampla, salas imensas, com ar-condicionado, além de recursos tecnológicos, midiáticos e digitais em todas as salas, iluminação funcionando satisfatoriamente e recursos disponíveis, como *datashow* etc.

Um fato a se destacar como ponto forte sobre a escola é que, para o ingresso na instituição, os estudantes devem realizar uma

prova seletiva, possuindo temáticas de Língua Portuguesa e de Matemática. Com isso, a maioria dos alunos estão na escola por mérito e vontade própria. Esse fato supõe que o estudo seja mais satisfatório para eles e que os conteúdos das aulas sejam levados para qualquer campo da vida.

O Colégio possui uma gama de funcionários que atuam em diversas áreas. Possui áreas adaptadas para Educação Especial, espaço com rampas para cadeirantes, banheiros acessíveis, além de água gelada em bebedouros espalhados pelo local. A limpeza é feita diariamente durante os dois turnos de funcionamento da escola.

Ao lado da instituição, há um alojamento em que alguns estudantes moram, o que facilita para aqueles que moram longe da escola. Ainda assim, um fator negativo é a escassez de vagas nesses alojamentos, dificultando o deslocamento da grande massa dos alunos que residem em zonas ou cidades distantes do local da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio. Os primeiros advindos de escolas diversas, tanto públicas quanto privadas, além daqueles que vêm de cidades pequenas. Já o segundo grupo, são alunos que se encontram no Colégio Técnico de Teresina (CTT) desde a 1ª série, acostumados com o ritmo escolar, com os mesmos docentes, e, na maioria das vezes, com o mesmo coordenador pedagógico. Esse fato representa um aspecto singular para a pesquisa, uma vez que se traçou um paralelo entre os alunos ingressantes e os que já estão há um tempo na escola.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta dos dados, o processo ocorreu a partir da realização de diversas oficinas de leitura e produção textual com os referidos alunos. Essas oficinas de redação, com duração de dois meses e meio, inteiramente gratuitas, trouxeram como abordagem, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, bem como, as competências exigidas na redação do Enem.

Visando a melhor produção desses textos, foram apresentadas, discutidas e exemplificadas para os alunos, algumas figuras de linguagem aprendidas na escola básica, buscando identificar as mais empregadas em produções anteriores, de cunho

diagnóstico, tais como: metáfora, metonímia e hipérbole, que auxiliam a enriquecer os textos e fortalecer os argumentos. Assim, pode-se dizer que as oficinas se subdividiram em três momentos ou enfoques: 1) gramatical; 2) argumentação; e 3) discussão.

No primeiro momento, foram lembrados domínios que os alunos já continham, acerca da estrutura gramatical dos textos, de modo a enfatizar os usos dos elementos gramaticais, substantivos, adjetivos, advérbios etc.; no momento seguinte, demonstrou-se aos alunos, as falácias argumentativas, que são argumentos que não devem ser utilizados, posto que tornam estes incompletos, além do uso dos conectivos e dos mecanismos em questão, as figuras de linguagem; e, no terceiro momento, foram discutidos temas que pudessem ser relevantes para o Enem, concatenando-se com as correções em sala e a fase da reescrita das redações produzidas pelos alunos.

Nessa etapa, explorou-se a matriz de competências de correção do texto do Enem, conforme o Quadro 02, a seguir:

Quadro 02: Competências exigidas na redação do Enem

COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NA REDAÇÃO DO ENEM	
1	Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita
2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, éticos e culturais.

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 01-03)

As oficinas ocorriam duas vezes na semana, em intervalos de um dia, terça e quinta. O tempo de duração era basicamente de 4hrs com intervalo de 10 min, intercalando as duas turmas, no primeiro momento as aulas aconteciam com uma turma, no segundo

momento com a outra, sempre a mesma aula para as duas turmas, respeitando a evolução de cada uma.

Após a realização das oficinas foram selecionadas, como *corpus* para análise, dez redações com excertos que mais possuíam os tipos de figuras de linguagem recortadas para análise, tais como: metáfora, metonímia e hipérbole. As análises são descritivas e com atribuição de valores, dependendo de qual figura, tomando como base, sobretudo, os estudos de Abreu (2004) para atribuir tais valores e descrições. Também, por uma questão de recorte, neste texto, traz-se apenas sete excertos das redações, a fim de verificar o fenômeno analisado.

Figuras de linguagem na construção do argumento: uma proposta de análise a partir de redações modelo Enem

Neste tópico, analisa-se as ocorrências das figuras de linguagem: metáfora, metonímia e hipérbole em redações. Os sete excertos foram retirados de dez textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio.

Excerto nº 1

As doenças mentais vem se tornando um assunto muito persistente na atualidade. Por certo, pessoas acometidas com psicopatológicas são postas à deriva de vários problemas sociais. Tem-se como algumas causas do aparecimento da depressão e ansiedade a influência pela pressão familiar e a falta de empatia social.

Em primeira análise, O filme norte-americano “Sociedade dos poetas mortos”, se passa em uma escola conservadora, a qual os pais tinham grande influência na escolha profissional dos filhos. No filme apresentado, esta pressão faz com que uma aluno infeliz e perturbado com sua realidade, cometa suicídio. Fora da ficção, as decisões que a família tem em nome dos filhos, podem tornar-se pedras na vida destes, podendo agravar os empecilhos em distúrbios mentais. Dessa forma, a ansiedade, depressão e, por fim, o suicídio, são cada vez mais comuns em ambientes familiares tóxicos, em que os pais tomam as rédeas do comportamento da sua prole.

Em segunda análise, a música do cantor brasileiro Hiosaki, “Preciso Conversar”, demonstra, na letra da canção um desabafo representado às pessoas com depressão e que, devido a esse problema mental, Estão à beira de cometerem suicídio. Como na letra da música, na contemporaneidade, pessoas de qualquer idade e classe social econômica, muitas vezes, só precisam de uma simples conversa E um pouco de empatia para que

possam amenizar o peso da ansiedade e depressão. Assim, tendo simpatia com os indivíduos que sofrem com esses distúrbios mentais, esses ganhariam mais atenção no âmbito social e obteriam forças para superar essas doenças.

Visto as implicações apontadas, cabe ao Ministério da Educação, por meio de palestras e campanhas abertas ao público, com acompanhamento de profissionais da psicologia, demonstra em como os pais e familiares devem nortear a vida dos filhos e de outros que sejam influenciados, para que os indivíduos não sejam alvo de pressão familiar, sabido que a família é de extrema importância para formação social de todos. Além disso, a mídia, por meio de campanhas, espalhar a empatia para que ideais de humildade e fraternidade sejam difundidos, já que esses estão cada vez mais escassos na atualidade. Assim, será construído mundo contemporâneo em que pessoas com psicopatologias sintam-se abraçados e consigam passar pelas suas adversidades.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Analisando essa redação, escrita por um aluno da 3ª série, percebe-se o uso consciente e inconsciente das figuras de linguagem. No primeiro parágrafo, as expressões “pessoas acometidas” e “postas à deriva”, constituem uma metáfora. Na primeira frase, “acometidas”, exprime a intenção de alvo de alguém ou de alguma adversidade; já na segunda expressão, “à deriva”, sugere um contexto diferente do original, posto que significa medida ou desvio de um transporte aquático.

Ainda no primeiro parágrafo, no último período, na expressão “empatia social”, há figura de linguagem, a metonímia, que apresenta uma subtração do termo “sociedade” para apenas “social”, tornando uma expressão mais reduzida e idiomática. Em seguida, no segundo parágrafo, através da frase “em nome dos filhos” está expressa a metáfora, posto que “nome”, está designando, nesse contexto, o sentido de que os pais tomariam as decisões pelos filhos, sem dar-lhes direito de escolha.

Ainda no segundo parágrafo, a frase “pedras na vida destes”, carrega o sentido de que as famílias se tornarão problemas futuros para os filhos. Além disso, a frase “cada vez mais” sugere a hipérbole, trazendo o exagero desenfreado e tornando o argumento mais fundamentado. Em sequência, no trecho “ambientes familiares tóxicos”, a palavra “tóxicos”, sugere a característica de um ambiente não agradável, configurando-se numa metáfora,

assim como a expressão “tomando rédeas”, em que abrange um estado de autoritarismo por parte dos pais. Ainda, ao final do parágrafo, a palavra “prole”, denota uma metonímia, uma vez que substitui o sentido de “filhos”.

No terceiro parágrafo, o fragmento “à beira” remete ao trecho anterior “à deriva”, traçando uma contínua relação entre os dois, além de expressar uma metáfora, posto que implica um limite perto de ser quebrado. No mesmo parágrafo, o excerto “o peso da ansiedade”, constitui uma metáfora no sentido de que traz a palavra “peso” fora do contexto original dela, nisso, denota um efeito de algo denso e forte.

Em continuidade, no final do mesmo parágrafo, a frase “obteriam forças para superar essas doenças”, exprime uma metonímia, posto que foi preferível utilizar a palavra “forças”, no intuito de reforçar a ideia de encontrar formas para sanar esse problema. Em paralelo, no último parágrafo, a frase “nortear a vida dos filhos”, traz uma metáfora, já que sugere, através do verbo “nortear”, uma relação entre o papel dos pais e uma sugestão de direção aos planos dos filhos.

Na linha seguinte, por meio da expressão “alvos de pressão”, denota uma metáfora, posto que a palavra “alvos”, exprime uma ideia diferente de seu significado original, já que alvo seria voltado para “mira”. Em sequência, na frase “extrema importância”, a palavra “extrema” denota uma intensidade exagerada, com a finalidade de enfatizar a ideia, atribuindo a uma hipérbole.

Da mesma forma, no último período, as palavras “construído” e “passar”, são metáforas, uma vez que foram usadas fora de seus contextos reais, transportando seu sentido para o figurado. Na primeira, o termo traz a ideia de melhoria do mundo; e, na segunda, exprime a ideia de suportar os problemas pelos quais o mundo passa.

Excerto nº 2

Em segunda análise, conforme a Constituição de 1988 é dever do estado promover saúde a todos. No entanto, o governo não investe na área da saúde mental. De forma, leva as pessoas a procurarem tratamento privado, entretanto, como o custo financeiro é alto acabam deixando de lado, ocasionando a gravação do problema.

Portanto é perceptível que existem obstáculos para a erradicação das doenças mentais no Brasil.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

No trecho acima, ao final do segundo parágrafo, a aluna utilizou a expressão “a única saída”, na qual nota-se que o sentido seria apresentar que a maneira de não sofrer mais seria o suicídio, atribuindo uma metáfora. Em seguida, no terceiro parágrafo, o emprego do verbo “levar”, ocasiona o que Abreu (2004) chama de metáfora de percurso, posto que o sentido do verbo exprime uma ideia de transporte e de consequência às pessoas.

No último parágrafo, usou a frase “obstáculos para erradicação das doenças”, atribuindo o efeito de dar um fim nas doenças, configurando a metáfora. Isso demonstra que, as três figuras de linguagem apresentadas, quando juntas, trazem uma expressividade maior ao texto, logo, possuem finalidade de argumentar e convencer os leitores.

Excerto nº 3

Promulgada pela uno em 1949, a declaração Universal dos direitos humanos garante a todos os indivíduos o direito à educação e ao bem estar social. Conquanto, a educação domiciliar impossibilita que a população desfrute desse direito universal na prática. Diante dessa perspectiva, cabe avaliar os fatores que afetam esse quadro.

Hodiernamente, A educação domiciliar é uma questão muito discutida pelos familiares em que uma parte desses pais preferem colocar seus filhos para estudarem casa. Entretanto, isso provoca um impacto No desenvolvimento dessas crianças, que tendem a perder o contato da sociedade. Tal qual, o aparecimento da dificuldade de falar em público, seja isso um sintoma desse chamado Homeschooling.

De acordo com filósofo brasileiro Paulo Freire, “se a educação sozinha não mudar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade encontrará obstáculos para tornar-se melhor”. Portanto, fatores como a educação precária e a surpreendente taxa de analfabetismo existente no Brasil deixa em questão a dúvida de instalarem na sociedade a Homeschooling. De maneira análoga, com as dificuldades na educação brasileira promovem a dependência de escolas públicas para famílias carentes.

Interfere-se, portanto, que ainda entraves para garantir a solidificação de políticas que visem a construção de um mundo melhor. Logo, o governo federal, especificamente, o Ministério da Educação, deve promover o aprimoramento do ensino público no país, por meio da melhoria da qualidade de ensino para professores, em que através de plataformas A população possa escolher os profissionais que irão atuar nas instituições. Tendo em vista, o desaparecimento da Homeschooling, sendo assim a melhoria na educação do Brasil.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Nesse texto dissertativo-argumentativo, escrito por um aluno da 1ª série, no segundo período do primeiro parágrafo, o uso dos termos “impossibilita” e “desfrute”, denotam metonímia/hipérbole e metáfora, respectivamente. Isso ocorre, devido ao verbo “impossibilita” ter sido empregado no intuito de dar suporte para intensificar a ideia e substituir outros verbos que poderiam ser utilizados, além disso, o verbo “desfrute”, exprime em seu radical o valor relacionado à colheita frutífera, isto é, descontextualizada.

No segundo parágrafo, a frase “muito discutida”, intensifica uma ideia, causando uma sensação impactante ao leitor, configurando uma hipóbole, através do advérbio de intensidade “muito”. Do mesmo modo, no mesmo parágrafo, a utilização da expressão “provoca um impacto” indica também uma hipóbole, uma vez que aponta uma afirmação exagerada, traçando uma linha tênue de expressividade.

Em seguida, a expressão “um sintoma”, retrata uma metáfora médica, visto que apresenta um termo que remete ao âmbito da Medicina. À vista disso, no contexto da redação, a expressão sugere um tipo de indício para o acontecimento narrado. Em sequência, no terceiro parágrafo, o texto traz o trecho “encontra obstáculos”, o qual sugere uma metáfora, já que não se trata do sentido literal da palavra, mas de problemas decorrentes do contexto.

O referido parágrafo, apresenta uma outra figura de linguagem, constitui-se na hipóbole. Por meio da expressão “surpreendente taxa”, o termo “surpreendente” atribui ao substantivo posterior um efeito de excesso, dado que “surpreendente” acaba por evidenciar

uma certa surpresa. Ainda no mesmo parágrafo, a palavra “dúvida” transmite um efeito de perigo, caso seja aceita a solução exposta, assim, constitui uma metáfora.

Em conclusão, no último parágrafo, mediante o uso da palavra “entraves” há o aparecimento da figura de linguagem metonímia, posto que houve uma substituição do termo mais usual, “problemas”, por esse mais expressivo. Em seguida, o termo “solidificação” foi utilizado fora de seu contexto original, o qual seria no campo da químico/física, logo, exprime uma metáfora, já que denota uma certa homogeneidade e um padrão por parte dos políticos.

Visto isso, ainda no último parágrafo, a palavra “construção” exposta pelo autor, também configura uma figura de linguagem, a metáfora, dado que denota o encadeamento de um mundo melhor, melhorias nesse sistema. Com isso, nota-se que as figuras de linguagem, novamente, apresentam e configuram-se no aprimoramento dos argumentos, a fim de persuadir o leitor com relação ao que é apresentado.

Excerto nº 4

Educação domiciliar

A educação domiciliar ou Holmes Colin, consiste na prática a qual os próprios pais ou superiores assumem a responsabilidade direta pela educação formal dos filhos, que é feito em casa. Todavia, essa ideia de ensino pode levar a uma diminuição de recursos destinados a área de Educação, junto com problema da inclusão social que essas crianças poderão sofrer no futuro.

Em primeiro plano, A educação domiciliar, no Brasil, ainda não é legalizada. De acordo com o MEC (Ministério da Educação) essa modalidade fere a Constituição Federal. Com isso, levando ao governo a distribuição de mais recursos para rede de ensino público, em virtude da alta demanda de alunos. Logo, quanto menor o número de alunos matriculados menor será os recursos destinados a essa área. Dessa maneira, quanto maior o número de estudantes nas escolas aumentar, assim, a cobrança para rede de educação aumenta também.

Em segundo plano, de acordo com a Constituição Federal de 1988, o estado em conjunto com a família deve universalizar o acesso à educação. No entanto, o Homeschooling acaba promovendo uma privatização do convívio social e escolar. Por consequência, levando as mesmas centenas de problemas de inclusão social em médio e longo prazo. Desse modo, fazendo com que crianças adquiram traumas.

Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. Cabe ao Ministério da Educação se basear em Immanuel Kant que dizia “O homem é aquilo que a educação faz dele”, e com projetos aprovados pelo parlamento, melhorar a estrutura física das escolas e os métodos de ensino, para que, os responsáveis não tenham receio em colocar seus filhos em escolas públicas. Somando com as campanhas na internet que mostrem vantagens das escolas presenciais, para as crianças com o propósito de seus pais não aderirem ao Homeschooling.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Essa produção escrita produzida por um aluno da 3ª série, apresenta a maioria das figuras de linguagem mencionadas durante esta pesquisa. Ainda na introdução do texto, identifica-se a expressão “levar à diminuição”, na qual o verbo “levar”, que no sentido literal exprime a ideia de transporte, na redação, apresenta um sentido de consequência, trazendo a figura de linguagem metáfora.

Com isso, no parágrafo seguinte, o aluno utiliza o verbo “fere” denotando o efeito de que algo não está indo de acordo com o normal. Essa palavra se configura, nesse contexto, uma metáfora, uma vez que ferir significa causar ferimento a alguém. Nisso, a partir dos conceitos de metáfora, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), tem-se que essa figura não possui objetivo de causar engano, mas de levar à própria verdade, e de fixar, pelo que é dito de inacreditável, aquilo que é preciso realmente crer.

Ainda no segundo parágrafo é apresentada a expressão “alta demanda”, na qual a palavra “alta” foi empregada a fim de proporcionar uma variedade vocabular e semântica no texto. À vista disso, a partir da palavra mencionada, constitui-se na figura de palavra, chamada metonímia, que significa uma substituição por uma palavra semelhante que não altere o sentido, já que “alta”, nessa redação, trouxe uma intensidade, e poderia ser trocada por “grande”, “intensa” etc.

Dando continuidade, nos períodos finais do segundo parágrafo, há a presença de alguns trechos semelhantes, tais como: “quanto menor”, “quanto maior”. Com relação aos trechos destacados, estes sugerem a figura de linguagem denominada hipérbole, dado que o

uso dessas expressões traz um exagero às afirmações, além de tornar o argumento mais impactante para o leitor.

No terceiro parágrafo, a partir do termo “conjunto”, o autor transmite a ideia de união, de harmonização, apelando um pouco para a persuasão. Através desse termo, há a presença da figura de linguagem metonímia, por sugerir a preferência dessa palavra por outra, posto que o intuito foi o de tornar o argumento mais proximal do leitor.

Em contínua análise, no parágrafo três, com a palavra “universalizar”, o autor fez uso, denotando duas figuras de linguagem presentes, de metonímia e hipérbole. Por conta disso, tem-se o porquê da presença da metonímia, o fato de que foi preferível usar esse termo que significa generalizar, tornar comum a todos, visto que seria necessário para tornar a hipérbole presente, pois o termo em questão causa impacto, visando um efeito mais expressivo.

Ainda no terceiro parágrafo, o autor emprega a expressão “centenas de problemas”, que evidencia uma hipérbole. Tal fato ocorreu a partir da palavra “centenas”, que causa uma expressão exagerada de determinada afirmação, evidenciando uma deformação da verdade para tornar o argumento mais expressivo, visto que se trata de uma expressão com sentido de intensidade, de numerosidade.

Excerto nº 5

A educação domiciliar acontece quando um indivíduo educado em casa pelos pais ou professores particulares. Nesse contexto, já que nem tudo são rosas, essa inovadora modalidade de ensino possui algumas consequências no ensino. Logo, vale analisar os elementos social e a falta de métodos que garantam a qualidade de ensino.

Em primeira análise, ressalta-se a falta de convívio social. No filme “Capitão Fantástico”, uma família resolveu morar isolado da civilização, assim, o ensino domiciliar teve que ser aplicado por necessidade. Dentro da realidade desse longa-metragem, os jovens não têm oportunidade de socializarem com o resto do mundo, pois estão dentro da bolha do ensino em casa. Fora da ficção, pessoas que optam por esse método de ensino acabou não tendo contato com outras. Dessa forma, elas podem ter futuras dificuldades de socialização na faculdade, no ambiente profissional e no cotidiano.

Em segunda análise, no Homeschooling há escassez de mecanismos que acompanhem e avaliem se a grade curricular está sendo seguida. Nesse viés, na visão do MEC

(Ministério da Educação), essa modalidade contrapõe a carta magna, que define a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, para garantia do direito à educação. Logo, se os estudantes não receberam instruções de qualidade haverá oposição ao que é regido pela Constituição sobre o ser aplicado ensino básico corretamente. Portanto, como é descrito em leis, devido virem de casulos educacionais, eles iriam ficar em desvantagem na sociedade.

Conclui-se, portanto, que medidas devem ser tomadas para amenizar esses empecilhos. Destarte, urge que o Ministério da Educação, junto com as secretarias municipais, por meio de projetos aprovados pelo Parlamento, realize eventos abertos a comunidade aos fins de semana com a realização de atividades em grupos com auxílio de profissionais da educação, afim de promover a interação entre estudantes de ensino domiciliar e de escolas convencionais. Assim, construindo uma realidade educacional em casa a qual bilhões de jovens e adolescentes se socializar-se com outros estudantes, proporcionando bem estar e a qualidade deste sistema de ensino.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Na redação acima, escrita por um aluno da 3ª série, os argumentos são construídos a partir dos instrumentos estilísticos, as chamadas figuras de linguagem, tais como: metáfora, metonímia e hipérbole. Com isso, no segundo período do primeiro parágrafo, com a ocorrência da expressão “mar de pessoas”, identifica-se uma metáfora pela utilização da palavra “mar” fora do seu contexto original, o qual seria para exprimir o sentido de quantidade de pessoas, causando assim, um impacto e uma certa intensidade ao texto. Com base nisso, por conta dessa expressão, também sugere um exagero na quantidade, já que o mar é infinito, com isso trazendo a hipérbole.

Ainda no primeiro parágrafo, o autor fez uso da frase “nem tudo são rosas”, na qual a palavra “rosa” foi empregada no intuito de expressar que, às vezes, as coisas não acontecem como esperamos, pois os problemas virão. Em virtude desse fato, a palavra em questão evidencia uma metáfora, empregada com a finalidade de chamar a atenção do público leitor e tornar-se mais próximo, utilizando jargões do dia a dia.

Na sequência, no segundo parágrafo, o aluno utilizou a palavra “longa-metragem” para referir-se ao filme mencionado.

Para isso, fez uso da figura metonímia, dado que é a substituição de palavras que guardam uma relação de sentido entre si. O fator que pode ter ocasionado o emprego dessa palavra seria tornar o argumento mais enfático e demonstrar domínio linguístico de vocábulos no campo semântico, além de exprimir autonomia com relação a linguagem formal exigida pela redação do Enem.

O mesmo parágrafo apresenta o trecho “bolha de ensino”, o qual configura-se como uma metáfora, ao usar a palavra “bolha” fora do sentido literal. Nesse sentido, o termo empregado traduz um efeito de campo reduzido, ou seja, sugere que o ensino mencionado pelo autor limite as impressões e ganhos da educação tal qual deveria ser.

No início do terceiro parágrafo, há a presença da palavra “escassez”, que denota uma expressividade maior ao termo seguinte, tornando-o mais enfático. Por conta disso, a figura de linguagem metonímia se faz presente, uma vez que, segundo Abreu (2004), ela consiste na substituição de um termo por outro que mantenha uma contiguidade. Além do mais, o termo em questão apresenta um determinado exagero em seu uso, posto que exprime o sentido de falta, logo apresenta também uma hipérbole.

No segundo período do mesmo parágrafo, a palavra “viés” foi utilizada como introdutória ao período, o que evidencia a significação e a substituição de uma outra, que poderia ser “contexto”, configurando-se numa metonímia. Além disso, essa mesma palavra exprime uma metáfora, posto que “viés” está fora de seu campo original e literal, que seria trajetória, direção ou mesmo, ‘tira de pano usada para acabamento’.

Ainda do terceiro parágrafo, o autor emprega a expressão “casulos educacionais”, a fim de expressar que a educação domiciliar não permite a interação com o meio ao redor, sendo prisional. Nisso, a palavra “casulos” apresenta uma metáfora explícita. Esse tipo de figura de linguagem, conforme Aristóteles (1990, p. 134), “consiste em dar à coisa um nome que pertence à outra; sendo a transferência ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie para espécie, ou sobre a base de analogia”.

Excerto nº 6

É caso sério!

Doenças mentais são consideradas O “mal do século”. Depressão e ansiedade são transtornos que mais afetam a saúde mental das pessoas em todo mundo. Muitos ainda pensam que é teatrinho ou só frescura, mas não é, é caso sério, o endividado vai dar perda da alegria, perda do prazer pela vida, até ser levado ao suicídio, em que tudo acaba.

A depressão afeta 322 milhões de pessoas no mundo, segundo os dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Cerca de 800 mil pessoas morrem por suicídio a cada ano no mundo. O desânimo sem fim é fruto dos desequilíbrios na bioquímica cerebral, como a diminuição de neurotransmissores, tais como a serotonina que vemos na Biologia que está ligada a sensação de bem estar.

O que fazer para tratar a depressão?

Assim como tem vários fatores que estão envolvidos com o surgimento da depressão, existem várias formas de tratamento que irão ajudar. Como cuidar da alimentação, procurar ajuda profissional, acompanhamento de um psicólogo, terapia semanal e tomar medicamentos prescritos pelo médico. Não precisa ser forte como uma pedra, precisa de ajuda? Então peça!

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Esse texto dissertativo-argumentativo, escrito por uma aluna da 1ª série, apresenta poucas figuras de linguagem. Isso se deve ao fato de que a produção foi realizada na etapa em que essas ferramentas argumentativas ainda não haviam sido mencionadas, contudo, a aluna fez uso delas, em menor proporção, mesmo não tendo a consciência de tal fato.

A utilização das figuras de linguagem se inicia logo no título “É caso sério!”, o qual remete a um sentido de urgência ao se tratar desse assunto, além do que, exprime uma metonímia e uma hipérbole. O fato de apresentar uma metonímia se dá pela escolha da palavra “caso”, a fim de chamar a atenção do leitor para o texto; também sugere uma hipérbole pela questão de demonstrar urgência, exagero na informação.

Dando sequência, no primeiro parágrafo a autora opta pela expressão “mal do século” para dar significação às doenças expostas por ela. À vista disso, faz uso da metáfora, bem recorrente em vários textos que expõem acerca dos problemas psicossociais.

Essa metáfora evidencia que esse problema se tornou universalizado, ou seja, permeia em todos os âmbitos sociais, no caso a depressão e melancolia.

Por conseguinte, no terceiro parágrafo, encontra-se a frase “o desânimo sem fim”, na qual apresenta uma figura de linguagem necessária para compor a argumentação, a metáfora. Dessa forma, essa ferramenta linguística aparece no texto em virtude do fato de que, consoante Koch (2000), para entender determinados argumentos é necessário passar por um caminho, que vai do sentido literal ao sentido extralinguístico. Com isso, a metáfora perpetua por esse caminho, posto que o sentido literal da frase em questão não é suficiente para entendê-la, já que o desânimo e a tristeza mencionados, remetem à depressão, a qual não tem fim porque é um de seus sintomas, o sentimento de tristeza a todo momento. Logo, essa metáfora foi utilizada para dar ênfase no problema.

Na mesma sequência, a aluna faz uso da palavra “fruto”, a qual sugere uma metáfora, pois o termo em destaque não está em seu sentido literal, mas denota um sentido de consequência. Através desse termo, o argumento se compôs mais expressivo, já que “fruto” significa resultado da maturação na botânica, assim, a palavra evidencia um ponto negativo.

Em continuidade, no último parágrafo a aluna emprega duas expressões que denotam dois tipos de figuras de linguagem: a metonímia, que consiste na substituição de um termo que se relacione a ele; e a hipérbole, que se constitui no exagero de uma informação, com a finalidade de trazer expressividade e causar impacto ao leitor. Com isso, as expressões recorrentes são “vários fatores” e “várias formas”, a qual se utilizou de duas palavras “formas” e “fatores” para expressar um mesmo sentido.

Excerto nº 7

Doenças mentais

As doenças mentais são um dos principais grupos de patologias negligenciadas pela sociedade com um índice muito alto, causado por problemas que vem atrapalhando muito na escola e que leva da pressão e transtorno de pânico.

A depressão é muito comum, ela vem prejudicando significativamente o dia a dia das pessoas que se torna um distúrbio mental por depressão. Persiste a falta de atenção e atividades o que causa tristeza e a perda de interesse em viver.

Assim como transtorno de pânico que é causado por sentimentos de preocupação, ansiedade ou medo que são fortes interfere nas atividades diárias, causam ataques de pânico quando já estão esgotados, acabam ficando encontramos na vida das pessoas.

Portanto, é preciso ter o apoio do governo federal e essas pessoas por meio da criação de campanhas que informem aos seus familiares existência de programas destinados à saúde mental, a partir das divulgações nos postos de saúde para que eles possam priorizá-las, também colocar especialistas dentro das escolas para que os alunos possam ser acompanhados por psicólogos, assim um melhor aprendizado estado de vida.

Fonte: Produções escolares, oriundas das oficinas (2019)

Assim como na redação anterior, esta, escrita por uma aluna da 3ª série, foi produzida na etapa em que não havia sido mencionado sobre as figuras de linguagem e seus usos na argumentação, por isso, a pouca recorrência no texto. No primeiro parágrafo, há a presença unânime da figura de linguagem hipérbole, por meio das expressões “muito alto”, “vem atrapalhando muito”, que exprimem ao texto mais expressividade e ênfase.

Ainda no segundo parágrafo, o uso da palavra “significativamente” modifica o sentido e torna o argumento mais intenso, denotando hipérbole, em razão do exagero evidenciado. Além disso, no mesmo parágrafo, encontra-se uma metonímia expressa por intermédio da expressão “perda de interesse em viver”, na qual a palavra “interesse” foi utilizada ao invés de “vontade”, para trazer ao texto uma maior variedade vocabular e chamar atenção do leitor.

Na sequência, ao final do terceiro parágrafo, a palavra “esgotadas” foi utilizada em formato de metáfora, já que seu contexto literal, de ‘esvaziar algo’ foi alterado, transmitindo um sentido de cansaço mental. Além disso, também expressa uma hipérbole, visto que a palavra ‘esgotar’ seria esvaziar até a última gota, portanto, apresenta um exagero diante desse argumento.

Em continuidade, no último parágrafo a aluna fez uso do verbo “colocar” no sentido de contratação de novos profissionais, denotando uma metáfora, posto que o sentido original do verbo em questão, configura-se em botar ou transpor de um lugar para outro. Portanto, as figuras de linguagem transmitem uma função de operadores argumentativos, uma vez que exprimem ao texto a ênfase e a expressividade, que ocasionam em argumentos sólidos.

O uso das figuras de linguagem foi evidenciado na análise das redações escolares produzidas por alunos em fase de preparação para o Enem (1ª e 3ª série do Ensino Médio). Implicadas nos textos, essas ferramentas argumentativas denotam maior expressividade, autenticidade e solidez aos argumentos dos alunos, assim, as ideias se tornaram mais enfatizadas para causar impacto ao leitor.

Um fato crucial vivenciado através da oficina de redação, constitui-se na diferenciação das produções feitas pelos alunos da 1ª e da 3ª série, uma vez que os contextos são diferentes. Com isso, as produções da 1ª série expressam uma certa ‘ingenuidade’ e, às vezes, falta de coerência com o tema abordado, além da dificuldade de entender a estrutura da redação e a pouca exposição a modelos prontos, o que traz pouca alienação por parte deles.

Já na 3ª série, etapa em que os alunos deveriam estar mais bem preparados, apresentou poucas produções com argumentos válidos verdadeiramente, mas traziam consigo as mesmices perpassadas pelo sistema, frases prontas, obrigatoriedade do uso de algumas palavras, o que denota uma tremenda alienação destes indivíduos (LIMA; RÊGO, 2017), deixando de lado os possíveis usos produtivos e contextualizados da gramática.

Considerações finais

Como súmula do que propôs-se discutir neste estudo: a utilização de figuras de linguagem na construção do argumento em textos dissertativo-argumentativos, redação do Enem, conclui-se que para que haja encadeamento entre os pressupostos apresentados nos parâmetros curriculares e metodológicos que

orientam o ensino, como os PCN, os PCNEM e a BNCC; e a essência da língua, se faz necessário a utilização de uma abordagem de caráter reflexivo e dialógica de língua e linguagem. Com a finalidade de apreensão da eficácia do ensino, uma metodologia reflexiva deve estar presente no ensino de LP, logo, a abordagem sociointeracionista seria a mais adequada.

Nessa perspectiva, a gramática de uma língua deve ser tratada como produto da interação social, que não se constitui sozinha, tampouco separa-se das atividades verbais, nas quais os falantes estão inseridos. Visando essa finalidade, os assuntos trabalhados em sala de aula, a exemplo das figuras de linguagem, merecem um ensino voltado para os usos da realidade, já que, na maioria das vezes, são expostas de maneira arbitrária, limitando e ignorando uma de suas funções mais produtivas: argumentação.

Assim, a partir dos dados aqui explorados é possível destacar que, os alunos da 1ª série, com faixa etária entre 14 a 15 anos apresentaram distinções acerca dos alunos da 3ª série, com idade entre 16 a 18 anos, por exemplo, a falta de domínio da escrita formal, além de argumentos menos fundamentados no decorrer das aulas, tendo em vista, a pouca leitura e o conhecimento prévio que trazem. Contudo, notou-se a liberdade de escrita diante de determinados assuntos, sem a “obrigação” de seguir às regras impostas pelo Enem, que denota uma originalidade por parte da escrita.

Em contrapartida, os alunos da 3ª série demonstraram uma certa maturidade na escrita, levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da permanência na instituição escolar, bem como, a percepção da importância das aulas e da discussão dos assuntos, demonstrando uma certa seriedade para com o curso. Embora se faça essa comparação, é preciso destacar que, a discrepância na quantidade de alunos em cada turma, dado que a de 1ª série era composta por 10 alunos, já a da 3ª série eram somente 4 estudantes.

Ademais, ainda fazendo um comparativo entre as duas séries, nota-se que depende de várias questões para que o ensino seja eficaz. Uma delas, é que os professores são responsáveis por

direcionar os alunos à caminhada linguística, não somente de interpretar textos, mas de dialogar com eles, expor opiniões, argumentar contra ou a favor de determinada questão. Porém, notou-se que ainda não há um ensino eficaz acerca da argumentação, o que traz ao não domínio desta por partes dos alunos. Além disso, o próprio sistema de ensino, muitas vezes, não permite expandir as fronteiras da linguagem e do ensino de língua, limitando o uso desta apenas no meio escolar.

Por fim, essas e outras conclusões foram reveladas ao longo da pesquisa. Mas, de certo, pode-se destacar que, se empregadas com moderação e clareza, as figuras de linguagem enriquecem os textos, dão mais força aos argumentos e demonstram que o aluno tem domínio de mecanismos linguísticos importantes para o encadeamento do texto em exames ou seletivos e, sobretudo, nas situações reais de uso da língua.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. 2. ed. Lisboa (PT): Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital nº 01, de 08 de maio de 2013. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Disponível em: <http://mec.gov.br/enem-edital-2094708791>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHENG, Liying. The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. *In*: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy (Eds.). **Washback in language testing: research contexts and**

methods. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 147-170.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, Amilton Flávio Coleta; SANTOS, Cristiane Pereira dos. As competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio: os sentidos da resistência. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO: 1983 - Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença, VI., 2013. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/AsCompetenciasEHabilidades.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LEAL, Amilton Flávio Coleta; MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da. Das competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio à constituição do sujeito na/pela escrita. **Revista Querubim**, Niterói (RJ), ano 10, n. 23, v. 3, p. 78-84, 2014. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_23_v_3.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

LIMA, Francisco Renato; RÊGO, Safira Ravenne da Cunha. Propostas de escrita de redação do ENEM: sujeito-enunciador ou sujeito-autor das ideias expressas no texto? *In*: MOURA, João Benvenuto de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Orgs.). **Sentidos em disputa**: discursos em funcionamento. Teresina; São Carlos: EDUFPI; Pedro & João Editores, 2017. p. 165-186.

D'ONOFRIO, Salvatore. Concepção retórica e concepção semântica da metáfora. *Alfa*, São Paulo, n. 24, p. 149-156, 1980.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

QUAL A RELAÇÃO ENTRE O LÉXICO E O ESTUDO DOS GÊNEROS?

Antonio Artur Silva Cantuário

Considerações iniciais

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais.

(BAKHTIN, 2011, p. 266)

A linguagem é, por natureza, uma faculdade inerente ao ser humano, o que nos possibilita interagir dialogicamente com o outro no mundo, de formas diversas, criativamente. Essa dinamicidade se revela, como nos propõe Bakhtin (2011), através de relações orgânicas (a vida) que se manifestam em diferentes artefatos socioculturais, entre eles, a língua. Ao iniciarmos o texto com a citação do teórico russo, objetivamos sinalizar a concepção de linguagem e língua que subjazem às reflexões neste capítulo construídas, tendo em vista que corroboramos o autor ao prevê a indissolubilidade entre estilo e gênero, este, entendido como práticas de usos sociais da língua(gem), do estilo, em esferas específicas de atividades (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, apresentamos o objetivo deste estudo: refletir sobre a importância e o papel funcional do Léxico (em maiúsculo para sinalizar o campo linguístico que estuda o léxico) nos estudos dos gêneros. Para relacionar esses dois domínios da Linguística, faz-se, então, adequado evidenciar a noção de língua(gem) com a qual dialogamos, depois situar a definição de gênero sob o enfoque dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e, por fim, estabelecer relações entre os domínios genéricos e lexicais.

Dito isso, retomamos a citação epígrafe deste trabalho para, em uma relação intertextual concordativa com o autor, tocarmos em um ponto fundamental ao diálogo traçado neste estudo, qual seja: estilo e gêneros são inseparáveis, pois não há gênero sem estilo, nem estilo sem gênero. É nessa conexão que identificamos as contribuições do léxico (BIDERMAN, 2001) para um percurso analítico no campo das pesquisas de gêneros por meio do social, cultural (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2011) e disciplinar (SWALES, 1990, 2016), em especial, no ERG.

A linguagem nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)

A linguagem não é, *a priori*, objeto de estudo exclusivo da Linguística e da Literatura. Historicamente, foram os filósofos quem primeiro discutiram a relação linguagem e pensamento, sob a perspectiva imanentista. Outras áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Comunicação também se detêm aos estudos da linguagem. Nos estudos Linguísticos, o Curso de Linguística Geral, de Saussure, promoveu um debate mais linguístico e sistemático, sobretudo, pelo caráter dicotômico e fulcral da noção de língua desenvolvida na obra.

Em Travaglia (2009), identificamos algumas das concepções que surgiram ao longo do tempo, quais sejam, a) **Linguagem como expressão do pensamento**, visão filosófica e de ordem psicológica, b) **Linguagem como instrumento de comunicação social**, amplamente discutida nas áreas de comunicação, e c) **Linguagem como processo de interação**, com a qual os estudos atuais de gêneros dialogam, orientados, em algumas abordagens, também, por uma concepção cognitivista, porém, não diretamente alinhada à perspectiva imanentista.

Bazerman (2015a, p. 25) defende, nos estudos do gênero, que a linguagem é uma forma de enunciação situada e corporificada, que “[...] se desenvolve para se ajustar ao uso das pessoas em circunstâncias reais em relação a contextos materiais”. Em outras palavras, essa não seria apenas faculdade humana, mas também,

processo de experiências que os indivíduos constroem no convívio social. Usamo-la para construir sentidos em enunciações específicas, com objetivos situados materializados em formas de enunciados que dão vida aos gêneros. Logo, é por meio dela que o homem reconhece e domina, em determinados contextos, os significados que dizem respeito àquelas ações de uso da língua situadas, por isso, corporificadas.

A linguagem, então, é o fio condutor das experiências sociais e cognitivamente organizadas, isto é, formas de agir adequadas a um determinado contexto e a outros não, que nos faz decidir, escolher e organizar o léxico em virtude do gênero e das ações dos sujeitos que participam da interlocução. Portanto, partimos desse lugar teórico para introduzirmos, na próxima seção, a concepção de gênero no ERG.

Gêneros como ações sociais, recorrentes e situadas

Bazerman (2011, 2015a, 2015b), Miller (2009) e Swales (1990, 2016), no enquadre teórico da retórica e da socioretórica (como se tem denominado atualmente), definem gêneros a partir da noção de recorrência, ação retórica e propósitos. Porém, o conceito não se reduz apenas à dimensão da tipicidade e convenção, ou seja, gêneros se constituem em um complexo e heterogêneo jogo de linguagens em que se estabilizam, no entanto, uma estabilidade relativa.

Os gêneros sempre nos ensinam algo, são formas tipificadas de uso da linguagem (BAZERMAN, 2011), de construção de conhecimento da vida. Nesse sentido, a partir dessa concepção, só podemos reconhecer um gênero por meio das práticas e de seu uso retórico. Gêneros não se restringem apenas ao domínio das abstrações e das regras (BARZERMAN, 2015), pois mobilizam pessoas, objetivos, ou seja, controlam e organizam as ações no interior de um sistema de atividade.

Miller (2009, p. 41) afirma que a complexidade dos gêneros se encontra não nas terminologias a eles dadas, pois se modificam e são fluidos, assim como a sociedade, isto é, acompanham a

cronologia social. Para a analista, as ações que são realizadas via gêneros é que interessam a um estudo que tenciona compreender como eles organizam e controlam as práticas de uma comunidade. Para a autora, dominá-los implica apreender (DEVITT, 2004) formas de “agir junto”, de reconhecimento e uso das convenções de discurso particulares.

Swales (1990, 2016) diz que os gêneros, para serem legitimados em seu uso por uma comunidade, esta deve partilhar de certos dizeres, objetivos, terminologias, repertório de gêneros e propósitos comunicativos, devem ser socialmente reconhecidos por um grupo que denomina de comunidade discursiva. Para o autor, os gêneros organizam formas de dizer, isto é, os discursos, e porque não de um léxico específico, que permite identificar uma comunidade acadêmica, jornalística etc. Há controvérsias sobre quais os limites entre uma comunidade e outra. Nosso foco não é apontar para essa direção, por isso não aprofundaremos o tópico deste parágrafo.

Logo, caminhamos na mesma direção dessas propostas conceituais apresentadas e amplamente utilizadas em pesquisas de gêneros, sobretudo, porque defendemos que é por meio dos gêneros que os sistemas interagem, se organizam e constroem redes de comunicação que vão muito além do reconhecimento de uma forma. Se os gêneros estão associados à linguagem, enquanto processo de interação, como parte orgânica da comunicação, podemos afirmar que o léxico, tópico da próxima seção, como temos defendido, é um importante constituinte genérico, sobretudo se focalizamos a definição swalesiana de comunidade discursiva, embora Bazerman (2015a, 2015b) e Miller (2009) também avistem o caráter convencional dos gêneros.

O Léxico nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)

A partir das reflexões sobre a linguagem e os gêneros acolhidas neste capítulo, precisamos responder, portanto, à seguinte questão: qual a importância do Léxico nos estudos de

gêneros? Em sentido *lato sensu*, podemos dizer que, se os gêneros estão na vida e a linguagem é o meio pelo qual construímos a realidade, então, o léxico, enquanto instância do código linguístico, é uma parte dessa relação. Ao interagirmos com o outro fazemos uso de um repertório lexical que sinaliza experiências, contextos e sugere um interlocutor. A esfera acadêmico-científica, por exemplo, agencia suas práticas de pesquisa através de gêneros acadêmicos que obedecem a determinadas convenções linguística, discursivas e disciplinares.

As pesquisas sobre letramento acadêmico têm evidenciado que muitos estudantes do Ensino Médio, ao adentrarem em um contexto novo e mais complexo, como é a universidade, deparam-se com o desafio de explorar um campo semântico-pragmático especializado, mais estabilizado e que tende a uma maior complexidade das práticas comunicativas (LEA; STREET, 2014). Isso indica que o contato com um novo repertório lexical se revelará diante da variedade dos gêneros de pesquisa com os quais esses sujeitos irão lidar. Dessa forma, podemos considerar que o léxico, enquanto parte da língua (HENRIQUES, 2018), está vinculado aos gêneros e, por ocorrer em aspectos estilísticos especializados e disciplinares também, pode fundamentar uma análise dos enunciados de uma área específica.

Em sentido *stricto sensu*, consideramos coerente essa relação sob dois enfoques: a) **pesquisas recentes que utilizaram o léxico** como meio para analisar gêneros acadêmicos; e b) por considerarmos que **a relativa estabilidade (ou formas tipificadas, recorrentes) dos gêneros se estende também ao léxico** do qual fazemos uso em uma determinada comunidade em situações recorrentes. As pesquisas de Araújo (2004), Bernardino e Valentim (2016), Monteiro e Alves Filho (2018), Oliveira (2016), Silva, Bernardino e Valentim (2020) reforçam, em suas propostas metodológicas, a utilização do aspecto léxico-gramatical para identificar movimentos e passos retóricos.

Entre os estudos supracitados, podemos observar o foco em verbos e expressões nominais que caracterizam as ações que estão

sendo realizadas na construção do gênero. O modelo CARS (*Creat a Research Space*) elaborado por Swales (1990) tem grande influência no cenário dessas e de outras pesquisas e, ao longo do tempo, vem sofrendo adaptações, entre elas, a inserção cada vez mais comum do fator lexical na análise retórica, tendo como uma das precursoras no Brasil a professora e pesquisadora Bernadete Biasi Rodrigues (1998). Sua tese até hoje tem servido como parâmetro para o estudo dos resumos acadêmicos e, ao mesmo tempo, para situar a evolução e transformação desse gênero ao longo do tempo, como demonstrou Melo e Bezerra (2021), ao investigarem a escrita do resumo acadêmico sob a perspectiva do letramento acadêmico.

Esses trabalhos reúnem dados que confirmam a importância do Léxico à interpretação dos resultados em análise de gêneros, funcionando como aparato metodológico no ERG. A constatação, ao tempo em que valida a importância do léxico nesse contexto, nos leva a reconhecer que os pesquisadores nesse campo de investigação poderiam aprofundar e estreitar o diálogo entre a teoria de gêneros e a ciência do léxico especializado (BIDERMAN, 2001), uma vez que não há uma discussão teórica nesses trabalhos que os aproximem de modo mais direto. Em outras palavras, o léxico poderia passar de apenas recurso metodológico de análise a recurso teórico-metodológico, pois acreditamos que teorias linguísticas, a depender do objeto e do tema de pesquisa, podem se complementar. Isso implicaria em um aprofundamento e um apoio em autores do Léxico inseridos no quadro teórico das pesquisas.

Em linhas de raciocínio semelhantes, Miller (2009) e Bazerman (2011) destacam que os gêneros são as convenções que organizam e amparam formas de agir textualmente. Logo, o léxico, enquanto componente textual, também é organizado e amparado pelas convenções dos gêneros aos quais servem. Podemos dizer que a abordagem lexical poderá servir à análise dos gêneros. Ressaltamos que as propostas que apresentamos nem a teoria de gêneros obrigam analistas de gêneros a adotarem o Léxico como um critério teórico, haja vista a amplitude de problemáticas científicas que podem ser abordadas nessa área.

Portanto, ao concordarmos que os gêneros são “[...] simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos” (BAZERMAN, 2015b, p. 40), “maneiras de ‘agir juntos’” (MILLER, 2009, p. 40) e “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011, p. 282), corroboramos uma interpretação que identifica nessas definições o léxico como um relativo estabilizador dos enunciados produzidos em esferas comunicativas específicas, tendo em vista que ele se encontra no domínio dos aspectos estilísticos.

Nunes (2017) verificou em uma pesquisa sobre memorandos em contexto burocrático-administrativa de uma instituição educacional pública que, mesmo se tratando de um gênero mais estável e padronizado, as pessoas que o produziam utilizavam verbetes da área jurídica para redigi-lo, funcionando como um fator de estabilidade dos memorandos. Dito de outro modo, o léxico específico da área jurídica era um critério importante para que esse gênero fosse adequadamente produzido à situação específica para a qual foi demandado.

Considerações finais

Refletimos, neste capítulo, sobre a importância e o papel funcional do Léxico nos ERG, guiados também, pela questão que introduz o título deste estudo. Assim, podemos dizer que, com base nos autores com os quais dialogamos e nos estudos que atualizam a temática, o Léxico e o ERG se relacionam e se complementam na medida em que usamos gêneros para agir no mundo através da linguagem e na medida em que precisamos fazer uso da língua para escolher, selecionar e organizar palavras e significados em situações de comunicação típicas, mobilizando não apenas o código escrito, como também a fala e as demais semioses que estão em relação indissociável com o léxico, por exemplo, em gêneros que mesclam o visual, o vocal e o verbal para produzir efeitos de sentidos situados em um contexto comunicativo típico.

Referências

- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 26, p. 21-27, jan./dez., 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.
- BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. Trad. Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2015a.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel e Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015b.
- BERNARDINO, Cibele Gadelha; VALENTIM, Dawton Lima. Uma breve análise comparativa entre exemplares do gênero textual “resumo acadêmico”. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 25-45, jan./jun., 2016.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Introdução: as ciências do léxico. *In*. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande (MG): EDUFMS, 2001. p. 13-22.
- DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Southern Illinois University Press, 2004.

- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Altas Books, 2018.
- MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; BEZERRA, Benedito Gomes. A escrito de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 197-225, 2021.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014. Trad. Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Publicado originalmente em 2006.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009. p. 21-44.
- MONTEIRO, Beatrice Nascimento; ALVES FILHO, Francisco. Organização retórica da seção metodologia do gênero projeto de pesquisa: uma análise de projetos na área de linguística. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 13-26, 2018.
- NUNES, Valfrido da Silva. **Análise de gênero no mundo do trabalho**: os usos do memorando nas práticas dos profissionais do Instituto Federal de Pernambuco/*Campus* Recife nos séculos XX e XXI. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- OLIVEIRA, Francisca Verônica Araújo. **A organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
- RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307 f. Tese

(Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, Ametista de Pinho Nogueira; BERNARDINO, Cibele Gadelha; VALENTIM, Dawton Lima. A construção sociorretórica da seção de introdução em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 687-714, jan./abr., 2020.

SWALES, John M. **Genre Analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp [Online]**, 69, p. 07-19, 2016.

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

ESTUDO ENUNCIATIVO DA PESSOALIZAÇÃO DOS SUJEITOS 'EU' E 'TU' EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Vanessa Raquel Soares Borges

Considerações iniciais

Segundo Fuchs (1984, p. 01), “a hipótese de base de toda teoria enunciativa é a inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema linguístico [...]”. Essa manifestação se deve à existência de categorias gramaticais, como de pessoa, que “marcam a relação do sujeito com seu enunciado”. Este artigo, portanto, tem como objetivo analisar como se constrói a pessoalização do sujeito, presentificado, ou não, nos pronomes ‘eu’ e ‘tu’, em enunciados da *Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, na seção “Fala aqui!”.

Os pronomes são formas linguísticas importantes que têm chamado a atenção tanto por sua forma, quanto por sua funcionalidade. Isso porque, segundo Benveniste (1976), os pronomes são problemas tanto de linguagem quanto de língua. Enquanto alguns são parte da sintaxe, “outros são característicos daquilo a que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 1976, p. 277).

É através desse viés conceitual que pretendemos analisar a perspectiva enunciativa dos sujeitos ‘eu’ e ‘tu’ em uma revista de divulgação científica destinada para crianças, entendendo que na constituição do enunciado, o sujeito “eu” precede, a partir de suas palavras, a coexistência de um outro sujeito, o “tu”, que sendo diferente do “eu”, ajuda a projetar a divulgação do seu texto científico no ato de interlocução.

Assim, antes mesmo de ler o texto, o sujeito “tu” é presentificado no enunciado produzido pelo “eu”, como forma de validar a proposta do gênero texto de divulgação científica, direcionado para crianças. Essa estratégia enunciativa está intrínseca à proposta do gênero, uma vez que este tem como característica a aproximação do público a assuntos científicos, que são, portanto, de difícil acesso e de difícil leitura.

Com isso, a revista tem a necessidade de evocar a presença do sujeito co-enunciador ‘tu’ na formulação do enunciado do ‘eu’. O ‘tu’, uma vez acessando o conteúdo do enunciado, não só se vê sujeito da interlocução, mas é capaz de ressignificar a proposta do ‘eu’, como forma de marcar sua posição nesse ato e assim, reinterpretar a realidade.

Para tanto, tomaremos como base a ideia de que a pessoalização do discurso do ‘eu’ é feita inicialmente pela *Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, através da seção “Fala aqui!”. Em seguida, a pessoalização do discurso do ‘eu’ e, conseqüentemente, do ‘tu’ tomará como espaço enunciativo as perguntas e as respostas, ou seja, a interlocução realizada entre a revista e seus leitores infanto-juvenis.

Inicialmente, apresentaremos a perspectiva enunciativa do texto de divulgação científica para uma melhor compreensão do gênero. Em seguida, explicaremos o uso dos pronomes pessoais na pessoalização do discurso. Depois, na seção de metodologia, trazemos o *corpus* da pesquisa, para mostrar a interlocução entre os sujeitos ‘eu’ e ‘tu’, a partir da presença e/ou ausência dos pronomes pessoais “eu” e “tu”, numa perspectiva enunciativa. Por fim, apresentaremos as considerações finais acerca da análise.

A perspectiva enunciativa do texto de divulgação científica

A teoria da enunciação de Émile Benveniste parte da ideia de que a capacidade simbólica, base da significação, é condição de integração humana à linguagem. Por isso, a cada atualização da língua em forma de discurso (escrito), via enunciação, tem-se uma

nova experiência de significação instaurada na linguagem (SILVA, 2018). O texto de divulgação científica será analisado através dessa concepção enunciativa de linguagem.

Nessa abordagem, entendemos que o texto, enquanto discurso, resulta da atualização da língua por um locutor. Assim, a cada ato de enunciação, tem-se um novo acontecimento que o torna sujeito e, nessa passagem, registra o modo como se instaura nos valores culturais da sociedade em que vive (BENVENISTE, 1976, 2006).

De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 107),

A divulgação científica (doravante D.C) é classicamente considerada como uma atividade de disseminação, em direção ao *exterior*, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no *interior* de uma comunidade; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem.

Cabe salientar ainda que, segundo Massarani e Moreira (2005), o gênero texto de divulgação científica advém de duas esferas enunciativas: por um lado, do gênero artigo científico e, por outro, do diálogo cotidiano. Das características semelhantes às estruturas linguísticas presentes no artigo científico, podemos destacar a constituição do fazer científico, no cerne de sua produção, que ao circular no interior de uma comunidade (bem como no exterior) produz resultados, reverberando em mudanças, de ordem teórica e/ou prática. Ademais, está subsidiado no diálogo falado, uma vez que tem como propósito alcançar o entendimento do público não especialista no assunto. Por essa razão, o texto deve conter explicações sobre as “curiosidades” em uma área, mas facilitar seu entendimento, mesmo utilizando termos técnicos.

Dessa forma, quando a revista descreve o artigo de divulgação científica (nesse caso, infanto-juvenil), utiliza recursos retóricos como perguntas, por exemplo. De acordo com Zamboni (2001), este é um exemplo de interlocução direta com o leitor, já que é uma “forma de buscar a participação ativa do leitor, aproximando-o do processo de produção do texto e fazendo-o compartilhar das

mesmas ‘apreciações’ que o autor do texto experimenta” (ZAMBONI, 2001, p. 111).

Nessa perspectiva, observamos que a pessoalização do discurso escrito dos sujeitos ‘eu’ e ‘tu’ faz parte de uma situação enunciativa criada pela revista de divulgação científica, a fim de representar e aproximar a ciência a um público leigo no assunto, em uma espécie de diálogo adulto-criança. Essa estratégia, através do gênero artigo científico, funciona como uma forma dos pais facilitarem o contato de seus filhos com o mundo. Portanto, o que se observa é que esse gênero tem “a missão de ‘fazer penetrar no grande público [infanto-juvenil] os novos conhecimentos [...] [e] ‘colocar sob forma acessível ao público o resultado das pesquisas científicas” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 108).

No gênero em questão, o cientista precisa apresentar os fatos, sem demonstrar a manipulação subjetiva dos dados. Deve se ‘ausentar’ do texto e mostrar que o fenômeno ocorreria sem sua manipulação. Todavia, essa visão mais se aproxima das Ciências Exatas e Biológicas que das Ciências Humanas. Por essa razão, são encontrados, frequentemente nesse tipo de texto, usos do pronome “nós”.

Para Authier-Revuz (1998), a partir da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, o texto de divulgação distingue-se do discurso pedagógico e do discurso científico no nível do *quadro da enunciação*, o qual é composto pelas instâncias do *eu-tu-este-aqui- agora*. Elementos enunciativos, como: *pessoas, datas, lugares, modalidades, circunstâncias* estão sempre presentes nesses textos. Por isso, é comum lermos textos de divulgação científica contendo marcas de tempo. Exemplo: “Por volta de 1965, dois pesquisadores americanos, o eletrofisiologista G. Shepherd e o citologista T. Reese [...] chegaram a uma conclusão inesperada [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 111-112).

Neste capítulo, partiremos da concepção de interdependência que há entre homem e linguagem, compreendendo que o texto de divulgação científica, como um discurso, é produto do ato da enunciação entre sujeitos manifestados na interlocução entre o ‘eu’

e o 'tu'. Traz, assim, sempre um acontecimento novo, que marca a existência do sujeito, fundamentando-o na linguagem (SILVA, 2018). Esse tipo de texto evoca dois perigos:

A alienação do homem comum ante um meio cada vez mais técnico e a “ruptura cultural” entre uma elite científica, investida de poderes ligados à competência, e uma massa privada de meios de controle; importa, pois, estes males imputados à falta de *saber*, remediá-los através de uma disseminação desse saber no conjunto da coletividade. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 107-108)

Assim, a cada novo acontecimento, o texto de divulgação evidenciará a atualização da língua em discurso, por meio do próprio ato de enunciação, que será como um lugar de passagem do locutor a *sujeito*. Nessa perspectiva, o gênero em questão funcionará como espaço de interações entre a revista e o público infanto-juvenil, tendo cada um, no ato da enunciação, a possibilidade de reinventar a língua, uma vez que “enunciar é inserir um discurso no mundo para significar” (SILVA, 2018, p. 420).

Notas sobre a Revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC)

A *Revista Ciência Hoje das Crianças* (CHC) foi criada em 1986. É a primeira revista brasileira sobre ciência para crianças, conforme informa o próprio site: <http://chc.org.br/>. Ela é um empreendimento do Instituto Ciência Hoje para despertar a curiosidade de crianças e, em uma proposta de discursivizar sobre si, diz ter como objetivo mostrar as pesquisas científicas e as curiosidades sobre as mais diversas áreas do saber, de forma divertida.

Nessa divulgação, a revista escolheu alguns animais para serem seus mascotes. É o caso dos dinossauros Rex e Diná e do zangão Zíper. Esses personagens são usados como forma de apresentar animais ameaçados de extinção, fazer descobertas sobre o passado da Terra, conversar sobre o futuro, também responder a perguntas das crianças e ajudar os leitores a fazerem experimentos.

O projeto de validar esse dizer sobre a importância da Revista segue quando o *site* <http://chc.org.br/> também destaca que mais de 60 mil escolas públicas do Brasil recebem a Revista em suas bibliotecas. Essa informação reitera, ainda mais, o investimento de análise deste *corpus*, uma vez que a constituição de sua abordagem enunciativa ajuda a formar a criticidade das crianças – público-alvo – e a informar diversos alunos no país sobre as curiosidades científicas em várias áreas.

Cumprido ressaltar que a Revista inspirou a publicação dos livros: “Procura-se! Galeria dos Animais Ameaçados de Extinção”, cuja temática principal é mostrar os riscos de desaparecimento das espécies; “O que você vai ser quando crescer?”, que trata das profissões ligadas à ciência, e “O livro dos porquês”, que traz uma reunião de perguntas respondidas por cientistas, todos pela editora Companhia das Letrinhas.

O uso dos pronomes pessoais na pessoalização do sujeito

Segundo Benveniste, em *Da natureza dos pronomes* (1976), a pessoalização do sujeito ocorre somente pelo uso da primeira e da segunda pessoa do discurso, sendo a terceira considerada *não-pessoa*. Nesse caso, a primeira e a segunda pessoa do discurso são representadas pelos pronomes pessoais ‘eu’ e ‘tu’. É importante lembrar que, na perspectiva de Benveniste, “o estudo da língua é sempre a análise da *língua-discurso*, língua que é discurso, discurso que é língua” (SILVA, 2007, p. 1828, grifo no original).

Partindo dessa noção, Antoine Culioli observa que os papéis de emissor e de receptor são ambos assumidos simultaneamente pelos dois interlocutores. Por isso, o autor trabalha com as noções de “co-enunciação” e de “co-enunciadores” (FUCHS, 1984). Conforme aponta Culioli (1967, p. 02), “é sabido que, durante uma conversação, o locutor torna-se auditor e o auditor locutor. Além do mais, no momento em que o locutor fala, ele é seu próprio auditor e o auditor um locutor virtual que não exteriorizou ainda sua resposta”. Embora nosso *corpus* não seja a conversação falada

dos enunciadores, compreendemos que as considerações de Culioli (1967) podem ser também atribuídas à escrita, aos enunciados.

Dessa forma, as várias ocorrências do pronome 'eu' no texto de divulgação infanto-juvenil, em oposição a presença virtual do sujeito 'tu' evocado no enunciado do 'eu' no artigo científico, revela a especificidade desse gênero face a outros relacionados ao tema "ciência". O sujeito 'tu', *co-enunciador*, presentificado hipoteticamente por meio da interlocução inerente à linguagem humana, é uma referência ao sujeito criança, leitor da revista, o 'outro' com quem a revista fala e a quem ela mesma, sendo o 'eu' na produção do artigo de divulgação, se dirige.

Sendo assim, podemos dizer que, há o fenômeno da *personalização* do discurso científico no gênero artigo de divulgação científica infanto-juvenil, instaurado no diálogo entre o 'eu' e o 'tu'. Por vezes, os pronomes 'eu' e 'tu' fazem referência à revista, e por outras, a criança-leitora (que ao fazer perguntas na seção "Fala aqui!" torna-se 'eu'), numa ação intercambiante proporcionada pela linguagem no ato da enunciação. "Uma dialética singular é a mola desta subjetividade" (BENVENISTE, 2006, p. 69). A necessidade de compreender o saber científico como um fenômeno 'vivo' é o que permite a personalização da criança, uma vez que este saber pertence ao universo de sua pessoa (SILVA, 2007).

Com base nessa reflexão, analisaremos como se dá a personalização do sujeito na seção "Fala aqui!" da *Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)*, partindo também, da noção advinda da Teoria dos atos de linguagem, a qual considera que:

Quando um locutor produz um enunciado, além de **informar** (conteúdo proposicional) ele também **age** (realiza o ato de prometer, ordenar, permitir etc). Essa ação é finalizada: por meio dela, o locutor quer agir sobre o mundo e, especificamente, sobre o interlocutor enquanto pessoa do mundo. Assim, o outro está inscrito na própria definição da noção de atos de linguagem. (VOGÜÉ; PAILLARD, 2011, p. 132, grifos no original)

Compreendemos, assim, que o texto de divulgação científica não só divulga o 'eu' próprio de sua enunciação, mas convoca e

aprecia a presença do 'outro', o 'tu', que diferente do 'eu', ressignifica sua realidade em contato com o mundo, transformando-se em 'eu' na atualização do dizer. Verificaremos essa pessoalização do sujeito nos enunciados da seção da Revista. A escolha por estes pronomes justifica-se por sua ocorrência real, no caso do 'eu', ou virtual, no caso do 'tu', nos textos direcionados ao público infanto-juvenil.

O 'eu' indica o indivíduo da ação, aquele de quem parte o enunciado. "Cada *eu* tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal" (BENVENISTE, 1976, p. 278). Por essa razão, o "*eu* só pode definir-se em termos de "locução", não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa 'a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu'. Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade" (BENVENISTE, 1976, p. 278).

Ao enunciar, somente 'eu' é capaz de instaurar um sujeito na língua e um interlocutor no diálogo, além de um 'aqui' e um 'agora', isto é, um espaço e um tempo circunstanciais, ou seja, uma situação de discurso. De maneira inversa acontece com 'tu', que ao tomar a palavra, torna-se 'eu' e instaura o 'outro' como 'tu' no diálogo. Isso acontece porque, segundo Benveniste (1976), a língua possui um *aparelho formal da enunciação* ou uma *estrutura enunciativa* que permite a passagem da língua enquanto sistema de signos à língua enquanto uso. Esse aparelho é composto pelas instâncias *eu* (sujeito da enunciação, enunciador), *tu* (interlocutor, co-enunciador), *este* (assunto/tema da interlocução), *aqui* (espaço) e *agora* (tempo).

Por essa razão, analisar como se dá a construção das ocorrências reais e/ou virtuais dos pronomes 'eu' e 'tu' na pessoalização do sujeito não se justifica apenas porque essas categorias gramaticais marcam a relação do sujeito com seu enunciado, mas, sobretudo, porque "essas formas 'pronominais' não remetem à 'realidade' nem a posições 'objetivas' no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e refletem assim o seu próprio emprego" (BENVENISTE, 1976, p. 280).

O 'eu', pois, não é uma entidade lexical. É um termo que só pode ser identificado na instância do discurso. Por isso, é preciso que o locutor se aproprie da língua designando-se 'eu'. Somente assim, 'eu' torna-se *sujeito* do enunciado. Dessa forma, destaca-se a importância dos pronomes pessoais como apoio para a revelação da subjetividade na linguagem, especialmente os indicadores de dêixis (BENVENISTE, 1976).

Contudo, embora se reconheça que “por meio da linguagem, constrói-se um sujeito que permanece, talvez, exterior à língua, mas que é produzido por ela” (VOGÚÉ; PAILLARD, 2011, p. 147), a questão tocante à construção do sujeito perpassa a problemática da alteridade¹. Com isso, assumimos a posição, neste capítulo, de não ignorar a possível abertura ao extralinguístico que a língua oferece, mas centrar nossa análise na própria constituição do valor referencial dos enunciados. Nesse caso, entende-se que a alteridade em questão é interna à língua e que “a referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

A construção metodológica do estudo

Tomaremos como *corpus* deste estudo alguns enunciados coletados da seção “Fala aqui!”, da *Revista Ciência Hoje para Crianças (CHC)*. A seção está subdividida em outras, nomeadas por títulos, que ajudam a localizar o assunto. Seleccionamos, então, quatro dessas seções nomeadas, a fim de compreendermos como se constrói a pessoalização do sujeito a partir da presença e/ou ausência dos pronomes pessoais 'eu' e 'tu', na interação proporcionada pela Revista nesse espaço. Para tanto, enumeramos os enunciados por grupos de 1 a 4. Cada grupo de enunciados faz parte da mesma situação de enunciação.

¹ Benveniste trata de três princípios em sua teoria – deslocalização, construção, alteridade estruturada – que estão no cerne do modelo culioliano, embora com modificações. Não trataremos as especificidades desses princípios. Tomaremos por alteridade a noção que considera o sujeito “se colocado em uma relação de intersubjetividade com o outro” (VOGÚÉ; PAILLARD, 2011, p. 147).

Nosso ponto de vista está subsidiado na Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, que atrelada à sua concepção de linguagem-língua – tal como apresentamos –, nos levará à análise por um viés que considera o funcionamento intersubjetivo e referencial da língua atualizada em discurso. Esse discurso-língua, manifestado a cada ato de enunciação, será nosso objeto de estudo.

Assim, conforme afirma Flores (2001, p. 59), “para se fazer uma análise enunciativa da língua, ou se pode adotar uma das teorias da enunciação existentes – o que já é um ponto de vista – ou se pode construir, teoricamente, uma forma de analisar os fatos de acordo com a concepção adotada sobre a cena enunciativa”. Nesse último caso, ela se constitui a partir do eixo da intersubjetividade (*eu-tu*) e do eixo espaço-temporal (*aqui-agora*), perspectiva essa adotada neste trabalho.

Esses aspectos, portanto, definem uma metodologia que procura “identificar, inventariar, classificar e descrever formas próprias ao ponto de vista teórico adotado” (FLORES 2001, p. 59).

A perspectiva enunciativa a partir da interlocução *eu-tu*

O título da seção da *Revista Ciência Hoje para Criança (CHC)* escolhido para *corpus* deste trabalho é ‘Fala aqui!’. Na construção desse enunciado, observamos, pelo tempo e pelo modo do verbo, que se trata do imperativo afirmativo do verbo “falar”, que conjugado na primeira pessoa, apaga a presença do ‘*tu*’ no enunciado – ‘Fala (tu) aqui!’ -, mesmo o ‘*eu*’ sugerindo uma ordem, um pedido, uma solicitação ao outro, o ‘*tu*’, ao conjugar o verbo na forma “Fala” seguida de um dêitico localizador de espaço, o ‘*aqui*’, e do ponto de exclamação (!).

Tal enunciado evidencia a solicitação do ‘*eu*’ – a revista CHC – para o início de uma interação com o ‘*tu*’ – o público infanto-juvenil: é preciso que o ‘*outro*’ fale’, e o espaço é ‘*aqui*!’. Veremos que em todos os enunciados que o ‘*eu*’ inicia a interlocução, o *sujeito* é, antes, o ‘*tu*’ projetado pela revista CHC, que no seu *aqui-agora* interage com ela.

Vejam os pronomes ‘eu’ e ‘tu’ são localizados nas interlocuções que seguem:

GRUPO 1 (G1): Que bicho foi esse?

Olá, pessoal! É a primeira vez que estou escrevendo para a CHC. Quero parabenizar vocês porque a revista sempre fala de assuntos interessantes. Gostaria que publicassem uma matéria sobre dinossauros.

Luiza Ribeiro Lopes. Angatuba/SP.

Olá, Luiza! Quanta gentileza! Olha, dê uma olhada na seção “Que bicho foi esse?”, que apresenta dinossauros e outros bichos extintos.

Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui-306/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

No primeiro grupo (G1), intitulado pelo assunto: “Que bicho é esse?”, os enunciados são construídos a partir da iniciativa do ‘eu’. Este ‘eu’, pessoalizado, anteriormente era um ‘tu’ – o ‘outro’ a quem a Revista de dirigiu quando disponibilizou o espaço e construiu o enunciado ‘Fala aqui!’. Mesmo ocorrendo a pessoalização do sujeito, o ‘eu’ é suprimido e apenas identificado pelas terminações de número e de pessoa dos verbos ‘**estar**’, ‘**querer**’ e ‘**gostar**’, como se pode observar em:

G1E2: É a primeira vez que (*eu*) **estou escrevendo** para a CHC.

G1E3: (*Eu*) **Quero** parabenizar vocês porque a revista sempre fala de assuntos interessantes.

G1E4: (*Eu*) **Gostaria** que publicassem uma matéria sobre dinossauros.

Vale destacar que nesse primeiro grupo, em G1E1, G1E3 e G1E4, o ‘tu’ – neste caso, a revista CHC – ora é identificado por um nome, ora por um pronome, ora é suprimido do enunciado, embora sugerido pela desinência verbal. Ademais, a pessoalização do sujeito ‘tu’ em E3 e E4 ocorre através do pronome “*vocês*”, que assim o substitui. Vejamos:

G1E1: Olá, **pessoal!**

G1E3: Quero parabenizar **vocês** porque a revista sempre fala de assuntos interessantes.

G1E4: Gostaria que (*vocês*) **publicassem** uma matéria sobre dinossauros.

O *'tu'*, em seguida, toma a palavra – em resposta às considerações do *'eu'* – e se torna *'eu'* e assim, faz do *'eu'* pessoalizado em Luiza um *'tu'*, pois a situação enunciativa a convoca para a posterior leitura do enunciado construído no *aqui- agora* da Revista CHC:

G1E5: Olá, **Luiza!** Quanta gentileza (*sua, Luiza!*)

G1E6: Olha, dê (*você*) uma olhada na seção “Que bicho foi esse?”, que apresenta dinossauros e outros bichos extintos.

Em G1E5 e G1E6, nota-se que o *'tu'* é substituído pelo nome **Luiza** e pelo pronome suprimido do enunciado *'você'*. Ao passo que o *'eu'*, sujeito pessoalizado pela Revista, é apagado dos enunciados. Essa estratégia enunciativa permite afirmar que o foco dos enunciados, tanto G1E1 como G1E3, G1E5 e G1E6, está no *'tu'*, ou seja, no sujeito para quem o *'eu'* direcionou a palavra, e de quem o *'eu'* espera uma devolutiva.

Além disso, em G1E1, G1E2, G1E3 e G1E4, assim como em G1E5 e G1E6, notamos que, tanto a criança – público alvo da revista – quanto a CHC, ao enunciar, tomam consciência do *'outro'* e então solicitam seu retorno, a fim de sanar suas dúvidas. Tal fenômeno se deve ao fato de que “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será a minha alocação um *tu*” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Como a enunciação situa-se no campo da irrepetibilidade, já que a cada vez que a língua é enunciada, o tempo (*agora*), o espaço (*aqui*) e as pessoas (*eu* e *tu*) são únicos e singulares, cada análise enunciativa também é única e não se pode generalizar seus resultados. Por isso, vejamos como foram construídos os enunciados do Grupo 2 (G2):

GRUPO 2 (G2): Adoro bonecas

Olá! Meu nome é Isabela, tenho 7 anos e achei bem interessante os artigos da revista. Eu gostaria que vocês publicassem um artigo sobre bonecas e robôs. Adoro! Abraços.

Isabela Rayzel. Piçarras/SC.

Oi, Isabela! Confira a História das bonecas e escreva sempre!

Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui-306/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

No grupo 2, o título “Adoro bonecas” funciona como uma espécie de enunciado-tema, aquele que antecipa o assunto da interação *eu-tu*. O ‘*eu*’ – criança leitora da revista –, antes ‘*tu*’, por ser interlocutora da Revista ao criar o espaço ‘Fala aqui!’, ao enunciar, mostra-se através do pronome pessoal “*eu*” ou por outro pronome (possessivo), ou é suprimido do enunciado, mas resgatado pela terminação dos verbos “*ter*” e “*achar*”:

G2E1: Olá! **Meu** nome é Isabela, **tenho** 7 anos e **achei** bem interessante os artigos da revista.

G2E2: **Eu** gostaria que vocês publicassem um artigo sobre bonecas e robôs. (*Eu*) Adoro!

G2E3: Abraços.

Podemos observar que em G2E1, há dois enunciados que foram unidos pelo uso da vírgula (,) e da conjunção (e), mas que cumprem propósitos enunciativos diferentes. Podemos, para melhor compreensão da função de cada um nesta enunciação, separá-los nos enunciados abaixo:

G2E1’: Olá! **Meu** nome é Isabela e (*Eu*) **tenho** 7 anos. – Trata-se da apresentação do sujeito, quando o ‘*eu*’ é substituído pelo pronome possessivo ‘**meu**’, usado para nominalizá-lo, dizer como se chama. Assim como uma descrição e um reconhecimento da criança, que sendo o ‘*outro*’ da Revista (direcionada para crianças), resolve se identificar pela faixa etária que lhe referenciará como tal (criança).

G2E1’’: (*Eu*) **achei** bem interessante os artigos da revista. – Trata-se de uma ação-responsiva do ‘*eu*’ ao ser provocado pela

Revista no espaço 'Fala aqui!'. Tal enunciado, nessa perspectiva de resposta-ação, também remete à posição do 'tu' esperada pela Revista quando disponibilizou o espaço em questão. Nesse caso, o sujeito é pessoalizado tanto pelo 'eu' como pelo 'tu'. Ambas as posições estão imbricadas, pois ao mesmo tempo que recepiona e 'Fala' 'aqui' neste espaço que 'achou' a revista 'bem interessante', toma a palavra e se torna 'eu' da interlocução.

Já em G2E2, o 'eu' encontra-se presentificado pelo próprio pronome pessoal "eu" e suprimido, mas resgatado pela terminação do verbo **adorar**:

G2E2: **Eu** gostaria que vocês publicassem um artigo sobre bonecas e robôs. (Eu) **Adoro!**

É importante destacar que apenas em G2E2 e G2E3 o 'tu' – neste caso, a CHC – é evocado de forma mais clara, seja substituído pelo pronome "vocês", seja apagado pelo enunciado, mas sugerido pela semantividade do verbo nesta construção (G2E3):

G2E2: **Eu** gostaria que **vocês** publicassem um artigo sobre bonecas e robôs. (Eu) **Adoro!**

G2E3: Abraços (para vocês).

Observamos que "essa condição de diálogo [-] é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade" (BENVENISTE, 1976, p. 286). Nessa perspectiva, vejamos como na construção dos enunciados do grupo 3 essa reciprocidade acontece.

GRUPO 3: Raposa do gelo

Olá, pessoal da CHC! Eu me chamo Ana Clara e tenho 8 anos de idade. Gostaria que publicassem uma matéria sobre a raposa-do-ártico. Fico muito curiosa com essa questão. Queria que publicassem minha carta e também queria falar com Rex, Diná e Zíper. Um abraço carinhoso!

Ana Clara Pereira da Costa. São Roque de Minas/MG.

Oi, Ana! Olha a sua carta publicada! Adoramos a sua sugestão! Rex, Diná e Zíper mandam abraços carinhos para você.

Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui-306/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

No grupo 3, a tematização da interlocução *eu-tu* versa sobre a “Raposa no gelo”. Nele, o sujeito pessoalizado ‘*eu*’ aparece marcando suas vontades, seus querereres, sua impressão sobre a Revista CHC, o ‘*tu*’ com quem o ‘*eu*’ estabelece contato. Essa ênfase no ‘*eu*’ pode ser percebida tanto no uso do pronome “*eu*” (G3E2), como na sua supressão, mas resgate pela desinência dos verbos “**ter**” (G3E2), “**gostar**” (G3E3), “**ficar**” (G3E3) e “**querer**” (G3E4, G3E5), ou mesmo pelo seu apagamento (G3E1, G3E6), embora saibamos que “cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

G3E1: Olá, *pessoal da CHC!*

G3E2: *Eu* me chamo Ana Clara e (*eu*) **tenho** 8 anos de idade.

G3E3: (*Eu*) **Gostaria** que (*vocês*) publicassem uma matéria sobre a raposa-do-ártico. (*Eu*) **Fico** muito curiosa com essa questão.

G3E4: (*Eu*) **Queria** que (*vocês*) publicassem minha carta.

G3E5: (*Eu*) também **queria** falar com *Rex, Diná e Ziper*.

G3E6: (*Eu* envio) Um abraço carinhoso (para *vocês*)!

Nota-se que em G3E2, assim como em G2E1, ocorre a junção de enunciados proporcionada pela conjunção (*e*). Contudo, os enunciados em G3E2 se fundem em um só, pois o propósito da enunciação é o mesmo: trata-se da apresentação do ‘*eu*’ pela exibição do seu nome ‘*me chamo Ana Clara*’ e essa apresentação inclui também, um autoreconhecimento do ‘*eu*’ enquanto *ser criança*, para que seja percebida pelo ‘*outro*’ como tal, já que tem ‘*oito anos de idade*’ e essa faixa etária está incluída na semanticidade do nome *criança*, público-alvo da CHC.

Já o ‘*tu*’ é evocado pelo ‘*eu*’ – criança leitora da Revista – de forma clara e precisa, em G3E1, quando destaca um ‘*olá*’ para o ‘*pessoal da CHC*’. Nesse caso, trata-se de um ‘*tu*’ que é reconhecido em meio à pluralidade de pessoas que fazem parte da Revista e que o ‘*eu*’ identifica como aquele, o ‘*tu*’ que responde às dúvidas das crianças na seção ‘*Fala aqui!*’. Enquanto em G3E3, G3E4e G3E6, o ‘*tu*’, a quem o ‘*eu*’ se direciona, é substituído pelo pronome ‘*vocês*’, que cumpre sua mesma função no enunciado.

Em G3E5, é válido destacar a presença do *ele*, a *não-pessoa*, quando o *'eu'* – a criança – ao se dirigir ao *'tu'* – a Revista CHC – diz que *'queria falar com Rex, Diná e Zíper'*. Os personagens citados *'Rex, Diná e Zíper'* são considerados aqui como aqueles de quem se fala, o assunto em questão. A *não-pessoa* é, assim, “o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem ou não importa o que*, exceto a própria instância” (BENVENISTE, 1976, p. 282).

O *'tu'*, então, ao identificar-se como “pessoa única” (BENVENISTE, 1976, p. 280), pronunciando-se como *'eu'*, propõe-se alternadamente como *sujeito* da enunciação. É o que observamos nos enunciados abaixo:

G3E7: Oi, Ana! Olha (*tu*) a *sua* carta publicada! (*Nós*) Adoramos a *sua* sugestão!

G3E8: Rex, Diná e Zíper mandam abraços carinhos para *você*.

Em G3E7 e G3E8, o *'eu'* – Revista CHC – se direciona ao *'tu'* – criança que anteriormente lhe facultou a palavra – não pela presença do pronome *'eu'*, mas pela substituição ao *'nós'*, ocultado, mas resgatado pela desinência número-pessoal do verbo “adorar”, como ocorre em G3E7. Já em G3E8, há o apagamento do sujeito *'eu'* que fala. Sua posição é ocupada por *'Rex, Diná e Zíper'*, a *não-pessoa* recuperada e que no *aqui-agora* do *'eu'* torna-se sujeito do enunciado. Além disso, o *'eu'* – Revista CHC – refere-se ao *'tu'* por meio de ordem sugerida pelo verbo “olhar” – *'Olha (tu)'* – e pelo uso de pronomes, como *'sua'* e *'você'*.

Vejamos a construção dos enunciados do Grupo 4 (G4) e como se dá a pessoalização do *'eu'* e do *'tu'*.

GRUPO 4: #amorpelachc

Olá! Meu nome é Larissa, tenho 7 anos. Eu li a revista 254, que falava sobre o Pantanal, e achei muito bacana a reportagem de vocês. #chclove

Larissa Kopper Modesto. Lucas do Rio Verde/MT.

Ah, Larissa... Ficamos muito contentes com sua declaração de amor pela CHC.

Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/fala-aqui-306/>. Acesso em 20 dez. 2019.

O título-tema do grupo 4 é ‘#amorpelachc’. Além de mostrar o assunto da interlocução *eu-tu*, também evidencia, por meio da hashtag (#) e pela justaposição das letras, das palavras, a formação de um enunciado que nos remete à tecnologia, às redes sociais, ou seja, às redes de relacionamento onde as pessoas, virtualmente, se “encontram” para conversar. Tal enunciado com a hashtag ‘#amorpelachc’ evoca o ‘outro’ – crianças leitoras da Revista – a também registrar, no seu ato individual de enunciação, a mesma *hashtag*, a fim de divulgar ainda mais a revista.

O ‘*eu*’ sugere a presença do ‘*tu*’ na interlocução, ao utilizar a saudação ‘Olá!’, e substitui o ‘*tu*’ pelo pronome ‘*vocês*’. Aproveita também, para se apresentar, explicitando seu nome e idade, a fim de ser reconhecida como tal (criança). Em seguida, resolve comentar a reportagem lida na *Revista CHC*.

Percebemos, assim, que o ‘*eu*’ se identifica como *sujeito* da enunciação, às vezes pelo uso do pronome pessoal “*eu*”, outras, pelo pronome ‘*meu*’, e também, pela sua ocultação, mas resgate pela desinência verbal. É o que podemos comprovar nos enunciados abaixo:

G4E1: Olá (*revista CHC*)! Meu nome é Larissa, (*eu*) **tenho** 7 anos.

G4E2: *Eu li* a revista 254, que falava sobre o Pantanal, e (*eu*) **achei** muito bacana a reportagem de *vocês*. #chclove

Em seguida, a Revista – no seu tempo de enunciação ‘*agora*’ – ocupa o espaço ‘*aqui*’ disponibilizado por ela mesma para responder à leitora. Assim, ao tomar a palavra, torna-se ‘*eu*’, em

G4E3, embora se reconheça pelo pronome ‘*nós*’, percebido na desinência do verbo “*ficar*”. Enquanto o ‘*tu*’ torna-se presentificado no enunciado por meio do pronome ‘*sua*’:

G4E3: Ah, Larissa... (*Nós*) *Ficamos* muito contentes com *sua* declaração de amor pela CHC.

Considerações finais

Neste trabalho, observamos que “fora do discurso efetivo, o pronome não é senão uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. Ele recebe sua realidade e sua substância somente no discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 69). Assim, notamos que há diversas maneiras dos sujeitos ‘*eu*’ e ‘*tu*’ serem marcados nos enunciados analisados, não só pela presença dos pronomes pessoais, mas também, pela sua omissão e substituição por outros pronomes que o referenciam no *aqui-agora* da enunciação.

Dessa forma, a pessoalização dos sujeitos ‘*eu*’ e ‘*tu*’ no espaço “Fala aqui!” do texto de divulgação científica marcou um diálogo realizado por meio de enunciados, que resultou em uma aproximação entre o universo da ciência, dominado pelo adulto – a Revista -, e o universo da criança. A cada atualização do dizer pelo sujeito enunciador, o ‘*tu*’, antes co-enunciador, tornara-se ‘*eu*’, ressignificando a realidade. Isso nos leva a considerar a vivacidade da língua ao se refazer a cada instância de uso.

A língua, é, portanto, instância do dizer. Ao tomá-la, o ‘*eu*’ dela se apropria para realizar o ato de enunciar e projeta, a partir da interação com o ‘outro’, a possibilidade do diálogo, inscrevendo-os como *sujeitos* do enunciado, seja através do falar, do ouvir, do ler, do escrever.

É por esse movimento simbólico do enunciar, condição de integração humana à linguagem, que a análise desses sujeitos se torna importante, uma vez que instaura seu lugar de significação *na e pela* linguagem.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. *In*: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 107-125.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- CULIOLI, Antoine. La communication verbale. **Encyclopédie des Sciences de l'homme**, tome 4. Paris: Grange Bateliere, 1967.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 34, p. 07-67, dez., 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169719/000309720.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. Trad. Letícia M. R. Robert. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 07, p. 77-85, 1984.
- MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. A retórica da Ciência: dos artigos originais à divulgação científica. **MultiCência: a linguagem da ciência**, Santiago (RS), n. 4, p. 01-18, maio, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/2140376/A_ret%C3%B3rica_e_a_ci%C3%A2ncia_dos_artigos_originais_%C3%A0_divulga%C3%A7%C3%A3o_cient%C3%ADfica www.unicamp.br/artigos_04.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.
- REVISTA CIÊNCIA HOJE PARA CRIANÇAS. 2018. Disponível em: http://chc.org.br/artigo_category/fala-aqui/. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 419-433, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bZRt7LCSvZtw9Jppmm3jGGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, Silvana. Estudo enunciativo da pessoalização do discurso de Divulgação científica infanto-juvenil: o emprego do pronome *voçê*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), IV., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão, 2007, p. 1826-1838. Disponível em: <https://silo.tips/download/estudo-enunciativo-da-pessoalizaao-do-discurso-de-divulgacao-cientifica-infanto-j>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VOGÜÉ, Sarah de; PAILLARD, Denis. Modos de presença do outro. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação**: representação, referência e regulação. Org. e Trad. Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011. p. 131-159.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

O ORGANIZADOR



Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Cognição, Linguística, Linguagens, Saúde, Tecnologias, Docência e Ensino. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Atualmente está como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Campus Poeta Torquato Neto, Teresina (PI) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Departamento de Pedagogia, no Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação, do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede privada de Teresina (PI). E-mails: fcorenatolima@hotmail.com / renatolimafco@gmail.com

OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Célia Soares Moura

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade de Tecnologia Hokemah (FATEH) e em Educação, Políticas Sociais e Atendimento à Família pela Faculdade do Médio Parnaíba (FAMEP). Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da rede privada de Educação Básica e Coordenadora Pedagógica em escolas de Ensino Técnico.
E-mail: anacelia.sm@hotmail.com

Antonio Artur Silva Cantuário

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela mesma instituição (UFPI). Especialista em Libras e Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Meio Norte (FAEME). Graduado em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor da Educação Básica e do Ensino Superior. Membro do núcleo de pesquisa Cataphora (UFPI).
E-mail: antonioartursilvacantuاريو@hotmail.com

Emanuelli Alves de Oliveira Sales Sinimbu

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI).
E-mail: emanuelli.sales.sinimbu@gmail.com

Emanuelly Nascimento Gomes

Graduada em Letras - Português e Francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria EaD pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), Educação Especial e Inclusiva; Língua

Brasileira de Sinais – Libras; e Gestão Educacional com Docência do Ensino Superior pela Faculdade Elesbão Veloso (FAEVE). Professora e coordenadora pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior.

E-mail: emanuely.gms@gmail.com

Francisca Marciely Alves Dantas

Mestra em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Linguística Textual e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Letras - Português (UFPI). Tem experiência na docência e na pesquisa na área de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto, Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

E-mail: francisca.dantas@ifap.edu.br

Helenilson Ferreira de Sousa

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (EUA). Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade Única do Ipatinga (FUNIP). Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Letras - Português pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas (FGD). Atua como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências na rede estadual e municipal de ensino na cidade São Miguel do Tapuio (PI).

E-mail: helenilsonf2@hotmail.com

Jacqueline Wanderley Marques Dantas

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Linguística (UFPI) e em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Letras - Português (UFPI), em Letras - Espanhol (UESPI) e em Educação

Especial (UNINTER). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual e municipal de ensino na cidade de Picos (PI)

E-mail: jacquelinewmd@ufpi.edu.br

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologias para o Ensino da Matemática e em Matemática Financeira, ambas pelo Centro Universitário UNINTA e em Coordenação Pedagógica (UFPI). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Professora da rede estadual e municipal de ensino na cidade de Castelo do Piauí (PI)

E-mail: marcellafontinele@gmail.com

Nedja Lima de Lucena

Graduada em Letras, mestre e doutora em Estudos da Linguagem, na área de Linguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua como professora na graduação e pós-graduação. Pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e membro do GT Descrição do Português da ANPOLL.

E-mail: lucenedja@gmail.com

Silvia Aline Alcântara de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI).

E-mail: silviarodrigues1d@gmail.com

Vanessa Raquel Soares Borges

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especialista em Linguística e Ensino (UESPI). Professora Assistente (efetiva) do curso de Letras - Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Josefina Demes, em Floriano (PI). Líder

do Grupo de Pesquisa em Ensino, Leitura e Discurso na Contemporaneidade (GPELD/UESPI).

E-mail: vanessaraquel@frn.uespi.br

O organizador, Francisco Renato Lima, também é autor.

Os textos reunidos nesta obra abordam questões relativas à relação entre linguagem e sociedade, no âmbito do ensino e da pesquisa. Nessa esteira conceitual, as reflexões concentram o compromisso de autores advindos de múltiplos interesses, tradições, filiações teórico-acadêmicas e campos de formação/especialidades (Linguística, Literatura, Pedagogia). A partir disso, cada capítulo ‘enuncia’ o ‘agir’ e a existência de um conjunto de compreensões e de convenções sobre as estruturas e os padrões de funcionamento da linguagem em dadas circunstâncias de sistemas semióticos, que geram distintas redes de sentidos. Assim, propomos uma rede de intersecções plasmadas sob um panorama histórico, social, cultural, discursivo e dialógico, situado no campo do ensino e da pesquisa. Diante disso, acreditamos então, que as discussões são necessárias à compreensão de algumas das facetas da língua/linguagem no meio social. Para tanto, focamos especialmente, na natureza interativa e dialógica que a palavra comporta, constituindo-se como ponte entre o sujeito e o mundo cognoscível. Por isso, convidamos os/as leitores/as para experienciar as vivências de linguagem – teóricas e aplicadas – descortinadas nas páginas deste livro.

Prof. Me. Francisco Renato Lima

