



LINGUAGEM e seus DESDOBRAMENTOS:

Ensino e pesquisa

ORGANIZADORES:

Carla ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO

Leônidas JOSÉ DA SILVA JÚNIOR

Maria SUELY DA COSTA

**CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO
LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JÚNIOR
MARIA SUELY DA COSTA
(ORGANIZADORES)**

**LINGUAGEM E SEUS
DESDOBRAMENTOS:
ENSINO E PESQUISA**

**CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO
LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JÚNIOR
MARIA SUELY DA COSTA
(ORGANIZADORES)**

**LINGUAGEM E SEUS
DESDOBRAMENTOS:
ENSINO E PESQUISA**

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.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio; Leônidas José da Silva Júnior; Maria Suely da Costa [Orgs.]

Linguagem e seus desdobramentos: ensino e pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 203p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0442-0 [Impresso]
978-65-265-0443-7 [Digital]**

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. Profletras. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

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

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

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO**
- 11 01 – O SUJEITO GRAMATICAL E O SUJEITO DA PRÓPRIA HISTÓRIA:** letramento crítico na aula de língua portuguesa
Juarez Nogueira Lins
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Cleuma Regina Ribeiro da Rocha Lins
- 23 02 – A MATEMÁTICA FILOSÓFICO-POSITIVISTA À LUZ DE AUGUSTO COMTE:** uma proposta de aplicação no contexto escolar
Maria Guadalupe Dourado Rabello
Moab Duarte Acioli
Leônidas José da Silva Júnior
- 41 03 – POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO:** experiências humanas em palavras que transformam
Maria Suely da Costa
- 57 04 – O PROCESSO FONOLÓGICO DE ‘APÓCOPE’ E A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Juliete Elaine Martins da Silva
Leônidas José da Silva Júnior
- 69 05 – O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE SOBRE “FAKE NEWS” NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS):** uma leitura discursiva
Maria Solange de Lima Silva
Juarez Nogueira Lins

- 81 06 – ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA:** perspectivas de análise teórico-metodológica
Alyne Pessoa Cavalcante Vieira
Juliete Elaine Martins da Silva
Leonardo da Conceição Soares
Nathallye Galvão de Sousa Dantas
Juarez Nogueira Lins
- 111 07 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SE LIGA NA LÍNGUA:** análise das práticas de linguagens articuladas à BNCC
Adriana Cristina Trajano Marinho
Francisca Altamara da Silva
Maria Elizabete Sales A. de Vasconcelos
Maria do Socorro Alves Tavares
- 145 08 – ANÁLISE DE EIXOS DO ENSINO DE LÍNGUA NA COLEÇÃO APOEMA PORTUGUÊS:** anos finais do ensino fundamental
Jocélia Santos Batista de Souza
Laiz Claudia Balbino Martins
Luciano Bernardo do Nascimento
Rejane Maria Macena da Silva
- 169 09 – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA TECENDO LINGUAGENS:** apropriações e usos dos eixos da linguagem
Ângela Maria Ferreira de Souza Barros
Francisca Geane Pereira de Souza
Maria Aline de Brito Guerra Aguiar
Odjane da Silva Lima Melo
Juarez Nogueira Lins

APRESENTAÇÃO

O estudo da linguagem, como nos antecipa o título desta coletânea, apresenta desdobramentos que perpassam as nossas reflexões filosófico-científicas e didáticas. Assim, este mecanismo de interação – linguagem – responsável pela expressão de sentidos, perpassa todas as esferas comunicacionais humanas, desde as mais rudimentares às mais avançadas. Portanto, através do uso de palavras, imagens, gestos e sinais, os humanos constituem-se e constituem o mundo e os seus lugares nesse mundo. E entre tantos lugares, os de filósofos, cientistas, artistas, professores, professores-pesquisadores... Estes últimos, oriundos das universidades, das escolas, de outros espaços formativos e de diferentes áreas – língua portuguesa, linguística, literatura brasileira, sociolinguística – veem a linguagem enquanto prática social, lugar de possibilidades, de ação, de conflitos e de sentidos.

Nesse viés, ao longo deste texto, que ora apresentamos a comunidade acadêmica, especialmente da área de Letras, objetivamos discutir e apresentar reflexões sobre os usos da linguagem nos ambientes acadêmico e escolar. Ou seja, construir diálogos interessantes e produtivos a partir de diferentes pontos de vista: professores (as) de diferentes instituições, professores (as) do ensino médio e professores (as) do ensino superior, enfim, professores (as) formadores (as) e professores (as) em formação. E neste diálogo, algumas temáticas se destacam: o ensino de gramática, a interdisciplinaridade na escola, o ensino de literatura, o ensino de fonética/fonologia e análises de livros didáticos de língua portuguesa.

Nesse horizonte, os 09 capítulos desta coletânea trazem reflexões acerca de questões relevantes sobre o ensino, nas esferas escolares e universitárias. O *Capítulo 01* apresenta algumas discussões sobre o ensino de língua portuguesa, em especial, a

categoria gramatical “sujeito” – a partir das abordagens: tradicional, cultural, educacional e outras –, observando as articulações destas abordagens com a aprendizagem dos sujeitos alunos e a construção de identidades discentes. O *Capítulo 02* apresenta uma proposta de intervenção pedagógica em Matemática, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal proposta objetiva articular a lógica do campo da Matemática com a lógica do pensamento positivista de Augusto Comte e experienciar, desse modo, a aplicação da língua materna ou da linguagem matemática em uma situação problema. O *Capítulo 03* apresenta uma proposta de letramento literário, a partir do gênero popular literatura de cordel – *Poesia que transforma*, do poeta Bráulio Bessa – com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura em alunos do 9º ano de escola pública e, deste modo, viabilizar o ensino-aprendizagem desses alunos. O *Capítulo 04* estuda o fenômeno da apócope – do /r/ em infinitivos verbais – nas práticas escritas de alunos (as) do 7º ano e apresenta uma proposta de intervenção, com base no letramento fonológico, para minimizar as dificuldades apresentadas por aqueles (as) alunos (as). O *Capítulo 05*, a partir do gênero charge (sobre fake news) objetiva aplicar e analisar uma atividade didática para ampliar a capacidade de leitura/produção reflexiva dos alunos (as) do 8º ano do ensino fundamental, levando-os a uma leitura crítica do atual momento sócio-histórico. O *Capítulo 06* apresenta uma breve análise da Coleção Alpha, obra coletiva, composta por quatro volumes, em que se enquadram às referidas séries do fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), objetivando discutir o nível de articulação entre a concepção teórica da obra e a proposta metodológica utilizada. O *Capítulo 07* traz reflexões e discussões sobre a proposta do livro didático de Língua Portuguesa *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* para o 9º ano do Ensino Fundamental II, no tocante à articulação dos eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. O *Capítulo 08* analisa os quatros eixos de integração das práticas de linguagem: leitura, análise linguística, produção e oralidade na coleção *Apoema Português*, observando a perspectiva teórica, a caracterização da obra, os aspectos

composicionais, articulação entre os eixos estruturais de linguagem, as temáticas abordadas, as atividades e as avaliações propostas de acordo com os eixos. O *Capítulo 09* Analisa as práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) presentes no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, *Tecendo Linguagens* – levando em consideração, as orientações da BNCC.

CAPÍTULO – 01

O SUJEITO GRAMATICAL E O SUJEITO DA PRÓPRIA HISTÓRIA: letramento crítico na aula de língua portuguesa

Juarez Nogueira Lins¹

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

Cleuma Regina R. R. Lins³

1. INTRODUÇÃO

Diante das incertezas e contradições da sociedade contemporânea, líquida e fragmentada (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), faz-se necessário rever o ensino-aprendizagem, tornar esse processo mais reflexivo, capaz de propiciar aos sujeitos múltiplas visões da realidade social. E estas visões, por sua vez, podem contribuir para a constituição de novos sujeitos: singulares, conscientes, críticos e, portanto, construtores de suas próprias histórias. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva discutir, o ensino de língua portuguesa, em especial, a categoria gramatical “sujeito” (a partir das abordagens: tradicional, cultural, educacional e outras), observando a articulação destas, com a aprendizagem dos sujeitos alunos e construção de identidades discentes.

Nesse sentido, articularam-se as seguintes áreas: os estudos gramaticais – gramática tradicional e de usos e estudos culturais. Estes com ênfase na análise contemporânea das identidades (ALMEIDA, 2008; NEVES, 2012; ANTUNES, 2012; HEINE, 2008;

¹ DLetras/UEPB

² Profletras/UFPB

³ DLetras/EESAP

BAUMAN, 2005; HALL, 2006); estudos sobre letramentos, letramento crítico (ROJO, 2012), os estudos discursivos e a relação sujeito, história e ideologia (PÊCHEUX, 2001, ORLANDI, 2005, FOUCAULT) e os estudos da pedagogia freiriana – o ensino dialógico e crítico (FREIRE, 1996, 2014). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritivo/analítica e bibliográfica, com abordagem qualitativa, cujos procedimentos se desenvolvem em algumas etapas: levantamento, leitura e sistematização; discussão teórica e análise e apresentação dos resultados.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritivo/analítico e bibliográfica, com abordagem qualitativa – aquela que objetiva aprofundar o mundo dos significados das relações humanas (MINAYO, 1997), a exemplo da categoria de sujeito, o objeto deste estudo. Os instrumentos de pesquisa foram obras técnicas e didáticas (gramáticas, textos teóricos, artigos). Os procedimentos metodológicos desenvolveram-se a partir de três etapas: (a) leituras para discutir o ensino do sujeito gramatical; (b) Leituras de diferentes teorias que abordam a questão do sujeito; (c) apresentação, análise e resultados de atividade didática articulando as diferentes concepções de sujeito.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa envolveram Estudos Gramaticais, Estudos do Letramento, Estudos Discursivos, Estudos Culturais e os Estudos Pedagógicos. Na perspectiva da Gramática tradicional, autores como Almeida (2009), Rocha Lima (1967), Cegalla (2006), Sacconi (2010) apresentam conceitos semelhantes, no que diz respeito à categorização do sujeito. Apresentamos aqui, um conceito desenvolvido por Almeida:

Se o sujeito de um verbo é a pessoa ou coisa sobre a qual se faz alguma declaração, é evidente que o sujeito deve ser constituído de substantivo, pois esta classe de palavras cabe, nomear as pessoas e as coisa. [...] mas pode deixar de ser substantivo essencial, para ser virtual – palavra, frase ou oração, com força de substantivo. (2009, p. 410).

Este conceito, apresentado por Almeida, corresponde às seguintes definições, bastante usuais em outras gramáticas e manuais didáticos: “o ser de quem se diz algo” ou “é o ser ao qual se atribui a ideia contida no predicado. Para além dessas concepções de sujeitos gramaticais há outras concepções, formas de ver e entender o sujeito, que podem viabilizar o estudo mais produtivo desta categoria gramatical.

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, por exemplo, os alunos (as), para se tornarem sujeitos de suas ações, de sua história, devem desenvolver não apenas as habilidades de leitura e de escrita, mas utilizar leitura e escrita nas mais diferentes demandas sociais (Soares, 2007). Trata-se do uso social, da categorial gramatical de sujeito.

Na perspectiva dos Estudos Discursivos, que vê a língua enquanto espaço de produção de sentidos, o sujeito encontra-se articulado a história e a ideologia. Nesse sentido, o sujeito situa-se historicamente, ocupa um espaço social e apresenta visões de mundo de um determinado grupo social. O sujeito, nessa perspectiva não é o centro do seu dizer (PÊCHEUX, 2001) e, constituído na interação social, é polifônico, constitui-se de uma heterogeneidade de discursos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, dois autores discutem a contemporaneidade, sob a perspectiva identitária: Stuart Hall (2006) e as identidades pós-modernas e, sujeitos pós-modernos. E Zigmunt Bauman (2005), que na mesma perspectiva, mas com diferente conceito, traz a sociedade líquida e os seus sujeitos líquidos. Ambos discorrem sobre as mudanças que atingem a nossa sociedade contemporânea. Na visão de Hall, na sociedade pós-moderna,

“(...)as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado...” (p. 09).

E apresenta três tipos de sujeitos: o sujeito iluminista, de aparente solidez, estável, unificado; o sujeito sociológico, em processo de transformação, o eu articula-se ao outro, surge a interação e o sujeito pós-moderno, fragmentado, incerto e contraditório. Trilhando outros caminhos, mas ciente da instabilidade, incerteza e fragmentação – que atinge o sujeito e sua (s) identidade (s), Bauman (2005) traz as identidades líquidas e os sujeitos líquidos, em constante mutação e assujeitados ao mercado.

O futuro sempre foi incerto, mas seu caráter inconstante e volátil nunca pareceu tão inextricável como no líquido mundo moderno da força de trabalho “flexível”, dos frágeis vínculos entre os seres humanos, dos humores fluidos, das ameaças flutuantes e do incontrolável cortejo de perigos camaleônicos” (p. 74).

Bauman discute esse sujeito volúvel, de poucas certezas, frágil e adaptável às diferentes situações. E enfatiza os sujeitos-consumidores e os sujeitos-mercadorias, faces de uma mesma moeda ao sabor do mercado, da ótica capitalista que os transformam em sujeitos “compradores de produtos descartáveis”. Nesse mundo líquido, os sujeitos também se tornam produtos descartáveis – consomem e são consumidos. E nem sempre tomam consciência destes fatos.

Somos consumidores numa sociedade de consumo. A sociedade de consumo é a sociedade do mercado. Todos estamos dentro e no mercado, ao mesmo tempo clientes e mercadorias. (BAUMAN, 2005, p. 98).

Eis o retrato da Modernidade líquida, em oposição a modernidade sólida, tempo em que o mundo, as pessoas e instituições tinham suas certezas e buscavam a ordem e a firmeza.

Hoje, o que caracteriza o mundo líquido são as incertezas, as mudanças rápidas e imprevisíveis, as pessoas-mercadorias, a fluidez, a busca individual pelo sucesso, o movimento, a competição.

Já Freire (2000), do ponto de vista educacional, vê o sujeito crítico, o sujeito da aprendizagem e do conhecimento, aquele que valoriza a sua relação com o mundo exterior mediada por sua linguagem. Sujeito capaz de questionar a realidade e estruturar um novo conhecimento. Um sujeito que toma consciência das relações de opressão e age, para transformá-las, constitui assim, a partir da leitura crítica, leitura da escola atrelada a leitura do mundo, uma ação transformadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para explorar o estudo do “sujeito”, nas diferentes abordagens, foi utilizada, inicialmente, uma frase criada pelos pesquisadores, mas compatível com àquelas presentes nos manuais de ensino, conforme Quadro 01. Neste, a questão 1, exemplifica-se o estudo do sujeito em Gramáticas Tradicionais (GT) e em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), quando estes realizam o estudo sobre o sujeito. E, em seguida, questões que seriam pertinentes, além da metalinguagem. No Quadro 02, utiliza-se o gênero textual (letra de canção) conforme orientações dos PCN (1998) e BNCC (2018). Seguem os resultados e discussões.

Quadro 01. Fragmento de Texto

Lendo o seguinte enunciado:

O vaqueiro lavou o cavalo, do fazendeiro, no riacho.

Questões:

1. **Quem é o sujeito da oração? Classifique-o e dê outro exemplo.**
2. **Quem é o vaqueiro? Historicamente, culturalmente;**
3. **Quem é o fazendeiro? Historicamente, culturalmente;**
4. **Que relações históricas, discursivas e culturais se estabelecem. Que identidades são atribuídas?**

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (as) – SET/2021.

A primeira questão contemplaria o ensino da metalinguagem. E, sem muito esforço e reflexão, o aluno (a) responderia que o sujeito da oração seria “O vaqueiro” e o classificaria como sujeito simples. Eis o sujeito gramatical, definido e classificado. No entanto, qual a relação desse sujeito com a história, com a vida. Mesmo tratando-se de um fragmento de texto, descontextualizado, pode-se indagar, criticamente. Parafraseando Freire (1967), mais importante do que classificar o sujeito é, saber o que ele representa socialmente, por que ele precisa lavar o cavalo do fazendeiro; se ele é realmente um sujeito, do ponto de vista social. Segue, no Quadro 02, a formulação de questões/questionamentos que poderiam ampliar o conceito de sujeito, durante a aula de língua portuguesa.

Quadro 02. Questões a partir do fragmento (com outras abordagens sobre o sujeito)

Na oração “O vaqueiro lavou o cavalo, do fazendeiro, no riacho”, identifique e classifique o sujeito.

1. Nessa oração é possível saber quem é o vaqueiro, quem é o fazendeiro, por que um lava o cavalo do outro? Por que o fazendeiro não lava seu próprio cavalo?
2. Na vida real, o sujeito que age, que trabalha deve ser considerado importante, na sociedade?
3. Se fosse possível escolher, você seria o vaqueiro ou o fazendeiro? Por quê?
4. Quem desses dois sujeitos (o vaqueiro e o fazendeiro) contribui mais para a sociedade?
5. Por que um deles é mais valorizado do que o outro, pela sociedade?
6. Que qualidades você atribui a cada um desses sujeitos? E por quê?
7. Nas letras das canções, nos aboios, nas vaquejadas, quem é considerado mais importante, e por quê?
8. É possível que o vaqueiro possa ser fazendeiro e este, possa ser vaqueiro?

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (as) – SET/2021.

As questões colocadas abrem um leque de possibilidades para discutir a relação entre o mundo e os conteúdos da escola, entre os sujeitos sociais (alunos, alunas, professora, professor) em confronto

com o sujeito gramatical. Discutir o lugar que cada sujeito ocupa socialmente e, tendo em vista que o sujeito é constituído pela linguagem (PÊCHEUX, 2001) questionar: que identidades foram atribuídas, quem as atribuiu e por quê? A partir de que lugar? Sobressaem-se visões de mundos, ideologias, o sujeito se articula à ideologia e esta, por sua vez, explicita a relação desse sujeito com o mundo. Outras reflexões caberiam – que papel as identidades atribuídas aos sujeitos exercem na sociedade pós-moderna, fragmentada (HALL, 2006). São identidades constituídas sólidas, unas? Ou identidades líquidas? Se as reflexões sobre o sujeito em frases descontextualizadas são possíveis, podem se tornar mais produtivas em gêneros textuais ou, parte destes. No Quadro 03 apresentam-se dois fragmentos, de duas canções conhecidas:

Quadro 03. Fragmentos de letras de canção.

01 Admirável Chip Novo – Pitty	02 – O quereres – Caetano Veloso
Pane no sistema, alguém me desconfigurou	[...] Onde queres revólver, sou coqueiro
Onde estão meus olhos de robô?	E onde queres dinheiro, sou paixão
Eu não sabia, eu não tinha percebido	Onde queres descanso, sou desejo
Eu sempre achei que era vivo	E onde sou só desejo, queres não
Parafuso e fluído em lugar de articulação	E onde não queres nada, nada falta
Até achava que aqui batia um coração	E onde voas bem alta, eu sou o chão
Nada é orgânico, é tudo programado	E onde pisas o chão, minha alma salta
Pense, fale, compre, beba	E ganha liberdade na amplidão.
Leia, vote, não se esqueça	[...] (1984).
Use, seja, ouça, diga	
Tenha, more, gaste e viva [...].	
(2003).	

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (as) – SET/2021.

As duas letras (fragmentos) separadas por quase 20 anos discutem os sujeitos pós-moderno ou líquido – seres instáveis, contraditórios, descentrados, descartáveis e consumistas como asseveram (HALL, 2006 e BAUMAN, 2005), teóricos, respectivamente, da fragmentação e liquidez dos sujeitos contemporâneos. Sem fragmentar o texto em frases, podemos discutir o (s) sujeito (s). Começamos pelos sujeitos-autores, aqueles que na visão de Foucault (2010), assumem o dizer – Pitty e Caetano. Quem são esses sujeitos? Por que enunciam dessa forma e não de outra? Que outras vozes estão presentes nesses discursos? Que discursos estão presentes, nos discursos artísticos. Quem são os sujeitos presentes no texto? Quem os constituiu? O que representam socialmente? Do ponto de vista gramatical, como poderíamos classificá-los? Discursivamente, estas indagações contribuem para o desvelamento dos discursos presentes no texto (gêneros textuais). Os sujeitos-artísticos – Pitty e Caetano – historicamente e ideologicamente situados – enunciam dizeres que representam uma sociedade instável, fragmentada e contraditória (HALL, 2006).

Nos fragmentos 01 e 02 a classificação respectiva em sujeitos simples/oculto “eu, ele/ela e tu”, diz pouco sobre os contextos social, histórico e cultural. Lugar em que se inserem “os sujeitos”. Apenas reafirma a solidez gramatical, a estabilidade, um ideal de completude, uma ilusão de controlar o dizer (ORLADI, 2005). O ser que pratica as ações: não falar, sempre achar, até saber, que ele/ela pense, fale, compre, tu queres, voas, pisas... No entanto, os sujeitos presentes nesses dois fragmentos representam os sujeitos sociais, contemporâneos, situados socialmente e ideologicamente e suas incertezas, seus medos, suas contradições.

A leitura das canções, permite vislumbrar sujeitos que interpretar o mundo enquanto um local social e histórico (KLEIMAN, 1995), ou seja, eles efetuam o (re) conhecimento da realidade social. E a partir daí os sujeitos-leitores, aqueles que não apenas decodificam, mas usam socialmente, a leitura/escrita (SOARES, 2007) começam a fazer suas próprias conexões com os seus mundos. Tornam, assim, na perspectiva de Freire (1967, 1996)

o sujeito do diálogo, ser histórico, consciente e crítico. Aqueles que percebem as situações de opressão e buscam caminhos para que ele e para os “outros” encontrem a libertação. É sempre um sujeito relacional, dialógico e não o sujeito individual. No quadro abaixo, abaixo, apresentamos uma breve síntese dos sujeitos e suas representações nas diferentes abordagens teóricas.

Quadro 04. O Sujeito em diferentes abordagens – Síntese

Abordagens	Representações
Estudos gramaticais	<i>Representa a solidez do sujeito, ainda uno, dono de si e independente das articulações com o outro (o mundo). Que acredita no ideal de completude.</i>
Estudos do letramento	<i>Sujeitos que realizam usos sociais da leitura e da escrita para interpretar o mundo socialmente e historicamente.</i>
Estudos culturais	<i>O sujeito fragmentado, líquido, contaditório, sem muitas certezas. Constituem-se na relação com o outro.</i>
Estudos discursivos	<i>Sujeito heterogêneo, descentralizado, histórico e ideologicamente situado. Não é dono do seu dizer.</i>
Estudos freirianos	<i>O sujeito que busca, enquanto ser coletivo, libertar-se das formas de opressão, através da consciência crítica e do diálogo.</i>

Fonte: autores (as) – SET/2021.

Confrontando os tipos de sujeitos, apresentados no Quadro 04, percebemos um distanciamento entre a primeira categoria, o sujeito gramatical, e as demais. Enquanto nos estudos gramaticais o sujeito apresenta a ideia de unidade, de estabilidade de centralização, e homogeneidade – representação do sujeito iluminista de Hall (2006) – as outras categorias constituem sujeitos fragmentados, instáveis, descentrados, diversos, em consonância com a realidade social, contemporânea – pós-moderna ou líquida. Desse modo, acreditamos que o estudo da categoria gramatical “sujeito” e suas respectivas classificações, não contempla os sujeitos-alunos (as) atuais – heterogêneos, contraditórios, descentrados e, principalmente, detentores de múltiplas identidades cambiantes.

Por fim, esclarecemos que o nosso objetivo não foi “satanizar” qualquer tipo de ensino ou abordagens de conteúdos, na área de língua portuguesa, mas deixar claro que apenas a abordagem tradicional não contempla mais a multiplicidade dos sujeitos e de suas ações, na sociedade atual – informacional, tecnológica, consumista, desumana e desigual. Hoje, se faz necessário que os sujeitos diante das injustiças dessa realidade, muitas vezes, opressiva, possam refletir criticamente sobre as suas práticas sociais, e compreender, como diria Freire (1996), o seu lugar nas realidades sociais. As “novas” formas de abordagens do sujeito, articuladas ao sujeito gramatical, podem desenvolver, nos educandos, a capacidade de questionar o mundo com fundamento e discernimento, intervindo e combatendo as situações de opressão.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo da categoria “sujeito” como se observou, pode contemplar outros aspectos, além da realidade estritamente gramatical, aquela que comumente a denomina “o ser que pratica uma ação”. Esta concepção de sujeito ao longo das discussões se apresentou enquanto uma idealização de um ser humano, sem a concretude necessária para inserir os sujeitos-alunos em uma determinada realidade social, extrapolando assim, os limites da gramática. Ser sujeito, para além do gramatical, significa constituir-se e ser constituído pelo outro, ou seja, o sujeito é uma construção social e coletiva, uma construção situada historicamente. Ser sujeito significa contestar a palavra, as realidades construídas, a história. E após contestar, reconstruí-las, resignificá-las, trazendo novas palavras, erigindo novas realidades, construindo novas histórias. É constituir-se em vários sujeitos, quando apenas o sujeito gramatical, incoerente frente à realidade dos sujeitos atuais, não contempla as demandas sociais da contemporaneidade. É imprescindível, portanto, sua articulação com outras formas de sujeitos.

Podemos afirmar, então, que o sujeito gramatical constitui a solidez, e as demais construções apresentam facetas adaptáveis às

demandas sociais pós-modernas, líquidas, reflexivas, discursivas. Enfim, as diferentes abordagens sobre o conteúdo “sujeito”, permitem aos alunos (as) conhecer outras dimensões relevantes do sujeito: a social, a cultural a política e não apenas a gramatical, levando-os a se situarem identitariamente, na pós-modernidade, lugar onde os sujeitos assumem diversas identidades, em diferentes momentos sociohistóricos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica de Língua Portuguesa**. São Paulo Saraiva.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005).
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática Da Língua Portuguesa**. 46° ed., São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 2005.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. 2007. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- GERALDI, João Wanderely. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- _____. **Linguagem e ensino**. Campinas. Mercado das Letras, 1996.

- HALL, Stuart. **A Identidade cultural, na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&M, 2006.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado da Letras, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: conhecimento e ensino**. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- _____. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito**. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas
- SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática Teoria e Prática**. 18ª ed. Saraiva, São Paulo, 1994.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO – 02

A MATEMÁTICA FILOSÓFICO-POSITIVISTA À LUZ DE AUGUSTO COMTE: uma proposta de aplicação no contexto escolar

Maria Guadalupe Dourado Rabello¹

Moab Duarte Acioli²

Leônidas José da Silva Junior³

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é elaborar um projeto de intervenção pedagógica em Matemática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, contextualizar a lógica do campo da Matemática com a lógica do pensamento positivista de Augusto Comte e experienciar a aplicação da língua

¹ Doutoranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP/CAPES). Professora de Matemática da Secretaria de Educação de Pernambuco na E.R.E.F.E.M. Gov. Barbosa Lima.

Email: <maria.2022800109@unicap.br>.

² Doutor em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação/Faculdade de Ciências Médicas Unicamp. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de Medicina da Escola de Saúde e das Ciências da Vida da Universidade Católica de Pernambuco. Preceptor da Residência Multidisciplinar em Saúde da Família e Saúde Mental pela Universidade de Pernambuco.

Email: <moab.acioli@unicap.br>.

³ Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB com Pós-Doutorado em Fonética experimental pelo PPGL/UNICAMP/CNPq. Professor adjunto no Departamento de Letras - Centro de Humanidades, e no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba PROFLETRAS/UEPB.

Email: <leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br>.

materna⁴ ou da linguagem matemática em uma situação problema. Os discentes terão a oportunidade de estudar, mesmo que de modo breve, a História da Matemática, pesquisando a biografia de Comte, seus estudos, seus pensamentos e sua contribuição para a Matemática.

Silva (2001) sugere a inclusão da História da Matemática para os profissionais que enxergam este componente curricular como ciência pronta e acabada. O autor menciona que a História da Matemática encontra pouco espaço no processo ensino-aprendizagem. Podemos observar que toda essa concepção tradicional é refletida no aprendizado dos alunos, pois eles pouco sabem a respeito de fatos passados, bem como dos seus estudiosos, de suas contribuições para estudos matemáticos e de seus possíveis campos de aplicação. Além disso, o autor ainda acrescenta que estudar a História da Matemática, como uma das manifestações culturais da humanidade (a Etnomatemática), torna o conhecimento matemático mais significativo, facilitando assim o entendimento das relações desse conhecimento e o homem, em um determinado contexto cultural ou mesmo social.

Fazendo isso, poderemos instigar a curiosidade dos alunos no sentido da dificuldade de abstraírem a linguagem matemática, o engendra o questionamento deles da sua pouca “aplicabilidade prática”. É nesse sentido que, de acordo com Rabello e Silva Jr. (2021), o pensamento filosófico leva ao conhecimento e ao desenvolvimento científico, haja vista que a filosofia é importante para quem quer conhecer e aprender a Matemática.

Os estudantes se queixam das notações matemáticas, dizendo que sua linguagem é “muito difícil” e que não tem uso adequado em suas vidas. De acordo com Fayol (2012, p. 7), a

⁴ A utilização da terminologia “língua materna” em detrimento do termo ‘linguagem natural’ se dá para que não haja prejuízo na compreensão quando das aplicações da linguagem matemática nas áreas de tecnologia computacional uma vez que o termo ‘linguagem natural’ remete ao uso de processamento computacional de código simbólico a representar uma dada língua materna como propõe Rabello (2022) dentre outros.

“matemática aborrece alguns alunos, a outros seduz”. O autor menciona que vinte por cento das crianças e adolescentes desenvolvem por essa ciência alguns sentimentos como ansiedade e fobia, mas não se sabe na verdade quais as causas de tais sensações em relação a essa disciplina.

Um das causas que podemos destacar é justamente a diferença entre o comportamento da linguagem formalizada da matemática, que é aprendida por meio de letramento matemático como propõe Fayol (2012), e da língua materna, que é adquirida a partir de uma comunidade linguística e de elementos socioculturais de sua vida cotidiana. Em outras palavras, saber resolver um problema de matemática envolvendo porcentagem, por exemplo, e saber se um indivíduo dispõe da quantia financeira para comprar uma determinada mercadoria, são representações de duas situações que, eventualmente, podem ter o mesmo grau de importância. É nesse sentido que o aluno precisa começar a enxergar a matemática como algo que pode estar inserido em sua vida cotidiana e social do indivíduo.

De acordo com suas bases filosóficas positivistas, fundada por Comte, ele afirmava que a matemática representa um poderoso instrumento para fenômenos naturais, pois o positivismo somente aceita como realidade os fatos que possam ser observados, transformados em leis e que permitam a previsão de novos fatos. Ao mesmo tempo, há uma adequada conexão lógica entre o uso social da matemática e a visão positivista da sociedade e da ciência. Para Comte, deveria se estudar tanto a sociedade como a natureza utilizando o método mais genérico possível: o método matemático. De certa forma, ele trouxe o laboratório para a sociedade e priorizou o pensamento quantitativo mais do que o pensamento social e histórico. Trabalhava com variáveis e não com interpretações hermenêuticas.

Rocha (2006) assevera que a intenção de Comte não era ser um filósofo da Matemática, mas sim tinha a preocupação de inserir a Matemática em um sistema filosófico que envolvesse todas as áreas do conhecimento e, até certo ponto, aspectos sociais.

Nesse sentido, Motta (2006) considera que a filosofia positivista seria um modo de pensar a sociedade como um todo, atingindo o conhecimento que leva ao progresso no pensar filosófico e no processo social. Segundo o autor, Comte considerava a Matemática e a Sociologia (a que chamava de “Física Social” atrelada ao pensamento natural no interior do funcionamento social como veremos nas próximas seções) como as ciências mais importantes. Ainda segundo Motta (op. cit.) é importante fazer com que os discentes conheçam as ideias de Comte e assim, desenvolvam múltiplos saberes no campo investigativo da pesquisa científica. O autor também menciona que muitas vezes os estudantes ou mesmo os professores de matemática não conhecem a história de um determinado conteúdo, o que está por trás dele. Por isso a importância de conhecer a história, as dificuldades e as motivações que levaram matemáticos a estudar sobre um determinado assunto, em uma determinada época e no contexto socioespacial em que estavam inseridos.

É possível mostrar o raciocínio matemático presente na língua materna e que o Positivismo ao fortalecer o lugar epistemológico da Matemática foi um estímulo na história das ciências para o fortalecimento da linguagem matemática. Tanto que para muitos pesquisadores, somente é científica a linguagem matemática, desconsiderando outras ciências como a análise crítica do discurso, a antropologia, a psicanálise, a literatura, a sociologia compreensiva, as ciências da religião, entre tantas outras.

Segundo Brolezzi (2005, p. 265):

Propomos que é imprescindível conhecer a história para poder recheiar o ensino de ligações entre os conceitos, de exemplos de aplicações, de diferentes modos de pensar, de diferentes linguagens, de problemas interessantes, de jogos e de toda a cultura matemática fornecida pelo estudo da história.

Fazendo isso, poderemos contribuir para um aprendizado mais efetivo, despertando um maior interesse dos alunos pela disciplina de matemática.

2. COMTE: HISTÓRIA, MATEMÁTICA E POSITIVISMO

Nesta seção serão abordados a história, a matemática e o positivismo na visão de Augusto Comte

2.1 Contexto Histórico de Augusto Comte

De acordo com Porfírio (s.d.), o Filósofo Augusto Comte (1798–1857) nasceu em Montpellier, na França, e é considerado o Pai da Sociologia e o fundador do Positivismo. Comte procurava estudar a sociedade com a mesma lógica que estudava a natureza, por isso ele chamava a sociologia de Física Social. Apesar de considerar as fases teológica, metafísica e positiva da humanidade, a sua preocupação era com o mecanismo de funcionamento da sociedade. Mais preocupado com o “como” do que com o “porquê”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), na tradição positivista, a realidade é aprendida pela observação experimental e as descobertas ocorrem por meio indutivo, isto é, o processo de chegar a regras gerais pela observação de regularidades (relação efeito-causa). Ademais o Positivismo fundamenta-se em uma leitura explicativa da realidade social e objetiva quantificar a dinâmica da relação dos fatos sociais representados como variáveis.

Comte ficou conhecido por ter sido o primeiro a sentir a necessidade de uma Ciência da Sociedade (estudada nos moldes das Ciências Naturais) e ter fundamentado a teoria positivista. O seu primeiro texto intitula-se: *As Minhas Reflexões. Humanidade, verdade, justiça, liberdade, pátria. Comparações entre o regime de 1793 e o de 1816, dirigidas ao povo francês por Comte, ex-aluno da Escola Politécnica* (ARBOUSSE-BASTIDE, 1984, p. 10).

A principal obra de Augusto Comte é o *Curso de Filosofia Positiva*, em que o pensador tenta responder aos avanços da Ciência, em que essa servia não apenas para melhorar a soma do conhecimento humano, mas a sociedade como um todo. No entanto, há um problema com o positivismo, que afirma vir a ciência a evoluir por acúmulo, quando epistemólogos como Bachelard, Popper, Kuhn afirmam que a ciência evolui por descontinuidades e rupturas. Além disso, o positivismo não chegou ao Brasil através do ensino das Ciências Exatas, mas sim através da Biologia, quando a primeira referência sobre esse sistema filosófico foi realizada através da tese *Plano e Método de um Curso de Fisiologia*, defendida em 1844, por Justiniano da Silva Gomes, na Faculdade de Medicina da Bahia (LINS, 1967).

O Positivismo, politicamente, se caracterizava pelo trabalho integrado entre Ciência e Política. Conforme Comte (2005), é uma corrente filosófica a qual estabelecia que, o que não pode ser provado pela própria experiência não poderia ser considerado válido e questionava toda afirmação científica que precisava de evidências sólidas, indo contra as teorias cujo alcance estivessem além do concreto, do observável e do provável.

Paralelamente, Comte sustentava que as ciências deveriam se concentrar no desenvolvimento do ser humano, do conhecimento e da sociedade em sua totalidade. Conforme aponta Rocha (2006), além de ter sido influenciado por Saint Simon, Comte também teve outras influências, como por exemplo, cientistas, como Newton e Galileu, onde o positivismo, ao lado do Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx, representam dois expoentes antagonistas, que explicam os dois rumos principais pelos quais a Filosofia e a Historiografia do século XIX caminharam.

De um lado, o Positivismo defendia a ideia de que a realidade são fatos e esses se reproduzem e podem ser observados sem o interesse nas causas de tais fatos, porém apenas em seu resultado. Na tradição positivista, o subjetivo não é considerado, portanto, os fatos são mais importantes do que os indivíduos. Por outro lado, o Materialismo Histórico e Dialético busca interpretar as

mudanças sociais, todavia levando em conta o seu contexto histórico e seus fatores individuais e coletivos, e desenvolvimento tendo como interesse a sociedade e o pensamento (BUCHOLZ e FERREIRA, 2019).

2.2 A Matemática na visão de Comte

Cada vez que estudamos as obras de Comte, podemos entender o motivo de seu nome estar ocupando um lugar tão importante na história da Filosofia da Matemática. Ela é para Comte uma Ciência fascinante e perigosa ao mesmo tempo. Apesar de ter tido uma formação de base matemática, e com orgulho de haver tido, ele a julgava como uma ciência necessária, mas desconfiava do “imperialismo” dessa disciplina, contra o qual ele lutava, pois, apesar de julgar que as Ciências Sociais deveriam realizar pesquisas aos moldes das Ciências Exatas, Comte reconhecia, pelo menos até um certo ponto, que não era possível negligenciar o contexto sócio-histórico vivenciado.

De acordo com Valente (2000, p. 202), Comte afirmava que a Matemática representava “o instrumento mais poderoso que o espírito humano pode empregar na investigação das leis dos fenômenos naturais”. O autor menciona também que a Matemática que Comte defendia era constituída por duas grandes ciências: a Matemática Abstrata ou o Cálculo, a Lógica; e a Matemática Concreta, que se divide em Geometria Geral e Mecânica Racional. Comte afirmava que, tanto a Geometria, como a Mecânica, deveriam ser vistas como verdadeiras Ciências Naturais, fundamentadas, assim como todas elas, na observação, experimentação, em virtude da extrema simplicidade de seus fenômenos e constituía a base necessária a todas as deduções científicas.

Assim como Valente (2000), Rocha (2006) menciona que a natureza da Matemática Abstrata é determinada de forma precisa, e que é composta pelo que se chama de Cálculo. Usando essa palavra em seu sentido mais amplo, o Cálculo vai desde as operações numéricas mais simples até às combinações mais complexas.

Então, na concepção de Comte, a Matemática é, principalmente na Educação, a primeira ciência da iniciação positivista. Em contrapartida, ele ressalta a importância de não se depender somente dela, ou seja, não se deve formar matemáticos, sem que eles tenham uma cultura científica mais ampla. Ou seja, para ele, um cientista positivista somente terá sua formação completa, com o estudo de todas as ciências.

Entretanto, Rocha (2006) salienta que o que há de mais significativo entre todos os trabalhos de Comte é a importância de se ter uma visão geral da Matemática, sem se perder nos detalhes dos especialistas, isto é, entendê-la como as demais ciências, num amplo contexto social. Assim, todo o desenvolvimento da Matemática deveria estar sujeito aos interesses sociais, implicando que não haveria Matemática Pura, ou seja, em toda pesquisa matemática deve haver aplicações do interesse da sociedade.

Nos trabalhos do filósofo, não se encontra uma Matemática que pretendesse explicar tudo por meio de números, equações, gráficos e diagramas. Uma característica do pensamento matemático de Comte é a pouca utilização de um formalismo mais apurado. Rocha (2006) ainda acentua que o pensamento comtiano restringe, no decorrer dos seus trabalhos, cada vez mais a importância dessa ciência, até à sua redução à Lógica, o que leva a Astronomia ser, para o francês, a primeira ciência numa escala enciclopédica.

A Matemática, reduzida à Lógica, passa a ser a sétima e última ciência da sua escala comtiana enciclopédica. Tiski (2010) afirma que essa escala enciclopédica se fundamenta no grau de simplicidade/generalidade e no grau de complexidade / especificidade dos estudos dos fenômenos, onde a ordem das ciências é determinada pelo grau de simplicidade ou generalidade dos fenômenos. Desse modo, os fenômenos mais simples e os mais gerais são também os mais abstratos e afastados do Homem e os fenômenos mais complexos, mais concretos são os mais diretamente interessantes para o mesmo.

2.3 A Matemática por Comte: uma visão positivista e crítico-discursiva no ensino-aprendizagem

Gómez-Granell (2002) sugere que, para o ensino garantir o uso adequado da linguagem matemática, precisa se basear em um ensino contextualizado dos conceitos e procedimentos matemáticos através da resolução de problemas; da aceitação de procedimentos próprios, não formais para explorar o significado dos conceitos e procedimentos matemáticos; do uso de linguagens diferenciadas (linguagem natural, esquemas, desenhos ou símbolos) para expressar as transformações matemáticas; do estímulo à abstração progressiva e do trabalho com os mesmos conceitos e procedimentos em diferentes contextos.

A especificidade do ensino da Matemática, conforme Motta (2006) acentua, reside na necessidade de se reestruturar significados intuitivos ligados ao cotidiano para a linguagem matemática. Essa ciência é regida pelo simbolismo e pela abstração, onde a criação se dá pela sua formalização com suas inferências e deduções. Mas a atuação pedagógica do professor deveria ser diferente, quando este se encontra diante de uma situação de ter que ajudar o aluno a aplicar todo o simbolismo oferecido pela Matemática em situações cotidianas. O professor pode ter dificuldades em relacionar os algoritmos aprendidos na escola e os conhecimentos que os estudantes trazem no seu contexto social. É nesse sentido que os trabalhos de Comte não assinalam uma Matemática meramente formalista, que intentasse explicar tudo por meio de números, equações ou gráficos, e considerasse a Matemática, como as demais ciências, uma Matemática positivista e baseada na observação, que estivesse inserida num amplo contexto de interação com outras ciências.

Sendo considerado o pai da Sociologia, Comte foi o primeiro estudioso a sentir falta em uma ciência que olhasse para a sociedade, considerando assim a Matemática e a Sociologia como as ciências mais importantes: a Matemática pelo caráter universal de aplicação das leis geométricas e mecânicas e a Sociologia tendo

como objetivo as indagações que conduzem à evolução histórica da humanidade.

Para Gómez-Granell (2002, p. 2) a explicação mais generalizada para a dificuldade dos estudantes em abstrair a linguagem matemática é “o caráter mais sintático que semântico, mais baseado na aplicação de regras que na compreensão do significado”. Ao propor um caráter semântico à linguagem matemática, a autora acentua a necessidade de se falar sobre qual significado o número é representativo enquanto fenômeno social. O significado do ensino (da Matemática) somente pode ser entendido se houver uma compreensão do significado da representação do fato social pelo número.

A autora corrobora o pensamento de Comte quando afirma que a maior dificuldade em se abstrair a linguagem matemática encontra-se na aprendizagem de uma linguagem mais específica de características bastante diferentes da linguagem comum e no ensino excessivamente formalista que causa uma aplicação “cega” dos procedimentos; sem atentar para o seu significado aplicado em um contexto sociocultural e dialógico do qual o aluno é oriundo (GOMES-GRANELL, 2002).

É válido ressaltar que as ideias e pensamentos de Comte acerca da Matemática eram em defesa de que, mesmo com a abstração e formalismo inerentes à essa linguagem, este mesmo formalismo também servia de base para a sua filosofia positivista e de caráter aplicado. Não haveria Matemática Pura que não pudesse ter aplicações sociais.

Ainda consonante com as ideias de Comte acima citadas, Motta (2006) defende que a atuação do professor de Matemática está constantemente sendo requisitada para fazer as conexões entre o que se pretende ensinar, os conhecimentos prévios dos alunos, as necessidades de contextualização do conteúdo, o trabalho com valores e as possibilidades de conseguir que o aluno recrie o conhecimento matemático a partir da cultura local de sua comunidade em direção à cultura conceitual e abstrata.

Nesse mesmo sentido, D'Ambrósio (2005) propõe que se harmonize cognição, história e sociologia do conhecimento com a epistemologia social, pois o indivíduo é um todo integral e integrado, e suas práticas cognitivas não são desvinculadas do contexto histórico em constante evolução. O objetivo, a partir do estudo de D'Ambrósio (2005) é que se realize um enfoque multicultural e se ter as relações interculturais democráticas. Dessa forma as práticas de poder implícitas na matemática em se adotar conteúdos e metodologias, teriam que ser flexibilizadas para que se garanta heranças culturais dos diferentes povos e se respeite a diversidade cultural do planeta.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa está inserida no campo da Educação Matemática e a metodologia ora empregada é de cunho *propositivo*. No campo pedagógico, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008) e Freire (2013), a metodologia propositiva contempla como características a análise, a avaliação e a preposição de alternativas que possam solucionar os problemas diagnosticados. Bortoni-Ricardo acrescenta que neste tipo de metodologia (a qualitativo-propositiva) os professores-pesquisadores estão “mais interessados no processo do que no produto” (2008, p. 41).

Dessa forma, propomos duas atividades para intervenção a serem aplicada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em um contexto interdisciplinar e dialógico, isto é, envolvendo conhecimento em língua portuguesa a interagir com a linguagem matemática. Segundo Chaves (2015, p. 6-7) “o contexto interdisciplinar será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo”. Ademais, o autor reforça que a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos que os reduz a um saber parcelado.

3.1 Atividade 01

Esta atividade toma como referência uma atividade denominada “História da Matemática”, uma atividade aplicada pela primeira autora do presente capítulo durante sua atuação como Professora Supervisora no Programa de Iniciação à Docência da Universidade Católica de Pernambuco (PIBID/UNICAP/CAPES) em 2017.

Para a Atividade 01, as turmas serão divididas em 02 grupos; um grupo ficará responsável em pesquisar a vida e obra do filósofo Augusto Comte e o outro grupo ficará encarregado de pesquisar as contribuições do filósofo no campo da matemática de base filosófico-positivista. Os grupos irão realizar uma apresentação de seus estudos e pesquisas na forma de seminário. Materiais e equipamentos devem ser disponibilizados pela escola. Em seguida, a proposta prevê a mediação de um debate com a participação de toda a turma, em relação ao aprendizado deles com as pesquisas, estudos e descobertas feitas referentes a Comte.

3.2 Atividade 02

Para esta atividade, aplicaremos à turma uma questão que servirá como situação-problema voltada ao cotidiano discente, que será resolvida utilizando dois tipos de linguagem: língua materna e linguagem matemática. Para isso utilizaremos uma situação problema semelhante a utilizada por Rabello e Silva Jr. (2021), em que os autores aplicaram situações-problema que fazem parte do contexto sociocultural de alunos do Nordeste e parte do Sudeste brasileiros, utilizando a língua materna. Observemos a situação-problema:

• Situação-Problema

Em um torneio de quadrilha junina da escola, tivemos dez participantes finalistas. Os juízes determinaram que estes dez participantes iriam se alternar aleatoriamente e que a dupla mais animada

seria a dupla campeã. Faremos uma disputa com esses participantes dupla a duplas (cinco duplas aleatórias) a fim de determinarmos qual das duplas ganharia o título de campeã. De quantas maneiras possíveis podemos criar duplas para que se escolha a mais animada?

Para o desenvolvimento da questão utilizando por meio da língua materna, iremos solicitar que dez alunos voluntários se coloquem em duplas formando um quadrado cujos vértices contenham quatro duplas e a quinta dupla ficará no centro do quadrado. Em seguida, colocaremos um *pen-drive* ou telefone celular para tocar em um dispositivo de áudio, contendo músicas de quadrilha do cantor e compositor Luiz Gonzaga. A primeira autora deste trabalho será a “marcadora” da quadrilha, isto é, a pessoa que profere oralmente a sequência dos passos durante a execução e evolução da quadrilha. Todas as duplas deverão dançar. Quando a “marcadora” gritar - *Troca a dupla!* os colegas gritarão de modo uníssono o número de vezes que as duplas estarão sendo permutadas. Quando a música for parada, a primeira autora perguntará aos alunos quantas vezes as duplas foram permutadas.

Já para o desenvolvimento da questão utilizando a linguagem matemática, os alunos irão perceber que se trata de um problema referente a Análise Combinatória, em que eles irão calcular a combinação de 10 *participantes* (valor de $n = 10$), organizados em *duplas* (valor de $p = 2$), ou seja, uma combinação de $10_{participantes}$, 2 a 2_{duplas} . Matematicamente, o fenômeno trata-se de uma “combinação de 10, 2 a 2”. A fórmula que utilizaremos será como a em (1):

$$\binom{n}{p} = C_{n,p} = \frac{n!}{p!(n-p)!} \quad (1)$$

Em que:

- $C_{n,p}$: combinação simples de n elementos tomados p a p ;
- $n!$: fatorial de n , ou seja, $n.(n - 1).(n - 2)...3.2.1$;
- $p!$: fatorial de p , ou seja, $p.(p - 1).(p - 2)...3.2.1$.

Resolvendo a questão, aplicando a fórmula (1), teremos:

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = \frac{10!}{2!(10-2)!}$$

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = \frac{10!}{2!8!}$$

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = \frac{10 * 9 * 8!}{2!8!}$$

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = \frac{90}{2 * 1}$$

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = \frac{90}{2}$$

$$\binom{10}{2} = C_{10,2} = 45$$

Após resolver a questão, os alunos irão concluir que existem quarenta e cinco combinações, isto é, quarenta e cinco maneiras possíveis de permutação das duplas sem que haja repetições.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Com essa pesquisa, procuraremos mostrar aos alunos dos 9º anos do ensino fundamental o pensamento e contribuições do filósofo Comte em relação à matemática, e a interação da matemática com a filosofia, no sentido que ele defendia a matemática como uma ciência natural e empírica.

Nosso trabalho procura valorizar a História da Matemática, insentivando os discentes à pesquisa como um caminho para as descobertas referentes à cultura da matemática. Procuraremos aplicar a essência matemático-filosófica do positivismo de Comte em uma situação-problema do cotidiano do aluno, valorizando sua cultura, aspectos sociais, regionais e a língua natural para que haja uma maior abstração da linguagem matemática.

Esperamos com isso que os estudantes consigam entender e valorizar a matemática num amplo contexto social podendo estar sujeita aos interesses de toda a sociedade e que, até mesmo toda linguagem matemática voltada para o formalismo pode ter aplicações em situações do interesse da sociedade, no sentido de

que, o formalismo sem aplicabilidade, era sujeito a críticas por parte de Comte. Com uma boa receptividade das atividades pelos alunos em relação as diferentes situações matemáticas vivenciadas por eles, procuraremos potencializar o conhecimento matemático e filosófico de cada um e fazer com que despertem para um maior interesse pela disciplina, aumentando cada vez mais seu senso crítico, seu desempenho e aprendizagem em relação à matemática.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a concessão de bolsa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o nº. 88887.678089/2022-00, para a primeira autora, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 307010/2022-8, para o terceiro autor.

REFERÊNCIAS

- ARBOUSSE-BASTIDE, P. **Auguste Comte**. Tradução: ROSA, J. Lisboa: edições 70, 1984.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução às pesquisas qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BROLEZZI, A. C. **História às avessas do número e: Uma proposta de ensino usando computadores e projetos**. Sociedade Brasileira de História da Matemática (ed.), Coleção História da Matemática para professores, 2005.
- BUCHOLZ, L.; FERREIRA, V. **Positivismo, Fenomenologia E Materialismo Histórico Dialético: uma síntese das três correntes metodológicas**. In. Anais do II Congresso /internacional de Educação. Curitiba, 2019.
- CHAVES, A. **O ensino de Matemática e os tipos de contextos**. [formação de professores que ensinam matemática], <https://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/Gd7_Adiel_Chaves.pdf>. Acesso: 24 fev. 2023.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. Ed: Andromeda Publications, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. In: Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120. Jan/abr 2005.

FAYOL, M. **Numeramento: aquisição das competências matemáticas**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**/Paulo Freire. [recurso eletrônico], 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GÓMEZ-GRANELL, C. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática. In: ARNAY, J. e RODRIGO, M. J. (org.) **Domínios do Conhecimento, prática educativa e formação de professores**. Trad.: Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LINS, I. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, vol. 322.

MOTTA C. D. **História da Matemática na Educação Matemática: Espelho ou Pintura?** Dissertação de mestrado. São Paulo, SP, 2006.

PORFÍRIO, F. **Auguste Comte**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/auguste-comte.htm>>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

RABELLO, M. G.; SIVA JR, L. Contribuições da Filosofia no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática. In. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Maceió: 2021.

ROCHA, J. **A Educação Matemática na Visão de Augusto Comte**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

SILVA, C. A história da matemática e os cursos de formação de professores. In Cury, Helena Noronha (org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 129-165.

TISKI, S. **Introdução à questão da filosofia primeira em Comte**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 2010, v. 32, n. 2, p. 216-222, 27.

TORRES, J. C. **O Positivismo no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1957.

VALENTE, **Positivismo e Matemática Escolar dos Livros Didáticos no Advento da República**. Tese de doutorado. Santos, SP, 2000.

CAPÍTULO – 03

POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO: experiências humanas em palavras que transformam

Maria Suely da Costa¹

1. INTRODUÇÃO

A literatura, em sua condição de arte, aproxima os leitores das experiências humanas e das reflexões sobre a vida, oferecendo um processo em que elas vivenciam pelas experiências captadas no espelhamento com o outro e que os ajudam a tomar decisões, a fazer escolhas, a criticar a realidade e a entender melhor as relações humanas (YUNES, 2010). Dentre suas especificidades, o texto poético possui peculiaridades como, por exemplo, possibilitar as pessoas a criar e recriar mundos; além de descobrir outros significados para uma palavra que, carregada de musicalidade, desperta a emoção, a criatividade. Conforme Perrone-Moisés (2000, p. 303-304), “Os que lidam com a literatura, principalmente com a poesia, [...] Encaram a obra verbal não como reflexo do mundo, nem como resposta ao mundo, mas como pergunta sempre reformulada, ou como mentira que diz a verdade.”.

No contexto das mídias digitais, assiste-se a uma transformação não só do veículo de publicação dos textos literários (impresso e virtual), como também dos temas, voltados, por exemplo, para histórias sobre casos e personagens presentes no cotidiano, o que torna possível afirmar que essa literatura tem sido, na vida cultural brasileira, um elemento importante para a configuração identitária de vários setores nacionais.

¹ Profletras/UEPB

A literatura de cordel, uma das especificidades do gênero poético, tem sido um veículo natural da cultura popular. Segundo Câmara Cascudo (2001), determinados fatores da formação social, tais como a organização da sociedade patriarcal, o surgimento das manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família,, entre outros fatores, tornaram-se decisivos para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores cuja literatura são instrumentos do pensamento coletivo e das manifestações de memória popular.

Assim, a literatura de cordel tem conquistado muitos admiradores ao longo dos anos, tanto pelos trabalhos artísticos quanto pelo conteúdo de seus poemas que pode contemplar desde acontecimentos cotidianos, datas comemorativas até temáticas do do universo infantil, de forma que, na contemporaneidade, essa literatura ainda desempenha um papel importante em muitas regiões do Brasil. Dentre as temáticas abordadas por esta literatura, é possível identificar as marcas de um discurso fortemente questionador e propenso à construção/reconstrução da representação de uma identidade de configuração positiva. Tais aspectos são notáveis em produções da cordelista cearense, Jarid Arraes, escritora comprometida com projetos sobre direitos humanos, atuando como jornalista na *Revista Fórum*, numa coluna semanal intitulada “Questão de Gênero”. Jarid Arraes trabalha com publicações de artigos nos quais escreve a respeito da educação popular e cidadania, diversidade sexual e de gênero, direitos e questões raciais.

Dentre sua produção literária, destacamos os Cordéis Infantis, centrados na representação da criança em face de diversas problemáticas, a exemplos dos o cordéis *A lição que Sarinha deu em Zébedeu* - que conta a história de Sarinha, uma garotinha que ensinou aos seus colegas sobre igualdade entre meninos e meninas e tudo o que ambos podem fazer; *A Bailarina Gorda* – conta a história de Aninha, uma garotinha gorda que sonhava em ser bailarina, mas

não era aceita pelas escolas de dança, até que uma professora resolve acreditar no seu potencial; *A Boneca Preta de Juju* – que traz a história de uma menininha negra que queria ter uma boneca parecida com ela, mas que não era possível de encontrar, até que sua mãe decide mudar essa realidade; *Os cachinhos encantados da princesa* – que trata da relação das meninas e mulheres negras com seus cabelos crespos/cacheados, falando de alisamento e “big chop”; *A menina que não queria ser princesa* – voltado para o público infantil e seus responsáveis, contando a história de Tereza, uma menina que não gostava de coisas de princesas e por isso sofria preconceito, até que sua mãe decide entendê-la e aceitá-la; *As mamães de Karina*, sobre a história da garotinha Karina que vive em um orfanato enquanto sonha em ser adotada e ter um pai e uma mãe, até que um dia se torna a filhinha de um casal de mulheres cheias de amor.

Trazer para o contexto de ensino tais representações sobre identidade de gênero, etnia, padrões estéticos e relações homoafetivas, entre outras, contribui para que identifiquemos a literatura de cordel sob uma ótica mais contextualizada e transformadora em sua relação com questões do cotidiano. Implica ainda buscar compreender o texto literário inserido em uma ação educativa, comprometida com a construção de uma sociedade democrática, preocupada com os aspectos em relação às histórias de vida, à diversidade étnico-racial, cultural e social. A discussão sobre identidade possibilita compreender qual o lugar destinado ao indivíduo nessa sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão social, de modo a olhar os sujeitos sociais face às suas reais condições de vida, considerando-os no seu cotidiano.

Assim, em contexto de ensino, é preciso atender as representações identitárias diversas para que este processo de formação se configure como inclusivo e democrático. No processo de letramento, a literatura pode ser um meio do aluno em formação poder trabalhar a sua individualidade e compreender melhor seus sentimentos, além de entender seu espaço na sociedade, formar opiniões críticas e refletir sobre a realidade do mundo e sociedade.

2. O CORDEL EM LEITURA: DO LETRAMENTO ESTÉTICO AO SOCIAL

O espaço escolar, enquanto campo de socialização, deve favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares. Integrada a esse espaço, por sua vez, a literatura como um instrumento de comunicação e de interação social cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

Compreendo o ato de ler como uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, o contato com a poesia de cordel, mas especificamente os poemas citados da autora Jarid Arraes, não só possibilita conhecer a linguagem em seu arranjo estético, como também dá o acesso a representações de identidade e gênero, articuladas sob um discurso que se apresenta como forma de resistência às formas de preconceito e discriminação. Assim, um exercício de leitura e análise dos referidos textos de cordel, enquanto espaço propício para representação e difusão de ideias e valores, pode revelar o papel dessa literatura que, em sua interação com a comunidade na qual se insere, tende a contribuir para reflexões de aspectos formadores de identidades.

Habermas (1983), discutindo o processo de construção da identidade, tanto individual quanto coletiva, vai salientar o fato de que ambas passam por um processo de desenvolvimento que, em seu ápice, deve se caracterizar pela autonomia, pela consciência, pela corresponsabilidade, tanto sobre a história pregressa como futura. Essa identidade emancipada, competente nos usos da comunicação, descentrada de si e aberta a princípios universais é denominada por Habermas de identidade “pós-convencional”. Por sua vez, Hall (1997) orienta que devemos pensar a identidade não como fato já concluído, mas como uma produção sempre em processo, constituída dentro da representação social.

A linguagem poética, conforme destacado por Costa (2012, p. 3), “traduz o sentido de que esta é uma arte que se faz no jogo das palavras; palavras que, insufladas por sons, ritmos, cores, gostos,

cheiros e encadeamentos lógicos de expressões míticas e líricas, fermentam-se em busca de sentido (sempre em aberto)”. Esse sentido em aberto, em volta de aspectos estéticos e simbólicos, é capaz de gerar reflexões sobre o mundo em volta e assim transformar vidas.

O texto de cordel, como um sistema de símbolos articulados, é uma forma ampla de conhecimento que encerra outras formas de saber como teorias de senso comum. Essas teorias podem ser chamadas de representações sociais, que se configuram como sistemas de interpretação da realidade, produzem e se constituem de valores, crenças e atitudes primordiais na construção e disseminação de representações (Cf. MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; CHARTIER, 1990). Nesse sentido, ler as palavras na tessitura do cordel significa também mergulhar nos significados produzidos pelos objetos sociais no interior de determinado grupo social.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a prática de leitura do texto literário requer o apoio de uma base teórica específica, de modo compreender o sistema de significações e de representações estéticas e culturais atuantes na matéria poética. Assim, a leitura e análise dos textos de cordéis com representação da criança, conforme os poemas citados, tende a identificar e caracterizar os sistemas simbólicos de representação de questões de preconceito e resistência.

Em função disso, a metodologia de estudo de caráter bibliográfico deve ter por base pressupostos teóricos da literatura e da teoria literária, uma vez que se manuseia o texto de natureza literária; compreendendo-se como as determinações da realidade se inscrevem no nos pressupostos da arte, cabendo, pois, à análise literária esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica (MAGALHÃES, 2005). Desse modo, significativas são as referências a respeito da pluralidade cultural, principalmente as formulações teóricas sobre o multiculturalismo para se compreender os potenciais e limites dessa abordagem para a construção da identidade étnica e sua afirmação.

A compreensão é de que a Literatura de Cordel, em particular a infantil, pode perfeitamente contribuir para uma educação voltada para a realidade, na medida em que apresenta ao leitor uma visão de mundo. Esta visão pode se assemelhar ou não à sua, contudo tende a suscitar variados questionamentos que podem levar a uma reflexão sobre o contexto vivido, assim como sobre a posição do outro nesse mesmo contexto. Assim, nesse processo de compreensão da organização dos discursos, da interpretação e da reflexão se estabelecem os letramentos estético e social nas habilidades de leitura literária.

3. O CANTO POÉTICO TRAÇADO PELA RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE

As relações entre a arte e o contexto social tem sido apontado pelo crítico Antonio Candido, no sentido de que, dialeticamente, o elemento social, ao lado do psicológico e do linguístico integram-se como forma artística. Segundo Candido (2006, p. 13-14):

(...) texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.

Diante do exposto, observemos a partir de alguns versos do cordel *A lição que Sarinha deu em Zébedeu*, o universo infantil em torno da questão de gênero, cuja representação possibilita identificar uma representação identitária como forma de resistência às formas de preconceito e de discriminação. O citado cordel está formado por 29 estrofes, em versos de 07 sílabas poéticas, pondo em evidência a perspectiva do universo infantil em torno da convivência dos gêneros masculino e feminino. As

problematizações sobre o que cabe a cada gênero acabam por atingir as crianças e os jovens que, apesar da pouca idade, sentem o peso da discriminação imposta culturalmente por alguns setores da sociedade.

Neste poema, Sara é uma menina marcada por vários predicativos: “espertinha”, “animada”, “inteligente”, “sapequinha”, “firme de postura”, tinha personalidade”, “brava”, corajosa”, “forte” e “vigorosa”. Porém, o “novato da turminha”, Zébedeu, que queria sempre ser “o centro de atenção” e “líder”, tratou de agir, pois “Não achava que era certo” / Sara ser a maior”. Isso porque

Zébedeu tinha aprendido
Que menina era monlega
O seu pai tinha ensinado
Já querendo essa arenga
Dizendo para o seu filho
No mais feio lengalenga.(...)

Quando Zébedeu viu Sara
Toda esperta e liderante
Ficou muito incomodado
Querendo ser o dominante
Se lembrando do ensino
Que menino é reinante. (ARRAES, 2014a, p. 3-4)

Os versos citados representam um quadro de costumes, certezas e incomodações na percepção do jovem Zebedeu. Com base na padronização dos comportamentos que são estimulados ou podados de acordo com o gênero, pode-se afirmar que durante o processo de socialização, as crianças aprendem com outros membros mais experientes do contexto familiar, escolar, etc. a serem sujeitos. Contudo, é importante considerar que essas relações construídas socialmente, do mesmo modo que podem ocorrer de forma saudável e respeitosa, podem ainda desenvolver-se legitimando preconceitos, atingindo pessoas e grupos que ocupam os mesmos espaços sociais. A discriminação ocorre quando os preconceitos são exteriorizados em atitudes ou ações que violam os direitos das pessoas com base em critérios injustos (que podem ser não só de raça mas de sexo, idade e religião, entre outros). O referido poema acaba chamando a atenção para as relações de (des)igualdade entre os gêneros. Após

vários episódios de enfrentamento, o menino concluiu e diz muito convencido: “Pai você se enganou / pois menina era forte / Isto ele comprovou”. O poema conclui no sentido de desconstruir estereótipos negativos sobre o gênero feminino e a ideia igualdade entre os gêneros.

Os conceitos de gênero, raça e etnia ao serem trabalhados na sala de aula, por exemplo, em uma perspectiva da valorização da(s) identidade(s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola, devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais. Em função disso, é importante verificar que gênero é uma categoria de análise que precisa ser problematizada, para abolir dicotomias entre homens/mulheres. Contudo, somente os estudos de gênero não rompem com as históricas desigualdades das mulheres, pois não identificam claramente os sujeitos das opressões. É necessário, pois, relacionar com as bases materiais e ideológicas do sistema patriarcal-racista-capitalista, que acabam produzindo relações sociais desiguais de classe, raça e sexo (CISNE, 2014), e, através dessas dimensões, identificam as mulheres como sujeitas que sofrem as opressões e vivenciam as relações desiguais do patriarcado nas suas vidas.

No regime patriarcal, a mulher tende a se definir o “sexo frágil” e o homem o “sexo forte”, pondo a mulher em condição de submissão. Ideia essa ainda representada no poema pelo Zebedeu. A concepção dos gêneros, como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica, implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar todos os outros sujeitos sociais que não se “enquadram em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero” (LOURO, 1997, p. 34).

Mesmo com todo esse processo evolutivo dos tempos atuais, a mulher continua a sua luta pela garantia de maior igualdade

perante aos homens, assim como pela conquista de maior espaço. O texto de cordel citado vem chamar a atenção para as diferenças entre meninos e meninas. No contexto de sala de aula, uma discussão nesse campo se torna relevante considerando que ambos os gêneros estarão envolvidos nas brincadeiras no âmbito escolar, pois sabemos que a escola é um local em que as crianças estão inseridas desde seus primeiros anos de vida e que contribuí para a formação de suas identidades e formas de ver e se posicionar no mundo. Para Anete Abramowicz (2006, p.12) “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença, e nisto consiste a semelhança entre todos.

Sabemos que a cultura letrada desenha perfis e normas comportamentais e as culturas populares e intelectuais interagem de modo que a literatura se torna um veículo de transmissão e construção de ideias e valores que compõem a história do nosso país. Conforme Candido (2011), a literatura é vista como instrumento que desmascara situações em que os direitos estão restritos ou negados. Tal pressuposto corrobora ao fato de que por muitas vezes a discriminação está velada, podendo em algumas ocasiões passar despercebido.

Dentre suas peculiaridades, o texto poético estimula a fantasia. Gonçalves (2009) acredita que o bom trabalho com a poesia se dá através da transmissão de sentimentos, que pode surgir da junção dos elementos estruturais aos elementos poéticos (sensibilidade, criatividade, fantasia e emoção). Para a autora, a poesia no contexto infantil ajuda para a construção da personalidade da criança uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, ampliando o entendimento de si e a experiência do mundo através da palavra. Importante considerar que

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o

que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É a mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2016, p. 17)

Na relação posta entre literatura e sociedade não são poucos as temáticas sociais que são tomadas como matéria literária. A linguagem da literatura pode contribuir para a reflexão e, possível superação de preconceito, discriminação e intolerância que ocorrem no espaço social. Aspectos estes criados e consolidados nas elaborações que os indivíduos fazem de si, dos outros e da cultura, e que contribuem para compor uma identidade, a exemplo de gênero.

No cordel intitulado *A menina que não queria ser princesa*, tem-se a trama em torno da tentativa de fazer Tereza, personagem central, adaptar-se aos modos de outras meninas. Porém, Tereza gostava de correr, usar bermuda, de brincar de futebol, bola de gude; até que um dia foi castigada pelo jeito de ser. Ao ver a tristeza da filha, a mãe percebe o erro e volta atrás na decisão:

Conversou com o marido
E impôs sua conclusão
Tinha mudado de ideia
Não aceitaria “não”
Pois estava decidida
Com uma forte opinião.

Foram contar pra Tereza
Que tudo podia fazer
Rolar, pular e dançar
Escalar, cair e correr
E se gostasse de princesa
Isso também podia ser.

A menina deu um pinote
Correu pra pegar a bola

Era feliz dia e noite
Fosse em casa ou na escola
Era alegre o tempo todo
De bermuda ou camisola.
(ARRAES, 2014e, p. 5-6)

Observa-se no cordel um posicionamento de aceitação do jeito da menina querer ser e não gostar apenas de brincadeiras de bonecas. Neste, nega-se o estereótipo de princesas da era clássica que espera o príncipe e não tem muita iniciativa, apenas recebem as consequências das ações de outras pessoas. Além de criticar o padrão de “beleza Barbie”, enaltece aspectos da mulher ser completamente independentes, curiosas e idealistas.

Do ponto de vista da recepção, Alves (2008) discute que é a literatura de cordel proporciona uma ampliação do entendimento das diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Há a possibilidade, segundo a autora, de fazermos uma relação entre o que está escrito e a realidade vivenciada. Abramovich (2008) pontua que a partir do contato com um texto literário de qualidade a criança é capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. A desconstrução do preconceito é sempre uma tarefa difícil. Contudo, a literatura tem o poder de levantar questionamentos que são tabus sociais (BRAGA, 2007). É o que se apresenta no cordel *As mães de Karina*, ao levantar um questionamento sobre a adoção de crianças por casais homoafetivos. O poema chama a atenção para o que de fato deve ser levado em consideração: o modo da criança deve ser tratada, com respeito, amor, proteção e acesso à educação. No referido cordel, tem-se a relação das mães com a filha:

Explicaram direitinho
Com olhares de alegria
Que as duas eram mães
Que a Karina amaria

E a menina inteligente
Concordava e já sorria.

Para casa forma juntas
E Karina emocionada
Viu seu quarto colorido
Sua cama era enfeitada
Parecia até castelo
De rainhas encantadas.
(ARRAES, 2014f, p. 4)

O poema acaba por tratar de um tema problemático no país. Embora não exista lei que expressamente autorize a adoção por casais homoafetivos no Brasil, há decisões da justiça brasileira garantindo o direito, desde que os serviços de assistência social entendam que é para o bem da criança. Uma delas foi a determinação do STF em 2011, que, ao reconhecer a união civil entre pessoas do mesmo sexo, facilitou o processo. Mesmo assim, são mais comuns os casos de guarda única, em que apenas uma das pessoas do casal formaliza a adoção. Como o Estatuto da Criança e do Adolescente não trata especificamente do tema – apenas diz que é preciso apresentar reais vantagens para o adotado e ter motivos legítimos – as concessões têm ocorrido no país.

O texto poético reforça a ideia de que, para a criança, o importante é o carinho e proteção que os responsáveis dão, sejam papais ou mães, o que importa e deve vir em primeiro lugar, é a felicidade da criança e os direitos a ela garantidos. Outro ponto em evidência no poema é que o preconceito não nasce com a criança, esta deseja viver na segurança de um ambiente familiar. A criança tem o adulto como espelho desde os primeiros anos de vida, sendo o adulto referência ética à criança, esta que o observa irá também desenvolver os princípios éticos de civilidade, respeito e cordialidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura traz consigo o poder de questionar a sociedade. Nesse processo, traz consigo o poder de problematizar temas polêmicos da sociedade. Assuntos como morte, sexualidade, tristeza, violência, preconceitos, religião, dentre outros, não deveriam ser colocados distantes, mas vistos como uma oportunidade de se deslocar da vida imediata (a ficção pode ser um caminho) em uma possibilidade de encontro com o que ainda é desconhecido. Isso porque as crianças, desde que nascem, sonham, se angustiam, sentem medo e também fantasiam. Às vezes se calam, mas também sabem que podem falar e opinar.

Nos textos de cordéis, encontra-se vinculadas críticas à sociedade, de forma que instiga o leitor a repensar casos ou conceitos dispostos socialmente. A discriminação, seja pelo aspecto da orientação sexual ou de gênero, é um fato que ainda persiste no cotidiano brasileiro e, por serem temáticas sociais recorrentes, a literatura com seu viés social problematiza elencando questões a serem refletidas por todos. As temáticas presentes nas produções literárias da cordelista Jarid Arraes, voltadas para o universo infantil, destacam-se por dar foco à luta contra preconceitos e discriminações nas relações de identidade e gênero.

A partir dos poemas de cordel, questões relevantes e de repercussão no cotidiano podem ser lidos e interpretados como aliados para a construção de um novo olhar, principalmente para os temas que ainda são considerados complexos e tabus. Compreende-se, pois, a importância da leitura e da literatura para a formação dos leitores, reafirmando que esta traz benefícios, pois além de possibilitar novas experiências de leitura, ajuda a enfrentar os problemas internos, diverte e contribui para o amadurecimento tanto intelectual como psicológico dos jovens leitores. Com efeito, as representações em destaque nos cordéis infantis citados acabam por preencher uma lacuna ao dar voz ao silêncio que se faz sobre determinados assuntos como, por

exemplo, as relações homoafetivas, machistas e preconceituosas que existem no cotidiano familiar e social da criança.

Um ponto relevante a se destacar é o fato de que, ao se caracterizar não só por uma riqueza estilística, como também as possibilidades de debate sobre a nossa realidade social, política e econômica, o texto de cordel tem sido instrumento presente também em salas de aula. No contexto de educação, ao usar a literatura para mediar essa relação do leitor com mundo, além de consolidar uma formação letrada, também estimula o desejo pelo conhecimento. Assim, ao encarar os 'temas difíceis', possibilita-se abrir espaço de liberdade para os leitores proporem suas ideias e reflexões. Desse modo, o trabalho com a cultura popular, mais especificamente com a literatura de cordel, possibilita ao aluno leitor não apenas um avanço nas habilidades de leitura e de escrita, mas um letramento articulado ao conhecimento cultural, produtor de cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.
- ALVES, R. M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**. 2008, ano 2, vol. 4, p. 103-109.
- ARRAES, Jarid. **A lição que Sarinha deu em Zébedeu**. Literatura de Cordel, 2014a.
- ARRAES, Jarid. **A bailarina gorda**. Literatura de Cordel, 2014b.
- ARRAES, Jarid. **A boneca preta de Juju**. Literatura de Cordel, 2014c.
- ARRAES, Jarid. **Os cachinhos encantados da princesa**. Literatura de Cordel, 2014d.
- ARRAES, Jarid. **A menina que não queria ser princesa**. Literatura de Cordel, 2014e.
- ARRAES, Jarid. **As mães de Karina**. Literatura de Cordel, 2014f.

BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário de folclore brasileiro**. 10ª ed. Revisto, atualizado e ilustrado. São Paulo: Global Editora, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre prática e representação**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico In: **Estudos históricos**, Vol. 08, nº16. Rio de Janeiro, 1995.

CISNE, Mirla. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014

COSTA, Maria Suely da. S. "A Linguagem (poética): Que estranha potência, a vossa!". **Revista Odisseia**, [S. l.], n. 2, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2060>. Acesso em: 26 fev. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, M. de L. B. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. *Anais*. Porto Alegre: PUC, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HALL, Stuart **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Belmira. O ensino de Literatura e a interconexão entre representação literária e história. In: **Leitura**. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PERRONE-MOISÉS. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

YUNES, Maria Ângela M. Panorama conceitual dos discursos sobre resiliência: Implicações para a educação. In **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 173 -183.

CAPÍTULO – 04

O PROCESSO FONOLÓGICO DE ‘APÓCOPE’ E A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliete Elaine Martins da Silva¹

Leônidas José da Silva Junior²

1.INTRODUÇÃO

A reflexão acerca do ensino/aprendizagem das práticas de linguagem nas aulas de português é cada vez mais necessária frente às dificuldades apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar. As práticas da oralidade e da escrita, por exemplo, são objetos de estudo de muitos pesquisadores, a exemplo de Antunes (2003), que além de traçar um panorama das dificuldades inerentes ao ensino dessas modalidades, também propõe ao professor novas formas de explorá-las em sala de aula. Marcuschi (2001), igualmente, oferece ampla contribuição para os estudos da relação complexa que há entre fala e escrita, nesse sentido, faz-se basilar a incursão por esses e outros tantos estudos que auxiliem no entendimento de inadequações verificadas nas produções escritas dos estudantes,

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Letras na Universidade Estadual da Paraíba - PROFLETRAS/UEPB. Professora de língua portuguesa pela Escola Estadual Pedro Targino/SEEPB. Email: <juliete.elaine.martins.silva@aluno.uepb.edu.br>.

² Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB com Pós-Doutorado em Fonética experimental pelo PPGL/UNICAMP/CNPq. Professor adjunto no Departamento de Letras - Centro de Humanidades, e no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras na Universidade Estadual da Paraíba PROFLETRAS/UEPB. Email: <leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br>.

como as que são realizadas em função dos chamados processos fonológicos.

Tais processos, conforme Roberto (2016), são inatos e naturais, pois atuam como facilitadores da realização de um dado som tanto na fase de aquisição da linguagem como em variedades sociolinguísticas. No entanto, a persistência desses processos no decorrer dos anos escolares, pode gerar dificuldades de escrita. Uma das ocorrências fono-ortográficas mais habituais nas produções escritas dos aprendentes é a que consiste no apagamento de grafemas no final de um vocábulo, por exemplo, a queda do “r” no final de verbos no infinitivo, como em “soltar” por “solta”.

A constatação supracitada surgiu da análise de textos escritos de alunos do 7º ano do fundamental de uma escola estadual em Tacima-PB, cuja maior ocorrência de inadequações ortográficas incidiu na supressão do “r” infinitivo de diferentes verbos. Esse tipo de apagamento, por recair sobre um fonema, a partir da relação fonema-grafema, em final de vocábulo, denomina-se apócope (ROBERTO, 2016).

O processo fonológico da apócope ocorre como sendo uma mudança fonético-fonológica que incide sobre um dado fonema no final d de uma palavra, como “mar” → ma[x] que torna-se “má” → m[a:] Tal registro é frequente na escrita equivocada de alunos dos mais variados níveis escolares e idades, por ser um fenômeno comum da nossa língua, ou seja, no português brasileiro existe uma tendência para suprimirmos o “r” final dos infinitivos verbais (BORTONI-RICARDO, 2006).

Por consequência, o registro desse fenômeno nas produções textuais dos discentes não são aleatórios, e precisa de observação, análise e, posterior intervenção por parte do professor, em que considere as motivações para o fenômeno verificado, ao mesmo tempo em que promova junto aos discentes, práticas de reflexão sobre os usos da língua, como a percepção das particularidades das modalidades falada e escrita. Nessa perspectiva, é fundamental que o docente conceba que o aprendente transpõe para a sua escrita procedimentos de sua fala, tal como nos esclarece Koch e Elias

(2009, p. 18) ao apontar que a criança, mesmo após a fase de aquisição da linguagem, “continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada”. Somente com o tempo e com a intervenção contínua do professor é que o aluno vai construir seu modelo de texto escrito. Logo, é crucial o fortalecimento de práticas didáticas que tratem tais realizações sem a rotulação de “erro”, tendo em vista a dinamicidade e mutabilidade próprias da língua, produto de uma interação social (BAGNO, 2007).

Nossa pesquisa (em desenvolvimento) está dividida nas seguintes seções: Introdução e Fundamentação teórica, em que apontamos noções/conceitos e as possíveis motivações para o fenômeno da apócope do /r/ em infinitivos verbais, a relação entre fala e escrita para analisar as inadequações nas práticas de escrita do público-alvo, bem como, a importância do letramento fonológico para minimizar as dificuldades de aprendizagem da escrita. Posteriormente, a Metodologia pela qual direcionamos nossa pesquisa, a saber, qualitativa, quantitativa e intervencionista, cuja coleta de dados se deu a partir de 22 textos escritos de alunos do 7º ano do turno vespertino de uma escola estadual localizada na cidade de Tacima-PB. E por fim, as Considerações parciais, em que apontamos os resultados até o momento verificados e as possíveis propostas didáticas a serem aprofundadas durante o andamento dessa pesquisa e Referências aplicadas nesta investigação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Roberto (2016, p. 119) os processos fonológicos “por apagamento ou supressão são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja até mesmo, uma sílaba inteira”.

O apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo, a exemplo de “comer” > “comê”, é um dos fenômenos fonológicos que aparece na fala e se reflete na escrita (SEARA; NUNES; VOLÇÃO, 2021), ou seja, essa supressão denominada apócope

equivale ao processo que apaga um segmento final de uma palavra. Notamos que a queda do “r” em infinitivo verbal mostrou grande incidência na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Logo, tomar tais registros como objeto de estudo é importante haja vista não serem “resultados de forças aleatórias ou mesmo de incapacidade cognitiva de certos falantes. Havendo maior compreensão desses fatos, haverá maior tolerância às diferenças [...]” (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2021, p. 185).

Dessa maneira, desvios ortográficos realizados pelos aprendizes são alvos, muitas vezes, de repreensão por parte do professor de português, quando este desconhece os fatores fonético-fonológicos envolvidos nessas ocorrências. Dessa forma, esses equívocos entre fonemas e grafemas representam as (re)construções próprias das vivências dos alunos, em que se “erra” para se chegar ao acerto, como esclarece Seber (2009) ao afirmar que as hipóteses inventadas pelas crianças as auxiliam a entender o que elas mesmas produzem.

Conforme Alvarenga e Oliveira (1997), o processo de ensino/aprendizagem da língua extrapola a simples decodificação do sistema alfabético, isto é, precisa estimular conhecimentos fonortográficos.

A aprendizagem da língua escrita pressupõe, basicamente, um processo no qual intervêm, necessária e simultaneamente, três elementos distintos e fundamentais: (A) um sistema sonoro – as representações fonológicas da língua; (B) um sistema gráfico – as representações ortográficas; (C) um indivíduo que (re)constrói as relações entre A e B (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997 p. 129).

Assim, a relação dicotomizada entre fala e escrita, ainda presente nos manuais de ensino, preveem compreensões estanques e equivocadas em que aquela é caótica e confusa e esta, por sua vez, supervalorizada (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, tal relação possui um grau de complexidade bem maior do que essas polarizações, por isso, as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita não podem ser criticadas ou mesmo ridicularizadas, pois os mesmos apoiam-se na oralidade para produzirem textos.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, utilizaremos três perspectivas metodológicas:

a) **Quantitativa** (em desenvolvimento), em que será coletado os dados escritos nas produções textuais após treinamento formal para verificação do fenômeno estudado e, posterior, realização de teste estatístico-inferencial para verificar se houve melhoria quanto à aprendizagem de conhecimentos metalinguísticos;

b) **Qualitativa**, tendo em vista a análise das possíveis motivações das ocorrências e verificação das prováveis mudanças causadas pela aplicação dos métodos eleitos para minimizar os problemas identificados; e

c) **Intervencionista** (em desenvolvimento), etapa referida ao treinamento, isto é, a aplicação de módulos de atividades através de material didático, de modo que os discentes tenham acesso aos conhecimentos metalinguísticos e, conseqüentemente, possam minimizar as dificuldades de escrita dos aprendentes.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa (em desenvolvimento) visam um diagnóstico, uma análise e uma intervenção do problema detectado, de modo que intervenha na problemática encontrada por meio de material didático - a ser desenvolvido durante a pesquisa - a fim de aprimorar os conhecimentos grafo-fônicos dos discentes.

Diante das dificuldades por nós encontradas quanto ao nível de alfabetização dos discentes, sugerimos métodos que priorizam a consciência fonológica, processo pelo qual a criança é estimulada a perceber os sons que compõem a fala (STAMPA, 2009). Sobre tal premissa, Zorzi (2017) aponta que o aprendiz, ao entrar em contato com mecanismos próprios da linguagem escrita precisará assimilar a relação fonema/grafema, aspectos como a segmentação dos enunciados ao nível da palavra e estrutural frasal, a fim de que haja a tomada de consciência metalinguística e fonológica.

3.1. Participantes

O público-alvo desta pesquisa configura um total de 22 alunos do 7º ano do ensino fundamental com idades entre 12 e 15 anos - sendo 9 (aproximadamente 40%) do sexo masculino e 13 (aproximadamente 60%), do feminino. Cerca de 60% residem na zona rural a aproximadamente seis quilômetros da cidade de Tacima-PB, onde está localizada a escola. Cerca de 40% dos discentes residem na zona urbana.

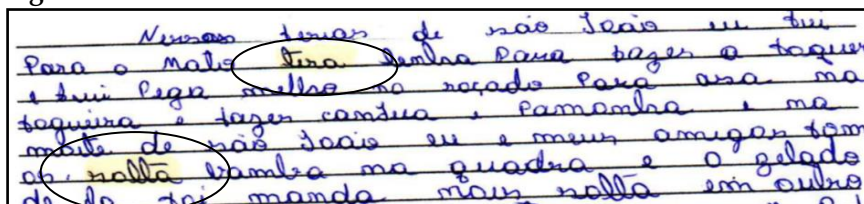
3.2. Corpus

Nosso corpus constitui-se de textos relativos ao gênero textual Diário, por meio do qual foi proposto aos alunos um breve relato de acontecimentos, percepções e emoções vivenciadas por eles em um dado período do ano letivo (recesso junino).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise preliminar dos dados, observou-se nas produções, que houve maior recorrência do processo fonológico por apócope do /r/ em verbos no infinitivo. A seguir analisaremos, nos excertos dos textos abaixo, as prováveis motivações desse tipo de supressão - queda do rótico em coda silábica - apresentada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Figura 1. Texto do estudante 1

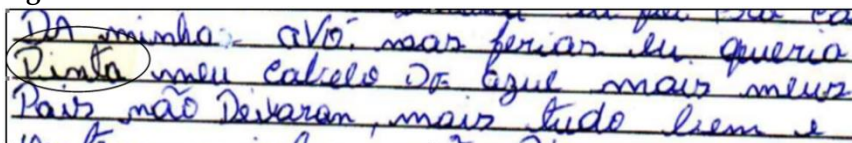


Fonte: os autores.

Nas ocorrências da Figura 1, verificamos a queda do “r” infinitivo verbal em dois momentos “tira” e “solta” para “tirar” e “soltar”. Ainda de acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) quando o /r/ pós-vocálico é suprimido, “alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela [...] o falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.”

Além de considerarmos que a apócope é um apagamento de um fonema, é importante compreendermos que ela ocorre no domínio da sílaba, assim, o aprendente ao suprimir o /r/ em final de verbos, possivelmente, considera o padrão silábico canônico do português brasileiro CV (Consoante + Vogal). Observemos abaixo, mais ilustrações desse tipo:

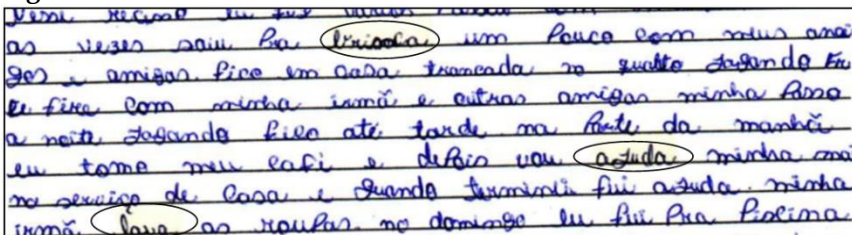
Figura 2: Texto do estudante 2



DA minha avó, mas ferias eu queria
Dinha meu cabelo de azul mais meus
Pais não deixaram, mais tudo liem e

Fonte: os autores.

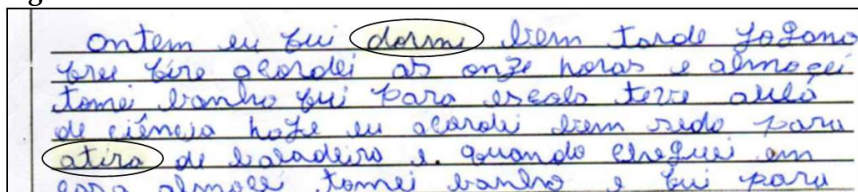
Figura 3: Texto do estudante 3



as vezes sou eu, brincaba um pouco com meus ami-
gos e amigos. Pico em casa, brincando no quarto quando fui
de férias com minha irmã e outras amigas minha mãe
a noite jogando bicho até tarde na noite da manhã
eu tome meu café e depois vou ajuda minha mãe
no serviço de casa e quando terminei fui ajuda minha
irmã lave as roupas no domingo eu fui pra Polina

Fonte: os autores.

Figura 4: Texto do estudante 4



ontem eu fui dormi bem tarde depois
fui lero orelas as onze horas e almocei
fomei brando fui para escola ter o aula
de ciéncia hoje eu acordei bem cedo para
atira de baradros e quando cheguei em
casa almocei fomei brando e fui para

Fonte: os autores.

Podemos perceber, nos trechos ilustrados acima, que a apócope mais recorrente acontece diante da vogal *a* em posição tônica, a exemplo de: “pintar” > “pinta”, “brincar” > “brinca”, “ajudar” > “ajuda”, “lavar” > “lava”, “atirar” > “atira” nas Figuras 2, 3 e 4. O apagamento ocorre, portanto, em função da tonicidade da vogal /a/ que compensa o apagamento alongando-se.

Ainda do ponto de vista fonético, Simões (2006, p. 65-66) reitera que “a presença [...] de uma consoante após a vogal (no declive silábico) promove certo abafamento do som vocálico. Isto resulta em um complicador de pronúncia. O falante comum busca então a simplificação da sílaba, o apagamento de seu travador”. O que ocorre, nesse aspecto, é um mecanismo de simplificação no momento da realização do fonema em questão.

À medida que observamos o fenômeno da apócope em final de verbos em sua forma infinitiva consideramos não apenas a não aleatoriedade desse processo fonológico, como também, sua realização por falantes plenamente escolarizados. É o que nos esclarece Bagno (2007, p. 148) “o apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros [...] daí a impropriedade de usar grafias como ‘cantá, vendê, saí’, como representativas da ‘fala popular’, já que elas também caracterizam os falantes urbanos escolarizados.”

Cabe ao professor, sobretudo, refletir esses usos que permeiam situações de fala menos monitoradas e situações que requerem registros conhecimentos da gramática normativa, de maneira a desenvolver junto aos educandos habilidades ligadas à linguagem oral, relacionando-as à materialidade escrita em suas produções, de

modo a minimizar tais equívocos. Com a finalidade de compreender como se compõe a palavras na perspectiva fonética, partindo da segmentação silábica até a identificação dos sons, e, posterior, correspondência entre fonemas e letras (ZORZI, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa, ora em desenvolvimento, propõe-se a desenvolver um estudo acerca dos processos fonológicos por supressão (apócope) materializados na escrita dos alunos do 7º ano, que possibilite o desenvolvimento da habilidade da escrita, bem como a valorização do seu contexto de fala.

Assim sendo, como resultados parciais dessa investigação, evidenciamos o fenômeno do apagamento do grafema “r” em verbos do infinitivo presente nas produções escritas referentes ao gênero textual Diário de alunos do 7º ano do ensino fundamental. Posteriormente, buscamos as prováveis motivações para esse tipo de supressão.

Como vimos, a apócope do /r/ aparece, como maior produtividade, em verbos de primeira conjugação, que, em suas sílabas finais tenham a vogal tônica a, por exemplo, em ocorrências como “lavar” > “lava” e “atirar” > “atira”, por isso, à medida que o apagamento é compensado pela tonicidade existente na vogal “a”, percebe-se o alongamento desse som vocálico. Por incidir no domínio da sílaba, o apagamento por apócope está propenso a acontecer em virtude do padrão silábico canônico da língua portuguesa CV (Consoante + Vogal), em que o aprendente simplifica o padrão CVC (Consoante + Vogal + Consoante).

Nessa perspectiva, conforme Roberto (2016, p. 77) “os róticos sofrem grande variabilidade, o que fica mais evidente quando se encontram em posição de coda silábica”, daí a relevância de se construir junto ao aluno a consciência fonológica associada à aprendizagem da escrita, visando aos aspectos de produção da fala, sua influência na escrita. Tendo em vista também, os fatores sociais pressupostos nas práticas de ensino/aprendizagem, como os

conhecimentos prévios dos aprendentes, a influência familiar e a comunidade de fala como um todo.

Em conclusão, adotamos, como proposta interventiva, a elaboração de material didático, a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa, para que os sujeitos envolvidos se interessem pela camada fônica da língua, bem como por seus efeitos quando transcodificada para a escrita (SIMÕES, 2006).

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a concessão de bolsa ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 307010/2022-8. para o segundo autor.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. *Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, p.127-158, jan/jun. 1997.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.
- KOCH, I. V. ELIAS. V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: parábola Editorial, 2016, 175 p.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAMPA, M. Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ZORZI, J. L. As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

CAPÍTULO – 05

O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE SOBRE “FAKE NEWS” NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): uma leitura discursiva

Maria Solange de Lima Silva¹

Juarez Nogueira Lins²

1. INTRODUÇÃO

O ensino proficiente de leitura, competência essencial para a constituição dos sujeitos em sociedade, deve se constituir a partir de experiências didáticas que possibilitem um contato mais efetivo do aluno com a língua e seus usos, na realidade socio-econômico-cultural contemporânea. E trabalhar com gêneros, os mais variados possíveis (MARCUSCHI, 2008), explorando suas diferentes possibilidades, a discursiva, por exemplo, com o gênero charge, constitui-se enquanto uma opção didática. Nessa direção, com o propósito de trabalhar a língua, discursivamente, enfatizando a construção de sujeitos e de sentidos (ORLANDI, 2007), objetiva-se aplicar e analisar uma atividade didática, a partir do gênero charge (sobre fake news), para deste modo, ampliar a capacidade de leitura/produção reflexiva dos alunos (as) do 8º ano do ensino fundamental, levando-os a uma leitura crítica do atual momento sócio-histórico.

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB), autorprincipal@email.com;

² Professor do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB, junolins@yahoo.com.br

O referencial teórico compõe-se dos estudos de Orlandi (2007, 2012), Bakhtin (2016), Gregolin (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Foucault (2006), Mussalin (2003), Chizzotti (2006), Soares (2009), Marcuschi (2008), Oliveira (2001), dentre outros. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a capacidade de leitura/produção reflexiva para proporcionar ao aluno do Ensino Fundamental o acesso a um ensino reflexivo da língua, que o torne um leitor crítico e consciente da realidade social em que se encontra inserido, na atualidade. E que seja capaz de perceber diferentes sentidos nas mais variadas leituras de gêneros textuais, posicionando-se enquanto sujeito em construção. Para atingir estes objetivos, esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo, se constitui a partir de uma proposta didática com o gênero charge (oficina de 04 horas/aula). A referida proposta será executada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, situada no município de Serrinha/RN. Espera-se que a proposta com o gênero charge (sobre fake news) promova reflexões dos alunos (as) no tocante a situação social que ainda vivenciamos.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de propor uma atividade sob o ponto de vista discursivo, elaborou-se essa pesquisa qualitativa, que busca as causas que envolvem o fenômeno estudado, subsidiada pela pesquisa-ação, com o propósito de desenvolver uma proposta pedagógica que foi aplicada no ambiente escolar, numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Serrinha-RN. Este município situa-se na mesorregião do agreste potiguar. Com base nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e de acordo com o último censo (2010), o município de Serrinha, possui uma população de 6.581 pessoas.

Situando então, a pesquisa ação, esta é vista enquanto “uma prática consistente de atuar em uma realidade concreta, mediante ações coerentes, para gerar uma nova realidade social”

(CHIZZOTTI, 2006, p.78) pensada a partir da necessidade de se realizar uma proposta voltada para o ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero discursivo charge, no propósito de trabalhar a língua discursivamente, e desse modo, ampliar a capacidade de leitura reflexiva dos alunos.

O corpus desta pesquisa surgiu a partir da necessidade de trabalhar com um gênero textual que discutisse reflexivamente o contexto atual e o gênero discursivo escolhido foi a charge que apresenta um conteúdo temático variado, que gira em torno de assuntos em plena discussão social e política, dentro da atualidade. Ao todo foram 03 (três) charges abordando a questão das “Fakes News”. Os sujeitos foram alunos dos anos finais do ensino fundamental, da escola, anteriormente citada. E os procedimentos de pesquisa correspondem a três fases: a primeira – leitura e discussão de textos teóricos, no Profletras (Mestrado Profissional em Letras) no campus III da Universidade Estadual da Paraíba, sou mestranda. A segunda – o planejamento e a elaboração de uma proposta didática (oficina 04h/a) e, a terceira – a aplicação e coleta dos resultados.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

No tocante ao caminho teórico da Análise do Discurso (AD) seguem alguns pressupostos. Para Orlandi (2007) a AD nasceu tendo por base a interdisciplinaridade, pois, ela era preocupação não só da Linguística, como também da História e da Psicanálise. Na AD, portanto, dois conceitos tornam-se nucleares: o da ideologia e o do discurso, vertentes que vão influenciar a corrente francesa com os conceitos de Althusser (ideologia) e Foucault (discurso). A autora se reporta a Marx e Engels para delimitar o conceito de ideologia, considerando-a enquanto marco de separação entre a produção das ideias e contexto sócio histórico em que são produzidas. Desse modo, em cada época, as ideias da classe dominante são eleitas as ideias dominantes. Nesse sentido, a ideologia pode ser vista enquanto visão de mundo, adotada por um

grupo e, imposta a grupos considerados minoritários, politicamente, economicamente, culturalmente. Assim, levando-se em consideração que cada gênero textual traz um discurso, é importante compreender as visões de mundo contidas em tais textos (gêneros).

Sob a influência dos trabalhos desses teóricos, Pêcheux elabora o seu construto teórico. Para tanto, ofereceu-lhe grande contribuição com o conceito althusseriano de aparelhos ideológicos de estado e de formação discursiva (tomado por empréstimo de Foucault). Desse modo, Pêcheux visava a definição de uma ciência da ideologia que não implicasse uma posição ideológica de sujeito que permitisse evidenciar o mecanismo responsável pela reprodução das relações de produção. Contudo, o pensamento althusseriano também foi determinante na fase inicial de instituição da AD, cuja proposta está inscrita no materialismo histórico.

À luz dessa teoria, Orlandi (2007) considera que, a partir da descoberta do inconsciente por Freud, o conceito de sujeito sofre uma alteração substancial, pois sua identidade homogênea passa a ser questionada mediante a concepção freudiana de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Perante isso, Lacan faz uma releitura de Freud quando recorre ao estruturalismo linguístico, assumindo que o inconsciente se estrutura como uma linguagem que se repete e interfere no discurso efetivo como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente.

Pelo que se pode depreender, a AD compreende a interdiscursividade como fundamento do discurso, e que o sentido deste está estreitamente relacionado ao discurso do outro. Portanto, para a análise de qualquer prática discursiva, como é o caso do discurso publicitário, é essencial a identificação do interdiscurso visando compreender os discursos que dão suporte ao discurso segundo o que foi ressignificado, que vozes sociais atravessam o discurso e que tipo de relações dialógicas elas estabelecem. Levando para a questão da leitura, poderíamos perguntar que outros discursos estão presentes nestes discursos – o literário, o político, o científico, o religioso ou outros.

Diante disso, a Análise de Discurso “procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro.” (ORLANDI, 2007). Portanto, a posição fundante da Análise de discurso conduz, então, a pensar na existência da língua não como um sistema de regras, como prevê o estruturalismo e, por tabela, o ensino tradicional (que privilegia o gramatical, desconectado da realidade sócio-histórica), mas como uma realidade específica (o contexto da pandemia e suas implicações sociais) que forma espaços contraditórios e gera o desdobramento das discursividades.

Nessas circunstâncias, Gregolin (2004) acena para a produtividade da AD em nosso país, a julgar pela excessiva quantidade de trabalhos enfocando a AD que têm sido apresentados em congressos de projeção nacional, bem como pelo número de dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujas bases teóricas se fundamentam na AD, defendidas em todo o país. Nesse prisma, a AD no Brasil percorre caminhos diferentes, como não poderia deixar de ser, e constrói contribuições respeitáveis e profícuas para os estudos do discurso e de suas instáveis e infinitas manifestações, dentre elas, o ensino, mais especificamente, neste caso, o ensino de língua portuguesa. Na seção seguinte, apresenta-se os resultados de uma proposta didática, sob o ponto de vista discursivo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a necessidade de discutir, na sala de aula, as temáticas atuais e, deste modo, ajudar os alunos a se situarem e refletirem sobre os fatos/acontecimentos cotidianos que apresentam repercussões em suas vidas, foi elaborada uma Oficina Didática com o tema: Fake News – o espaço das mentiras. Foram escolhidas charges que representam esse momento sociohistórico específico: o alastramento das “fakes news” no atual cenário político/pandêmico. Neste tópico apresentaremos as três charges que compõem o corpus pesquisa e que fizeram parte da proposta

didática aplicada por esta docente, em uma turma de 8º ano de uma escola pública. Em seguida, uma breve contextualização e alguns efeitos de sentido advindo das leituras realizadas pelos alunos da citada turma.

Os três textos dialogam com o momento político (polarização, mas essa não foi a questão mais enfatizada) em que estamos inseridos desde as eleições passadas que elegeu o atual presidente. Procurou-se evidenciar as reflexões discentes sobre os possíveis sentidos inscritos nas charges apresentadas. A leitura individual e coletiva das charges trouxe os seguintes resultados:

Charge 01



<http://www.seebbauru.org.br/noticias/charge-da-semana-fantasia-de-fake-news/>

A **charge 01**, acima dialoga com o dia das bruxas e, portanto, com personagens que fazem parte do imaginário “assombrado” da cultura americana e de alguns personagens da literatura e cinema. E, principalmente, com alguns ícones das redes sociais – Facebook, WhatsApp, Instagram. Além de trazer um intertexto visual, o boneco Pinóquio, símbolo da mentira, na literatura universal. Esta charge, produzida pelo Sindicato dos Bancários, grupo

ideologicamente de esquerda, traz ainda outro discurso “Amanhã, dia 31 de outubro, é o Dia das Bruxas (ou Halloween). Desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, a população é “assombrada” por suas famosas fake News”.³

a) Alguns alunos conseguiram relacionar de forma bem humorada, os sujeitos da charge, Drácula, Frankenstein e a Múmia com alguns personagens da política e do meio social deles, e também com a imagem do presidente Bolsonaro, que segundo eles representava o Pinóquio.

b) A maioria conseguiu relacionar a palavra “monstro” às pessoas que espalham, divulgam Fake News. No entanto, apenas 03 discutiram que era uma “monstruosidade” espalhar notícias falsas, para enganar as pessoas e provocar danos e se beneficiar.

c) Além da relação com a monstruosidade do ato, alguns sentidos foram atribuídos a charge, pelos alunos foram: as redes sociais são os principais instrumentos de disseminação das fakes; é difícil combater as fake news porque as pessoas estão escondidas; as pessoas que criam fakes são como os monstros, fantasiados para ninguém saber que são elas; que as redes não são as culpadas, mas as pessoas que se escondem atrás da tela; que diferente de Pinóquio, quem faz ou divulga “fakes” não apresenta alguma marca no corpo...

A charge (02) seguinte dialoga com essa primeira, do ponto de vista do personagem (Pinóquio) utilizado para representar o crescimento das mentiras que as “Fake News” espalham na sociedade. Essa charge, produzida pelo chargista conhecido por Zé-Dasilva foi produzida no ano de 2021.

³ <http://www.seebbauru.org.br/noticias/charge-da-semana-fantasia-de-fake-news/>

Charge 02



<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-fake-news>

A charge, como está claro, traz a memória discursiva das histórias infantis, mais precisamente o boneco Pinóquio personagem infantil, sempre lembrando quando se trata de discutir o tema da mentira. As condições de produção da charge foi o auge da pandemia, em nosso país e a discussão sobre os meios disponíveis para evitar o contágio, a cura dos contaminados e a situação de quem foi contaminado e sobreviveu. De modo geral, os alunos conseguiram:

- a) Associar a imagem de Pinóquio ao presidente Bolsonaro, mais pelos enunciados do que pela imagem;
- b) Alguns visualizaram as práticas enunciadas como mentiras e alguns afirmaram que nem tudo era mentira, por exemplo, não acreditavam que a máscara pudesse ser uma boa proteção para as pessoas. Alguns citaram a medicação ivermectina, como um remédio para evitar o contágio da Covid, e que esta medicação fora utilizada por parentes;
- c) Criar um clima de instabilidade e assim, prejudicar pessoas.

Alguns sentidos percebidos pelos alunos: tem gente que ganha com a pandemia a exemplo de comerciantes que vendem máscaras, remédios; que os Fakes deixam as pessoas desorientadas, sem saber o que fazer, em relação ao vírus e o seu tratamento, cria-se uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2006); que algumas pessoas tomaram o “Kit Covid” e não adoeceram e outras pessoas que não

tomaram a vacina e estão vivos, outros que tomaram e morreram; poucos trouxeram à tona a questão política, quem se beneficiava politicamente, com a negação da doença e de suas consequências. E mesmo entre aqueles que espalhavam mentiras, pairava a dúvida e o medo. Na **charge 03**, produzida pelo chargista Luiz Fernando Cazo, em 2020, exemplifica essa situação contraditória, que acreditamos, foi uma tônica entre aqueles que espalhavam notícias contrárias as recomendações das autoridades de saúde.

Charge 03

TIOZÃO..



<https://jeonline.com.br/noticia/21840/fake-news-6>

O gênero traz mais uma vez a memória discursiva literária, o nariz de Pinóquio, em lugar do personagem, perfurando, justamente aquilo que os “negacionistas” pregavam “a máscara não protege”, como visto na charge anterior. Novamente, no corpo transparece as marcas da mentira. O sujeito, alguém familiarmente próximo do interlocutor é ideologicamente separado, realiza ações contrárias aquilo que diz defender. E os alunos conseguiram compreender que:

a) Que as pessoas que criam e propagam as Fakes News não estão longe, mas próximo de nós, pode ser alguém da família;

b) Que o sujeito que produziu a charge quis enfatizar que as pessoas acreditam em determinadas ações, mas fazem outras;

c) Que é preciso verificar as informações antes de enviar para outra pessoa. Sempre tem alguém que se beneficia quando uma mentira é espalhada. E isso faz parte da politicagem, por exemplo.

E mais alguns sentidos foram apresentados: as pessoas que espalham podem fazer isso só por brincadeira, para fazer graça, parecer bem informado; que o medo, em alguns casos é maior e a pessoa divulga algo, mas não segue o que partilhou; outros divulgam só por maldade, para desorientar os outros. Que é necessário combater as “Fakes” para que as pessoas possam, por conta própria, decidir o que é melhor para elas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos das charges dialogam entre si, pela temática – a pandemia e seus desdobramentos, inclusive político, cenário marcado pela polarização entre esquerda e extrema direita. Que com muito tato, foi possível de amenizar, na sala de aula, durante a realização da oficina. E estes discursos trazem memórias discursivas literárias, imagéticas, principalmente, da literatura infantil, talvez para enfatizar a infantilidade dos atos de quem cria ou espalha as “Fakes News” E, assim, através do diálogo as charges situam o leitor dentro do contexto histórico social da pandemia e o ajuda a compreender os discursos, sociais ou políticos que se entrelaçam e aparecem em forma de palavras e imagens, possibilitando a interação do leitor com a realidade da qual faz parte enquanto sujeito social, levando-o a refletir sobre as situações retratadas. Na sala de aula a proposta didática rendeu boas discussões, trouxe para os sujeitos-alunos o confronto de ideias, para ampliar os seus horizontes de leitor e de partícipe da conjuntura social. E como tal, conhecedor, não apenas de um sentido, presente nos discursos, mas de múltiplos sentidos (ORLANDI, 2007). E desse modo, conseguiram, a partir das leituras das charges perceber que as “Fakes News” são construções da

linguagem, que tem por objetivos disseminar mentiras, falsas verdades, pânico, medo, incertezas, para obter vantagens pessoais, seja para si ou para os grupos a que pertencem determinados sujeitos. E os principais sentidos advindos das leituras das charges foram: monstruosidade, instabilidade, negação, insegurança, politicagem, maldade, brincadeira, benefícios. Enfim: combater é preciso e, para isso, é necessário refletir sobre os discursos presentes nas mais diferentes esferas sociais, aqueles que buscam transformar mentiras em verdade e, aqueles que trazem outras visões do mesmo acontecimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso** In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, L.S. de O. **Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo**. In: Azevedo, J.C (org.) *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2001, p.265-275.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 1988.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Edição, Campinas, SP: **Pontes**, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. Ed. São Paulo: **Cortez**, 2012.

CAPÍTULO – 06

ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA: perspectivas teórico- metodológicas

Alyne Pessoa Cavalcante Vieira¹

Juliete Elaine Martins da Silva²

Leonardo da Conceição Soares³

Nathallye Galvão de Sousa Dantas⁴

Juarez Nogueira Lins⁵

1. INTRODUÇÃO

Cientes da importância que o livro didático adquire no cotidiano escolar brasileiro, este artigo tem como objetivo trazer breves reflexões a respeito do posicionamento teórico-metodológico da coleção Geração Alpha Língua Portuguesa da editora SM, versão de 2018, sobre os quatro eixos de estudo da BNCC (2017): leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção de textos. Para tanto, inicialmente, caracteriza-se a coleção para, em seguida, analisar a obra. Salienta-se, porém, que

¹ Mestranda do Profletras-UEPB/Campus Guarabira – alyne.pessoa.cavalcante.vieira@aluno.uepb.edu.br

² Mestranda do Profletras-UEPB/Campus Guarabira – juliete.elaine.martins.silva@aluno.uepb.edu.br

³ Mestrando do Profletras-UEPB/Campus Guarabira – leonardo.conceicao.soares@aluno.uepb.edu.br

⁴ Mestranda do Profletras-UEPB/Campus Guarabira – nathallye.galvao.sousa.dantas@aluno.uepb.edu.br.

⁵ Professor do Profletras-UEPB/Campus Guarabira – jn.lins@servidor.uepb.edu.br

os eixos são observados em anos/séries distintas, de modo que se obtenha uma visão geral sobre o material didático.

Nesse íterim, enquanto professores atuantes no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tal estudo surge da necessidade de constatar se, de fato, o livro didático em questão, obra proposta pelo PNLD 2018 para os Anos Finais, segue os preceitos defendidos pela grito acadêmica contemporânea e pelo documento norteador, haja vista que podemos afirmar que a interferência do LD no processo de ensino e de aprendizagem é inegável, uma vez que o recurso pedagógico pode direcionar o ensino, seja de modo tradicional ou pode também incluir novos instrumentos ou práticas pedagógicas.

Em consonância, este artigo, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, apresenta breve análise comparativa entre a concepção teórica proposta e a metodologia utilizada. Por intermédio de nossas análises, buscamos criticar os reducionismos e as intenções conflituosas das atividades propostas, como também sugerimos atividades complementares que contemplam os aspectos defendidos para cada eixo, embasando-se teoricamente em Bakhtin (2011), Marcuschi (1997, 2001), Antunes (2003), Schneuwly *et. al.* (1997), Bagno (2007), Faraco (2008), entre outros. Obviamente, não se pretende aqui esgotar ou fechar as discussões acerca do tema, mas ponderar alguns fatores que possibilitem um olhar crítico para este objeto.

2. CARACTERIZANDO O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

A coleção Geração Alpha de Língua Portuguesa é uma obra coletiva, composta por quatro volumes, que se enquadram às referidas séries do fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), desenvolvida e produzida pela SM Educação. Tal projeto didático fez parte do PNLD 2022, sendo, por isso, adotado por inúmeros sistemas educacionais brasileiros, tanto na esfera pública como também na privada.

Sobre os autores da coleção, o volume do 6º ano foi produzido por Cibele Lopresti Costa - bacharela em Letras, mestra em

Literatura e Crítica literária (PUC-SP), doutora em Literatura Portuguesa (USP) e Greta Marchetti, bacharela e licenciada em Letras, mestra em Educação pela (PUC-SP), doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP). As duas autoras, além de pesquisadoras, apresentam experiência na rede privada como professoras; no volume do 7º ano, além das autoras Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti, Everaldo Nogueira também colabora para a produção dessa obra, sendo bacharel e licenciado em Letras (UNG), especialista em Língua Portuguesa (USJT), Mestre e Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP); em continuidade, produzem o volume do 8º ano Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, juntamente com Maria Virgínia Scopacasa, bacharela e licenciada em Letras, mestra em Educação pela (PUC-SP), doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP); no volume do 9º ano, os professores Everaldo Nogueira e Greta Marchetti elaboram o exemplar em conjunto com Mirella L. Cleto - bacharela e licenciada em Letras pela USP e professora de língua portuguesa em escola particular. Sobre tal aspecto, é pertinente ressaltar que todos os autores apresentam experiência docente em escolas privadas, como professores de língua e literatura, além de ocupar cargo em coordenação.

Em continuidade à caracterização da obra, a coleção apresenta uma proposta baseada na educação para competências (ZABALA, 1998) e na educação para valores como exercício integrado ao trabalho das competências, que permeiam a vida dentro e fora da escola. Outro alicerce ao qual a coleção faz muita referência é a BNCC (2017), que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, a partir da definição de habilidades e competências. Em cada unidade e atividade, a coleção elenca as habilidades trabalhadas, reforçando sempre a preocupação com o documento definidor do último PNLD.

Orientada sob a perspectiva teórica da BNCC, a coleção situa as práticas de linguagem como norteadoras do estudo e reflexão da língua, tomando o texto como base do trabalho docente. Por isso, é assumida, na coleção, a perspectiva enunciativo-discursiva da

linguagem, visto que qualquer enunciado se dá entre as dimensões discursivas, linguísticas e estilísticas no interior de práticas concretas.

Assim, para fins didáticos, o material, com o intuito de contemplar vários aspectos das práticas de linguagens, organiza o estudo em torno dos eixos de ensino: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, como articuladores da ação docente. Por isso, a língua é entendida como um sistema que promove interação e diálogo, entre outras áreas do conhecimento, propiciando a construção de saberes mais amplos. Diante dessa proposta, a coleção propõe privilegiar interações disciplinares a partir da escuta, da leitura e da escrita de gêneros textuais orais, escritos e multissemióticos inseridos nos mais diversificados campos de atuação da vida pública (GERALDI, 2009).

Toda a coleção está organizada em oito unidades e, com maior regularidade, notamos a subdivisão das unidades em dois capítulos. Cada unidade adota um tema central para a discussão, que são aprofundadas nos respectivos gêneros textuais. O volume do 6º ano, em especial, mantém o estudo de um único gênero nos dois capítulos da unidade. Já os demais volumes contemplam dois gêneros distintos para o estudo em cada capítulo.

No que tange à organização de cada capítulo, observamos as seguintes seções: a) *Abertura da unidade (Leitura da imagem)*; b) *Texto*; c) *Texto em estudo*; d) *Uma coisa puxa outra*; e) *Língua em estudo*; f) *A língua na real*; g) *Escrita em pauta*; h) *Agora é com você*; i) *Fechamento da unidade*; j) *Atividades integradas* e, finalmente, l) *Ideias em construção*.

Na *abertura da unidade*, os autores propõem uma atividade inicial de estímulo à formulação de hipóteses junto aos aprendentes, ao que eles chamam, no Manual do Professor, de avaliação inicial. Isso se dá articulado à *Leitura da imagem*, que, segundo os autores, favorece o diálogo e a compreensão dos conteúdos apresentados. Em seguida, aparece a seção *Texto*, onde é contemplado um gênero textual/discursivo que irá apoiar as atividades de todo o capítulo. Para o trabalho com o gênero, os autores da coleção apontam para os postulados de Bakhtin (2011),

ao tratar dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos; Schneuwly e outros (1997), que versam sobre o caráter social dos gêneros e a BNCC (2017) ao direcionar o trabalho com o texto nos campos da atividade humana.

Sobre a seção *Texto em estudo*, encontramos atividades de leitura e interpretação acerca do gênero principal de cada unidade, em que os autores objetivam trabalhar o texto como construção de sentidos por meio das habilidades da BNCC (2017), como também há a presença constante de boxes intitulados “Anote aí!”, que trazem conceitos para facilitar a feitura da atividade. Logo após, aparece o tópico: *Uma coisa puxa outra*, cuja finalidade é promover relações temáticas entre o gênero trabalhado e outras linguagens. Por exemplo, na referida seção do exemplar do 7º ano, há uma atividade sobre o autorretrato do pintor Van Gogh, já que a leitura principal do capítulo é um conto de Moacyr Scliar denominado “A orelha de Van Gogh”, assim, fica evidenciado o diálogo entre diferentes manifestações artísticas a fim de fomentar o repertório cultural dos aprendentes.

Conforme as autoras, a proposta de trabalho com a língua na coleção parte de uma perspectiva reflexiva, pela qual os conceitos abordados emergem das situações de uso (COSTA, NOGUEIRA, MARCHETTI, 2018). Tal ótica é, segundo os autores, perpassada nas seções subseqüentes *Língua em estudo* e *Língua na real*, que tratam dos conhecimentos linguísticos e gramaticais voltados para o estudo do gênero presente em cada unidade.

Como sugestão para o trabalho com a escrita, a coleção aponta a seção *Escrita em pauta*, com o propósito de adquirir habilidades ortográficas; seguida da seção: *Agora é com você*, a fim do desenvolvimento da produção de textos. Fundamentando-se em Bakhtin (2011), os autores entendem os gêneros textuais/discursivos, orais e multimodais a partir de aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Por fim, o fechamento da unidade envolve os seguintes tópicos: *Investigar*, o qual aparece a cada duas vezes por volume e consiste numa proposta de atividade num viés investigativo para

aplicação de métodos de pesquisa; em seguida, a seção *Atividades integradas*, cujo propósito é recuperar os conteúdos estudados no capítulo através de um exemplar com o gênero trabalhado; finalmente, a seção *Ideias em construção*, que incentiva a autoavaliação discente à medida que retoma os gêneros e os conhecimentos linguísticos desenvolvidos ao longo do capítulo.

Constatamos que prevalece na coleção os gêneros narrativos. Para ilustrar, encontramos *narrativa de aventura, conto popular, novela, romance de ficção científica, poema narrativo, crônica, relato de viagem, mito e lenda*, entre outros. Nessa perspectiva, notamos, também, que os autores dão especial atenção ao gênero *conto*, que ganha evidência nos 4 volumes, a saber: 6º ano - *Conto popular*; 7º ano - *Conto e texto dramático*; 8º ano *Conto de enigma e conto de terror* e 9º ano - *Conto psicológico e social*.

Para o caráter avaliativo da coleção, os autores se apoiam em Zabala (1998) ao pensar o aluno como ser integral, que precisa ser avaliado ao longo do processo de ensino/aprendizagem de forma contínua. Por conseguinte, verifica-se no manual didático em questão, a avaliação em quatro dimensões: *Inicial*, na qual explora o levantamento de hipóteses; *Reguladora*, para sistematizar o conhecimento; *Final*, cuja proposta é a aplicação do conhecimento e, por fim, *Autoavaliação*, etapa que identifica o que foi aprendido e o que precisa ser retomado.

3. OS EIXOS DA BNCC NO LD GERAÇÃO ALPHA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Eixo da leitura em análise

Com o intuito de contemplar toda a coleção Geração Alpha de Língua Portuguesa, inicialmente vamos observar o eixo Leitura da BNCC exclusivamente na unidade destinada ao 6º ano dos anos finais do ensino fundamental buscando compreender a concepção de linguagem adotada, alguns dos textos e gêneros selecionados, as estratégias didáticas, além das atividades e formas de avaliação.

De acordo com a BNCC, o Eixo Leitura

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

Como mencionado anteriormente, a coleção em questão segue uma metodologia que se repete a cada novo capítulo e em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental. Deste modo, a leitura é tratada como a chave para a introdução de cada capítulo, visto que, cada capítulo tem seu início com um texto de um gênero específico, levando o aluno a ter contato com variados gêneros textuais/discursivos e/ou narrativos.

Apesar da repetição da metodologia, podemos perceber a tentativa dos autores pela concepção de linguagem como interação social, a começar pela própria afirmação dos autores de que nenhuma língua pode ser vista apenas como um instrumento de comunicação (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2018). Além das atividades que, através das seções “para entender o texto” e “o contexto de produção”, procuram uma interação entre o texto e o aluno. No entanto, podemos perceber que a partir de outras seções como “a linguagem do texto”, “Língua em estudo”, “A língua na real” e “Escrita em pauta” há uma predominância da linguagem como expressão do pensamento, evidenciando não uma única concepção de linguagem, mas uma alternância entre elas no decorrer da obra.

Com relação aos gêneros e textos que foram dispostos ao longo das unidades, o volume do 6º ano do ensino fundamental traz uma especificidade em relação aos demais volumes, como mencionado

anteriormente, o volume do 6º ano é o único a manter o estudo de um único gênero nos dois capítulos da unidade, enquanto os demais volumes contemplam dois gêneros distintos para o estudo em cada capítulo.

Assim como os demais livros que integram a coleção, o livro destinado ao 6º ano é composto por 8 unidades, trazendo em cada uma delas um gênero específico. Na unidade 1, o gênero trazido é a Narrativa de aventura a partir dos textos “Moby Dick”, de Herman Melville e “O lobo do mar”, de Jack London. Na unidade 2, temos o Conto popular, com os textos “Os dois papudos”, de Ruth Guimarães e “O kow de Hedley”, de Ethel Jonhston Phelps. Na unidade 3 é apresentada a História em quadrinhos, com os textos “HQ sem título”, de Benett e “É... olhando assim, faz sentido”, de Orlandeli. Na unidade 4 é trabalhado o gênero Notícia a partir dos textos “Cientistas apresentam maior dinossauro do Brasil”, de Roberta Jansen e “Entre cientistas do ano, uma brasileira”, (O Estado de S. Paulo). Na unidade 5 o gênero é o Relato de viagem e de experiência vivida a partir dos textos “Os piratas existem!”, de Heloísa Schürmann e “Amyr Klink fez do prazer de viajar a sua profissão”, de Amyr Klink (Fantástico). Na unidade 6 trabalha-se o gênero Poema com os textos “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade e “Ritmo”, de Mario Quintana. Já na unidade 7 temos a Biografia e anúncio de propaganda onde se tem os textos “Chiquinha Gonzaga”, de Edinha Diniz e “Anúncio de propaganda da justiça eleitoral”. E por fim, na unidade 8, trabalha-se com o gênero Entrevista com os textos “Cidade de leitores”, de Leila Richers entrevista Bruna Beber e “Sinto falta de autores negros no Brasil, diz Ondjaki”, de Daniela Castro.

Com esses textos, o aluno tem contato com uma diversidade de gêneros ao longo do ano letivo. A estratégia didática adotada pelas autoras é, a partir da metodologia cíclica do livro didático, já mencionada anteriormente, levar o aluno à leitura para, em seguida, fazê-lo chegar à compreensão e/ou interpretação do texto lido. Em seguida, fazer com que esse aluno reflita acerca do funcionamento da sua língua materna, a partir das suas regras,

e as compare com a língua que ele usa realmente no dia a dia. A avaliação geralmente se efetiva a partir da proposta de produção. Ou seja, quando o aluno conclui as leituras e atividades daquela unidade, ele é direcionado a fazer uma produção do gênero em estudo, finalizando com isso uma unidade e iniciando outra.

3.2 A Produção Textual em análise

Sobre a produção textual, os autores do LDP analisado, assim como no eixo de leitura, defendem uma concepção interacionista de língua ao afirmarem que

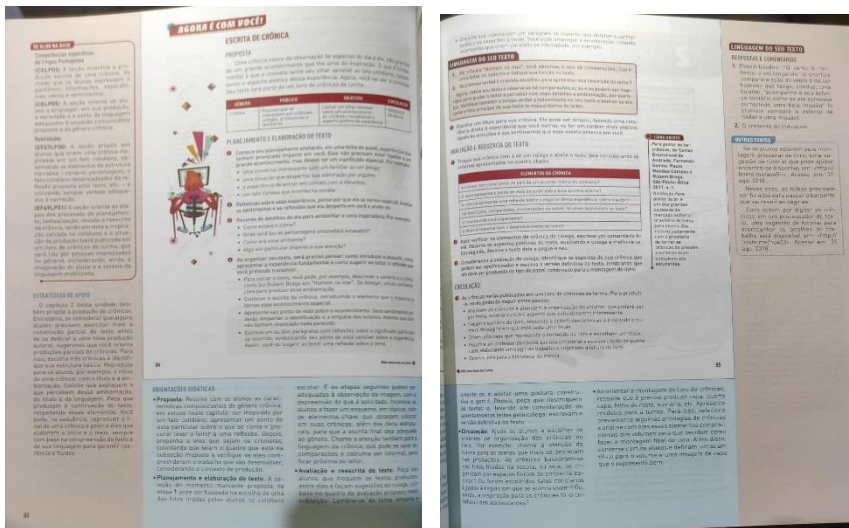
a produção de um texto - oral, escrito ou multimodal -, em qualquer espaço de atividade humana, cumpre um papel específico: a comunicação. Para que isso ocorra o texto precisa ser encarado como fruto de uma interação entre sujeitos, que agem em função de uma finalidade específica, no interior de uma prática específica concreta (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2018).

Nesse sentido, a coleção defende a concepção supracitada relacionando-a aos pressupostos da BNCC (2017), Bakhtin (2011) e Schneuwly e outros (1997). Em suas orientações metodológicas, a coleção compromete-se a desenvolver atividades de produção que partam de situações verdadeiras de interação, por meio de procedimentos de planejamento, revisão, reescrita e autoavaliação.

A seção intitulada *Agora é com você* é a responsável por dar os comandos para a proposta do eixo de produção textual, a qual inicia com as seguintes informações: *Gênero, Público, Objetivo e Circulação*. Posteriormente, estão dispostas as etapas da atividade, a saber, *Planejamento, Elaboração de texto, Avaliação, Reescrita* e, por fim, *Circulação*.

No que concerne à produção do texto escrito, a coleção apresenta uma estrutura de propostas que segue certa similaridade. A exemplo do que ocorre na atividade referente ao

gênero crônica disposta no exemplar do 7º ano da unidade 3/Capítulo 1, a qual iremos tecer algumas considerações:



Fonte: COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2018, p. 94-95.

A atividade presente na imagem acima, página 95 do referido LDP, traz uma proposta de escrita, que dialoga com a leitura principal do capítulo “Homem no mar” do cronista Rubem Braga. A crônica, publicada em 1953, é construída por meio de linguagem lírica e temática da vida cotidiana de um personagem que, da varanda de sua casa, observa outro homem no mar. Esse gênero é bastante proveitoso para o trabalho com escrita, por exemplo, já que possibilita por seu dinamismo, mistura de níveis de linguagem, dialogismo, reflexão sobre situações do cotidiano e, conforme Silveira (2009, p. 237) é “um gênero heterogêneo [...] Pode servir-se de todos os tipos textuais (narração, descrição, argumentação, etc) [...]”.

Sabendo disso, verificaremos como os aspectos acima e também outros são tratados na referida atividade. Notamos que, a etapa de *Planejamento*, preocupa-se em provocar as vivências e as experiências do aprendente por meio de comandos como “Comece seu planejamento, anotando em uma folha de papel, experiências

que tenham provocado impacto em você” e “Refletindo sobre essa experiência, pense por que ela se tornou especial”. De fato, a escrita precisa partir dos contextos sociais da vida cotidiana - família, escola, trabalho - e em cada um desses âmbitos, as ênfases e os objetivos de escrita são variáveis (MARCUSCHI, 2001).

Já na etapa da *Elaboração*, percebemos que a mesma é construída num passo a passo, em que é solicitado ao aluno comandos do tipo: “reflexão que você pretende transmitir”, “introduzir o assunto”, “descrever o cenário e o clima”, “continue a escrita da crônica”, “apresente seu ponto de vista”, entre outras. Tais instruções se dão de modo breve⁶ sem muito aprofundamento, parece-nos que, de certa forma, a proposta em questão pressupõe um aluno/escritor já com certa maturidade no ato de produzir textos, todavia, estamos tratando de uma atividade para o 7º ano.

Ainda falando da etapa acima, as estratégias utilizadas pelos autores do LDP examinado não favorecem a dialogicidade entre os aprendentes. Ainda que pressuponha um leitor por meio do comando “como sugerir ao leitor a reflexão que você pretende transmitir”, não há estímulo às ações em parceria, isso só acontece na etapa da avaliação e reescrita. Para que haja uma atividade interativa de escrita, é fundamental a co-participação entre os indivíduos no processo de ensino/aprendizagem, de modo que a escrita aconteça para fora, assim, ter o que dizer é condição prévia para o ato da escrita (ANTUNES, 2003).

Quanto às etapas finais da atividade - *Avaliação e reescrita e Circulação* - constatamos pontos satisfatórios através dos seguintes comandos: “troque sua crônica com a de um colega e avalie seu texto”, “escreva um comentário”, “observe os pontos positivos do texto”, identifique os aspectos de sua crônica que podem ser aperfeiçoados”, essas orientações favorecem a “[...] revisão da escrita [...] guiada pelo objetivo da produção” (KOCH e ELIAS,

⁶ Para o desenvolvimento da escrita em sala de aula são necessárias condições como tempo e planejamento, através de práticas de rascunho e revisões, de modo que seja a escrita uma atividade contínua e processual.

2009, p. 34). Além disso, por meio da etapa de *Circulação*, é possível atribuir um propósito à produção dos alunos, pois sugere-se a criação de um livro de crônicas da turma.

Para finalizar nossas impressões sobre o eixo da escrita, podemos compreender que as propostas de produção textual da coleção se assemelham, em seus aspectos organizacionais, à atividade aqui analisada. Sendo que as etapas de *Planejamento*, *Avaliação*, *Reescrita* e *Circulação* são mais bem propostas no sentido de promoverem preparação e planejamento para a escrita, e, posteriormente, na *Circulação*, um propósito ao texto, ainda que necessite de maior aprofundamento de aspectos relacionados ao estudo do gênero, a exemplo do que é proposto no Manual do Professor.

Ao passo que consideramos algumas ressalvas no que tange à etapa da *Elaboração* que, ao nosso ver, é a mais complexa no ensino de produção de textos. Logo, a falta de esclarecimentos acerca dos elementos constitutivos do gênero em pauta, como, por exemplo, o fato, a reflexão, o tempo, o espaço, os personagens e o narrador dificultam a apreensão da composição da crônica. Além do mais, como já dissemos anteriormente, o gênero é sobremaneira complexo para discentes do 7º ano, cujo processo de escrita ainda requer maturidade para determinados gêneros textuais.

3.3 O Eixo Oralidade em análise

O projeto Geração Alpha, seguindo os preceitos específicos da BNCC (2018)⁷ para a Língua Portuguesa, considera a destreza oral uma condição “sine qua non” para o desenvolvimento da competência linguística, inclusive para a melhoria da escrita. Nesse ínterim, os autores desta coleção enfatizam que, na obra, a

⁷ “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p.67-68).

oralidade é enfocada como um estudo transversal, que perpassa os demais eixos de ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, convém rememorar Marcuschi (2008), quando constata que o estudo dos gêneros textuais falados não ocorre em grande quantidade. Sob tal aspecto, percebe-se, no quadro 1, que, no MD, há a predominância do texto escrito, sendo os gêneros originalmente orais observados em apenas quatro situações, tais como: *vlog* de opinião, reportagem, resenha e anúncio de propaganda, na versão em vídeo. Assim, ressalta-se que, a oralização de textos escritos é fator hegemônico, ocorrendo uma seleção predominante de gêneros dos campos artístico-literários e jornalísticos. Logo, percebe-se que ocorre um descompasso entre teoria e prática.

Diante dos fatos, visando analisar como este MD prevê o estudo da oralidade no 9º ano do ensino fundamental, tomamos como base os estudos de Antunes (2003), que sugerem algumas tomadas de posição por parte do professor, a fim de explorar a oralidade sob diferentes perspectivas e considerando um amplo repertório de textos orais; como também os estudos de Marcuschi (1997), que instrui o professor-pesquisador sobre a análise da língua falada no ensino de língua portuguesa.

Neste caso, de modo geral, no exemplar, o eixo oralidade é observado durante as propostas de leitura e produção de textos. Por exemplo, na seção destinada à produção textual, são oferecidas atividades de criação de gêneros orais. Já quando o enfoque está na leitura, observamos estratégias de oralização do texto escrito, ou apresenta-se um texto oral transcrito. Por fim, no espaço destinado à reflexão linguística, comumente propõe-se uma reflexão sobre os fenômenos típicos da oralidade, tais como: variedades linguísticas, pronúncia de palavras, prosódia e entonação. Esquemmatizando então os gêneros apresentados no exemplar do 9º Ano, bem como as estratégias destinadas à oralidade/oralização, tem-se o quadro 1: Quadro 1. A transversalidade do eixo oralidade no exemplar do 9º Ano do MD Geração Alpha

9º Ano	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	CONTO PSICOLÓGICO; CONTO SOCIAL E POEMA Participação em discussões orais de temas controversos; produção de textos orais; oralização	CRÔNICA E VLOG DE OPINIÃO Participação em discussões orais de temas controversos; produção de textos orais; oralização; planejamento e produção de textos orais; elementos da oralidade.	CRÔNICA ESPORTIVA E REPORTAGEM Participação em discussões orais de temas controversos; estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais;	REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INFOGRÁFICO Participação em discussões orais de temas controversos; procedimentos de apoio à compreensão; tomada de nota
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	ROTEIRO DE TV E ROTEIRO DE CINEMA Produção de textos orais; Participação em discussões orais de temas controversos; falas em off; entonação e gestos.	ARTIGO DE OPINIÃO E LEI Participação em discussões orais de temas controversos; estratégias para sustentação e refutação oral; a regência na fala.	RESENHA CRÍTICA Participação em discussões orais de temas controversos; planejamento e produção de textos jornalísticos orais- estrutura da resenha em vídeo;	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA Estrangeirismos; Participação em discussões orais de temas controversos; produção de textos orais; oralização.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Analisando-o, compreendemos que, ao longo das unidades, as estratégias de trabalho frequentemente se repetem, atreladas, é claro, a um ou dois gêneros textuais/discursivos elencados para motivar o ensino da língua nos capítulos. Sobre isto, salienta-se que o uso reiterado de um gênero de tradição escrita em contraponto a

um gênero oral, pode gerar a falsa impressão da dicotomia entre fala-escrita, indo de encontro aos preceitos defendidos tanto pelos autores como também por Marcuschi (2001). Além disso, observa-se claramente o tratamento dado ao segundo como sendo uma variação do primeiro gênero, enquanto na seção em que se compara os dois gêneros, chama-se a atenção para as diferenças de uso da língua nas modalidades oral e escrita. Tal conduta deve ser refletida, uma vez que podemos recair sobre a visão dicotomizada de que o texto escrito seria uma modalidade organizada, planejada, enquanto o texto oral seria um lugar privilegiado para a violação das regras da língua (ANTUNES, 2003).

Por último, e não menos importante, convém analisar também que a decisão de repetir o estudo sobre as marcas de oralidade e sobre estratégias de planejamento e de produção de textos orais é conveniente e acertada, uma vez que possibilitará ao estudante desenvolver e amadurecer o seu conhecimento linguístico e competência comunicativa. Contudo, observamos que geralmente a oralidade é utilizada como um pretexto para a leitura ou como um apoio para outros gêneros discursivos/textuais, ou ainda, para marcar as diferenças entre língua falada e língua escrita. Portanto, constata-se que ainda há situações conflituosas envolvendo o trabalho com a oralidade no LD de língua portuguesa, o que exige mais debates e reflexões sobre o tema.

3.4 O Eixo Análise linguística/semiótica: gramática e variação em análise

O estudo gramatical, um dos constituintes do ensino da língua portuguesa, no contexto da BNCC (2017), está contido no eixo de “análise linguística/semiótica”, que além da análise gramatical, abrange os conhecimentos da escrita, da linguagem, da norma-padrão; conhecimento textual, discursivo e semiótico. Sob essa perspectiva, a coleção estudada “Geração Alpha”, busca também empregar o eixo de análise linguística/semiótica nas seções que são destinadas ao estudo do texto, que seriam próprias do eixo de

leitura, se considerada isoladamente. Nesses momentos, o manual destaca o estilo composicional, bem como a linguagem do texto adequados ao contexto de produção e circulação do gênero discursivo.

É possível notar que diante dessa proposta o MD concebe inicialmente, a língua/linguagem como interação, promovendo, até certo ponto, estudo gramatical contextualizado, visto que permite o aluno adentrar em certos conceitos da gramática e possibilidades discursivas, sem estar preso à apreensões ocultas de regras. Sob o dizer de Antunes (2014), a linguagem como interação possibilita ao interlocutor, face uma dada situação comunicativa, pressupor, discordar, ajustar-se às condições, o que implica na seleção do repertório linguístico utilizado na interação conjunta. Ainda para a autora, “o convívio frequente com o padrão, revelado em textos que lemos, ouvimos ou escrevemos, é muito mais decisivo do que o estudo de regras e muito menos ainda do que o estudo das nomenclaturas” (ANTUNES, 2014, p. 28).

Sobre o estudo da variação linguística enquanto conteúdo, nesta coleção os estudos variacionista são contemplados de maneira enfática no volume do 6º ano, a partir da 2ª unidade. Para didatização, os autores optam por contextualizar o fenômeno situando-o na prática discursiva do conto popular “Os dois papudos”. Por isso, as noções de variedade regional e atividades que promovem certo tipo de reflexão sobre o fenômeno estão contextualizadas a esse gênero (conto popular), embora, os autores pudessem optar pelo estudo de outro gênero discursivo da esfera pública para tal finalidade; problemática já reportada por (BAGNO, 2007, p. 120) “parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão e que no uso que eles fazem não existe variação”.

Na p. 51, na seção “Atividades” o poema “Óia eu aqui de novo” de Antonio de Barros, interpretado por Luiz Gonzaga é abordado como pretexto, concretizando a manutenção de atividades tradicionais de passar para a norma-padrão e deixando implícita a

noção de erro, embora os autores tratem pela expressão “desacordo”. Essa sugestão de atividade, além de tratar a variação linguística como uma ocorrência que carece de correção, ainda aprofunda o mito de que outras possibilidades linguísticas só ocorrem em zonas rurais, menos escolarizadas e socialmente vulneráveis. É percebida, portanto, a carência teórica do material em reportar nas atividades os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) a respeito do contínuo de urbanização, bem como o contínuo de fala-escrita de Marcuschi (2008).

Nossa observação, quanto a abordagem da variação linguística ainda pelo viés estigmatizado pelos textos regionalistas, é aprofundada mais adiante. Na seção “*A língua na real*”, que aparece em todos os capítulos como proposta para estudar, possivelmente os eventos linguísticos na forma como são: na realidade; ao nosso entender, deveriam ser ocorrências próprias da fala espontânea e de situações concretas e variadas das esferas sociais. Todavia, o material continua o trabalho com o gênero conto tomando como base a fala dos personagens para ajudar a compor suas características do diálogo. Como foi possível, notarmos a percepção das variantes linguísticas não fica em primeiro plano, elas são apenas um requisito para se chegar ao estereótipo do personagem, mais uma vez alguém sem instrução que vive do interior e “com poucos recursos financeiros” (COSTA e MARCHETTI, 2018, p. 53).

No Capítulo 2 da 2ª Unidade, volume do 6º ano, ainda são contemplados os conceitos e exemplos de variação situacional e registros, variedades urbanas de prestígio, norma-padrão, além de noções sobre preconceito linguístico. Os autores (COSTA e MARCHETTI, 2018) abordam no manual do aluno a distinção entre o português brasileiro, uma língua diferente do português europeu. Além disso, são observadas questões sobre o plurilinguismo brasileiro, uma vez que dedicam um pequeno boxe a respeito das línguas indígenas faladas no Brasil, por isso, é válido mencionar que os autores não promovem o mito do monolingüismo, Bagno (2007).

Todavia, embora o MD apresente um bom repertório sociolinguístico nas exposições teóricas, inclusive com orientações de leituras para o professor, que configuram significativos avanços na constituição da política linguística do LD brasileiro, a teoria não é concretizada nas atividades que se seguem. Não há propostas explícitas de atividades para os alunos que promovam reflexão sobre a pluralidade linguística brasileira, nem sobre as variedades urbanas de prestígio, tampouco possibilita reflexões sobre outras normas. Torna-se válido ressaltar que para (FARACO, 2008, p. 40), norma, nos estudos linguísticos, designa “os fatos de uma língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”, que na escola, não seria estudar somente a norma-padrão.

Logo, o material didático concentra parte das atividades de análise linguística/ semiótica no volume do 6º ano a conceitos sobre língua, linguagem e variação (sobretudo semântica e lexical), que ocupam as 2 primeiras unidades do volume. As seis unidades restantes do MD são destinadas, majoritariamente, ao estudo morfossintático e fono-ortográfico. Neste ínterim, são contemplados os seguintes conteúdos: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronomes, interjeição, verbo (tempos e modos), oração, período coordenado, letra e fonema, encontro consonantal e dígrafo, segmentação de palavras e sílabas, acentuação de sílabas tônicas, acentuação das palavras paroxítonas, regras de acentuação, emprego do g/j.

Desde o trabalho com substantivos, artigos, pronomes, numerais e verbos, as atividades da seção “*língua em estudo*” e a “*língua na real*” limitam o aluno à identificação fragmentada de classes gramaticais nos textos, classificação e ajustes conforme a norma-padrão; com pouca ou quase nenhuma relação com a reflexão e pela dinâmica morfossintática. Isso se verifica, sobretudo nos quadros conceituais para decorar a classificação dos pronomes, as pessoas gramaticais, as regras de flexão do substantivo e adjetivo, bem como tempos e modos verbais, que hoje, no português brasileiro culto, muitas formas não são mais empregadas, apesar de ainda descritas na norma-padrão.

De acordo com Bagno (2007) a variação morfossintática, que trataria dos diferentes usos que os grupos sociais fazem dos recursos linguísticos é que deveria ser prioridade na educação em língua materna, mas os manuais didáticos, a serviço de alguma política hegemônica, continuam repassando e insistindo em um modelo de língua que ninguém mais usa, reconhece ou existe, exceto nas gramáticas tradicionais.

Como podemos observar, a maior parte das atividades do eixo de análise linguística/ semiótica no livro didático ainda está fundamentada no estudo fragmentado de classes gramaticais, cuja teorização e nomenclaturas dos subtipos são as abordagens mais frequentes, opção metodológica caracterizada pela perspectiva da norma-padrão. Apesar da coleção Geração Alpha destinar em cada capítulo uma seção de atividades intitulada “*A língua na real*”, já citada anteriormente, que deveria ampliar os conceitos gramaticais por meio de diferentes situações de uso da língua, a coexistência de outras normas, além da considerada padrão; a proposta vendida pelos autores não se cumpre no decorrer do material.

4. PROPONDO ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO

4.1 Leitura

Como explicitado anteriormente neste trabalho, toda a coleção Geração Alpha de Língua Portuguesa está dividida em unidades e cada unidade aborda um ou mais gêneros textuais/discursivos e/ou narrativos, sendo apenas o volume do 6º ano a conter um único gênero por unidade, totalizando o número de 8 gêneros textuais/discursivos e/ou narrativos como já apresentados na seção da análise da obra, especificamente na parte do Eixo Leitura.

A primeira crítica que podemos tecer quanto à metodologia do livro didático está no excesso de gêneros a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Levando-se em consideração que o ano letivo está dividido em 4 bimestres, para que se pudesse contemplar todo

o livro didático e, conseqüentemente, todos os gêneros textuais/discursivos e/ou narrativos dispostos no volume, seria necessário que se trabalhasse duas unidades por bimestre, o que é bastante inviável em virtude do pouco tempo disposto em um bimestre, o que faz com que, caso o professor opte por apresentar todos os gêneros, o fará, certamente, de maneira bastante superficial, pela impossibilidade de aprofundamento.

Além do mais, como veremos adiante, cada unidade é concluída com uma proposta de produção textual do gênero em estudo, o que evidencia ainda mais a superficialidade do trabalho em caso de opção por seguir fidedignamente o livro didático. A esse respeito, acreditamos que uma diminuição da quantidade de gêneros a serem abordados no livro didático seria mais viável, possibilitando o aprofundamento do gênero em estudo e, poderia, no final do livro didático, haver uma seção com algumas sugestões dos demais gêneros que pudessem ser trabalhados em momentos a serem definidos pelo professor.

Uma outra questão que merece destaque é, não só a predominância, mas a exclusividade de gêneros escritos ao longo de todo o volume, o que vai de encontro ao que diz a BNCC acerca da leitura:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 70).

Então, apesar de a coleção trazer a informação de que está alinhada à BNCC, há algumas lacunas que não foram observadas para uma melhor efetivação, a exemplo desta informação trazida pela própria BNCC acerca de como ela enxerga a leitura. Deste modo, apresentamos como proposta de trabalho com Eixo Leitura.

Proposta de trabalho com o Eixo Leitura no 6º ano do Ensino Fundamental

Aproveitando que o próprio livro didático Geração Alpha SM traz como gênero em uma de suas unidades a narrativa de aventura, propomos:

Quadro 2. Proposta de atividade referente ao Eixo Leitura na Narrativa de Aventura

1ª Parte: Exibição da animação “Dom Quixote de la Mancha para crianças – Contos Clássicos”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2uPvFoGT7mQ>>.

2ª Parte: Seção “Para entender o texto”: discussão acerca de questionamentos que envolvam a animação.

- Qual a sua opinião acerca das atitudes de Dom Quixote?
- Quando Dom Quixote enxerga os enormes gigantes e seu amigo Sancho Pança o adverte que não eram gigantes, qual é a atitude de Dom Quixote? O que essa ação trouxe como consequência para ele e seu cavalo Rocinante?
- Na sua concepção, quem sempre enxergava da melhor forma cada situação Dom Quixote ou seu amigo Sancho Pança? Justifique sua resposta.
- Você tem estudado acerca do gênero Narrativa de aventura. Essa animação se aproxima desse gênero? Por quê?

Fonte: Autoria própria, 2023.

4.2 Produção textual

Conforme já mencionado neste trabalho, o eixo de produção escrita desenvolvido no LDP Geração Alpha é proposto de forma bastante sucinta quanto aos aspectos do gênero em estudo. No que tange às etapas da atividade de escrita - *Planejamento, Elaboração, Avaliação, Reescrita e Circulação* - apresentadas na coleção, verificamos que a segunda é pouco explorada junto aos discentes, o que dificulta a apropriação das condições de produção do gênero proposto. Assim, propomos abaixo uma atividade de produção textual para o gênero crônica, que contemple a etapa *Elaboração*, pouco explorada na unidade analisada do volume do 7º ano. Para tanto, recorreremos aos estudos de Lopes-Rossi (2015), quando

trata da sequência didática, mais especificamente no módulo 2, cuja finalidade é tratar das condições de produção escrita de um determinado gênero.

Quadro 3. Módulo de atividade referente à etapa de elaboração/escrita do gênero crônica

Módulo de produção escrita da crônica - Primeira versão		
Proposta do gênero crônica para o 7º ano inspirada em um fato cotidiano, observando os aspectos estruturais, textuais e discursivos.		
Aspectos temáticos-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do assunto principal e das circunstâncias dos acontecimentos, tendo em vista os aspectos discursivos • Revisão de linguagem figurada/ figuras de linguagem 	Retomar as anotações acerca das experiências individuais feitas no momento do planejamento visando: <ol style="list-style-type: none"> 1- Definir qual dessas experiências vivenciadas será o acontecimento principal da escrita da crônica. 2- Refletir em qual circunstância esse evento aconteceu: humor, tristeza, melancolia, alegria, inquietação entre outras.
Aspectos estruturais e linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Fato desencadeador/Enredo • Descrição do cenário • Construção das personagens • Foco narrativo • Tipos de discurso 	<ol style="list-style-type: none"> 3- Como, onde, onde e quando vai se desenrolar a narrativa / Haverá elemento surpresa e/ou situação inusitada 4- Após escolhida a experiência, descrever a cena com detalhes (ambiente, lugares, clima etc.) 5- O que fazem, onde vivem/estão 6- O narrador participa da história
Momento da produção	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conhecimentos estudos 	7- Redação da primeira versão da crônica

Fonte: Autoria própria, 2023.

4.3 Oralidade

No que se refere aos gêneros orais, propomos uma atividade que parta de um gênero textual/discursivo, tal como preceitua a BNCC (2017). Para tanto, seguimos a perspectiva que Dolz e Schneuwly (2004) e adotamos uma concepção discursiva de linguagem, considerando a necessidade de abordar questões relativas ao processo de interação verbal (MARCUSCHI, 2005).

Proposta para o 9º Ano com o gênero Poema do poeta Jessier Quirino

Quadro 4. Descrição da atividade com o gênero podcast sobre a vida e a obra do poeta Jessier Quirino

Primeiro contato com a obra do poeta: ler/assistir o gênero poesia na sala de vídeo, por meio de kit multimídia, ou individualmente, pelo celular.	Assista à declamação dos poemas “Paisagem de interior” e “Confidências do Itabirano”, compartilhados no grupo, ou dispostos numa apostila em PDF, clicando no link abaixo: <ul style="list-style-type: none">• Paisagem de Interior (ao vivo)• Carlos Drummond de Andrade - Confidência do Itabirano Pesquisar sobre a vida e obra do poeta Jessier Quirino para debate: <ul style="list-style-type: none">• Acessar o site: http://jessierquirino.com.br/
Características discursivas e condições de produção e circulação	(Estímulo à oralidade, por meio do debate) <ul style="list-style-type: none">• Quem produz em geral (esse) gênero textual/discursivo? Com que propósito os poemas circulam nas mídias sociais? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Quem tem acesso a este gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Em que condições pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? Por que o autor Jessier Quirino optou por compartilhar a sua obra em formato de “declamação”?
Escolha vocabular	<ul style="list-style-type: none">• Observe os gestos, as expressões faciais, tom de voz, mudança de cores na cena e outros recursos visuais. Tudo isso que você observou configura linguagem não

	<p>verbal. Essa linguagem colabora para reforçar os “causos” contados pelo poeta no vídeo 1? E quais as diferenças em relação ao vídeo 2? Os dois poemas tratam de temáticas semelhantes. Porém, observe como cada poeta organiza o seu discurso. Há hesitações? Mudança no tom de voz? As expressões faciais são sempre as mesmas? Estabeleça diferenças. Atente para a escolha vocabular de cada poeta. Os dois se expressam da mesma maneira? Quais as distinções? Os vídeos parecem planejados ou gravados espontaneamente? Comente.</p>
<p>Temática desenvolvida</p>	<p>● As impressões do poeta sobre “a paisagem de interior” se concretizam em nosso dia a dia? O poema de Drummond corrobora a mesma paisagem descrita por Quirino? A comicidade da poesia matuta muitas vezes gera estranhamento e até suscita preconceitos. Você concorda? Já passou por alguma situação constrangedora por causa de sua fala? O preconceito traz quais efeitos negativos à construção do saber? Quais os argumentos ou estratégia argumentativa você utiliza para defender-se perante uma situação preconceituosa? Entre os dois vídeos, explique os diferentes sotaques? Qual dos poemas você achou mais interessante e informativo? Por quê?</p>
<p>Após a leitura:</p>	<p>Em seguida: 1º) Curta os vídeos, caso você tenha gostado; 2º) Compartilhe com alguém, caso tenha achado interessante; 3º) Comente, caso queira interagir com os produtores de conteúdo.</p>

Fonte: Autoria própria, 2023.

4.4 Análise linguística/semiótica

Proposta de atividade em análise linguística/semiótica para o 6º ano, a fim de despertar a reflexão sobre as classes gramaticais (substantivo, adjetivo e verbo), tendo como ênfase pressupostos da gramática reflexiva e de uso do aluno.



Morro da Favela (1924), Tarsila do Amaral

Morro da Favela pertence ao período Pau-Brasil. Retrata uma favela com casinhas coloridas, árvores e pessoas.

<https://www.todamateria.com.br/obras-tarsila-do-amaral/>

- a) Tarsila do Amaral foi uma artista plástica brasileira que, na sua época, buscou retratar na arte, de uma maneira leve, a realidade social do país. Hoje em dia, na sua localidade, ainda há favelas? Há alguma proximidade com o que é retratado na tela?
- b) A tela permite a caracterização de uma localidade (um grupo social). Qual seria a classe social dessas pessoas, quais suas características?
- c) Imagine que um colega faltou na aula de hoje, e empolgado com a tela estudada, você queira descrevê-la para ele. Liste para o colega o que você verifica na imagem. Escreva ou grave um áudio no celular.
- d) Agora, como você caracterizaria a tela? Ela o agrada, é bonita? diferente? para as palavras que você empregou com mais frequência ao emitir sua percepção.
- e) Compare sua resposta na letra C e D. O que há de semelhante e diferente entre a função das palavras empregadas? Quais caracterizam e quais nomeiam?
- f) É possível caracterizar a obra com as palavras empregadas na resposta da letra C?
- g) Imagine que as pessoas e animais retratados na tela tenham um nome. Quais seriam eles?
- h) Qual seria o nome do morro?
- i) O que fazem essas pessoas no seu dia a dia?
- j) Agora, escreva um pequeno trecho narrativo-descritivo unificando todos os elementos observados na obra, a fim de produzir um mini-conto que será compartilhado pela turma.

Fonte: Autoria própria, 2023.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO LD EM ANÁLISE

Acreditamos que este estudo seja de grande utilidade para os professores de Língua Portuguesa como auxílio nas futuras escolhas do livro didático, uma vez que estabelecemos pontos teórico-metodológicos a serem avaliados durante a escolha do LD e também no planejamento pedagógico. Ressaltamos, porém, que, diante das limitações do livro impresso e até por imposição das editoras, não há como garantir que uma coleção consiga abranger todos os aspectos mencionados neste estudo, cabendo então ao professor complementar e aprofundar os gêneros discursivos/textuais presentes e/ou selecionar novos gêneros de acordo com o seu conhecimento sobre as necessidades de seus estudantes.

Outrossim, avanços ainda se fazem necessários, uma vez que nem sempre é possível ver as teorias apontadas no manual do professor refletidas nas atividades propostas para os/as estudantes. Neste sentido, rememora-se que, mesmo o gênero oral aparecendo em destaque nesses manuais, observamos que, de fato, a maioria das atividades voltam-se apenas para a oralização. Somado a isso, percebemos que o uso transversal do eixo se torna justificativa para utilizá-lo somente em atividades secundárias, não evidenciando seu aspecto discursivo em todas as suas especificidades.

Acerca do Eixo da Leitura percebemos que há uma tentativa de alinhamento à BNCC pelo livro didático aqui analisado que acaba não sendo completamente bem sucedida, sobretudo, pela exclusividade de uma modalidade de texto, ou seja, os textos escritos. Deste modo, propusemos uma atividade que venha contribuir com a prática da leitura a partir de outra modalidade de texto, a saber, um gênero digital, em consonância ao que diz a BNCC no entendimento à leitura.

Sobre o eixo de produção escrita, reconhecemos que as propostas de atividades do LDP analisadas trazem significativas mudanças no que tange às novas abordagens sociointeracionistas de língua, já que procura considerar o lugar social dos aprendentes,

assim como a finalidade da escrita. Em contrapartida, verificamos que merece ressalva a etapa de elaboração da escrita, uma vez que não há direcionamento adequado para aspectos próprios do gênero trabalhado, o que dificulta, portanto, a atividade da escrita.

Respectivo ao eixo de análise linguística/ semiótica na coleção Geração Alpha, é possível verificar o interesse dos autores em aliar o estudo da língua à perspectiva textual, como também aos conceitos sociolinguísticos, embora essas nem sempre se concretizem nas atividades sugeridas para os alunos. Boa parte da teoria, sugestões de leituras e ampliação dos conceitos gramaticais que extrapolam as terminologias tradicionais são direcionadas ao professor e fica ao cargo dele didatizá-los para o alunado. Cabe pontuar, ainda, o quanto se faz presente textos caricatos (regionalistas) como pretexto para o ensino de variedades linguísticas. Essa metodologia ainda é um dos desafios que a coleção analisada não conseguiu superar, reforçando com isso, o mito de que só há variedades linguísticas (as tidas menos prestigiadas) nos textos dos menos escolarizados e interioranos.

Diante do exposto, o estudo gramatical e sintático, sob égide da norma-padrão ainda ocupam maior espaço e tempo nas aulas de língua portuguesa. Embora possamos perceber significativos avanços na política do Livro didático de LP, sobretudo ao tratar da variação linguística, o LD apresenta, porém, alguns descompassos e pouco aprofundamento tocante aos estudos sociolinguísticos, principalmente, pelo trato da variação ainda se manter encerrado em um ou dois capítulos findos em si mesmos, e não como uma escolha política e ideológica que faça parte do estudo da língua em todas as suas expressões.

Por fim, é válido ressaltar que o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos torna o aprendizado mais efetivo e esse ser tomando em todas as dimensões incluindo todas as práticas de linguagens, pois permite ao/à aluno/a ser partícipe da sociedade, entendendo todo funcionamento e organização do gênero. Desse modo, não se pode apartar os gêneros discursivos/textuais de sua função social, pois eles estão ligados aos modos de agir e interagir

em sociedade. Logo, para o/a estudante, faz muito mais sentido trabalhar com os gêneros discursivos/textuais, pois estes fazem parte do seu dia a dia. Assim, é preciso que o/a professor/a não se atente somente para as atividades propostas nos livros didáticos, mas que saiba se posicionar quanto a elas e utilize esta valiosa (mas não única) ferramenta pedagógica da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho**. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 3, n. 4, março de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2241/mod_folder/content/0/Gram%C3%A1tica%2C%20Norma%20e%20Ensino/CASTILHO_EstudosDeLinguaFalada.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental: anos finais: 7ª ano. São Paulo: Edições SM, 2018b.

DIONÍSIO, A. P. **Estratégias de Textualização na fala e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LOPES-ROSSI, M. G. **Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos**. *Letras & Letras*, v.

31, nº 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.

_____. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OTTONI, M. A. R.(org.). **Contribuições oriundas do Profletras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental**. Cáceres: Editora Unemat, 2019. p. 49-69. (Coleção Sala de Letras; v. 6). Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Editora/E-book%20Boneco%20v_6.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de Crônicas & Portfólio**. In: Revista Leitura (UFAL), v. 42, 2009, p. 237-246.

TRAVAGLIA, L. C. **O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?** In: I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2011, Uberlândia, MG. Anais do SIELP. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, L. C. et al. **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. In: *Olhares & Trilhas*. EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

CAPÍTULO – 07

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA *SE LIGA NA LÍNGUA*: análise das práticas de linguagens articuladas à BNCC

Adriana Cristina Trajano Marinho¹

Francisca Altamara da Silva²

Maria Elizabete Sales A. de Vasconcelos³

Maria do Socorro Alves Tavares⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, propõe promover reflexões e discussões sobre a proposta do livro didático de Língua Portuguesa *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018) da Editora Moderna 9º ano do Ensino Fundamental II, aprovado pelo PNLD para o triênio 2020/2021/2022 e que atualmente, é adotado em escolas públicas brasileiras. Tais incursões, se darão por meio de uma análise comparativa entre o que propõe os autores quanto à articulação dos eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica e o que realmente é visto em seu projeto de livro didático oferecido ao professor.

Em relação à metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. O percurso de análise se dá a partir da leitura e análise do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2020) e da leitura do manual do professor

¹ Profletras/UEPB

² Profletras/UEPB

³ Profletras/UEPB

⁴ Profletras/UEPB

com o fito de identificar como se organiza a coleção quanto à articulação dos eixos norteadores, seguido de uma proposta didática complementar que venha contemplar algumas questões abordadas nesta análise.

Diante do contexto educacional brasileiro entendemos que apesar dos avanços sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) nas escolas, não podemos esquecer e considerar a realidade que nos circunda. Atentos, assim, nossos olhares procuram não encontrar falhas ou propor “intervenções”, mas antes de tudo refletir e direcionar olhares didáticos que possam ajudar no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita por meio desse instrumento tão importante e mais do que nunca necessário em nossa realidade.

Com referencial teórico a perspectiva do interacionismo socio-discursivo de Bakhtin (1981), Bortoni e Martins (2008), os direcionamentos de Marcuschi (2008), Koch & Elias (2012), Antunes (2009) e Solé (1998) articularemos as relações que se dão sobre os eixos e os PCNS (1988) e a BNCC (2018) ao projeto didático do livro. Para desenvolver tal percurso de análise comparativa dividimos este capítulo em **cinco etapas**, a saber: a introdução com o contexto no qual o estudo foi constituído, objetivo, fundamentação teórica, a caracterização da obra e a análise dividida nos quatro eixos de aprendizagem, seguido de uma proposta didática complementar e as considerações finais. Desta forma, colaboraremos para uma possibilidade de mediação entre professor, livro didático de língua portuguesa e o aluno.

2. CARACTERIZAÇÃO DA OBRA

Os autores do livro didático *Se Liga Na Língua*, Wilton Ormundo, é mestre em Letras- Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Português e diretor pedagógico em escolas de Ensino Médio em São Paulo. Cristiane Siniscalchi, Mestre em Letras (área de concentração: Teoria

Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora pedagógica de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo e coautora de livros didáticos e paradidáticos.

O livro didático traz, segundo os seus autores, uma proposta alinhada às concepções da BNCC (2018), que preconiza o desenvolvimento pleno do aluno como protagonista de práticas sociais nas diversas áreas de atuação. Dessa forma, o estudante é desafiado a construir competências que incitem a prática de habilidades, atitudes, valores que o possibilitem resolver questões sociais da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

A obra é composta por oito capítulos que se organizam por seções como: leitura 1 e 2, se quiser aprender mais, textos em conversa, meu gênero na prática, transformando gênero em gênero, mais da língua, na prática, entre saberes, conversa com arte, expresse-se!, leitura puxa leitura e biblioteca cultural em expansão.

Em seu capítulo de abertura com o poema-protesto propõe uma ligação aos gêneros carta-aberta (capítulo 2) e charge (capítulo 5). Esses últimos estão inseridos no campo de atuação jornalística, mantendo relação com o poema-protesto devido à temática e à ironia crítica, encontrada nos dois.

Os capítulos seguintes: o romance, a biografia, o conto psicológico são direcionados à perspectiva literária, e o romance de ficção científica reaparece ao campo jornalístico, se utilizando do campo de pesquisa com a proposta do artigo de divulgação científica. Nas anotações localizadas à margem do livro, observa-se a referência a pré-requisitos, como habilidades contempladas em capítulos anteriores, hipoteticamente apreendidas pelos alunos e consideradas essenciais à aprendizagem dos próximos tópicos e às habilidades teoricamente relacionadas aos gêneros enfatizados neste capítulo.

No capítulo 01, o autor situa as tarefas no nível da compreensão, focalizando os objetivos relacionados à análise das categorias lexicais e gramaticais, relacionando-as às visões de mundo/representações

do autor do texto, à relação entre texto e contexto de produção, consumo e circulação e à identificação do objetivo relacionados às questões econômicas e sociais são possíveis estratégias para conscientizar os alunos de que por meio da linguagem eles, como sujeitos sociais, podem atuar e agir no mundo.

No Capítulo 02, a partir da leitura do texto “1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso: Carta aberta à população”, produzido pela Presidente da AMPID, verificamos o mesmo posicionamento a respeito dos níveis de sentido da leitura. Além das tarefas da dimensão “Lendo o texto”, que objetivam relacionar texto e contexto de produção, consumo e circulação e analisar escolhas linguísticas para relacioná-las às visões de mundo/representações do autor do texto, ainda contempla uma atividade de análise, cujo objetivo é reconhecer e identificar a posição do leitor em relação à posição do autor do texto.

No Capítulo 03, verificamos cerca de uma boa parte das atividades propostas tem foco numa perspectiva de letramento crítico com vistas à problematização e à reflexão, a Leitura 1 é constituída de três capítulos do romance “A máquina”, de Adriana Falcão. Também se destaca o nível de avaliação/ação e propõem a problematização de significados/representações expressos nos textos, considerando outras visões de mundo.

No que se refere ao capítulo 4 é proposta a leitura da biografia de Grande Otelo, produzida por Sérgio Cabral na qual todas as atividades estão no nível da identificação e correlação entre os elementos do próprio texto trabalhado.

O capítulo 5 enfatiza o gênero multissemiótico charge e sua abordagem viabiliza o desenvolvimento das habilidades relativas à inferência crítica, ironia e humor produzido pelas palavras, pontuação, recursos iconográficos, contemplando, dessa forma, as habilidades EF69LP03, EF69LP05, da BNCC.

Apresenta-se a Leitura 1, seguida da seção: Desvendando o texto e, Como funciona uma charge, suscitando um trabalho sobre as funções da linguagem verbal o gênero. Sobre a “Leitura 2”, inclui-se na seção “Refletindo sobre o texto”, a construção da

reflexão crítica na charge. O capítulo é formado por notícias e uma reportagem on-line para se estabelecer a relação entre a charge e os fatos que estão sendo noticiados pela mídia.

Prosseguindo, temos o tópico “Se eu quiser aprender mais”, que aborda a intertextualidade utilizando-se do famoso quadro “O grito”, do artista norueguês Edvard Munch, com a charge do cartunista Paixão, publicado em um jornal do Paraná, logo em seguida, apresenta-se a análise reflexiva das questões e uma atividade intertextual a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, com a letra de canção “Espinho na roseira” de André Abujamra.

No tópico subsequente “Textos em conversa”, se estabelece a composição entre a caricatura de Daniel Radcliffe (ator que interpretou o personagem Harry Potter) e Neymar (jogador de futebol), estabelecendo semelhanças e diferenças, segue-se a seção Transformando a charge em comentário do leitor.

Na seção posterior, intitulada “Mais da língua”, por meio de um cartaz de um filme, busca-se introduzir e relacionar o estudo dos pronomes relativos com uma frase retirada do texto que consta na composição do título do filme. Finalmente, em “O pronome relativo na prática”, há várias questões de análise linguística que sugerem a prática do conteúdo anteriormente expostos dentro dos parágrafos iniciais de uma reportagem que trata de hipóteses discutidas pelos cientistas. Na mesma seção, emprega-se o pronome relativo em uma ilustração acompanhada de três questões e em uma tirinha que traz o efeito de sentido da figura de linguagem ironia e do eufemismo presentes no poema de Mário Quintana. Ainda nesta seção, é realizado o trabalho de reescrita para evitar ambiguidade a partir de uma reportagem sobre as maiores coincidências já ocorridas.

No capítulo 6, apresenta-se o gênero conto psicológico introduzido por meio da “Leitura 1”, seguida da seção “Desvendando o texto”, com questões de compreensão também na seção “Como funciona um conto psicológico?”. Na atividade é solicitada a identificação dos efeitos de sentido provocados pelo

uso de determinada palavra, são empregadas as figuras de linguagem, metáforas e comparações. Sobre a “Leitura 2”, uma questão inserida na seção “Refletindo sobre o texto” também aborda a explicação do efeito expressivo de termos destacados em um fragmento retirado do texto.

Posteriormente ao estudo sobre os pronomes relativos e as orações subordinadas adverbiais e adjetivas, os estudantes são encaminhados a observar como o emprego do pronome “onde” é realizado pelas pessoas que integram a comunidade de fala a qual o aluno pertence e, a partir da observação, realizar registros das falas que utilizam o pronome relativo e verificar a que termo ele se relaciona e se esse uso que está sendo feito corresponde ao que é prescrito pela gramática normativa.

No caso do livro em análise, no tocante à adequação linguística, os autores apresentam a reflexão de que a compreensão da heterogeneidade linguística favorece o “reconhecimento de que não há uma língua ‘correta’ ou ‘bonita’”, logo, o preconceito linguístico reflete “um equívoco do funcionamento da língua” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 72).

É importante ressaltar que a abordagem sobre a variação linguística não se limita aos dois primeiros capítulos, que versam expressamente sobre o fenômeno, visto que, nos demais capítulos, além das referidas seções para as atividades de análise linguística/semiótica, o manual didático apresenta o box “A língua nas ruas”, que incentiva a observação por parte dos alunos de como as pessoas do seu meio social realizam certos usos da língua, tomando por base os tópicos gramaticais estudados pelo capítulo.

No Capítulo 7, intitulado “Conto e romance de ficção científica: um pé no futuro”, o fragmento do texto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife, é precedido por um enunciado que introduz a discussão com algumas perguntas, além disso, um boxe à esquerda do texto e breve biografia do autor.

Sobre as questões de compreensão de leitura, estão dispostas em duas seções: “Desvendando o texto” e “Como funciona um

conto ou um romance de ficção científica” por meio das quais foram explorados aspectos do texto, como o léxico e o contexto.

No capítulo supracitado, os alunos são convidados a produzir mais uma parte da narrativa aproveitando a contextualização. Na seção “Mais da Língua”, é apresentada a classificação das orações subordinadas adverbiais, identificando os valores semânticos das conjunções e outras formas de se apresentar circunstâncias, além da seção “Isso eu ainda não vi”, que trata do estudo da correlação verbal em orações que expressam condição.

No capítulo 8 é apresentado o artigo de divulgação científica com a abordagem das estratégias de leitura, suas relações com os conhecimentos prévios, reconhecimento de temas, inferências, apreensão dos sentidos globais. A leitura 1 aponta as estratégias por meio da atividade de produção de um artigo de divulgação científica a partir da retextualização de um infográfico. A leitura 2 foi transcrita de um canal de vídeo aliado ao trabalho de retextualização à remixagem que caracteriza a contemporaneidade, que contribuem para um projeto autoral por meio do protagonismo.

No capítulo final, os autores propõem aos estudantes refletirem sobre a divulgação das “fake News” em redes sociais e em outras mídias e acerca da ética e são orientados a realizarem uma pesquisa em fontes confiáveis a partir das quais produzirá um vídeo multimodal de divulgação científica partindo de métodos de pesquisa propostos pelos autores. Portanto, é apresentado ao professor o manual em “U” no qual as orientações metodológicas surgem de maneira pontual ou gradativa como orientações, sugestões de abordagens e de condução das atividades.

3. ANÁLISE DA OBRA

Segundo a Base Comum Curricular (BNCC 2018, p. 65) as competências em Língua Portuguesa “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e do pleno exercício da cidadania”. Ademais, se fizermos um retorno aos

PCNS (1988) veremos que, tínhamos três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão. Agora, em habilidades, estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Partir para a análise da articulação desses eixos propostos em um livro didático de Língua Portuguesa, requer de quem o faz alguns cuidados diante das variáveis que surgem ao longo do tempo quanto à implementação desse material didático em sala de aula e aos envolvidos nesse processo. Uma variável importante é compreender a perspectiva discursiva enunciativa da BNCC (2018) que já se diferencia dos PCNS (1988) pela inserção da semiótica e a cada eixo propõe um quadro que explicita as práticas de usos a vida do estudante. Acrescenta-se a esse traço em que se vê enquanto variante, o fato de que o LDP, há muito tempo, tem sido alvo de pesquisas, mas que, no entanto, é por muitos tratado como vilão. Devemos nessa interlocução ter a consciência de que tais interpretações, não retira dele seu valor histórico e cultural na educação brasileira, como bem nos lembra Buzen (2005).

Desta forma, procurando atender aos objetivos desta análise e com o devido respeito ao árduo trabalho desenvolvido pelos autores para o projeto geral do livro didático de Língua Portuguesa *Se liga na língua*, passemos agora a análise comparativa entre os eixos de aprendizagens propostos.

3.1 Leitura

Seguindo na esteira da perspectiva sociointeracionista e considerando o estado de arte produzido por pesquisadores que dialogam com e para os livros didáticos, temos a BNCC (2018) com a orientação de que ensinar a ler significa, portanto, levar o aluno a reconhecer a importância das culturas do escrito, perpassando por sua influência em práticas cotidianas.

Temos então em mãos o projeto didático dos autores do LDP *Se Liga na língua* (2018) que quanto ao eixo leitura e aos demais, já

nos apresenta no Manual do Professor p.XVII, a observação de que, “embora a coleção siga os princípios defendidos pela BNCC, não significa que não existam momentos de sistematização, necessários ao ensino-aprendizado de uma linguagem.”

Quanto à existência ou não, a adequabilidade ou não desses procedimentos em relação à leitura, veremos que nesse livro, tanto na apresentação da unidade quanto na apresentação do capítulo e do próprio texto, é adotada algumas ações que precedem a leitura. Essas ações, como características importantes e necessárias, já entendemos como positivas, quando exploram a capacidade de formulação de hipóteses a respeito do conteúdo e a confirmação ou não das hipóteses levantadas, apoiando-se em conhecimentos prévios dos gêneros como será citado no próximo tópico sobre o eixo de produção de texto e do universo temático referendado em cada capítulo.

Em cada capítulo em seus volumes, como apontado na caracterização, exploram gêneros diferenciados, por meio da leitura e da produção textual. Lançam, desta forma, mão de um texto central e em sequência outros diferentes gêneros são usados para as atividades de comparação e reflexões sobre a língua.

Figura 01. Sumário do capítulo 1

CAPÍTULO 1 – POEMA-PROTESTO: A VOZ EM AÇÃO					
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nosso poema-protesto na prática	Textos em conversa	Mais da língua
<p>"A bomba suja", de Ferreira Gullar p. 18</p> <p>Desvendando o texto p. 20</p> <p>Como funciona um poema-protesto? p. 21</p>	<p>"Exp", de Chacal p. 22</p> <p>Refletindo sobre o texto p. 23</p>	<p>A métrica p. 24</p>	<p>Momento de produzir p. 26</p> <p>Momento de reescrever p. 27</p> <p>Momento de apresentar p. 28</p>	<p>"A bomba suja", de Ferreira Gullar e "Uma camiseta", de Charles Baudelaire p. 28</p>	<p>Variedades linguísticas p. 30</p> <p>O português brasileiro p. 31</p> <p>Por que a língua sofre variações p. 33</p>
Isso eu ainda não vi	Conversa com arte	Expresse-se!	Leitura puxa leitura	Biblioteca cultural em expansão	
<p>Estrangeirismo p. 40</p>	<p>Grafite: Alex Senna p. 42</p>	<p>Grafites de Pamela Castro e Mauro Neri e desafio "Pimp my carroça" p. 44</p>	<p>Poemas de Ferreira Gullar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Site de haicais • Traduzir-se, de Ferreira Gullar • Hai Tropikai, de Alice Ruiz e Paulo Leminski p. 46 	<p>Poema e entrevista com Chacal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paulo Leminski • Toda poesia, de Paulo Leminski p. 47 	

Fonte: Ormundo e Siniscalchi- Livro do Professor. (2018, p. 08)

Observamos que as temáticas são propostas em uma relação didática de proposição com processos para antes, durante e depois da leitura segundo Solé (1998). Nessas seções os autores encaminham e exploram na **Leitura 1** o sentido global do texto e levam a análise das características do gênero que ele exemplifica e que é foco do capítulo. Essa estratégia progride na seção **Leitura 2** que propõe questões reflexivas explorando as construções dos sentidos. Para exemplificar melhor observemos os boxes extraídos do Capítulo 1 da Unidade 1- Leitura 1

Figura 02. Procedimentos adotados para antes da leitura (Leitura 1)

Leitura 1 – Para introduzir o tema do poema, sugerimos a exibição de parte de uma reportagem produzida pelo *Jornal Nacional* (Rede Globo), em 2001, sobre a fome no Brasil, a qual recebeu vários prêmios (disponível na internet). Embora antiga, ela destaca os sentimentos de quem convive com a pobreza extrema, evidenciando que o “Brasil que come” desconhece o “Brasil faminto”. Mostre o trecho que se estende até o final da entrevista com as crianças (cerca de 1min90) e pergunte aos alunos o que mais lhes causa impacto ao ver a situação retratada. Caso sua turma viva a realidade mostrada, avalie se o material é adequado para exibição.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi- Livro do Professor. (2018, p. 18)

Nessa proposta os autores possibilitam o resgate de conhecimentos prévios acerca do tema, sugerindo que antes de introduzir o tema do poema o professor exiba reportagens que denotem os conhecimentos que, na maioria das vezes, são construídos na vivência do dia a dia e que em alguns casos passam despercebidos diante da realidade de cada um. Antecede, também em uma seção de abertura anterior intitulada Minha canção: “Efêmera”, de Tulipa Ruiz p. 16 com a leitura livre de outro gênero que remete a condição passageira do ser humano, propondo a abertura do tema social “fome”, no capítulo 1 com o gênero poema-protesto. Considerando, conforme Solé (2008, p.114) que “ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível.” Portanto, quanto aos procedimentos os autores alcançam o objetivo. Todavia, vale aqui ressaltar que sempre haverá espaço para o professor mediador em sala de aula, modificar, retirar etapas desnecessárias ou até mesmo seguir *ipsis litteris* ao que os autores propõem.

Figura 03. Procedimentos durante a leitura -Desvendando o texto.

Desvendando o texto

1 Releia a primeira estrofe.

- a) No primeiro verso, a expressão *na poesia* sugere que a palavra *diarreia* será introduzida nesse poema especificamente ou nos textos poéticos em geral? *Nos textos poéticos em geral.*
- b) Em sua opinião, o que explica a ausência da palavra *diarreia* na poesia?

2 O eu lírico justifica, nos versos seguintes, o uso da palavra *diarreia*.

- a) Segundo ele, em que situação a palavra *diarreia* é “fria”? Por quê?
- b) Leia o verbete *semear*, transcrito de um dicionário.

semear (se.me.ar) v. [...] *t.d. e int.* **1** lançar sementes de (vegetal) para que germinem <s. arroz> <é tempo de s.> ■ *t.d.fig.* **2** espalhar, propagar <s. uma notícia, s. ódio> **3** ser causa de; promover <s. pânico> – **semeador** adj.s.m.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (Org.). *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Dir. Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. São Paulo: Moderna, 2015.

Qual dos sentidos do verbete *semear* mais se aproxima daquele usado no poema? *O sentido 3.*

- c) Com base nesse sentido de *semear*, conclua: por que a palavra *diarreia* interessa “pelo que ela semeia”?
- d) Explique por que, de acordo com o poema, “Quem fala em flor não diz tudo” (verso 5).
- e) Explique por que “Quem me fala em dor diz demais” (verso 6).
- f) Qual relação de sentido existe entre os versos 5 e 6: conclusão, condição ou oposição? Que palavra poderia ser introduzida no início do verso 6 para evidenciar esse sentido? *Há uma relação de oposição, que poderia ser indicada por mas, contudo etc.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi -Livro do Professor. (2018, p. 20)

Sobre essa dimensão o LDP aponta, e segue em toda coleção os aspectos linguísticos de um texto, despertando o estudante para a escolha do vocabulário, nesse exemplo, temos o termo “diarreia” no qual sugere uma diversidade de posicionamentos, seguindo pelas análise das estruturas coesivas e a progressão temática na questão “2 letra e” e tantos outros elementos, que são notados e analisados durante e depois da leitura seguindo, assim a orientação. No entanto, já consideramos que quando os autores usam a pergunta da alternativa “e questão 2”: “Qual relação de sentido existe entre os versos?” Vemos que ocorre um enquadramento semântico inadequado, que ao nosso ver provem dos resquícios, ainda existentes nos livros didáticos de teorias que desejam um leitor ideal colocando-o em um lugar “previsto” de resposta, para uma questão em que poderia ser abordado os sentidos possíveis e não o sentido como está posto.

A seção Textos em conversa que vem em seguida explora um texto que dialoga com a "Leitura 1" e a "Leitura 2" por semelhança temática, ocorre uma proposta de diálogo com o leitor com o campo de atuação e outras formas de intertextualidade.

Figura 04. Procedimentos após a leitura- Textos que conversam.

Textos em conversa

No poema "A bomba suja", de Ferreira Gullar, o eu lírico afirma que vai introduzir na poesia a palavra *diarreia*. Até o século XIX, era incomum que palavras como essa, consideradas de mau gosto, aparecessem em poemas, a não ser nas produções que faziam sátiras.

No final desse século, entretanto, o poeta francês Charles Baudelaire propôs algumas mudanças no vocabulário usado nos textos poéticos. Leia um de seus poemas mais conhecidos e faça a atividade.

.....

Uma carniça

Lembra-te, meu amor, do objeto que encontramos
Numa bela manhã radiante:
Na curva de um atalho, entre **calhaus** e ramos,
Uma carniça repugnanete.

Calhaus: seixos; pedaços de rochas.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi -Livro do professor. (2018, p. 28)

Acrescentamos que os autores seguem trabalhando a leitura através dos gêneros com base na perspectiva sociointeracionista, o que confirma sua proposta inicial no Manual do Professor e também é referendada aos professores na resenha do PNLD (2020). Notamos essa estratégia, nessa seção e nas que se seguem em toda a coleção como em Mais da língua, Isso ainda eu não vi, Conversa com a arte, introduzindo o gênero grafite com a mesma abordagem temática e acrescentando ao gênero poema-protesto outro. Apresentado no início do capítulo, um conjunto de informações e de atividades que estimulam reflexões sobre a língua e outras linguagens. Podemos exemplificar tal característica com a orientação dada ao professor:

Partindo desse princípio, as atividades do volume do 9º ano buscarão contribuir de modo ainda mais decisivo para o desenvolvimento da autonomia e para a percepção do outro, criando oportunidades para que o aluno se comunique mais frequentemente com pessoas fora do círculo familiar ou da comunidade escolar e

tenha de atuar em relação a situações alheias a eles. EF69AR05 e EF69AR06. (ORMUNDO e SINISCALCHI, p. 58 *apud* BNCC, 2018).

As análises nos apontam pelos exemplos acima citados, que boa parte das questões se direcionam à compreensão textual. Consideramos, ainda insuficiente, pois as pressuposições são importantes instrumentos para compreensão, porém verificamos que alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita precisam ser revistos. No caso, deveria ter uma atenção maior para as propostas de leitura que ativam as pressuposições, como nos orienta Bortoni-Ricardo (2008) sobre as inferências que são um recurso cognitivo de compreensão do texto e que devem ser ativadas nesse processo.

Apesar de atingir o objetivo de conduzir o aluno com as inferências como visto na figura 4, cai quando o trabalho se dá no eixo gramatical/ semiótico, fato alertado na resenha do PNLD (2020) que já adverte ao professor quando afirma que o projeto do livro didático, apesar de todos os pontos positivos, quando se trata do trato com a gramática, ainda se volta a trabalhar o texto como pretexto e consideramos que, o que promove essa impressão é justamente o fato de não se dá uma maior atenção as pressuposições nas questões de leitura e direcionar em alguns casos, questões a um leitor ideal como visto no exemplo da figura 3 dessa análise.

Se considerarmos que a proposta dos autores é a de trabalhar a leitura de maneira gradual ao longo dos anos, entenderemos que os alunos do 9º ano (o livro em análise destina-se a esse período) já adquiriram maior desenvoltura na dimensão textual, todavia, ocorre um entrave quanto aos aspectos da pressuposição e acrescentamos que um dos fatores possíveis é o retardamento das ações em questões metalinguísticas e textuais. Vale aqui ressaltar que o livro trabalha sim, as dimensões da leitura citadas nessa análise: a pré-leitura, durante e após a leitura. Porém, consideramos, a necessidade quanto a existência de um equilíbrio na quantidade de perguntas destinadas aos processos de leitura

que se inter-relacionem com os outros eixos de aprendizagem e que considerem os horizontes de expectativas do aluno leitor.

Desta forma, após essa incursão sobre o eixo leitura verificamos o cuidado que os autores dedicaram na construção do projeto e que realmente houve a intenção e o uso de estratégias pertinentes de leitura que promovessem a articulação entre os eixos de aprendizagem propostas pela BNCC (2018). No entanto, direcionamos nossa análise para propor o acréscimo e a urgência em aprimorar determinadas sequências que desconsideram o aluno leitor defendido por Bortoni-Ricardo (2008). Portanto, entendemos que a ação do professor que reconhece a teoria articulada a prática, transforma de maneira autônoma com suas diversas possibilidades a interlocução entre o aluno e o conhecimento.

3.2 Produção de texto

Este tópico tem como corpus de análise o eixo produção de texto no livro do 9º ano do Ensino Fundamental II, da coleção supracitada, componente curricular Língua Portuguesa. O livro didático é objeto de muitos debates, embora seja também um material tradicional muito utilizado pelo docente, já que faz ponte com seu ensino, ou seja, alicerçado nos assuntos privilegiados não apenas pela escola, por vezes, ou até sempre, o professor explora-o com o fito de separar assuntos específicos e, a partir da/s proposta/s apresentada/s, planejar suas aulas.

Quanto aos objetivos, analisaremos as sugestões de produção de textos escritos no livro didático aqui estudado, assim como, particularmente almejamos: estabelecer o parâmetro das proposições de produção textual escrita na coleção Se Liga Na Língua (PNLD 2020-2023), Anos Finais do Ensino Fundamental - destacando os gêneros apontados para a construção de textos - bem como, examinar os contextos do processo que são favoráveis ou não à concepção dos gêneros operacionalizados na coleção supracitada.

As diretrizes que orientam o trabalho com a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa apoiam-se. Como visto no tópico

anterior sobre o eixo leitura na BNCC (BRASIL, 2017), que foi produzida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os quais já direcionavam para a urgência de uma metodologia contextualizada, em que se proponha a conexão da transmissão de conhecimento de ensino e de aprendizagem com o dia a dia dos discentes objetivando o desenvolvimento da criticidade e da participação social.

Enquanto base teórica, esta análise fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2008), Koch & Elias (2012) e Antunes (2009). Segundo esses teóricos, compreendemos que o ensino da produção textual não deve refutar a fala, pois se o ambiente escolar deve proporcionar ao aluno um bom desempenho na escrita, direcionando-o a produzir textos em que tanto o aspecto formal quanto o comunicativo estejam bem alinhados, isto não deve servir de justificativa para ignorar os meios da comunicação oral. (Marcuschi, 2008, p. 53).

Nessa perspectiva, o nosso trabalho reflete a proposta de Soares (2006) em que as habilidades de escrita, tal como em leitura devem ser aplicadas em uma variedade de gêneros. Em seguida, examinaremos com mais especificidades a realidade encontrada em relação às propostas de produção de texto do volume do 9º ano. É factual que no volume analisado não encontramos nenhuma proposta de gênero oral entre as propostas principais.

Em relação ao eixo produção textual, há, no LD, uma seção específica que trata sobre isso em cada um dos oito capítulos do livro, já que no capítulo aborda um gênero textual específico (poema-protesto, carta aberta, romance, biografia, charge, conto psicológico, conto e romance de ficção científica e, finalmente, artigo de divulgação científica). Esta seção está situada depois das duas leituras sugeridas pelo livro (leitura 1 e leitura 2) e da seção “se eu quiser aprender mais”, que trata de uma reflexão sobre os textos lidos e como estes se caracterizam em relação ao gênero proposto.

Este tópico direcionado à produção textual é intitulado pelo nome do gênero textual adicionado das partículas “na prática”, o que nos leva a refletir sobre as etapas de tratamento de cada um dos

gêneros abordados ao longo dos capítulos do livro, de modo que há a prevalência da metodologia tradicional, cuja percepção gira em torno do primeiro contato, depois da apropriação dos elementos constitutivos de cada gênero (seja ele literário ou não) e só por fim é que se parte para atividades de produção textual mais profícuas.

É interessante que nessa seção, o próprio texto apresenta, *a priori*, questões textuais ligadas à estrutura (que já são, normalmente, vistas em interpretações da leitura e/ou em notas distribuídas ao longo do LDP). O que buscamos refletir, nesse sentido, é a importância de trazer esses elementos antes dos direcionamentos mais específicos, pois se estamos tratando de gêneros textuais é necessário que o professor, com o auxílio do LDP, enfatize os elementos que compõem cada gênero e que, inevitavelmente, os diferencia.

A apresentação da proposta de produção textual começa. Então, com dois tópicos: a) tema: relacionado ao conteúdo que cada gênero busca abordar; b) forma: diz respeito os elementos estruturais do gênero. Assim, concluímos que esta maneira de apresentar a proposta da modalidade escrita do gênero é bastante interessante, sobretudo porque considera o conteúdo (o que deve ser dito) acima da forma (como deve ser dito), desembocando, nesse sentido, uma perspectiva sociointeracionista e fugindo do modelo tradicionalista no qual primeiro se apresenta a estrutura e o conteúdo, quase sempre, fica em segundo plano.

Logo após a apresentação do tema e forma, o subtópico abordado é o “Momento de Produzir”, que se divide em dois pontos:

a) “Planejando nosso poema protesto”, em que são dadas orientações de como produzir o texto dentro do gênero exigido, considerando desde os elementos mais simples (como paragrafação para textos em prosa ou estrofação para textos em verso) até a problemática que deve estar presente em determinados gêneros textuais (como a dos poemas-protesto, por exemplo). Uma coisa interessante é a forma como o manual apresenta esses conceitos, dispondo-os ligados por setas que constroem um

percurso de produção e isso é inovador no sentido de dar instruções pausadas, mas que contém uma complementaridade cujo objetivo final é a construção de um texto coerente, coeso e bem estruturado.

b) “Elaborando nosso poema protesto”, em que o livro elenca uma série de pontos a serem seguidos, começando com o esboço a partir das orientações dadas nos tópicos anteriores até chegar na conclusão do processo que é o texto escrito.

Em seguida, a seção vai chamar a atenção para a leitura como um processo avaliativo extremamente importante, pois sugere que se faça uma socialização com os textos produzidos e que inclusive os alunos formem grupos para se avaliarem mutuamente a fim de buscar possíveis lacunas na produção, de modo que, posteriormente, devem reescrever seus próprios textos, como uma forma já bastante utilizada de aperfeiçoá-los. Nessa seção, dispõem-se questões que devem guiar a avaliação e estão ligadas tanto à estrutura quanto ao conteúdo, além de abrir espaços de interação que podem ser muito interessantes na sala de aula, pois é necessário que os alunos tenham um retorno tanto por parte do professor quanto dos colegas, principalmente se considerarmos a etapa para a qual este livro didático é sinalizado, tempo em que os estudantes estão em pleno processo de conclusão de uma etapa e no ensino médio serão cobrados mais incisivamente em relação à modalidade escrita da língua.

Figura 05. Etapa de produção textual do capítulo 1

Nosso poema-protesto NA PRÁTICA

Você e mais três colegas vão produzir um poema-protesto. Para isso, há dois desafios: um relativo ao tema, e outro, à forma.

Tema: a produção deve tratar de algum tema de interesse geral, como fizeram os poetas Ferreira Gullar e Chacal. Vocês podem protestar contra o consumismo, o descaso com o meio ambiente, a condição dos refugiados, a violência, a falta de moradia para populações carentes, a imposição de padrões de beleza, a intolerância nas redes sociais, a circulação de *fake news*, entre outros.

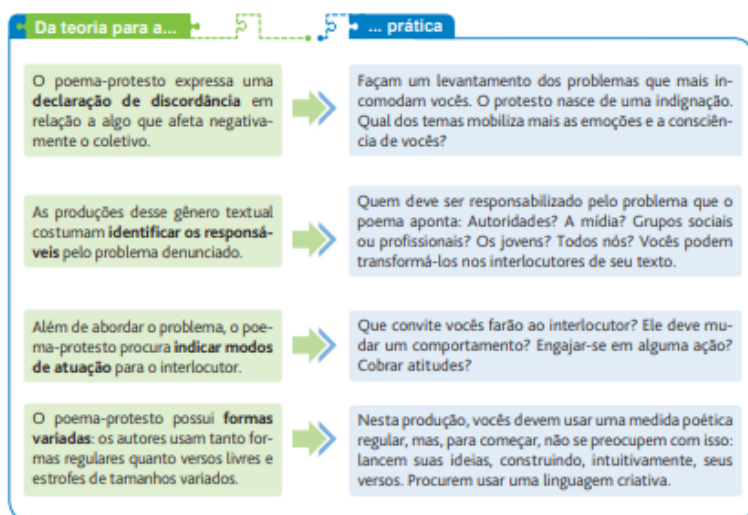
Forma: o poema-protesto deve apresentar versos regulares, ou seja, formados pelo mesmo número de sílabas.

Os poemas serão lidos para a turma toda e, posteriormente, transformados em uma animação, que será exibida para os colegas e ficará disponível no *blog* da turma.

Momento de produzir

Planejando nosso poema-protesto

Vejam algumas orientações para o planejamento do poema de vocês.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, Livro do professor. (2018, p. 26)

Figura 06. Etapa de produção textual com ênfase na reescrita

Elaborando nosso poema-protesto

1. Façam um primeiro esboço do poema-protesto, apresentando o tema e o responsável pela situação.
2. Evidenciem qual é a expectativa em relação ao comportamento do interlocutor, sugerindo uma ação.
3. Cuidem para que o poema tenha um tom firme e crítico.
4. Procurem utilizar imagens poéticas e figuras de linguagem para representar as ideias, como fez Ferreira Gullar ao comparar a diarreia a uma bomba.
5. Organizem os versos em estrofes. Uma das formas de fazer isso é agrupando os versos que tratam da mesma ideia, de modo parecido com o que fazemos com os parágrafos.
6. Leiam os versos em voz alta e vejam se algum destoa do conjunto. Se isso ocorrer, alterem o que for necessário.
7. Façam a contagem das sílabas poéticas de cada verso e verifiquem se há uma medida predominante. Se houver, usem-na como padrão e acertem os versos que não estejam de acordo com ela, cortando, incluindo ou trocando palavras. Se não houver, escolham uma medida que lhes pareça mais adequada para o conjunto e sigam o mesmo procedimento.
8. Por fim, verifiquem se é possível trabalhar ainda mais a sonoridade criando rimas ou repetições expressivas.
9. Criem um título que se relacione ao sentido do poema.


Momento de reescrever

Avaliando nosso poema-protesto

Avaliem a produção em duas etapas. Na primeira, todos os colegas devem ouvir a leitura dos textos e avaliá-los com base nos critérios do quadro a seguir, justificando a opinião e, quando for o caso, sugerindo mudanças.

Na sequência, duplas de grupos parceiros devem trocar os poemas entre si para verificar se a medida dos versos seguiu um padrão, isto é, se eles têm a mesma quantidade de sílabas poéticas. Caso um ou mais versos fujam da métrica definida, os autores precisam ser alertados sobre isso para que efetuem os devidos ajustes. Também devem ser apontados ajustes na escrita – ortografia, concordância etc.

A	O poema apresenta um protesto, queixando-se de algum problema de interesse geral?
B	O interlocutor é convidado a agir para resolver o problema?
C	O tom do poema é firme e crítico?
D	O texto usa linguagem criativa?
E	A leitura do poema em voz alta revela um ritmo característico, isto é, uma regularidade que lembra uma melodia?
F	A leitura do poema em voz alta mostra outros recursos sonoros, como a rima ou as repetições expressivas?
G	O título do poema contribui para a interpretação dele?



Dica de professor

Versos exploram recursos de sonoridade. Valorize-os, mantendo a melodia e o ritmo ao longo de toda a leitura em voz alta.

Momento de reescrever – Não achamos conveniente, neste momento, ampliar a discussão de ritmo poético. Basta aos alunos a percepção de que a métrica regular cria certa cadência.

27

Fonte: Ormundo e Siniscalchi- Livro do Professor. (2018, p.27)

O ponto de reescrita, aqui considerado como o ápice da seção de produção textual em cada capítulo, serve para que os alunos sejam levados à produção proficiente dos textos, considerando e problematizando suas produções textuais e se livrando da ideia de que o primeiro texto está pronto.

Nessa visão, a reescrita é o objetivo central desta etapa de cada capítulo, na questão da produção textual, pois considera-se que o texto final é, na verdade, aquele texto que foi planejado, elaborado, escrito, lido, discutido e reescrito, de modo que este percurso é extremamente interessante para o trato com a produção textual em

sala de aula, especialmente quando consideramos as lacunas que existem tanto na questão da escrita como da leitura na educação básica brasileira.

Reescrever o texto não pode ser considerada “uma tarefa para os que erraram”, mas a reescrita precisa ser naturalizada como uma etapa cuja função é afunilar o texto de modo que este seja mais artístico (quando especificamente literário) ou mais comunicativo (quando não especificamente literário). Assim, a proposta que o livro “Se liga na língua”, na questão da produção textual, enfatiza processos de apreensão dos elementos dos gêneros antes de pensar sequer no planejamento do texto escrito, de forma que isto se mostra como uma ideia inovadora e que centraliza a produção textual não apenas no “ouvir e fazer”, mas no “saber, problematizar, planejar, fazer e refazer”.

Posto isso, e finalizando a análise apontamos que em sua totalidade os oito gêneros principais do referido volume são escritos. Por sua vez, em relação ao universo de gêneros indicados para produção: orais, escritos e digitais somam trinta e oito gêneros textuais, temos três gêneros classificados como orais, vinte e cinco gêneros escritos, e dez digitais. Com isso, assim como em todos os outros volumes da coleção *Se Liga Na Língua* (PNLD 2020-2023) Anos Finais do Ensino Fundamental II, os gêneros escritos ocupam, majoritariamente, as propostas do livro didático. Em segundo lugar, aparecem os gêneros realizados digitalmente e, por fim, os orais.

3.3 Oralidade

Neste tópico, o nosso intento é analisar como o eixo oralidade é abordado no livro didático direcionado ao professor de Português “*Se liga na língua*. Quanto aos objetivos, analisaremos as propostas de trabalho com os gêneros orais no livro didático supracitado, investigando como as atividades referentes ao eixo estudado são orientadas e articuladas aos outros eixos.

O ensino de Língua Portuguesa já era conduzido pelos direcionamentos contemplados nos Parâmetros Curriculares

Nacionais –PCN (BRASIL,1998), que orientava a aprendizagem da linguagem por meio do uso que fazemos dela, considerando que se trata de um instrumento de interação social, isto posto, também na BNCC, que postula que o texto, oral, escrito, multimodal/multissemiótico, torna-se o centro das atividades nas aulas de Língua materna.

Apesar das diretrizes preconizadas por esses documentos, muitos educadores ainda, resistem ao trabalho com a oralidade e esta continua sendo tratada superficialmente na escola. Segundo Marcuschi (2001, p. 21) “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”. Entretanto, na escola, a escrita detém maior atenção e prioridade em detrimento à oralidade.

O componente curricular de Língua Portuguesa se destaca dentro do currículo escolar, seja pela carga horária, seja pelos resultados nas avaliações externas e, ao que diz respeito às exigências do domínio da norma padrão, prevalece a escrita como norma. Essa constatação se aplica aos exames nacionais de avaliação como o Saeb, Enem, Prova Brasil e, mais recentemente, a ALE (Avaliação e Larga Escala) de maneira que, nestas, prevalece a cobrança da língua formal, constatando que não existe nenhum exame nacional que avalie a competência oral do discente.

A BNCC fundamenta-se “na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65) e assume a centralidade do texto a orientar caminhos que contemplem essa unidade a partir de sua relação com o gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de uso da linguagem.

Sobre esse prisma, o trabalho com o texto, tem como propósito desenvolver habilidades de oralidade, de leitura, análise linguística/semiótica e de escrita que favoreçam ao aluno ampliar as condições de participação em práticas de diferentes campos de atuação ou atividades humanas.

Conforme a concepção de Antunes (2003, p. 99), o trabalho com a oralidade deve pautar-se como “prática social que envolve dois ou mais interlocutores em torno de um sentido ou intenção

particular” e, semelhantemente à escrita, serve à interação verbal por meio de diferentes gêneros. Portanto, não se pode conceber a fala como local de espontaneidade, naturalidade ou falta de planejamento e descaso com a norma-padrão, pois a fala, assim como a escrita, varia, pode ser monitorada dependendo da situação comunicativa.

A esse respeito, constata-se que as modalidades oral e escrita não são desvinculadas da realidade sociocomunicativa. Nesse sentido, pode-se concluir que a língua é também um reflexo dos processos sociais, uma vez que está diretamente ligada às suas singularidades comunicativas, como justifica Marcuschi:

“a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete em boa medida, a organização da sociedade, porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

No manual destinado aos docentes, os autores afirmam que o eixo oralidade está integrado aos eixos “Leitura/ escuta”, “Produção de textos” e “Análise linguística” e “Semiótica”, expõe-se que eixo da oralidade” é trabalhado em praticamente todas as seções e em inúmeros boxes espalhados ao longo das páginas”, informação que não é confirmada no volume analisado.

O livro didático apresenta a proposta da leitura e situações de comunicação em voz alta, porém desconsidera os aspectos da linguagem oral e os recursos linguísticos da oralidade. Os referidos aspectos são tratados em atividades que enfatizam a diferença entre a língua falada e a língua escrita, com o intento de promover reflexões a respeito da modalidade escrita.

No LDP *Se Liga Na Língua* (PNLD 2020-2023), os autores justificam que o trabalho apresenta algumas limitações concretas impostas pela natureza de um material impresso, por se tratar de áudios e vídeos que nem sempre estão à disposição do professor e, como alternativa, sugerem a retextualização, também chamada de “adaptação, que já é uma transformação na perspectiva de uma das

modalidades”, conforme defende Marcuschi (2004). As modalidades de que o autor está tratando aqui, seriam a fala e a escrita ou vice-versa e de uma modalidade a outra, e de um gênero para outro, conforme algumas atividades da seção “Transformando [nome do gênero] em [nome do gênero].

Para o tratamento de textos orais, segundo os autores, foi adotado o uso das transcrições, termo que equivale, na coleção, à ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa as marcas originais: repetições, hesitações, marcadores conversacionais procurando sugerir aspectos com o ritmo da fala, pausas, risos, gritos e aspectos cinésicos como movimentos, gestos e expressões faciais que podem revelar o tipo e planejamento prévio de uma exposição oral.

Observam-se atividades de oralidade inseridas nos diferentes campos de atuação propostos pela BNCC assim como situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de podcasts (página 143) e, nas atividades da subseção “Momento de escrever” (página 27), nas quais sugere-se a leitura do poema-protesto em voz alta para a identificação de versos que exploram os recursos de sonoridade.

Figura 07. Comentário de Podcast sobre grandes personalidades negras brasileiras

Agora, em grupos, vocês vão produzir *podcasts* para divulgar informações relativas a essas personalidades. Elas vão compor uma exposição em uma área de uso coletivo da escola.

- 1** Cada grupo é responsável por pesquisar um nome. A pesquisa será transformada em uma apresentação com dados biográficos e informações sobre a atuação da personalidade: área de atuação, importância do trabalho etc.
- 2** O grupo deverá pesquisar na internet dados que possam complementar os textos que acompanham as caricaturas de Baptistão. É importante que sejam utilizados *sites* oficiais, material mais confiável, acompanhado por três ou quatro páginas diferentes, que possam oferecer informações complementares. Vocês podem consultar *sites* de bibliotecas públicas e institutos culturais ou, ainda, acervos de jornais e revistas, mas é preciso checar sempre a validade das informações, confrontando fontes.
- 3** Além disso, o grupo deve procurar, na internet, fragmentos de produções literárias, canções, áudios com entrevistas etc. que ilustrem os trabalhos feitos pela personalidade em destaque ou que revelem opiniões bem fundamentadas sobre ela.
- 4** Produzam, agora, o roteiro do *podcast*, "costurando" trechos de textos que serão lidos por vocês com esse material ilustrativo. A duração máxima é de quatro minutos. Não se esqueçam de criar uma introdução, convidando o público a ouvir o *podcast*, e um encerramento.
- 5** Façam um ensaio para ouvir um dos colegas lendo o texto e verifiquem se a quantidade de informações é suficiente para informar bem o ouvinte, se elas estão claras e se a sequência é coerente. Verifiquem também se o resultado ficou interessante para quem o ouve.
- 6** Gravem o *podcast*. Em seguida, avaliem se é preciso uma nova gravação para aprimorá-lo ou se o resultado já é satisfatório.
- 7** Postem o *podcast* no *blog* da turma.
- 8** Imprimam uma fotografia da personalidade estudada por seu grupo e incluam um *QR code*. Assim, as pessoas que visitarem a mostra poderão usar seus próprios celulares para ouvir os *podcasts*.
- 9** Escolham uma comissão para escrever o texto de abertura da mostra, com a explicação da atividade.

Reprodução proibida. Art. 170 da Constituição Federal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi-Livro do Professor. (2018, p.143).

Desse modo, o tratamento do gênero, feito de modo bastante superficial de acordo com a nossa ótica, não consegue orientar os alunos no sentido de um texto coerente a uma determinada situação de comunicação. Outrossim, a elaboração prévia de um roteiro e levando em consideração a ideia de contínuo de

Marcuschi (2008), aproxima, em certo nível, o podcast de práticas escritas, e nessa perspectiva não poderíamos considerá-lo um gênero pertencente à modalidade oral. O podcast é uma gravação em vídeo e/ou em áudio, por isso apresenta diferenças com relação à conversa informal, que é realizada com a interação face-a-face. Mesmo que figure na modalidade oral, ele apresenta a possibilidade de defasagem temporal entre o ato de elocução e o ato de leitura/escuta, o que costuma ser mais específico da modalidade escrita.

Nesse volume aborda-se parcialmente os gêneros orais, limitando-se à indicação de atividades que envolvem diferentes usos da oralidade, cabendo ao docente criar situações comunicativas planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de gêneros orais requisitadas em momentos formais em função de determinadas circunstâncias de interação. Os autores partem do entendimento que o livro didático deverá se resignificado pelo professor, lhe conferindo autonomia para transcender a proposta sugerida no manual didático.

Conforme a análise realizada, o eixo oralidade apresentado no livro didático “Se liga na língua”, no 9º ano do ensino fundamental II, propõe um trabalho que reflita as seguintes influências: a valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita além da produção e compreensão de gêneros orais.

3.4 Análise linguística/semiótica

O eixo Análise Linguística/Semiótica (AL), integrado à BNCC, tem como objetivo investigar de que forma as orientações desse estudo da Língua Portuguesa contribuem para a prática de linguagem de análise linguística/ semiótica em atividades do livro didático. A AL envolve os procedimentos e estratégias metacognitivos de análise e avaliação consciente durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por

seus efeitos de sentido, na intencionalidade de mostrar que o estudo do texto não se reduz à palavra, mas à compreensão de amplitude de significados, considerando os recursos linguísticos, ortográficos, sintáticos, fonéticos e discursivos na produção de textos orais e escritos.

Essa prática indica explicitamente a sistematização do processo de letramento, como proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens. Sendo assim, a AL visa formar alunos que entendem o que leem e que sejam capazes de produzir textos coesos e coerentes e, ainda, reflitam acerca do uso da língua.

Ao nos debruçarmos sobre a constituição do livro didático numa perspectiva cronológica, podemos verificar que ele sofreu alterações como reflexo das transformações sofridas pela educação e as mudanças na concepção de ensino de língua materna, que antes era centrado na gramática (regras). Com os estudos linguísticos e os documentos norteadores de ensino (inicialmente os PCN e atualmente a BNCC,) busca-se minimizar o descompasso existente entre o que previam os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e o que realmente acontecia em muitas escolas brasileiras. Dessa forma, deixamos de estudar a língua como um código estrutural e passamos a analisá-la quanto ao seu uso de forma global, não isoladamente, mas com questões práticas, voltando-se, principalmente, ao texto e às situações comunicativas como ponto central das novas concepções de ensino.

A concepção sociointeracionista de língua e ensino, que é adotada no nosso objeto de análise, no livro aqui analisado, propõe a língua/linguagem em uso como atividade histórica, social e cognitiva em funcionamento autêntico, colocando o texto como base para o ensino, não como pretexto para o ensino gramatical, de forma a se manter o foco nos aspectos sociocomunicativos e funcionais com objetivos específicos.

Na concepção da BNCC da língua portuguesa, as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, sejam elas orais, escritas e contemporaneamente,

digitais. Seu objetivo é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, além da literatura com foco na formação do leitor e foco em textos e gêneros multissemióticos e digitais, tendo como parâmetro o processo Uso-Reflexão-Uso, pois o eixo estabelece que se parte da reflexão do uso da linguagem para a construção de novas capacidades, que possibilitam um uso cada vez mais complexo de diferentes padrões das linguagens, desse modo, a produção de discursos é tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de língua materna. Nesse sentido, de acordo com a BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa:

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, 2017, p.65-66).

Os autores ainda mencionam que compartilham dos princípios da BNCC (2017) que trata da análise linguística a partir do texto oral, escrito ou multissemiótico, da reflexão sobre recursos linguísticos determinados veiculados em textos diversos e da articulação de várias semioses. Segundo eles, o manual didático segue as bases teóricas de Possenti (1996), que estrutura o estudo gramatical sob três perspectivas para o ensino de língua: a normativa, a descritiva e a internalizada, mas defende que prevaleça a última, de maneira que os autores do LDLP atestam que adotaram essas orientações e comentam que as regras gramaticais e a aquisição da nomenclatura são conhecimentos úteis ao ensino, entretanto, tem de ser ressignificado.

No tratamento da variação linguística, o eixo da Análise Linguística/Semiótica se destaca como um dos eixos mais contemplados na BNCC. Dessa maneira, observa-se duas habilidades previstas para o aluno ao final do ensino fundamental, que são:

- a) Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos [...];
- b) Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2018, p. 83)

Ormundo e Siniscalchi ainda citam Bagno (2008), que defende que para a construção de uma sociedade democrática e na qual a cidadania se construa de fato é necessário levar em consideração os diferentes modos de falar de cada um dos grupos sociais, já que esses constituem os elementos de identidade cultural próprio dessa sociedade (BAGNO, 2008, p. 16). Nesse sentido, concordamos com o autor e reiteramos o papel fundamental da escola na desarticulação de toda forma de preconceito existente, dando, evidentemente, ênfase ao preconceito linguístico, já que estamos tratando especificamente das novas formas de tratar as diferentes variantes da língua nas aulas de português. Essas novas perspectivas não necessariamente estão ligadas à desvalorização da norma padrão, mas à caracterização da língua como um organismo vivo e cujas possibilidades de comunicação dependem de vários fatores.

Ao analisar o sumário, é possível constatar o conceito da variação linguística, como também se apresenta um tópico sobre o preconceito linguístico, adequação linguística e as linguagens formal e informal.

Na perspectiva da discussão sobre a Variação Linguística, o LD se debruça sobre os diferentes modos de falar que existem no Brasil, chamando a atenção para as variantes regionais. No entanto, há problemáticas que devem ser consideradas, a exemplo das atividades de reescrita de versos de poemas de Patativa do Assaré, nos quais a finalidade consiste em colocá-los na norma padrão (atividade presente na seção “Mais da Língua”, presente nos capítulos do LD). Essa atividade pode desembocar em um mal-entendido, que é justamente o fato de, ao transcrever os versos do

poeta para a norma padrão, implicar na conclusão de que a linguagem/língua que o poeta usa estaria “errada” e que precisa ser consertada. Outra problemática que se coloca nesta atividade específica é o fato de desconsiderar que no texto do poeta popular cearense, a forma como as palavras estão escritas tem profundas relações com a variante da qual o poeta faz parte (nas suas particularidades culturais, geográficas, linguísticas, econômicas, social etc.) e que esta linguagem compõe a natureza da poesia popular a qual Patativa se propõe a fazer, desse modo, transcrever o texto para a norma padrão qualificaria uma descaracterização dessa poesia, de modo que recursos fonéticos, semióticos, semânticos, estruturais e rítmicos seriam seriamente prejudicados.

Ainda nesse sentido, Bagno (2007), ao refletir sobre o modo como os textos de Patativa do Assaré são abordados comumente, chama a atenção para o fato de que uma análise linguística dessa poesia não deve tomá-la como um retrato fidedigno da variedade a que se propõe veicular, assim, para falar de variação, é necessário levar em consideração as diferentes manifestações da nossa realidade linguística, suas especificidades e tudo aquilo que está para além do linguístico, pois compreendemos que as variações são resultados de processos históricos, sociais e comunicativos extremamente complexos.

Ormundo e Siniscalchi (2018, XVI) afirmam que as atividades de análise linguística/semiótica foram contempladas especificamente nas Seções “Leitura 1” e “Leitura 2”, nas quais são investigados os recursos linguísticos assim como na seção “Mais da Língua”, nas quais a abordagem a respeito das questões linguísticas, possibilitam ao aluno, atribuir sentidos ao texto.

Muitos pontos positivos são verificados nessa coleção. A respeito do nosso eixo de análise, destacamos as seções: “Pra começar”, que parte do conhecimento prévio do aluno, no sentido de recuperar conceitos formados em anos anteriores e em que são apresentadas atividades presentes na seção “Nome do tópico gramatical na prática”, com vistas à progressão. Temos, ainda, dois boxes que complementam a seção “Abuse da Língua”, na qual o

aluno é instigado a resolver um desafio específico relacionado ao tema. Em “A língua nas ruas”, os alunos são instruídos a refletirem através de pesquisa na mídia ou em sua comunidade de fala a respeito de como um aspecto linguístico específico se efetiva na comunicação cotidiana. Destacamos também a seção “Isso eu ainda não vi/ Isso eu já vi”, na qual são examinados aspectos gramaticais e regras básicas para o aprendizado da linguagem escrita, assim como a sua adequação às situações de uso mais formais. Entretanto, observam-se ainda alguns resquícios de uma educação fragmentada, sem articulação entre todos os eixos de ensino, ou seja, as práticas de leitura, gramática e produção de textos apresentam-se, em alguns momentos, como habilidades isoladas, atividades mecânicas e estruturais. Conforme veremos no exemplo abaixo.

Figura 08: Seção Isso eu ainda não vi – tema: colocação pronominal

Isso eu ainda não vi Colocação pronominal

Leia esta tirinha do cartunista paulista Jean Galvão.

1 O rapaz está fazendo uma declaração de amor.

a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?
b) Por que o rapaz disse “Abraça-me” em lugar de “Me abraça”?

2 A jovem aceita a declaração do rapaz, mas não a formulação dela.

a) Como ela esperava que fosse formulada a última oração?
b) Como a última fala provoca humor?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi. (2018, p).

Como o conteúdo estudado foi “colocação pronominal”, analisamos como positiva a abordagem partido de uma tirinha, gênero contemporâneo dos estudantes e que favorece uma questão gramatical mais contextualizada. A partir da mediação do professor, é possível destacar as semioses presentes, como a linguagem verbal escrita (representadas através dos balões, comuns a esse gênero textual). Contudo, sentimos falta da

continuidade/exploração de questões gramaticais, sobretudo na perspectiva discursiva do sujeito nas demais atividades relacionadas à tirinha, assim como a ausência de questões explorando a oralidade dentro do contexto de uso da língua informal, além de não ser sugerida uma produção escrita.

O eixo análise linguística/semiótica nos aponta uma prática moderna e tradicional, o que se verificou nos exercícios ora mecânicos e estruturais, ora focados em aspectos discursivos partindo da análise reflexiva da língua (o que revela um esforço dos autores para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes), no entanto, cabe ao professor revisar as questões que são postas e adaptá-las para um melhor aproveitamento por parte dos discentes, promovendo com isso uma reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua.

Confirma-se assim, a carência de mais trabalhos sobre o estudo da Língua portuguesa na educação básica no que diz respeito ao livro didático, principal instrumento utilizado pelos professores, de maneira que se ampliem as discussões sobre o eixo análise linguística/semiótica sobre a aplicabilidade dos conhecimentos linguísticos voltados ao que os documentos norteadores e amparados sob a perspectiva da teoria moderna propõem na busca da construção de sujeitos ativos e reflexivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que nos levaram a empreender tal análise surgiu da necessidade no que diz respeito a um melhor reconhecimento de fundamentações teóricas e metodológicas que propiciassem reflexões na formação docente continuada. São observados nessa análise, embora forma breve, movimentos de reflexão que podem realmente somar, valorizar e aperfeiçoar uma ferramenta que nos dias atuais se torna, ainda mais necessária em um país continental como o Brasil. O livro didático tomado muitas vezes como problema é na grande maioria das ações didáticas, o único recurso que há nas mãos do professor e por isso damos a ele

nessa pesquisa o devido valor no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda que, estejamos analisando uma realidade particular em que se refere, apenas a um exemplar, o livro do 9º ano do Ensino fundamental II, verificamos fatos que se repetem nos outros volumes da coleção. Temos, então no projeto didático dos autores, o princípio da centralidade do texto e dos gêneros textuais, já direcionado antes nos PCNS e que são mantidos, apontando para movimentos do uso social contextualizado e articulado às práticas de linguagem, avançando timidamente para o trabalho com a semiótica e da oralidade quase que de maneira imperceptível. Com base na fundamentação teórica adotada, nos dados apresentados, pelo *corpus*, identificamos como se organiza a coleção quanto à articulação dos eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica e o que realmente é oferecido como projeto didático ao professor.

Quanto ao eixo leitura, os autores propõem e trazem as dimensões da leitura citadas nessa análise segundo Solé (1988) com as estratégias antes, durante e após a leitura. Porém, consideramos, a necessidade quanto a existência de um equilíbrio na quantidade de perguntas destinadas aos processos de leitura que se inter-relacionem com os outros eixos de aprendizagem e que considerem os horizontes de expectativas do aluno leitor. Desta forma, propomos o acréscimo e a urgência em aprimorar determinadas sequências que desconsideram o aluno leitor defendido por Bortoni-Ricardo (2008).

No eixo oralidade, percebemos no manual destinado aos docentes, os autores afirmam que o eixo oralidade está integrado aos eixos “Leitura/ escuta”, “Produção de textos” e “Análise linguística” e “Semiótica”. Expõe-se que eixo da oralidade” é trabalhado em praticamente todas a seções e em inúmeros boxes espalhados ao longo das páginas”, informação, esta que não é confirmada no volume analisado.

Seguindo a análise pelo eixo da produção textual, consideramos que o quesito proposto pelo LDP em sua totalidade

é complexo e inovador, contudo, há duas problemáticas que devem ser consideradas e que melhorá-las poderia significar um caminho, ainda mais proveitoso na hora de inserir os alunos nos contextos de escrita/reescrita dos seus textos: as propostas que o livro traz é demasiada longa para as aulas de produção textual, que nessa fase do ensino fundamental se resume (geralmente) a uma aula semanal. Assim, a proposta, embora eficaz, necessita de adequação na hora de sua aplicação. Para melhorar esse quesito, consideramos que seria interessante unir os pontos de planejamento e elaboração dos textos a serem produzidos, uma vez que esses dois tópicos são bastante próximos.

E por fim no eixo análise linguística e oralidade, os autores trazem muitos pontos positivos, mas como nos alerta a resenha do PNLD, o projeto didático, ainda persistem no uso do texto como pretexto para o ensino gramatical, o que interfere diretamente nos demais eixos articulando-os de maneira deficitária e não atende ao que se propõe enquanto uma perspectiva discursiva em alguns momentos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação** Verbal, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 50ed. São Paulo. Loyola, 2008.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- BORTONE, M. E. **A construção da leitura 1 e 2**. Fascículos do Programa da Rede Nacional de Formação Continuada. Brasília: UnB/Cform, 2005.

- BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BUNZEN JR., C. dos. **S. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168 f. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- DIONISIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do livro didático**. Disponível em <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa> Acesso em 20 de novembro de 2022.
- _____. **Guia do livro didático**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga Na Língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO – 08

ANÁLISE DE EIXOS DO ENSINO DE LÍNGUA NA COLEÇÃO *APOEMA PORTUGUÊS*: anos finais do ensino fundamental

Jocélia Santos Batista de Souza¹

Laiz Claudia Balbino Martins²

Luciano Bernardo do Nascimento³

Rejane Maria Macena da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

Por volta da década de 1980, as discussões acerca do livro didático no Brasil foram intensificadas na busca de compreender sua funcionalidade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a escolha desse suporte merece uma atenção especial, pois como propõem os PCN (1996) “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira”, sendo utilizado na maioria das vezes como principal ferramenta de ensino no nosso país. Diante desse pressuposto, surge a necessidade de desenvolvermos um trabalho de análise da coleção *Apoema português* da Editora do Brasil, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse trabalho terá como foco, portanto, os quatros eixos de integração das práticas de linguagem: leitura, análise linguística, produção e oralidade na coleção *Apoema Português*. Nosso objetivo, de forma geral, é analisar a proposta didática da coleção, além de

¹ Profletras/UEPB

² Profletras/UEPB

³ Profletras/UEPB

⁴ Profletras/UEPB

verificar a perspectiva teórica, a caracterização da obra no decorrer das unidades e avaliar os aspectos composicionais, o trabalho com os eixos estruturais de linguagem, as temáticas abordadas, as atividades e as avaliações propostas de acordo com os eixos.

Como aporte teórico, nos basearemos, dentre outros, nos estudos de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos, os apontamentos de Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais/discursivos, as discussões de Antunes (2003) sobre o ensino de língua portuguesa, as considerações de Bronckart (2006) sobre o interacionismo sociodiscursivo e as propostas dos PCN's (BRASIL, 1998) de língua portuguesa e da BNCC (BRASIL, 2018) com relação ao ensino da língua.

Quanto à abordagem, desenvolveremos uma pesquisa de base qualitativa, de natureza aplicada. Quanto aos objetivos metodológicos utilizaremos o viés descritivo-interpretativista para registrar e descrever os dados observados na análise. Ainda, com relação aos procedimentos, realizaremos uma pesquisa documental utilizando a coleção *Apoema* como base de estudo para realizar primeiramente a leitura do manual didático, em seguida o levantamento dos dados, a descrição e a interpretação da obra.

Portanto, para didatizar o percurso de leitura deste trabalho, além da introdução que apresenta o objeto de estudo e os objetivos pretendidos com essa pesquisa, organizamos as seções da seguinte forma: primeiramente apresentaremos a caracterização geral da obra, em seguida faremos a análise da proposta das autoras quanto aos eixos estruturais de linguagem e, por fim faremos uma proposição relacionada a cada eixo estrutural, seguida das considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO DA OBRA

A coleção *Apoema* foi elaborada por Lúcia Teixeira, Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo - USP; Silvia Maria de Sousa, Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Karla Faria, Doutora em Estudos de Linguagem pela

Universidade Federal Fluminense – UFF e Nadja Pattresi, Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense- UFF.

É composta por quatro volumes, cada um organizado em oito unidades contendo dois capítulos, nos quais são trabalhados os eixos estruturais de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística de forma sequencial numa perspectiva de equilibrar o trabalho artístico-cultural e midiático dos gêneros mais próximos da cultura juvenil contemporânea, como os gêneros digitais, por exemplo. Sobre isso, as autoras propõem que

merecem a atenção da escola tanto o romance de Jorge Amado e o poema de Carlos Drummond de Andrade, que representam a tradição literária, quanto o blog e o meme, gêneros digitais que se transformam constantemente, de acordo com os avanços da comunicação proporcionada pela internet (TEIXEIRA, et al. 2018).

Assim, a proposta do livro apresenta uma tentativa de equalizar o tradicional e o novo apresentando em cada unidade o estudo de dois textos do mesmo gênero ou de gêneros que mantêm relação entre si, fazendo assim um estudo aprofundado ao propor o trabalho distribuído nas seguintes seções:

- **Antever** – seção que antecede a leitura do texto de cada capítulo da unidade, sugerindo o que virá em seguida. Para isso, são apresentados elementos contextuais e pré-textuais, na forma de textos multimodais como pinturas, fotografias, etc., para despertar o conhecimento prévio do aluno, levando-o a formular hipóteses, a relacionar linguagens fazendo uma preparação para leitura dos textos que serão trabalhados nos capítulos da unidade.

- **Texto** – Os textos são selecionados de acordo com os gêneros que nortearão a unidade, considerando a temática e a faixa etária dos alunos por série. São apresentados em cada volume, gêneros textuais que trabalham as habilidades de leitura propostas pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, tomando como base as dificuldades de leitura, o interesse pelo tema e complexidade da abordagem para cada série.

• **Estudo do texto** – apresenta atividades de interpretação e vocabulário que colaboram para a compreensão das relações entre texto e contexto e as partes do texto, explorando recursos expressivos como rimas em poemas, gestualidade, cor e forma da pintura, etc. e os recursos que criam efeitos de sentido como ironia, humor, entre outros.

• **Comparando textos** – Em algumas unidades de cada livro, há um estudo comparativo entre o gênero principal e outro texto do mesmo gênero ou temática proporcionando aos alunos a ampliação do universo de leitura e o estudo aprofundado do gênero a partir de um estudo que possibilita conhecer as características de determinado gênero oportunizando a observação de estratégias discursivas presentes nos textos.

• **Linguagem, texto e sentidos** – Nesta seção, são explorados os estudos linguísticos em uso nos gêneros textuais apontados em cada unidade, associando categorias linguísticas aos efeitos de sentido que produzem. O estudo da variação linguística acontece em alguns volumes, porém de forma tímida, necessitando de uma abordagem mais profunda por parte do professor.

• **Estudo e pesquisa** – Esta seção propõe que os alunos desenvolvam habilidades do campo das práticas de pesquisa, realizando trabalhos de tomadas de nota, sínteses de leitura, quadros sinóticos, elaboração de resenhas e resumos, etc. Propondo que os alunos aprendam e pratiquem estratégias de estudo que os levem a sistematizar, selecionar informações e rever conteúdos aprendidos, favorecendo o protagonismo e a aprendizagem.

• **Gênero em foco** – nesta seção, os alunos são levados a conhecerem e sistematizarem melhor os gêneros textuais com base na leitura dos textos propostos em cada unidade, identificando a esfera de circulação e os discursos que os definem, explorando as características de temática, composição e estilo que compõem as tipologias textuais, os gêneros textuais, bem como o contexto de produção dos textos.

● **Oralidade em foco** – a coleção contempla o ensino da oralidade enfatizando a expressão oral seja em situações mais formais como uma entrevista, declamação ou debate, ou informais como a conversação espontânea e a troca de ideias com os colegas, mostrando a importância de desenvolver a oralidade a partir de contextos escolares de ensino.

● **Oficina de produção** – nesta seção, o livro propõe o ensino da produção escrita do gênero em foco trabalhado na unidade. Como a própria seção afirma, é uma oficina com sugestões metodológicas com dicas sobre a preparação e o planejamento da escrita, a realização e a revisão do texto produzido.

● **Língua em foco** – nesta seção, os aspectos linguísticos são tomados pelo viés da interação entre texto e análise linguística abordando conteúdos gramaticais de forma contextualizada possibilitando aos alunos a realização de atividades variadas que envolvem observação, análise, comparação, reflexão e emprego de recursos e conhecimentos gramaticais fazendo uma associação aos efeitos de sentido produzidos nos textos.

● **Escrita em foco** – esta seção contempla o estudo da ortografia, da pontuação e da acentuação, considerando o nível de escolaridade do aluno e o processo gradual de apropriação da escrita propondo atividades de observação e reflexão que levem o aluno a sistematizar regularidades da língua.

● **Retomar** – Ao final de cada unidade, o livro propõe uma revisão de estudo do gênero por meio de atividades variadas, com questões de identificação e seleção de informações, reflexão sobre elementos textuais e linguísticos e análise de uso do gênero. São atividades que possibilitam ao professor e aos alunos identificarem eventuais dificuldades relacionadas ao aprendizado dos conteúdos trabalhados.

● **Caleidoscópio** – é uma seção que aparece duas vezes em cada volume, com o objetivo de ampliar o tema da unidade associando-o aos aspectos da vida cotidiana em contexto social com uma perspectiva interdisciplinar, buscando levar o aluno a refletir

sobre suas atitudes em relação ao próximo e sua visão crítica sobre as atitudes da coletividade.

3. ANÁLISE DA OBRA

A coleção é organizada com base em práticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica mantendo uma relação com os diferentes campos de atuação de práticas de linguagem e apresentando uma proposta didática que busca concretizar as orientações dos documentos oficiais como PCNs e BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil atual.

A seguir, realizaremos uma análise descritiva dos eixos de leitura, análise linguística/semiótica, produção escrita e produção oral, na busca de verificar se a proposta das autoras realmente se configura no decorrer das seções que compõem as unidades.

3.1. Eixo de leitura

São várias as discussões frente aos desafios sobre como os livros didáticos vêm abordando suas metodologias, suas estruturas e composições frente aos estudos e conteúdos como instrumento de aprendizado em sala de aula. Embora as provocações sejam decorrentes, são nítidas as observâncias de que o livro didático é um instrumento indispensável usado pelo professor para o planejamento escolar e conseqüentemente para a dinamização do aprendizado em sala de aula. Para tanto, é necessário aguçar o olhar para as finalidades e objetivos de como os livros ressaltam seus temas e conteúdos, através de seus volumes para seguir com suas escolhas. Quanto a esses aspectos Soares 1992, nos diz que:

Hoje, o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do

indivíduo. O livro instrui, informa, diverte, mas, acima de tudo, prepara para a liberdade (SOARES, 1992).

A leitura como eixo imprescindível, presente na dialogicidade e cotidiano das pessoas, permite expandir o letramento, uma vez que essa deve ser considerada para além do texto escrito. Nesse sentido, o estudo dos gêneros sejam eles orais ou escritos para as autoras (Manual do professor, pág. 9) a “coleção considera, inicialmente, os conceitos de esfera de comunicação e de tipo textual, compreendendo que todo produto de linguagem se filia a redes discursivas e ideológicas e se submeter a mecanismos de coesão e coerência na organização textual” (TEIXEIRA et al, 2018).

Partindo para as abordagens, o volume se articula em torno de um tema e de um gênero textual no enfoque de cada capítulo os quais orientam as atividades propostas, ou seja, tais unidades possuem uma gama de textos diversificados divididas em capítulos (1 e 2), os quais vem em sua introdução, a leitura de um gênero textual, selecionado segundo os campos de atuação apontados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na Unidade 1, o livro traz o gênero Crônica, que tem como objetivo, ler, interpretar e compreender a crônica observando o seu uso criativo da linguagem suas esferas de circulação, bem como analisa as características de estilo, composição e temática desse gênero e suas situações comunicativas, a exemplo do texto “Menino da Cidade”, de um dos grandes cronistas do século XX, Paulo Mendes Campos, com ilustrações que reforçam a linguagem visual e o agrupamento de informações. Dentro do estudo do texto, as autoras fazem uma relação entre textos, enfatizando a fábula para que o aluno consiga correlacionar um ao outro dentro do enunciado proposto. As orientações propostas estão também baseadas em aprofundar o estudo do gênero.

Na Unidade 2, o gênero Notícia em Debate, busca observar através dos textos os efeitos de sentido construídos em diferentes elementos gráficos, retomando o que foi visto na unidade 1, ou seja, o uso de capas de jornais, a exemplo do Extra, Diário de

Pernambuco e O Estado de S. Paulo, aparece de modo positivo onde o livro consegue fazer uma leitura comparativa, um diálogo a partir de fatos concretos, ocorridos na realidade, com manchetes que abordam temas relacionados à esfera social.

A orientação para o professor em atividades complementares que têm foco na comunicação e na prática dos gêneros orais adotando o respeito em relação aos pontos de vista divergentes. O debate regrado contempla um tema emergente do campo virtual; as *Fake News*, que toma por base a alta disseminação de notícias falsas, ligadas à internet, principalmente.

A Unidade 3 recorre à utilização da imagem, para apresentar suas leituras, decorrente em todas as unidades. O tema em questão é o gênero "Conversa", que busca em um primeiro momento levar o aluno a recorrer a seus conhecimentos prévios, usando tirinhas e HQs. A linguagem verbal e não verbal é evidenciada com o uso do personagem Armandinho, do ilustrador e cartunista brasileiro, Alexandre Beck. As leituras dessa unidade trazem à tona outros exemplos de personagens como a Turma da Mônica, O Menino Maluquinho e Calvin, o que evidencia a habilidade de comparar os textos elucidando a leitura.

A entrevista com foco no gênero, aparece com o próprio Alexandre Beck e com o escritor Ziraldo, referente a isso, a proposta a BNCC (BRASIL, 2016, p. 519), nos diz que [...] "vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos", e a entrevista é um exemplo desse tipo.

Vida Social é tema da Unidade 4, que busca compreender dentro do universo da leitura situações de uso do gênero de regulação de comportamentos e participação na vida pública. Para iniciar os estudos da unidade, tomaram como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), das disposições preliminares do Título I, o qual é citado durante todas as atividades da unidade. Esse fato é bastante significativo, uma vez que textos dessa natureza possam ser pouco abordados em sala.

Nesse contexto o livro alude para temas como o respeito, deveres e direitos a jovens e adolescentes, a exemplo do grêmio estudantil, organizações não governamentais, entre outros.

Para maior abordagem da compreensão da leitura, essa seção tem foco no gênero charge. Esse tipo de texto para Silva (2004, p. 13)

tem “caráter temporal, pois trata do fato do dia. [...]. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia.

A leitura desse tipo de gênero leva o aluno a desenvolver maiores habilidades para atuar em diversos contextos que estejam inseridos, e mais, torna-os capazes de perceber criticamente as informações e mudanças no cenário social em sua volta.

Na Unidade 5, o livro traz Histórias de ficção e aborda o gênero Conto para elucidar os textos ao longo da seção. “A piscina do tio Victor”, do poeta e escritor africano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki. O conto é uma narração de fatos e/ou aventuras imaginárias, e essa inserção expande a capacidade de o aluno compreender e interpretar com mais clareza seus aprendizados. Acerca disso, Cosson, (2011, p. 17) nos diz que:

[...] na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

O texto principal da seção é do autor contemporâneo, jornalista, editor, escritor e comentarista político português Miguel

Souza Tavares, *O Velho de Alcântara Mar*, o qual tem o intuito de despertar a curiosidade acerca da leitura literária. Na parte do gênero em foco, o próprio livro conceitua o gênero e traz pequenos trechos de contos entre suas atividades, de autores relevantes, a exemplo de autores como Clarice Lispector, Oswaldo França Junior e Rubem Braga.

Propaganda e Comunicação é o tema da Unidade 6, reconhecendo a importância da leitura hipertextual. Essa unidade marca em seus textos a publicidade, a propaganda e o marketing. Traz à tona textos sobre Propaganda enganosa e Merchandising. A seção retoma o uso da tirinha, para enfatizar a leitura de conceitos como Dicionário e o gênero verbete. De igual modo, o capítulo explora textos de campanhas publicitárias e folhetos a fim de promover a informação e sua disseminação.

Trabalhar esse tipo de texto, ou esse tipo de gênero nos livros didáticos requer dos autores certa sensibilidade ao compreender que a sua importância gera incentivo e a divulgação de ideias e opiniões entre os estudantes, uma vez que o texto tem pretensão comunicativa e persuasiva, com alta visibilidade por pretender propagar uma ideia, além de utilizar-se de linguagem apelativa e multimodal.

Na Unidade 7, o tema para os capítulos é a Linguagem Poética e traz como texto abertura, o soneto “Em busca de amor”, de Flor Bela Lobo (Florabela Espanca), e ao longo da atividade Trechos de “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões. O Poema de Paulo Leminski “Razão de ser” é abordado para caracterizar o gênero. Esse autor também é citado como criador de haicais, onde esse tipo de gênero também é contemplado ao longo das atividades. Em razão disso os PCN (1998, p.37), nos dizem que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado à prática cotidiana da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. A questão do ensino de literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.

Com o livro didático e suas propostas ocorre o mesmo, nada adianta que esses textos estejam de forma descontextualizadas, apenas por estar, pois nada contribuem para a formação de alunos leitores. Lembrando que esse não é o caso do volume aqui elencado, pois o mesmo se preocupa em trazer sentido e profundidade na contextualização dos assuntos através dos textos.

A seção contempla a proposta do Sarau literário embasado pela poesia de Mário Quintana, poeta, tradutor e jornalista brasileiro, bem como oficina de produção de poemas.

Na unidade 8, as autoras trazem uma proposta de estudo na qual inclui também a finalidade de levar o aluno a descobrir que linguagens tão diferentes, tais como a Literatura e o Cinema, podem desenvolver a mesma história levando-os ao despertar um tipo de emoção. Para isso faz uso do gênero Romance “A Invenção de Hugo Cabret”, livro juvenil de aventura escrito pelo norte-americano Brian Selznick. O Romance retrata Hugo Cabret, um órfão de 12 anos que vive escondido na central de trem de Paris dos anos 1930. As autoras conseguem com isso, trazer leituras que dialoguem com a faixa etária e com a linguagem dos adolescentes, aspecto esse muito proeminente para a harmonia entre o conteúdo e o aluno leitor.

A seção aborda um trecho de “As Crônicas de Nárnia” do escritor, romancista, poeta, crítico literário, irlandês, Clive Staples Lewis, comumente conhecido como C. S. Lewis. Por fim, consegue trazer uma excelente leitura do autor Viriato Corrêa “A escola da vila”, encerrando o volume.

3.2. Eixo de Análise Linguística/semiótica

A Prática de Análise Linguística sob um viés didático é um termo que aparece a princípio na obra de Geraldi, (1984) e (1997) para se referir ao “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 1997, p. 189). Nesse sentido, trata-se, portanto, de um modelo teórico metodológico que privilegia

atividades cujo foco seja refletir sobre os fenômenos linguísticos que compõem e caracterizam a língua portuguesa, bem como esquemas discursivos que tenham como alvo os usos da linguagem. Em conformidade com BEZERRA (2013), a prática de análise linguística deve promover uma reflexão mais ampla em relação às funções do sistema linguístico, prática esta que difere do ensino tradicional de língua portuguesa pautado apenas no ensino de gramática com fim em si mesma e sem relacioná-la aos contextos de utilização da língua.

Não se trata, no entanto, de negar a importância do ensino de gramática nas escolas ou aboli-lo, mas de adotar um ensino de gramática contextualizada, que conforme aponta Antunes (2014), trata-se de

uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. (ANTUNES, 2014, p.46)

Nesse sentido, o trabalho com a análise linguística em sala de aula não abandona o ensino de gramática, no entanto, o faz atrelado a diversos outros elementos da língua, dentre eles, o fenômeno da variação linguística. Antunes (2009) nos adverte que todas as línguas, desde que estejam em uso, sofrem processos de variação em diversos níveis e, portanto, é natural das línguas ganharem formas nos mais variados falares, que, por sua vez, obedecerão a propósitos comunicativos distintos. É em harmonia com essa visão de composição das línguas que Bagno (2002, p. 134) reforça que

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Parece ser nesse mesmo sentido que a BNCC (BRASIL, 2018) encara a prática de análise linguística em sala de aula quando aponta que a mesma

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos). [...] Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. (BRASIL, 2018, p.82)

É com base nessa perspectiva de articulação que, segundo as autoras, está fundamentada a abordagem desse eixo na coleção *Apoema Português*. Podemos notar tal inclinação teórica na proposta teórico-metodológica da coleção, quando as autoras apontam que

Uma vez que a coleção se pauta pela integração entre texto e gramática, propõe-se que o estudo de elementos gramaticais e ortográficos esteja intimamente voltado para o gênero textual e/ou para os temas em destaque em cada unidade. [...] Considera-se, assim como o faz a BNCC (2018). (TEIXEIRA et al, 2018).

Ao analisar algumas atividades no volume do 9º ano, a exemplo da seção *Escrita em Foco*, é possível perceber essa abordagem de estudo de aspectos gramaticais estreitamente atrelados aos gêneros textuais. Nesse sentido, destacamos o capítulo 2 da unidade 3, em que o gênero central é o texto dramático e traz como texto inicial um trecho da peça *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. Nessa seção estuda-se a próclise, ênclise e mesóclise, então o manual didático retoma alguns trechos de conversação entre os personagens nos quais é possível perceber a troca entre o uso da ênclise e da próclise, inclusive pelo mesmo falante, a depender da intenção comunicativa. Um dos trechos que exemplificam isso é a opção de uso da ênclise pelo personagem Chicó ao proferir um pequeno discurso fúnebre para a cachorra de

sua patroa e, logo em seguida, optar pela próclise ao direcionar a fala ao seu amigo João Grilo. Outros exemplos da mesma natureza são apresentados ao longo das discussões e as questões levantadas são todas com base na reflexão desses usos.

Nota-se, portanto, uma aplicação prática dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018) e da visão de gramática contextualizada de Antunes (2014). No entanto, apesar de apresentar um trabalho articulado com a ênclise e a próclise, notamos que a mesóclise não foi abordada durante os exercícios. Sendo assim, visto que a mesóclise, nas palavras de BAGNO (2017), “cheira a formol” ou, em outros termos, caiu em desuso no português brasileiro, poderia ter ficado de fora do estudo da colocação pronominal na seção. Neste ponto, nota-se que, apesar do material didático em análise apresentar, de modo geral, um trabalho bem articulado com a gramática, ainda apresenta certa dificuldade em abolir algumas práticas tradicionais de ensino.

Um outro exemplo de trabalho articulado entre o gênero textual e aspectos da análise linguística pode ser evidenciado também na seção *Escrita em Foco* no volume do 9º ano, mas agora no capítulo 2 da unidade 1, o qual traz o estudo da variação linguística no nível da escrita. O gênero trabalhado na unidade é a carta aberta e o aspecto variável entre os diferentes níveis da linguagem, a depender do propósito comunicativo, é o foco da seção. Esse modo de abordar a variação escrita mostra-se positivo, pois leva o aluno a perceber a igual importância entre o nível formal e informal para atender ao objetivo comunicativo do gênero em questão.

Ao longo dos capítulos e unidades do volume do 9º ano é possível notar que o aparato teórico adotado se reflete na abordagem do eixo de análise linguística e é possível identificar um trabalho significativo com a gramática, o texto e a variação linguística, no entanto, algumas práticas do ensino tradicional ainda estão presentes, sobretudo quando se trata de certos termos que já caíram em desuso no português brasileiro, mas ainda encontram forte resistência em permanecer em manuais prescritivos da língua.

3.3. Eixo de Produção textual

O eixo de produção textual é tratado na seção *Oficina de produção* que se apresenta no segundo capítulo de cada unidade após serem trabalhados dois ou mais textos do mesmo gênero, mostrando que há uma interligação entre os eixos de leitura e produção. Nas oficinas, o livro propõe sugestões sistematizadas de produção do gênero em foco na unidade, seguindo orientações para preparação, planejamento, realização, revisão, avaliação e, em algumas produções, é sugerida também a divulgação do texto.

Durante a preparação, o livro retoma ao estudo do gênero nas seções anteriores, lembrando aspectos composicionais, estilísticos e contextuais para situar o aluno sobre o gênero a ser produzido. Uma proposta que dialoga com as ideias de Bakhtin (2016, p. 12) sobre os gêneros do discurso, ao afirmar que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado”. Dessa forma, a preparação envolve uma revisão sobre o gênero retomando à seção *Gênero em foco*, na qual os aspectos acima são trabalhados.

Na fase de planejamento do texto, o aluno é instigado a refletir sobre situações vivenciadas que podem despertar a sua imaginação. Há uma interação entre a obra e o leitor através de perguntas como, por exemplo, “*Você se lembra de alguma situação de medo ou susto em que esses sentimentos tenham sido despertados por um fato não explicado, estranho?*” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 36, 8.º ano). A pergunta acima encontra-se no volume do 8.º ano do ensino Fundamental e refere-se à produção de um conto de mistério e suspense. Questões como essa são feitas durante a fase de planejamento para levar o aluno a organizar informações antes da escrita.

Na sequência, são trabalhados estruturais, como parágrafos ou versos, por exemplo, sequência lógica, aspecto composicional, etc. A partir dessa fase, o aluno é levado a construir o texto partindo das informações levantadas através dos questionamentos feitos na fase de planejamento e também durante os estudos do gênero nas seções anteriores da unidade.

Por fim, a fase de revisão propõe uma releitura da produção levando em conta os pontos propostos no roteiro, a grafia das palavras, se as ideias estão claras, se o título condiz com a proposta, a questão da pontuação, etc. Ainda, nesta etapa a atividade sugere que o aluno compartilhe o texto com o colega para que ele apresente seu ponto de vista e auxilie na revisão.

No volume do 8.^o ano, ao tratar sobre o gênero poema, o livro sugere uma avaliação interativa do texto realizada pelos próprios alunos e, em seguida, a reescrita do mesmo. Esse seria mais um ponto positivo para o livro, já que a maioria das produções ficam restritas à sala de aula e tem como único destinatário o professor, o qual avalia a produção e atribui uma nota. Nesse caso é diferente, o aluno constrói o texto e terá a oportunidade de refletir sobre as funções que a escrita desempenha – qual o objetivo do texto, sua esfera de circulação na sociedade, etc.

O livro também sugere a divulgação ou publicação da produção escrita em outros suportes como blog ou site escolar, publicação em podcast através de áudio, jornal escolar ou até mesmo através da oralização dos textos em sala, construindo dessa forma um vínculo entre os eixos de produção oral e escrita.

Diante dessa análise, fica evidente que, no tocante ao eixo estrutural de produção escrita, a coleção inova com uma metodologia articulada entre os eixos de leitura, produção e oralidade trazendo uma proposta eficaz de estudo do gênero que abrange as seções dispostas na unidade, apresentando orientações de produção que consideram fatores como a adequação à situação de uso do gênero, caracterização, composição, contempla as diferentes etapas do processo de produção, propõe temas pertinentes à formação cultural dos alunos, situa a escrita em seu universo de uso social, definindo as condições de produção textual - esfera, suporte, interlocutores, etc. e tratam a escrita como um processo de interlocução onde o aluno pode reconhecer que se trata de um diálogo entre autor-texto-leitor.

3.4. Eixo de Oralidade

Para embasar a análise do eixo oralidade da coleção indicada, é preciso elucidar, inicialmente, o que pode ser compreendido neste eixo à luz do documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a BNCC:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p.78-79).

Pode-se perceber, a partir do que preconiza a Base Nacional, que o eixo oralidade leva em consideração além do trabalho com os gêneros orais, a prática da oralização de textos em contextos significativos de interação e comunicação. Desta forma, analisaremos como o trabalho com os gêneros orais e a oralidade se efetiva no volume 6 da coleção *Apoema Português*.

Diante da histórica desigualdade no tratamento da oralidade em relação à escrita, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, é imperativo analisar em um primeiro momento o espaço destinado à oralidade na composição da obra. Dada a análise, verificamos que o livro didático apresenta o trabalho com a oralidade diluída ao longo das unidades, além de reservar um lugar específico destinado ao eixo, denominado “oralidade em foco”. Esta seção encontra-se sempre no segundo capítulo de cada unidade, estabelecendo articulação entre os gêneros trabalhados nos capítulos anteriores, com foco na produção de textos orais e no desenvolvimento das expressões orais e os aspectos linguísticos-discursivos.

As atividades da seção oralidade em foco são organizadas em três momentos: preparação, realização e autoavaliação, imbuídas de orientações para o planejamento dos gêneros orais e o uso da linguagem adequada às situações previstas, discutindo aspectos

como a utilização dos recursos coesivos, seleção lexical, seleção de informações, recursos morfossintáticos, dentre outros.

É importante destacar que o livro explora muito bem a adequação e o uso das linguagens formais e informais com atenção para o contexto de produção, no entanto, há um trabalho ainda tímido no que se refere aos preconceitos e estigmas associados às variedades orais, distanciando-se da habilidade EF69LP55 da BNCC (Brasil, 2018, p.161) a qual estabelece como diretriz que o discente possa “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico”. Assim, o docente precisa estar atento para preencher esta lacuna.

Um ponto que merece destaque é o trabalho com a prosódia e a sistematização da escuta atenta e turnos de fala. Para isso, o exemplar apresenta um bom número de atividades e orientações para o professor acerca da adequação oral no que se refere aos efeitos de sentido provocados pela entonação, timbre, emissão da voz, volume, ritmo, expressividade e gestualidade, estimulando os discentes para a realização.

No que tange à diversidade de textos orais, o exemplar do 6º ano apresenta uma boa variedade de gêneros adequados à diversificadas situações comunicativas, tais como: relato de experiência, locução de notícia, encenação teatral, leitura oral de poemas, contação de histórias, *stories*, podcast e debate. Contudo, um fator que pode ser melhorado é o trabalho sobre as tradições orais e seus gêneros, levando em consideração sua gênese e os sentidos provocados. Conforme corroborado por Antunes (2003, p.105), é necessário, por exemplo, um trabalho voltado para “Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas”. Por fim, é bastante claro que a obra promove atividades de oralidade em consonância ao trabalho de leitura e produção textual, em um contínuo entre produção escrita e oral, revelando, desta forma, equilíbrio entre oralidade e escrita.

4. PROPOSTA DIDÁTICA PARA MELHORAR O TRABALHO DOS EIXOS ESTRUTURAIS NA COLEÇÃO APOEMA PORTUGUÊS

Conforme observado no eixo oralidade, o volume 6 da coleção *Apoema Português* demonstra preocupação em desmistificar a associação de descuido e informalidade às práticas orais, no entanto, no que concerne ao campo dos estigmas e preconceitos ligados à oralidade consideramos que o tratamento dessas questões pode ser mais evidenciado.

Assim, com o objetivo de tornar mais clara a reflexão acerca das variedades orais estigmatizadas e fortalecer o valioso trabalho feito pelo livro didático acerca do eixo da oralidade, propomos a adição de um espaço na seção *Oralidade em foco* destinado ao respeito às variedades orais presentes nos gêneros em discussão. Este espaço pode conter frases autênticas, trechos de textos de tradições orais, expressões de diferentes regiões e culturas que são constantemente alvo de preconceitos para que a discussão e reflexão acerca deste aspecto da língua tenha mais notoriedade.

Quando ao trabalho com as tradições orais, acreditamos que, para este nível, a inserção de emboladas ou desafios de repentistas poderia agregar à variedade de textos propostos para tratamento com a oralidade. Desta forma, a abordagem deste gênero pode ser feita com vistas à valorização da oralidade, da cultura e dos sentidos provocados pelo texto.

No que se refere ao eixo de leitura na coleção *Apoema Português*, partindo para um viés crítico e reflexivo do exemplar do 7º ano, aqui também analisado, muito embora tenha demonstrado em seu conteúdo forte capacidade de transmissão de conhecimento, propomos que sejam inseridas leituras relativas aos povos tradicionais no Brasil, enfatizando assim a valorização, promoção e preservação da rica cultura indígena e da matriz africana, pois segundo a BNCC:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – [...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Tomando como base o conhecimento da diversidade, as leituras do exemplar analisado não conseguiram trazer para o centro do debate escolar essas questões, uma vez que explorar a temática indígena e africana, podem consideravelmente fazer com que os alunos possam discutir e conhecer a história dos povos tradicionais para o combate dos possíveis casos de discriminação para uma sociedade mais justa e participativa.

No âmbito da produção escrita, a coleção *Apoema Português* apresenta uma proposta de produção textual esquematizada apontando estratégias que ajudarão o aluno a produzir o texto com mais segurança. Contudo, no volume do 8.º ano evidencia-se uma preocupação constante com a linguagem formal ao se trabalhar a produção escrita de alguns gêneros.

Durante a fase de revisão da produção, o livro propõe que o aluno faça as devidas correções da grafia, concordâncias verbal e nominal, etc., fato esse que pode limitar a espontaneidade do aluno, pois a sua variante não é considerada durante a produção escrita o que pode deixá-lo desconfortável. Além disso, estratégias avaliativas de produção textual que são pautadas nos erros gramaticais geralmente tendem a frustrar o aluno cada vez mais já que o professor avaliará apenas com base na norma padrão da língua. Quanto a isso, Antunes (2003, p. 185) afirma que

Restringindo-se às atividades de produção de textos, a avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros (que erros se destacam?) cometidos, com o acréscimo da

alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve.

No que diz respeito ao eixo análise linguística/semiótica fica claro que a coleção adota uma proposta didática que preconiza um ensino de língua sob o viés sociointeracionista, conforme pudemos observar nos exemplos analisados no exemplar direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, que apresenta uma abordagem contextualizada da gramática normativa, ao passo que também valoriza diferentes variantes da língua e aborda aspectos da variação em exercícios de reflexão sobre a língua.

No entanto, notamos que quando se trata da abordagem de alguns termos da língua que, apesar de terem caído em desuso no Brasil, como é o caso da mesóclise, a coleção não opta por abordar o ensino do uso desses termos, como fazem os manuais mais tradicionais, todavia faz apenas menção a tais termos.

Sendo assim, sugerimos que a coleção, ao invés de simplesmente mencionar termos gramaticais considerados arcaicos, passe a trazer um estudo histórico deles focando no processo de evolução da língua que culminou em seu desuso. Sobre a importância de conhecer a história da língua Caetano Galindo (apud BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 15) afirma que “se a língua que falamos é o que somos, ou no mínimo faz parte indelével da nossa mente, do nosso mundo, estudar sua história nesses termos é não somente saber de onde viemos, mas é fundamentalmente saber quem somos”. Portanto, adotar essa perspectiva de ensino ao abordar arcaísmos na língua é uma forma de fugir do ensino tradicional de gramática, que muitas vezes ignora a evolução da língua, mas sem deixar termos soltos que podem gerar a curiosidade do aluno sem que haja nenhuma explicação para isso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta análise verificamos o quão importante é o processo de escolha de um livro didático. Essa ferramenta que acompanha as práticas de ensino das escolas há tanto tempo ainda é um dos recursos mais utilizados pelos alunos e professores na sala de aula e por isso merece uma atenção especial. O livro didático escolhido sem critérios pode trazer sérios prejuízos ao ensino, mas infelizmente essa é uma prática ainda muito recorrente nas escolas onde geralmente os professores não seguem o guia de orientação do PNLD para analisar os critérios da escolha de um livro que seja adequado ao seu aluno.

Com relação à coleção *Apoema Português*, identificamos que as autoras trazem uma proposta que demonstra compromisso com um ensino de língua fundamentada em teorias contemporâneas da linguagem, ou seja, o texto como centro de estudo dos eixos estruturais de linguagem. O fato dela trazer características de um ensino que retoma gêneros mais tradicionais aliados aos mais atuais, como os gêneros digitais, diferencia essa coleção de outras mais adotadas no nosso país. Além disso, outro diferencial observado é o fato de a coleção destinar uma seção para o tratamento da oralidade, demonstrando consonância com as orientações da BNCC. Portanto, é uma coleção que merece um olhar mais atento dada sua peculiar caracterização e alinhada proposta tanto no que estabelecem os documentos oficiais quanto ao que apontam estudos importantes em relação ao ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **A colonização pronominal**. **Brasiliários.com**, Brasília, 12 de set. de 2017. Disponível em: <<https://brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/689-a-colonizacao-pronominal>>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002b, p. 134.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História Concisa da Língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/2008, Página 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão** / Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta, Wanderley Ferreira da Costa, - 3. ed. - São Paulo- SP, Cortez, 1997

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/ Campinas: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

- MASCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: acesso em: 30/06/13.
- SILVA, C L M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas: UFRGS, 2004
- SOARES, Wander. **O Livro Didático e a Educação**. 1992. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/o-livro-didatico-e-a-educacao/> Acesso em: 11/12/2022.
- TEIXEIRA, Lúcia. *et al.* **Apoema: Português 6.º ao 9º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. 1.ª edição.

CAPÍTULO – 09

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA *TECENDO LINGUAGEM*: apropriações e usos dos eixos da linguagem

Ângela Maria Ferreira de Souza Barros¹

Francisca Geane Pereira de Souza²

Maria Aline de Brito Guerra Aguiar³

Odjane da Silva Lima Melo⁴

Juarez Nogueira Lins⁵

1. INTRODUÇÃO

Como educadores de Língua Portuguesa é imprescindível o uso do Livro Didático (LD) em sala de aula, posto que na maioria das situações é o único material de que dispomos em sala de aula. Contudo, cada educador deve se inteirar da real face desse instrumento que chega às escolas (após uma escolha dos próprios educadores). Tendo em vista o que é orientado pelos documentos oficiais em relação ao currículo da educação básica, cabe a cada educador conhecer e analisar o LD com o intuito de observar pontos relevantes do ensino da Língua Portuguesa e suas áreas de atuação, pensando sempre nas melhores ferramentas didáticas de construção de habilidades junto com o alunado, deixando-o como protagonista do seu conhecimento.

¹ Mestranda do Profletras da Universidade Estadual da Paraíba (Profletras/UEPB)

² Mestranda do Profletras da Universidade Estadual da Paraíba (Profletras/UEPB).

³ Mestranda do Profletras da Universidade Estadual da Paraíba (Profletras/UEPB).

⁴ Mestranda do Profletras da Universidade Estadual da Paraíba (Profletras/UEPB).

⁵ Professor do Profletras da Universidade Estadual da Paraíba (Profletras/UEPB)

Sendo assim, este artigo tem como objetivo geral avaliar de que forma os eixos de integração referentes às práticas de linguagem apresentados na BNCC, leitura, produção, oralidade e análise linguística, foram desenvolvidos no livro didático de Português da coleção Tecendo Linguagens (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018) para o 6º ano do Ensino Fundamental, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2020). Dessa maneira, trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, resultante de uma análise documental de natureza descritivo-interpretativa para registrar e descrever os fatos observados no LD.

Nessa perspectiva, para a análise de cada uma das práticas de linguagem no volume do sexto ano, do Livro Didático (LD) Tecendo Linguagens (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018), faz-se necessário compreender como as autoras pretendem explorar cada um desses eixos em sua obra pedagógica.

Segundo Oliveira e Araújo (2018), a proposta pedagógica da coleção “Tecendo Linguagens” está fundamentada na abordagem dos diferentes gêneros e dos conhecimentos acionados no ato da leitura, conforme a acepção de texto discutida dentro do escopo teórico da Linguística Textual (LT). Neste caso, o texto seria o local em que ocorreria a interação entre sujeitos, que trariam contextos sociocognitivos próprios para o processo de construção do(s) sentido(s). Então, o texto configura-se como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 2)

De acordo com a BNCC (2018, p.71), o Eixo Leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e

multissemióticos e de sua interpretação”. Nesse sentido, nas considerações sobre a prática de leitura, Oliveira e Araújo (2018, p. 14) destacam a importância da leitura antecipatória e/ou prévia que “têm como finalidade estimular os alunos a observar aspectos específicos dos textos e a buscar seus significados”. Para elas, a leitura prévia deve ser feita durante todo o volume de Português e, não apenas, nos momentos introdutórios do material, já que trabalha com os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes:

O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, espera-se que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 16).

Quanto ao eixo produção de texto, devem ser consideradas nas práticas de ensino as condições de produção que determinam a circulação dos gêneros textuais nas mídias e nos campos de atividade humana. (BNCC, 2018). Para isso, o aluno precisa compreender os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros e usá-los de maneira adequada aos contextos ou situações sociais em que seu texto é produzido.

Segundo Antunes (2003),

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, "para fora"), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Nessa perspectiva, consideramos que a produção escrita é um processo de interação verbal e, como tal, conforme Bakhtin (1997), envolve a enunciação, a situação social, os participantes imediatos, o signo ideológico (palavra orientada em função do locutor) e o diálogo. Todos esses aspectos são, pois, relevantes para a prática de escrita e de leitura, constituindo objetos de análise e de reflexão para professores e alunos no processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Dessa forma, ressaltamos a utilização de estratégias adequadas para o processo de produção escrita. Assim, segundo Koch (2015, p. 36), quem escreve ativa conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; seleciona, organiza e desenvolve as ideias de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; balanceia informações explícita e informações implícitas; e revisa a escrita ao longo de todo processo. Assim, esboça-se um conjunto de critérios para subsidiar o aluno em percursos pedagógicos permanentes e privilegiados nas propostas inseridas nos materiais didáticos utilizados na escola para o ensino da produção escrita.

Ainda sobre o ensino de língua portuguesa, em alguns casos, verifica-se que a escrita é privilegiada e, assim, minimiza-se a abordagem da oralidade, deixando de explorar adequadamente as duas modalidades nos diversos contextos comunicativos. Tal situação é foco da análise do Livro didático em pauta e, para isso, compreendemos a oralidade como uma “prática social interativa que se apresenta através de variados gêneros textuais.” (MARCUSCHI, 2001, p.25). Portanto, esse estudo é norteado pela ideia de que é preciso compreender a oralidade em diferentes situações de comunicação, conhecendo os gêneros orais e os aspectos que os aproximam ou os distanciam dos gêneros escritos para, então, desenvolver as competências linguísticas e cognitivas tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral da língua (BNCC, 2018).

Além dos eixos leitura, produção de texto e oralidade, o ensino também enfatiza o eixo Análise Linguística e Semiótica. Para tanto,

considera-se que a análise linguística corresponde à escrita escolar e ao uso ou análise gramatical, fazendo reflexões epilinguísticas sobre as formações textuais. Corroborando com essa ideia, Geraldi (1984), nos afirma que,

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Nessa perspectiva, compreendemos os eixos que organizam as práticas de linguagem contemplados pela BNCC (2018) como âncoras para esse estudo, investigando a abordagem da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística/semiótica no Livro Didático indicado para o 6º Ano do ensino fundamental. Para isso, realizamos a leitura integral do LD e observamos por meio das atividades propostas no decorrer do capítulo como cada eixo foi explorado, considerando a sua adequação ao que propõe a BNCC (2018). Para subsidiar essa análise, envolvemos também o Manual do Professor (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018) como objeto de estudo, construindo uma ponte entre o que as autoras do LD, Oliveira e Araújo, propõem ao professor como instrumento pedagógico e metodológico de ensino e o que apresenta ao aluno quanto às possibilidades de desenvolvimento das competências linguísticas previstas nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, nosso estudo inicia seu percurso com a Caracterização da Obra, na qual apresentaremos a organização e a estruturação do livro didático da coleção Tecendo Linguagens

(OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018), objeto de estudo dessa pesquisa. Logo após, no tópico Análise dos Eixos da Linguagem presentes no Livro Didático, iremos expor a análise do LD quanto a abordagem dos eixos Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica nas atividades sugeridas, elucidando se foram contemplados e, caso a resposta seja sim, como elas foram elencadas na elaboração e estruturação de sua proposta pedagógica. Em seguida, na parte Proposta para melhorar o Livro Didático, refletiremos sobre os maiores desafios encontrados na inclusão dos eixos da linguagem nas práticas de ensino e os possíveis caminhos para que toda e qualquer forma de expressão seja abordada na escola e, assim, garantirmos o desenvolvimento das habilidades e competências de que os alunos dependem para a sua atuação em diversos contextos sociocomunicativos.

2. CARACTERIZAÇÃO DA OBRA

A coleção “Tecendo Linguagens” é composta por quatro volumes, cada um referente a um ano do Ensino Fundamental-anos finais (6º ao 9º Ano). Esses volumes se estruturam em quatro unidades, cada uma com oito capítulos, dois para cada uma delas, sendo, ao final, apresentados os apêndices e as referências. A coleção contempla seções, com subseções e boxes, que podem variar conforme seus objetivos: (a) Para começo de conversa; (b) Prática de leitura – subseção “Por dentro do texto/Linguagem do texto” e boxes “Glossário/Conhecendo o autor”; (c) Trocando ideias; (d) Conversa entre textos; (e) Momento de ouvir; (f) Reflexão sobre o uso da língua – subseção “Aplicando conhecimentos”; (g) De olho na escrita; (h) Hora da pesquisa; (i) Produção de texto; (j) Na trilha da oralidade; (l) Ampliando horizontes; e (m) Preparando-se para o próximo capítulo; além do box Para você que é curioso ((OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018).

Na visão de Oliveira e Araújo (2018), dentre as funções do professor está a de desenvolver nos alunos competências quanto à

atribuição de sentidos por meio da prática da leitura e, para tal, elas sugerem algumas modalidades didáticas:

Quadro 1- Modalidades didáticas sugeridas no Manual do professor

- **leitura dramatizada:** encontro entre a expressão verbal e a não verbal na construção do sentido de um texto. Contribui para a desinibição do aluno, para a expressão de seus sentimentos, para o desenvolvimento da inteligência corporal;
- **leitura dirigida:** solicitar, por exemplo, que o aluno leia o trecho de que mais gostou, que mais o emocionou, que lhe transmitiu determinada ideia etc.;
- **leitura interrompida:** trata-se de interromper a leitura para fazer um questionamento a respeito das ideias e das características do discurso até então apresentado que possibilite ir atribuindo sentido ao que se está lendo. Trata-se de uma prática importante, principalmente quando se está lendo um texto razoavelmente longo.

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 15)

No que diz respeito ao trabalho com o vocabulário através da leitura, as autoras têm como fonte o livro “Oficina de leitura” de Ângela Kleiman (1996), o qual é recomendado como leitura complementar “indispensável” ao professor. Dentre os seus principais pressupostos, está o da inferência, que pode contribuir não apenas na aquisição de vocabulário por meio da leitura, mas também para o refinamento dele nas produções escritas dos estudantes, pois “analisar o contexto à procura de pistas implica ensinar, ao mesmo tempo, a fazer uma leitura não linear; isto é, continuar a leitura ainda quando houver incompreensão momentânea, inclusive voltando para trás, relendo, pois o contexto pode elucidar o problema.” (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Ao finalizarem suas considerações quanto ao eixo leitura no manual do professor, Oliveira e Araújo (2018, p. 17) reiteram que, apesar das orientações e pressupostos estabelecidos sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, a autonomia do professor e sua capacidade de “construir atividades que levem em conta o contexto em que o aluno se insere, ajudando-o no estabelecimento de um diálogo efetivo com o texto” é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à abordagem do eixo Produção de Texto no livro didático do 6º Ano do ensino fundamental Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018), verifica-se que

as atividades de produção escrita e de leitura abordam o mesmo tema contemplado no capítulo. Também identificamos que os gêneros textuais são articulados com a temática da unidade, disponibilizando ao aluno informações, dados e argumentos de várias fontes de conhecimento válidas para que o aluno possa produzir o seu texto escrito, tendo em vista o contexto de produção e a possibilidade de uso de recursos linguísticos e multissemióticos que podem ser articulados para a construção composicional, o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Nesta perspectiva, o primeiro Capítulo do livro didático em análise é regido pelo tema “Quem é você”, o qual perpassa todas as atividades propostas, inclusive a atividade de produção de texto. Inicialmente, a seção “Para começo de conversa” aborda o gênero textual História em Quadrinhos (HQ) e em “Prática de Leitura” promove-se a leitura de Tela e contemplam-se os gêneros textuais Romance (fragmento) e Autobiografia (fragmento), desenvolvendo questões de compreensão textual que introduzem a abordagem do tema deste capítulo.

No que compete ao eixo oralidade, é fato notório que os documentos oficiais denotam uma preocupação em relação ao ensino desse eixo já nos PCNs, nos quais se defendia o ensino escolar da oralidade voltado para o desenvolvendo e domínio de gêneros da vida pública, como o debate, palestras e entrevistas e adotavam as seguintes orientações “é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.” (BRASIL, 1997, p.67).

Com advento da BNCC (2018), observamos uma continuação nesse aspecto quanto ao componente Língua Portuguesa cabendo “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” [...]. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Na coleção em comento, mais precisamente no livro didático do 6º Ano do ensino fundamental “Tecendo Linguagens: Língua

Portuguesa” (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018), a oralidade se faz presente de forma que dialoga com as outras áreas da linguagem, leitura, gramática, produção textual. As autoras propõem um material didático em consonância com a BNCC (2018) e esclarecem que a oralidade estará à disposição em toda a obra, na seção “Na trilha da oralidade”. Nesta seção, percebe-se que o aluno será levado a produzir gêneros/textos orais com orientações sequenciais, mas também estabelecem relações com os textos escritos. O aluno será conduzido para conhecer características (estruturais) dos gêneros orais e conseqüentemente a produção, além dos aspectos linguísticos do texto falado, com atividades que exploram a retextualização.

Ainda sobre características da colação no quesito oralidade, o LD traz na parte “Conheça o material do professor” um quadro explicativo das habilidades exigidas em Língua Portuguesa destacando cada prática de linguagem dentro do seu campo de atuação com os gêneros textuais para cada área. Há também um quadro de conteúdos de Língua Portuguesa para o 6º Ano do Ensino Fundamental, no qual destacam em cada unidade: práticas de linguagem; objetos de conhecimento; habilidades e conteúdo. Na primeira unidade, por exemplo, a oralidade destaca como objetos de conhecimento “Produção de textos jornalísticos orais” entrelaçados ao conteúdo “entrevista”.

Com relação ao eixo análise linguística/semiótica, as autoras enfatizam a preocupação em oferecer atividades que conduzam os alunos a uma reflexão sobre a língua em contextos comunicativos diversos,

Esses aspectos caminham juntos na coleção, e as propostas apresentadas vão, gradativamente, oferecendo aos alunos, por meio de atividades geralmente baseadas em textos e esporadicamente com abordagens estruturais, possibilidades para descobrir as regularidades da língua, para observar as irregularidades e observar/analisar/refletir também sobre a organização dos textos e os recursos gramaticais e discursivos utilizados. (Araújo e Oliveira, 2018).

Percebemos a premissa das autoras em dialogar com a BNCC (2018) quanto a um ensino da língua portuguesa que envolve os mais diversos gêneros textuais que circulam em sociedade, promovendo “o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita”. Assim sendo, iremos analisar a referida coleção considerando os quatro eixos de ensino da língua portuguesa.

3. ANÁLISE DOS EIXOS TEMÁTICOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO

3.1 Leitura

É sabido que a leitura é extremamente importante na vida das crianças e adolescentes, todavia o ato de ler não está apenas relacionado à decodificação de palavras ou frases, mas sobretudo ao ato de compreender, relacionar e interpretar criticamente uma informação de modo que haja uma atividade de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010).

De acordo com Koch e Elias (2010), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente, ou seja, durante o ato de ler acontece um processo de interação entre leitor e texto, um encontro na busca de uma compreensão. Segundo Bakhtin (2003, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”.

É possível perceber que a leitura no contexto da BNCC (2018) é apresentada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e “cossignifica em muitos gêneros digitais”. Ou seja, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Neste sentido, sabendo da importância da leitura no processo de construção do conhecimento dos educandos, e partindo dos

pressupostos teóricos supracitados, analisaremos como se dá a abordagem do eixo leitura no volume do sexto ano no livro didático de língua portuguesa da coleção, “Tecendo Linguagens”, de Araújo & Oliveira (2018).

Para tal apreciação, apesar da diversidade de seções relacionada à leitura, nossa análise centra-se na seção intitulada “Prática de Leitura”, haja vista que traz uma abordagem mais voltada às questões relacionadas ao eixo em análise. Corroborando com os estudos de Pinheiro (2018), e por acreditarmos que o trabalho com o gênero literário, poesia, seja muito pertinente a essa etapa escolar (6º ano) faremos um recorte de uma proposta de atividade apresentada na unidade I, no livro didático em questão, a fim de observar se a abordagem está em desacordo com os estudos de gênero, bem como em concordância com a proposta da BNCC (2018).



Antes de realizarmos a análise do nosso corpus, é importante atentar para os dados gerais da seção, “Prática de Leitura” no volume voltado para o sexto ano. Fazendo um apanhado geral encontramos os seguintes gêneros textuais: Tela (1) romance (4), conto (1), autobiografia (1), poema (4), biografia (1), crônica (1), relato de memórias (1), diário íntimo (1), classificado poético (1), notícia (4), reportagem (3), infográfico (1), entrevista (1), caso (1), resenha (1), cordel (1).

Percebemos, por meio deste levantamento, que há uma diversidade de gêneros presentes no volume em questão, aspecto esse que, certamente, está relacionado à tentativa de se adequar à proposta da BNCC (2018) na qual é enfatizada a necessidade de “abordar os conteúdos propostos de forma contextualizada, por meio da leitura de textos diversos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana” (BNCC, 2018, p.75).

Nos dados acima, é visível que há uma predominância dos gêneros literários em relação aos gêneros textuais, havendo uma maior recorrência e diversidade de textos narrativos em detrimento dos textos em versos (poemas e cordel). Chama a atenção também a recorrência do gênero romance, tendo em vista que se trata de um

livro direcionado a alunos do sexto ano, fase escolar na qual as crianças não costumam demonstrar muito interesse por esse gênero, além disso os textos de maior extensão são fragmentados, acreditamos que seja necessário fazer uma melhor seleção de textos, optando por textos de menor extensão, apresentando-os na íntegra, não fragmentados, conforme vislumbramos no volume analisado. Além disso, acreditamos que as propostas de atividades poderiam ser menores, em relação à extensão, haja vista que observamos atividades longas, com questões, em sua grande maioria, “vazias”, focando apenas quase sempre em aspectos estruturais, linguísticos ou de transcrição, propiciando pouca ou nenhuma reflexão ou discussão que pudessem desenvolver a criticidade ou valorização da literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.”(BNCC, 2018, p.87)

Isto posto, vamos à análise de um dos textos e de um recorte das questões propostas.

<h3>Figura 1. Seção Prática de Leitura</h3> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">Identidade</p> <p> 1. Às vezes nem eu mesmo sei quem sou. 2. Às vezes sou "o meu querido", 3. Às vezes sou "moleque malcriado", 4. Para mim 5. tem vezes que eu sou rei, 6. herói voador, 7. caubói lutador, 8. jogador campeão, 9. Às vezes sou pulga, 10. sou mosco também, 11. que voa e se esconde 12. de medo e vergonha, 13. Às vezes sou Hércules, 14. Sansão vencedor, 15. peito de aço, 16. goleador! 17. Mas o que importa 18. o que pensam de mim? 19. Eu sou quem sou, 20. eu sou eu, 21. sou assim, 22. sou mentiro. </p>  <p style="text-align: right; font-size: small;">BANDIEIRA, Pedro. <i>Cavaleiro e corcova</i>. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.</p> <p style="text-align: center; background-color: #e0e0e0; font-weight: bold; font-size: small;">CONHECENDO O AUTOR</p> <p>Pedro Bandeira Nasceu em Santos (SP), em 1942. Mudou-se para São Paulo em 1961, onde passou a escrever para revistas e jornais. Mas foi ao escrever para o público adolescente que encontrou grande sucesso, tendo publicado ao longo da carreira mais de oitenta títulos. <i>Á droga da obediência</i> (1984) é uma de suas obras mais conhecidas. O escritor recebeu vários prêmios literários, como o Troféu APCA da Associação Paulista de Críticos de Arte e o Prêmio Jabuti, do Câmara Brasileira do Livro.</p>  </div> <p>Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 45)</p>	<h3>Figura 2. Atividade proposta</h3> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <ol style="list-style-type: none"> Quantas linhas há no poema "Identidade"? <i>Vinte e cinco linhas.</i> Essas linhas encontram-se agrupadas ou separadas por espaços em branco? <i>As linhas 1 a 19 estão separadas das linhas 20 a 25 por um espaço em branco.</i> <p>Um texto pode ser escrito em prosa ou em verso. O texto em prosa ocupa toda a extensão da linha. Cada conjunto de linhas escritas é chamado parágrafo. Geralmente, no início de cada parágrafo, deve-se fazer uma margem, ou seja, deixar um espaço em branco.</p> <p>Se o poema é escrito em versos, cada verso corresponde a uma linha do poema. Cada conjunto de versos é chamado estrofe.</p> <ol style="list-style-type: none"> Quantos versos formam o poema "Identidade"? E quantas estrofes? <i>O poema é formado por 25 versos e duas estrofes.</i> Leia a fonte que indica o livro do qual esse poema foi retirado e responda às questões a seguir. <ol style="list-style-type: none"> De que livro esse poema foi retirado? <i>Do livro Cavaleiro e corcova.</i> Qual é o nome do autor do poema? <i>Pedro Bandeira.</i> Pedro Bandeira é um autor adulto. Mas a voz que fala no poema não é a de um adulto. Considerando essa afirmação, responda: A quem podemos atribuir a fala do texto? Qual verso traz essa indicação? <i>A um menino. O último verso.</i> <p>Damos o nome de eu poético ou eu lírico à voz que fala no poema.</p> <p>Há poetas adultos que escrevem como se estivessem no lugar de uma criança ou de um adolescente, de um homem ou de uma mulher. Para fazer isso, o poeta imagina o que esse outro ser tem, pensa e escreve de acordo com as características que atribui a ele.</p> <p>No poema, a fala também pode ser de um animal, uma planta e até de um objeto. Os poetas também podem assumir uma profissão, um gênero, um hábito ou uma história que não tem relação com sua vida pessoal.</p> <p>Por isso, atenção: é importante não confundir o autor do texto – quem escreveu o poema – com o eu poético – a voz que fala no poema.</p> <ol style="list-style-type: none"> Retela os versos a seguir. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p> 1. Às vezes sou 2. "o meu querido", 3. às vezes sou 4. "moleque malcriado". </p> </div> <p>Os versos destacados acima aparecem entre aspas. Isso acontece porque o eu lírico: <i>Alterativa a:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> quer destacar as duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo. pretende receber duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo e que se opõem. destaca duas maneiras de ele ser na voz de outras pessoas. <p>Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p.46)</p>
---	--

O poema apresentado compõe o texto 2 da seção prática de leitura, do capítulo 2, regido pelo tema “Aprendendo a ser poeta”, pertencente à unidade 1. É importante salientar que os textos apresentados no capítulo anterior versam sobre a temática apresentada no texto em questão, as quais apresentaram a “construção da identidade” de algumas figuras públicas, escritores, entre outros. Todavia, não notamos a realização de um trabalho de levantamento dos conhecimentos prévios e das expectativas do aluno em relação ao texto literário apresentado. Aspecto que Solé (1998) aponta como estratégia de leitura, a qual deve ser realizada antes da leitura de fato. Para a autora, tal estratégia é importante, pois desperta no aluno a curiosidade e o interesse pela leitura, portanto, é interessante colocar em prática essas atividades antes da leitura dos gêneros, sobretudo, literários para que os alunos possam se situar em relação ao contexto da história.

Além disso, podemos observar, nas questões propostas, que as perguntas são na sua grande maioria, decodificação do texto as

quais não são explorados aspectos temáticos que englobam o conteúdo e a temática relacionada ao poema. Apesar do texto estar completo, ser de pequena extensão e de fácil compreensão, o texto literário é apresentado, mas não é estudado adequadamente, uma vez que, de acordo com Pinheiro (2002), ler poemas com crianças e jovens, não está relacionado ao estudo do gênero ou de aspectos semânticos/ e/ou sintáticos. Para o estudioso em questão, o trabalho com poesia centra-se no ouvir, nas possíveis repercussões que o poema pode ter para os educandos. Ler/ reler em voz alta, às vezes encenar, musicalizar, ilustrar, mas tudo sem transformar o texto num mero pretexto para aprendizagem, afinal a poesia contribui e muito para formação dos alunos/ leitores, ao ser trabalhada cotidianamente, visando formar sua sensibilidade, sua percepção do mundo, das pessoas, dos fatos.

Assim sendo, é nítido que as questões abordadas são de ordem superficial, ou seja, que exigem do aluno-leitor a identificação de uma dada informação por meio da transcrição de informações explícitas no texto, as quais não exigem a opinião do aluno-leitor com base em experiências, vivências. As questões propostas são em sua grande maioria cópias de passagens do texto. Logo, a maioria das questões não investe em procedimentos que buscam a inferência, a reflexão e a intertextualidade, procedimentos importantes para a formação do leitor.

Evidenciamos que o volume em questão traz uma variedade de textos “possibilitando o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular, e especial, com a arte literária” BNCC (2018, p. 138). Todavia não promove nem possibilita condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações, inviabilizando “a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” BNCC (2018, p.138) inviabilizando assim, a formação de leitores-fruidores no espaço escolar.

3.2 Produção de texto

O ato de escrever no contexto escolar, representado pela expressão “produção de texto”, precisa de um tratamento didático que objetive reparar as dificuldades que as escolas apresentam em relação ao ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, a prática de produção de texto é realizada com o objetivo de promover ao aluno do ensino fundamental a capacidade de escrever de forma coerente, coesa e crítica. Para isso, considerando a escrita como processo, necessita-se de situações eficazes à produção escrita, as quais envolvam a análise e a reflexão sobre a língua, o que prevê que as atividades devem ser permanentes e orientadas pelo(a) professor(a), além de variados e com eficazes recursos didáticos.

Nessa perspectiva, norteamos os nossos estudos a partir de uma questão: o livro didático promove nas aulas de Língua Portuguesa vivências efetivas de práticas de produção textual que possam formar escritores competentes e capazes de escrever criticamente? Se não promove, o que fazer para subsidiar o ato de escrever na escola?

Com intuito de responder a esse questionamento, nesse momento nosso estudo tem por objetivo explorar o eixo Produção de Texto, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a análise do livro didático de Língua Portuguesa com foco nas propostas de produção de texto, tomando a escrita como um processo sociointeracionista (Bakhtin, 2004), visto que o ensino dessa modalidade da língua requer um trabalho com o uso das variadas linguagens, privilegiando os letramentos múltiplos, os discursos, as temáticas e os contextos de produção em que os gêneros textuais se inserem.

Em virtude disso, iremos abordar tais reflexões com a análise do livro didático do 6º Ano do ensino fundamental “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018)”, enfatizando como se caracterizam as propostas de produção de textos neste recurso pedagógico. Para isso, partiremos do estudo das atividades presentes no livro do aluno e das considerações do

Manual do Professor tecidas pelas autoras deste livro, que expõem a abordagem teórico-metodológica pretendida nas atividades pedagógicas apresentadas neste recurso didático. Sendo assim, vamos analisar detalhadamente uma das suas propostas de produção textual que envolve o gênero textual Autobiografia.

Sob perspectivas enunciativo-discursivas afirma-se, no Manual do Professor do livro didático “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018), que estão disponíveis, no módulo do 6º Ano, textos multimodais ou multissemióticos que articulam em sua composição elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros e outros que circulam nos modos impresso, digital, televisivo etc., para que os alunos possam investigar e aprender. Além disso, a produção de texto é posta como um eixo organizador que envolve atividades de escrita com as quais, de acordo com as autoras (Manual do Professor, p. XI), o aluno poderá: reunir informações referentes ao tema escolhido; discutir os modos de usar essas informações no texto – aspecto já relacionado ao gênero escolhido; pensar na estrutura do texto a ser produzido – característica do gênero, decidir-se por um leitor específico; “Quem será o possível leitor do texto que vou produzir?”; e escolher o espaço de circulação do texto. Além disso, as propostas incluem a revisão e a reescrita para que o aluno revise seu texto e faça as alterações necessárias, como a escolha adequada de enunciados, por exemplo. Nesse processo, inclui-se também outras etapas, como publicação ou apresentação do texto de autoria para os colegas.

Com esses aspectos estruturados, de acordo com o Manual do Professor (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018), o eixo Produção de Texto anseia que, ao realizar efetivamente as atividades propostas dentro das condições favoráveis à aprendizagem, o aluno supere problemas relacionados à expressão, ao estilo, em diferentes gêneros, e aos aspectos gramaticais presentes nos textos.

A partir dessa perspectiva, com a leitura do livro didático Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa, observou-se que o eixo Produção de Texto está localizado no final de cada capítulo de suas

unidades e apresenta como objetos do conhecimento: estratégias de escrita (Textualização, revisão e edição); textualização; consideração das condições de produção; e estratégias de produção (planejamento, textualização e revisão/edição). Somado a isso, as propostas de produção de texto escrito retomam um dos gêneros textuais trabalhados no capítulo e abordam a temática explorada na unidade.

Neste material didático, evidencia-se que as atividades de produção escrita são continuidade do ato de ler, pois “escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa” (Manual do avaliador, p. XIX). Sendo assim, com o intuito de didatizar a prática de produção escrita, Oliveira & Araújo (2018) abordam, na primeira unidade do Livro Didático, o tema “Ser e descobrir-se” e o gênero textual Autobiografia no Capítulo 1, integrando a Produção de Texto aos demais eixos propostos na BNCC (2018), a saber Leitura, Oralidade e Análise linguística/ Semiótica, que também foram elencados na proposta didático-pedagógica de sua obra. Por conseguinte, selecionamos uma proposta de produção textual para análise que envolve a escrita do gênero Autobiografia.

Assim sendo, teceremos algumas considerações a respeito dos gêneros textuais explorados neste capítulo, tendo em vista que as habilidades de produção devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BNCC, p.79, 2018).

Com a análise do livro didático do aluno, verificamos que o texto 3 da seção “Prática de Leitura” é um fragmento do texto “Nasce uma menina” extraído do livro “Eu sou Malala” de Malala Yousafzai, no qual a autora conta fatos de sua vida, o que remete à texto autobiográfico. As atividades deixam implícita a necessidade de que o professor faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre Malala Yousafzai e essa abordagem limitada deixa a contextualização sob a condução do professor. Assim, compreende-se que há uma ênfase na compreensão do

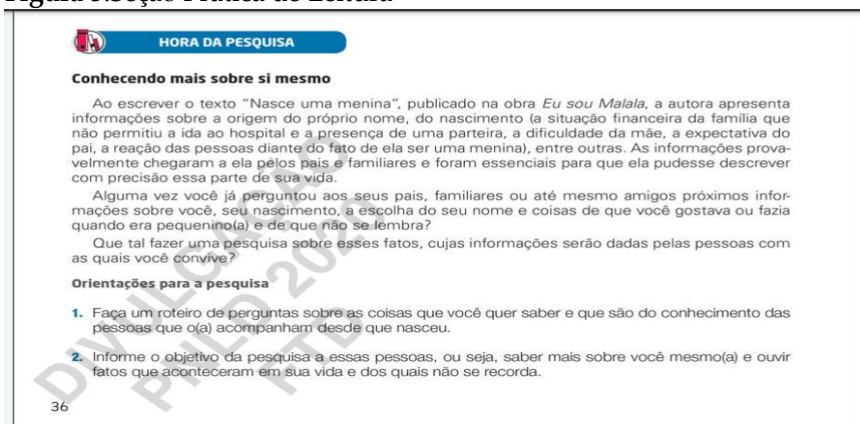
fragmento do texto do livro de Yousafzai que evidencia informações sobre o dia em que nasceu e a escolha do nome, entre outras informações da vida da protagonista. Em seguida, na seção “Conversa entre Textos”, apresentou uma notícia intitulada “Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da paz, retorna a Mingola, no Paquistão”, publicada em ambiente digital, e com uma proposta de leitura e a interpretação ainda com foco em informações sobre Malala Yousafzai, que retornou ao Paquistão 6 anos após a sua partida devido ao atentado que sofreu em Mingola. Neste caso, observa-se que o fragmento do texto “Nasce uma menina” extraído do livro “Eu sou Malala”, identificado como autobiográfico, e a notícia “Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da paz, retorna a Mingola no Paquistão” dialogam entre si, somando informações que promovem uma alimentação temática para o aprofundamento de conhecimentos sobre Malala Yousafzai como protagonista na luta pelo direito à educação. Então, com essa análise, conferimos que os textos propostos para a leitura direcionam a abordagem temática desta unidade do livro didático.

Depois, nas atividades que sucedem este processo, em outro tópico da seção “Prática de Leitura”, sugere-se a leitura da biografia de José Paulo Paes e, em seguida, questões de compreensão textual, explorando a construção composicional e ao contexto de produção do gênero biografia. Logo após, na Seção “Na trilha da Oralidade”, propõe-se a execução de uma entrevista que, com suas perguntas, buscassem conhecer os entrevistados, fazendo o levantamento de dados pessoais como nome, origem, gostos pessoais, entre outros. Além disso, na seção “Hora da Pesquisa”, os alunos são conduzidos a fazer pesquisas para encontrar informações sobre si mesmos e assim, mais uma vez, verifica-se a abordagem temática que conduz todo o processo de leitura.

Na seção que corresponde ao eixo Produção de Texto, a proposta de produção escrita é baseada nas seções dos eixos Leitura e Oralidade, as quais apresentam a abordagem do tema “Quem é você” e um diálogo entre os gêneros textuais HQ, Autobiografia, Notícia, Biografia e Entrevista. Ademais, define-se

o gênero textual Autobiografia, fazendo referência ao texto “Nasce uma menina” de Malala Yousafzai, como ainda orienta o aluno para que se baseie nas informações coletadas na realização da entrevista realizada na seção “Hora da Pesquisa”.

Figura 3. Seção Prática de Leitura



HORA DA PESQUISA

Conhecendo mais sobre si mesmo

Ao escrever o texto “Nasce uma menina”, publicado na obra *Eu sou Malala*, a autora apresenta informações sobre a origem do próprio nome, do nascimento (a situação financeira da família que não permitiu a ida ao hospital e a presença de uma parteira, a dificuldade da mãe, a expectativa do pai, a reação das pessoas diante do fato de ela ser uma menina), entre outras. As informações provavelmente chegaram a ela pelos pais e familiares e foram essenciais para que ela pudesse descrever com precisão essa parte de sua vida.

Alguma vez você já perguntou aos seus pais, familiares ou até mesmo amigos próximos informações sobre você, seu nascimento, a escolha do seu nome e coisas de que você gostava ou fazia quando era pequenin(a) e de que não se lembra?

Que tal fazer uma pesquisa sobre esses fatos, cujas informações serão dadas pelas pessoas com as quais você convive?

Orientações para a pesquisa

1. Faça um roteiro de perguntas sobre as coisas que você quer saber e que são do conhecimento das pessoas que o(a) acompanham desde que nasceu.
2. Informe o objetivo da pesquisa a essas pessoas, ou seja, saber mais sobre você mesmo(a) e ouvir fatos que aconteceram em sua vida e dos quais não se recorda.

36

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 36)

Como podemos afirmar, a forma como as os gêneros textuais foram dispostos no decorrer do capítulo levou o aluno por um percurso que envolveu tanto aspectos temáticos quanto aspectos textuais, subsidiando o processo de criação escrita do gênero autobiografia. Com isso, verifica-se a contextualização que envolve a mobilização do conhecimento de mundo e de conhecimentos linguísticos, inserindo o aluno no processo de referenciação que pode colaborar para o desenvolvimento do texto escrito.

Após essa contextualização, as próximas etapas são o planejamento e a elaboração do texto. Para tanto, nesta seção, apresenta-se no quadro “Para escrever meu texto”, algumas perguntas que deverão preceder a construção do texto autobiográfico, tais como: qual é o público leitor do texto? Que linguagem vou empregar? Qual estrutura o texto vai ter? E onde o texto vai circular? Tais questionamentos indicam as características do contexto interlocutivo que determinam o processo de produção

do texto e, a partir disso, o aluno planeja o seu texto de forma consciente e o ato de escrever se torna significativo para o aluno na escola. Todos esses aspectos são considerados na elaboração do texto escrito, etapa em que é enfatizada a escolha das informações e de imagens, além da estrutura e da extensão do texto.

Figura 4. Quadro “Para escrever meu texto”

Autobiografia
Que tal preparar uma **autobiografia**, como fez Malala Yousafzai, para apresentar aos colegas?

A **autobiografia** é um gênero de texto em que uma pessoa narra a própria história, ou seja, acontecimentos de sua vida: experiências, sentimentos, emoções, entre outros. O texto é geralmente escrito em primeira pessoa e há um predomínio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do modo indicativo. É comum também, nesse tipo de texto, o uso de expressões com valor temporal (“há vinte anos”, “naquele tempo” etc.) e marcadores de lugar (“naquela cidade”, “era uma região”, “o lugar onde” etc.).

Para produzir a autobiografia, você poderá se basear nas informações coletadas na seção **Hora da pesquisa** (“Conhecendo mais sobre si mesmo”).
Depois da apresentação, os textos ficarão expostos no mural da turma para que todos possam ter acesso a eles.

Planejamento
Copie os itens do quadro ao lado e responda a cada um deles. Se necessário, amplie o número de itens.
Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER MEU TEXTO (AUTBIOGRAFIA)	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Qual estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 37)

Oliveira & Araújo (2018) também priorizam na proposta de produção de texto escrito a avaliação como parte do processo, incluindo a análise do texto produzido e a reescrita. Dessa forma, prioriza a verificação quanto ao desenvolvimento e à organização dos parágrafos, quanto a relevância das informações para o leitor previsto, e quanto aos aspectos gramaticais, com ênfase na pontuação e na ortografia. Para isso, como metodologia, as autoras indicam a troca dos textos entre os alunos e a exposição de sugestões que serão acatadas no momento de refacção do texto. Por fim, sugere-se um momento para a apresentação oral em sala de aula conforme as orientações apresentadas para esse momento de fala e de escuta dos textos autobiográficos.

Com a análise das atividades apresentadas no livro didático “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018)”, percebemos que o percurso que conduziu a produção escrita foi condizente com a BNCC (2018), atendendo ao que se presume em relação às condições de produção dos textos, com a reflexão sobre os aspectos “sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles”; à dialogia e à relação entre textos; à alimentação temática; à construção da textualidade; aos aspectos notacionais e gramaticais; e às estratégias de produção (BNCC, 2018).

Portanto, observa-se que a proposta sugerida no livro didático está condizente com as competências e as diretrizes da BNCC (2018) para o eixo de Produção de Texto, mas podemos destacar alguns pontos frágeis. Um deles é o fato de que a proposta não oportuniza a exploração da produção escrita em ambientes digitais, perdendo uma grande oportunidade de inserção do aluno em outras práticas de letramento. Outro fato observado é que as atividades indicam os colegas do aluno autor como leitor pretendido e com isso houve uma demarcação que poderá limitar o aluno que, ao ter outros contextos de produção possíveis, poderia articular outros recursos textuais. Além disso, percebemos que tanto nas atividades analisadas no Capítulo 1 do livro didático quanto nos seus demais capítulos, os gêneros textuais de modalidade escrita foram privilegiados, enquanto que os gêneros de tradição oral cumprem a função de complementar o estudo, sem muito aprofundamento em relação a seus aspectos de textualização.

Com isso, concluímos que o livro didático é uma ferramenta eficaz para a promoção do ensino-aprendizagem se articulado em sala de aula com outros recursos pedagógicos e o professor precisará remeter a materiais diversos, visando o engajamento, o protagonismo e a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem.

3.3 Oralidade

Como educadores da Língua Portuguesa, é imprescindível suscitar um questionamento: como devemos ensinar a oralidade em sala de aula, ou como está sendo ensinada no 6º ano do Ensino Fundamental? Será que o material didático – LD (Livro didático) disponível nas escolas aborda de forma pertinente essa modalidade da língua? Além desses questionamentos, é preciso atentarmos que o ensino da Língua Portuguesa gera muitas questões conceituais acerca dos conhecimentos de leitura e produção textual, conhecimentos gramaticais e análises linguísticas essenciais para a formação dos estudantes. Basicamente, vemos uma preocupação maior do ensino voltado para a escrita (como redigir uma redação de vestibulares, por exemplo) enquanto observa-se um afastamento, mesmo que sem intenção, quanto a oralidade da língua.

Com essas observações introdutórias, buscaremos neste tópico analisar o livro didático do 6º Ano do ensino fundamental “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018)” acerca do ensino da língua falada. Para isso, inicialmente, considera-se que o discente, ao fazer uso da fala, estará socializando com práticas comunicativas advindas do convívio em sociedade de forma que a conversação da criança acontece muito cedo com familiares e pessoas próximas. Porém, quando se fala em um ensino de gêneros orais na escola, estamos partindo para a sistematização da língua.

As autoras da obra em análise destacam que embora o aluno traz o conhecimento do uso da fala para a escola (alunos dos 6º anos), é preciso que a escola direcione essa prática oral e salienta que a coleção em comento oferece gêneros orais capazes de serem incorporados ao discurso de modo que permeiam as habilidades previstas na BNCC. Esta, por sua vez, como documento oficial, aponta a importância de refletir sobre o uso dos textos orais nas atividades humanas. Sobre o Eixo oralidade a BNCC aponta:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Vemos acima a variedade de gêneros orais elencados pela BNCC que devem fazer parte do currículo do ensino da língua. No entanto, de forma empírica, temos observado que em relação a oralidade, a escola segue um pouco em contramão e costuma dar prioridade à língua escrita e ao ensino sistemático de conteúdo/regras gramaticais, porém a BNCC considera que o ensino deve ser pautado, em suas múltiplas formas, e a língua como o centro das práticas de linguagem, além de assumir as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem.

Mas como aparece a oralidade neste LD? As autoras preocuparam-se em trazer um material que estivesse em harmonia com a BNCC. Segundo Oliveira e Araújo, (2018), “o aluno terá a oportunidade de realizar o estudo da língua oral por meio de diferentes gêneros e de conhecer diversas possibilidades de uso dessa modalidade e de suas características” (2018, p. 12). Apontam ainda que a interação entre docente-discente e discente-discente será fundamental para a “abordagem dos conteúdos e a construção dos conceitos”.

Dentro desta realidade, percebemos que, no planejamento das aulas, deve-se valorizar o ensino da língua em todas as suas manifestações, pois entende-se que falar e escrever sem erros é um aspecto primordial no conhecimento da língua. É primordial o trabalho com a linguagem através dos textos orais. Sobre planejamento das aulas de língua portuguesa, tomando como

ponto de partida esta coleção, é dado ao professor orientações significativas sobre oralidade, gêneros orais, língua oral, situações de comunicação e ainda Oliveira e Araújo, (2018) referenciam autores como Bakhtin, Dolz e Schneuwly.

No tocante ao eixo Oralidade a proposta trazida no LD o aluno é convidado a expor sua opinião, a levantar hipóteses ou a trocar ideias sobre determinado assunto, assim estará exercitando aspectos fundamentais da expressão oral formal. As próprias autoras trazem algumas considerações sobre a proposta da coleção, vejamos:

[...] a coleção debruça-se sobre os aspectos da construção do texto e do discurso: intencionalidade, marcas linguísticas relevantes e relações entre seus elementos e o sentido que se produz. [...] no trabalho com a oralidade, optamos pela apresentação de textos orais de gêneros diversos que, ao serem analisados e ressignificados, servem de suporte à produção de outros textos orais e também de textos escritos que admitem marcas de oralidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 13).

Dessa forma, percebemos que o ensino da língua não é limitado ao ensino de gramática ou leitura, mas buscam apresentar a oralidade no LD como um grande aliado dos professores e ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos discentes. As autoras preocupam-se em esclarecer que a oralidade se faz presente em toda a obra, porém há uma “seção específica para aprofundá-la”, a qual chamam de “Na trilha da oralidade”. Nesta seção, percebe-se que o aluno será levado a produzir gêneros/textos orais com orientações sequenciais.

Observamos que a coleção foi subdividida em quatro unidades, cada uma com dois capítulos, totalizando oito capítulos. Todos têm a seção “Na trilha da oralidade” com exceção do quarto capítulo. Os capítulos que possuem a seção da oralidade são introduzidos com um gênero/texto onde haverá inicialmente a prática e leitura. Meramente por critérios didáticos escolhemos o capítulo dois para análise: “Aprendendo a ser poeta”.

No início do capítulo, os alunos lerão dois textos, mas não são poemas, são textos que falam sobre a figura do poeta, e justificam que será para introduzir o estudo da linguagem poética (prática de leitura). Em seguida, é apresentado o poema “Identidade” de Pedro Bandeira e outras propostas de leitura de vários poemas escritos em variedades linguísticas (Poemas “Diversidade” de Tatiana Belinky; “Ser diferente é normal” de Vinicius de Castro).

Ao chegar ao tópico “Na trilha da oralidade” o aluno é apresentado uma ilustração que tem como objetivo promover a fruição do poema. Porém, segundo a descrição da atividade o objetivo maior não é a ilustração, mas sim a leitura expressiva do poema.

Vejamos a seguir como é apresentado a seção da oralidade e o modelo de atividade proposta:

Figura 5. Modelo de atividade proposta

NA TRILHA DA ORALIDADE

Declamação de poemas

Antes de conversar com toda a turma sobre as atividades propostas a seguir, sente-se com um colega e procure responder às questões com base na leitura da tira do Menino Maluquinho. Depois, com a orientação do professor, compartilhem as respostas com os outros colegas.



ZIRALDO. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

1. As palavras de Maluquinho se dirigiam à menina? Como você percebeu isso?
Não. Porque ele passa direto por ela e se dirige às flores.
2. Então, o que fez a menina se enganar? A maneira como ele fala e as palavras que usa, além do fato de passar muito perto dela, esticando os braços na direção da garota.

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 37)

Analisando a imagem, percebe-se que as questões elaboradas ainda remetem ao campo da escrita. Na sequência, o LD traz o conceito de entonação e direciona o aluno a colocar a entonação em prática.

Quadro 2. Conceito de entonação

Entonação é a mudança no tom de voz que indica se o que falamos é uma afirmação, uma pergunta, um pedido ou uma ordem. A entonação também pode indicar se a pessoa que fala está contente, triste, brava, surpresa, apaixonada etc.

Na escrita, geralmente, a entonação é representada por meio dos sinais de pontuação.

Fonte: Oliveira & Araújo (2018)

A partir desta atividade os alunos estarão praticando de fato e sendo orientados ao uso da **oralidade em sala**. Seguindo na próxima atividade, é orientado ao professor dividir a turma em grupos e quando os grupos estiverem declamando os textos/poemas os demais estarão avaliando com base nos critérios do quadro abaixo:

Quadro 3. Critérios de avaliação

	ASPECTO A SER OBSERVADO	QUESTÕES
Grupo 1	Expressões faciais	<ul style="list-style-type: none">• Quais foram as expressões faciais de seus colegas enquanto declamavam?• Elas acompanharam o sentido do texto?• Seus colegas mudaram constantemente de expressão facial ou permaneceram sempre com a mesma?
Grupo 2	Gestos	<ul style="list-style-type: none">• Ao se apresentarem, seus colegas fizeram gestos? Quais?• Esses gestos estavam adequados ao sentido do texto?
Grupo 3	Entonação	<ul style="list-style-type: none">• Seus colegas declamaram os poemas com uma entonação adequada? Justifique.
Grupo 4	Memorização ou leitura de material escrito	<ul style="list-style-type: none">• Seus colegas memorizaram os poemas ou usaram material escrito?• Quem leu o poema ficou à vontade? E quem o memorizou, como pareceu se sentir?
Grupo 5	Sugestões para melhorar a apresentação	<ul style="list-style-type: none">• Qual sugestão o grupo daria para aperfeiçoar cada apresentação?

Fonte: Oliveira & Araújo (2018)

Assim, consideramos que o LD desta coleção apresenta algumas lacunas, como por exemplo, ditando os conteúdos e as atividades, e, até mesmo, como o professor deve ministrar a aula, mas podemos afirmar que buscaram se adequar ao currículo da BNCC.

3.4 Análise Linguística/Semiótica

Para iniciarmos nossa discussão vale o questionamento: afinal, o que é análise linguística/semiótica? Este termo que ao longo das discussões sobre o ensino da língua portuguesa perpassa o simples

ensinamento de gramática, é uma reflexão sobre a linguagem em uso, mobilizando conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, morfossintáticos na produção de textos com significados mais eficientes ao aluno. Dessa forma, o ensino da língua materna parte da análise e reflexão de textos em seu uso real contrapondo aos exercícios estruturais de gramática que muitas vezes se compõe de frases descontextualizadas.

Levando em consideração as orientações que se voltam ao ensino de língua, bem como todo percurso evolutivo das áreas do conhecimento, faz-se necessário pensar o ensino de língua materna com foco na análise linguística, tendo em vista que essa prática apresenta uma concepção de língua como ação interlocutiva, ou seja, sujeita às interferências dos falantes, enquanto que o ensino da gramática concebe a língua como sistema, estrutura inflexível e invariável, o que não permite que o aprendiz atue de maneira crítica em seu contexto social. Isso não implica dizer que a gramática não estará presente nas aulas de língua portuguesa, mas como afirma Mendonça (2006):

A análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Após discorrer brevemente sobre o termo análise linguística, propomos aqui uma análise do livro didático observando esse eixo de ensino tão importante dentro do cenário educacional brasileiro. Sobre o LD, sabemos que ainda é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para que o aluno mantenha contato com atividades que explorem a riqueza da sua linguagem. Dessa forma, o mesmo é de fundamental relevância quando nos referimos ao ensino da língua portuguesa, pois o ensino em sala de aula é um reflexo de como o LD é organizado e apresenta seus conteúdos.

Partindo desse pressuposto, observando como a coleção *Tecendo Linguagens* aborda os quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa ao longo de seus volumes, voltamos nossos olhares para o volume do 6º ano e percebemos que o eixo análise linguística/semiótica é apresentado na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, onde as autoras apresentam uma reflexão sobre aspectos gramaticais da língua escrita e oral e na subseção *Aplicando conhecimentos*, espaço onde o aluno encontra atividades para praticar o conteúdo estudado. Vale destacar que as autoras privilegiam a reflexão sobre os aspectos funcionais e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos semânticos, morfossintáticos, estilísticos e ortográficos da língua nas situações de uso.

Para fins de exemplificação utilizaremos para a nossa análise a unidade 3 - Conviver em sociedade - a qual é dividida em 2 capítulos. Para isso, observamos como as autoras apresentam e desenvolvem as atividades de práticas de linguagem dentro do capítulo, o que a partir de nossa análise, percebemos que há uma singular ocorrência ao longo de todo o LD analisado. Dentro da unidade, as autoras elencam alguns objetos de conhecimento, tais como a morfossintaxe, a sintaxe, a fono-ortografia, a composição composicional, a construção composicional, os elementos paralinguísticos e cinésicos e a variação linguística. Vale ressaltar que a morfossintaxe e fono-ortografia são práticas de linguagens que estão presentes nas 4 unidades do LD, já a variação linguística é apresentada a partir da unidade 2 e segue até a unidade 4 do LD analisado.

Partindo do exposto acima, analisaremos mais especificamente o conteúdo verbos- definição, tempos e modos verbais presente no capítulo 05 da unidade 03, onde verificamos nas atividades sugeridas uma tentativa de propor ao educando uma reflexão sobre o uso da língua identificando os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa, ou seja, uma das habilidades propostas pela BNCC para ser aplicada ao aluno do 6º ano do ensino fundamental- anos finais.

As autoras iniciam a seção *Reflexão sobre o uso da Língua* sempre trazendo o título do objeto de conhecimento e após apresentam uma frase de um texto ou fragmento de texto que foi trabalhado dentro do capítulo. A intenção é levar o aluno a refletir sobre o conteúdo. Não há uma explicação breve, as autoras conduzem os alunos à reflexão sobre a língua e ao longo das questões de reflexão aparece timidamente um pequeno conceito sobre o tema. Observemos na figura abaixo:

Figura 6. Modelo de atividade proposta

The slide is titled "REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA" and has a sub-header "Verbos – definição, tempos e modos verbais". It includes a "Definição" section with a numbered list. Item 1 asks to read a news title and identify the action. A text box shows a news snippet: "Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana". A bullet point asks for the action word, with the answer "retiram". Item 4 (part b) asks for a personal response to a contradiction in a text about Rubens Teixeira, with a blue arrow pointing to the right.

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

depoimento de Rubens Teixeira

Verbos – definição, tempos e modos verbais

Definição

1. Releia o título da notícia a seguir.

Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana

- Nesse título, que palavra indica a ação realizada pelos garis? *A palavra retiram.*

4. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem essa contradição ao papel social exercido por Rubens Teixeira, que, como presidente da Comlurb, seria o de mostrar os aspectos positivos do trabalho realizado.

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 147)

Figura 7. Modelo de atividade proposta

The slide shows item 2 of a list, asking to read a text snippet. A text box contains a paragraph about a cleanup operation in Copacabana. A bullet point asks for action words, with the answer "Deixou, revezaram, começou e terminou". A yellow box at the bottom defines the grammatical class "verbo".

2. Releia o trecho a seguir, extraído do primeiro parágrafo da notícia "Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana".

A festa de Réveillon na praia de Copacabana deixou mais de 285 toneladas de lixo, recolhidas por 3 mil garis que se revezaram em uma operação que começou no domingo (31) e terminou na segunda-feira (1º) antes das 10h, segundo a Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana).

- Nesse trecho, quais palavras exprimem ações? *Deixou, revezaram, começou e terminou.*

As palavras que exprimem ações que acontecem em determinado tempo fazem parte de uma classe gramatical chamada **verbo**.

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 147)

Nesta seção percebemos que antes de apresentar uma definição para o conceito que o aluno precisa apreender, as autoras trazem fragmentos de textos já lidos pelos alunos dentro do capítulo. A intenção é levar o aluno a refletir sobre os elementos linguísticos do discurso a partir de um texto já familiar ao aluno.

No entanto, é perceptível que os textos servem de pretexto para trabalhar a AL/S, já que há a extração de um trecho com o objetivo de classificação. Outro ponto negativo, é a dependência que o livro deixa em relação ao professor, pois a esse fica sempre a incumbência de trazer outros exemplos que ajudem o aluno a construir os conceitos desejados.

A subseção *Aplicando Conhecimentos* é o espaço destinado aos alunos para exercitar seus conhecimentos acerca dos elementos linguísticos estudados. Percebemos que as autoras usam o espaço para dialogar também com outros gêneros textuais, como cartaz, cartum, charge e a partir deles ou de fragmentos dos textos já trabalhados durante o capítulo, o aluno consiga uma compreensão significativa dos elementos linguísticos. Vejamos um recorte da subseção para fins exemplificativos.

Figura 8. Modelo de atividade proposta

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia o cartaz de campanha a seguir.

O perigo aumentou.
E a responsabilidade de todos também.
DENGUE, CHIKUNGUNYA E ZIKA

Tampe os tonéis e caixas-d'água.

Mantenha a lixeira bem fechada.

Deixe garrafas sempre viradas.

Coloque areia nos vasos de plantas.

Retire sempre água dos pneus.

SEMUS

Pedreiras

CONVOCUE SUA FAMÍLIA E SEUS VIZINHOS PARA O COMBATE AOS CRIADOUROS DO MOSQUITO.

SECRETARIA Municipal de Saúde. Campanha de combate ao *Aedes aegypti*. Disponível em: <https://bit.ly/2Q91dn3>. Acesso em: 26 set. 2018.

a) O combate aos criadouros do mosquito *Aedes aegypti* que transmite a dengue e outras doenças.
b) *Tampe, mantenha, deixe, coloque, retire e condeque.*
c) Com o objetivo de orientar/aconselhar os cidadãos de Pedreiras no combate aos criadouros do mosquito.
a) Uma campanha pode divulgar um produto ou uma ideia. No caso dessa campanha, qual ideia está sendo divulgada?
b) Quais verbos foram empregados no modo imperativo?
c) Com que objetivo os verbos foram utilizados nesse modo?
d) Observe que o único verbo no modo indicativo está em destaque na campanha.

O perigo **aumentou**. E a responsabilidade de todos também.

• Levante hipóteses: Por que o verbo no modo indicativo está em destaque?
Sugestão de resposta: Porque está informando para todos acerca do perigo e uma advertência, ou seja, o perigo aumentou; por isso, é importante que os moradores da cidade obedeçam aos conselhos expressos pelos verbos no modo imperativo.

151

Fonte: Oliveira & Araújo (2018, p. 151)

A partir da atividade acima, é perceptível que a coleção dialoga com a BNCC quando apresenta estratégias que desenvolvem o eixo AL/S associando-o aos outros eixos como a oralidade, a leitura e a escrita, significando que os conhecimentos

linguísticos e gramaticais são apresentados de forma contextualizada, conduzindo o aluno ao desenvolvimento de sua capacidade linguística. Contudo, ainda analisando o eixo análise linguística, podemos perceber a carência que há ao deixar as seções que trabalham com o eixo muito curtas, deixando ao professor a responsabilidade de buscar e trazer uma complementação do conteúdo estudado.

Constata-se assim, no livro analisado, que a prática de análise linguística é pouco desenvolvida na seção e subseção que se propõe a fazê-la, isto é, ainda que no manual do professor esteja explícito o objetivo de cada seção, qual seja, levar os alunos a refletirem sobre suas próprias práticas de linguagem, tal prática está presente em número muito pequeno, se comparado com o número de propostas de leitura e produção de texto.

4. PROPOSTA PARA MELHORAR O LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, desenvolve ações de aquisição e de distribuição de livros didáticos e literários. Dessa forma, esse programa realiza a avaliação pedagógica dos livros e dos materiais didáticos quanto a adequação à Base Nacional Comum Curricular (2018) e aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a correção e a atualização de conceitos. Feita a avaliação e a escolha dos livros didáticos, o governo federal disponibiliza o Guia Digital contendo as obras aprovadas, os princípios, os critérios, os modelos de fichas avaliativas e outras orientações para que as equipes pedagógicas escolares escolham, dentre os aprovados pelo PNLD, o livro didático que será utilizado nas escolas públicas. É assim que o instrumento pedagógico mais utilizado pelo professor chega à escola ou às mãos dos alunos.

Embora se tenha o Guia Digital, a escola se depara com algumas limitações para a indicação do livro didático. Primeiramente, a equipe escolar, muitas vezes, é surpreendida com

essa missão que, geralmente, tem um prazo curto para a sua realização. Depois, alguns professores não se sentem preparados para realizar a avaliação do Livro Didático e o Guia Digital não é o suficiente para que se sintam bem embasados para essa tarefa. Ainda tem a situação em que as obras indicadas não se adaptam às diversas realidades de ensino da escola, o que dificulta a sua aplicabilidade. Assim, muitos livros didáticos não são utilizados por alunos e professores no decorrer das atividades do ano letivo, perdendo a sua funcionalidade.

Dentro desse panorama, acreditamos que o livro didático é muito importante para a prática de ensino, pois organiza e sistematiza o conhecimento. No entanto, sabendo que ele é um instrumento usado tanto pelo professor quanto pelo aluno, é preciso que sua utilização seja feita numa perspectiva de interação. Por isso, há a necessidade de que colabore com o processo de aprendizagem do aluno dentro de sua realidade específica, ajudando-o a desenvolver as habilidades e competências previstas na BNCC (2018). Portanto, esses são fatores determinantes para que o livro didático seja considerado “bom”.

Para alcançar tais pretensões, embasados pela BNCC (2018), podemos indicar algumas propostas para o Livro Didático, priorizando os eixos correspondentes a prática de linguagem: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

A BNCC (2018) nos aponta algumas orientações e metodologias eficazes e, como verificamos na análise do livro didático, muitas delas permeiam as atividades propostas. Apesar de constarmos que o ato de ler é frequentemente abordado no desenvolvimento dos capítulos, mas a prática de produção textual é, na maioria das vezes, deixada para o final. Isso faz compreender o ato de escrever como o fim do processo e, supostamente, o eixo da linguagem menos importante. Conseqüentemente, há a dificuldade de otimização do tempo de aula para a produção textual, pois se enfatizam as competências leitoras e sobra pouco tempo para a exploração das estratégias de produção, revisão e

refação do texto. Esse aspecto se complica ainda mais porque, além disso, existem na mesma sala de aula alunos com diferentes níveis de leitura e de escrita, o que exige um acompanhamento individualizado. Sendo assim, no livro didático, as atividades de leitura e a produção textual poderiam ser apresentadas em vários momentos na mesma proporção e associadas para que, contemplando-se os demais eixos, oralidade e análise linguística/semiótica, receberem o tratamento adequado, considerando que se trata de um processo e promovendo o desenvolvimento das habilidades de linguagem previstas na BNCC (2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por alternativas pedagógicas que venham facilitar a prática de leitura e de produção textual de forma crítica, em nossas escolas, poderá alcançar êxito se incluirmos novas formas de lidar com tal prática. Para isso, o livro didático pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem, desde que contemple uma concepção de leitura e de escrita que oriente a formação de um sujeito crítico e autônomo. Porém, acreditamos que este instrumento precisa ser melhorado, pois ainda é um material insuficiente para garantir um aprendizado de leitura eficaz. Portanto, faz-se necessária uma melhor elaboração desse recurso de modo que favoreça o letramento e a competência crítica dos alunos.

No que concerne às questões voltadas para os eixos da linguagem, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística ou semiótica, no LD do 6º Ano da coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018)”, observamos que apesar de apresentar uma diversidade de gêneros textuais e literários, podemos retratar que algumas atividades propostas nesse LD ainda são inadequadas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Urge, portanto, que professores, alunos e outras entidades escolares sejam protagonistas na construção desse recurso didático, o

qual deve ser elaborado em função dos direitos de aprendizagem, respeitando as peculiaridades do sistema de ensino ao qual se destina.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de português - encontro & interação**/ Maria Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 - (Séria Aula;1)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 de dezembro. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

GERALDI, João. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** 10 ed. campinas: pontes,2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégia de produção textual**/ Ingedore Villaça Koch, Vanda Elias. 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. KLEIMAN, Ângela. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 6º Ano/** Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo, 5º ed.- Barueri [SP]: IBEP, 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

Linguagem,
linha que costura a vida,
vidas-palavras:
palavras-dicionárias, palavras presas,
palavras-vida – pássaros em voo.
Palavras: escritas, orais,
Imagens, gestos, sinais
Tudo é linguagem, [inter]ação.
Ensino, pesquisa

Ensino, pesquisa, **FORMAÇÃO.**
(LINS, 2023).

