

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA



RENATA CRISTINA ALVES POLIZELI
MARCOS ANTONIO RODRIGUES
SILVIA REGINA PERES
TERESINHA MORAIS DA SILVA
ORGANIZADORES

ARCO
EDITORES ● ● ●

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA



RENATA CRISTINA ALVES POLIZELI
MARCOS ANTONIO RODRIGUES
SILVIA REGINA PERES
TERESINHA MORAIS DA SILVA
ORGANIZADORES

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Capa

Organizadores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino de língua portuguesa [livro eletrônico] :
desafios contemporâneos na educação pública /
organizadores Renata Cristina Alves
Polizeli... [et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Marcos Antonio Rodrigues,
Silvia Regina Peres, Teresinha Moraes da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-424-4

1. Educação pública 2. Língua portuguesa -
Estudo e ensino I. Polizeli, Renata Cristina Alves.
II. Rodrigues, Marco Antonio. III. Peres, Silvia
Regina. IV. Silva, Teresinha Moraes da.

25-251098

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-424-4

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
-----------------	---

FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Formação dos Professores de Língua Portuguesa: A Literatura no Pós-BNCC.....	12
--	----

Silvia Regina Peres

Teresinha Moraes da Silva

Marcos Antonio Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-424-0

CURRÍCULO.....	22
----------------	----

CAPÍTULO 2

O Ensino de Língua Portuguesa em Tempos de Conservadorismo Político-Social.....	23
---	----

Renata Cristina Alves Polizeli

Teresinha Moraes da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-424-1

CAPÍTULO 3

Componente de Língua Portuguesa na Educação Básica: Diálogos Político-Curriculares.....	34
---	----

Renata Cristina Alves Polizeli

Teresinha Moraes da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-424-2

CAPÍTULO 4

Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa no Currículo em Ação: Um Exemplo de Didatização Curricular.....46

Renata Cristina Alves Polizeli

doi: 10.48209/978-65-5417-424-3

PRÁTICA PEDAGÓGICA.....65

CAPÍTULO 5

Prática Dialógica de Letramento e Formação de Leitores na Aula de Português: O Pensar alto em Grupos entre Bakhtin e Paulo Freire.....66

Cleber Ferreira Guimarães

doi: 10.48209/978-65-5417-424-5

CAPÍTULO 6

O Ensino de Língua Portuguesa como Ferramenta de Transformação: Projetos de Letramentos para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita.....80

Teresinha Morais da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-424-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....91

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....95

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica brasileira tem vivenciado transformações significativas, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, já que o documento normativo, ao estruturar as políticas curriculares, enfatiza uma formação voltada para o século XXI no qual a compreensão e produção de textos em diversos contextos sociais são fundamentais para uma atuação cidadã de cada estudante. Para isso, introduz os campos de atuação como eixo estruturante do componente. Como exemplo, o campo das práticas de estudo e pesquisa busca integrar práticas sócio-discursivas que favoreçam as práticas de letramento científico e a análise crítica de textos. Em consequência, a BNCC orienta e, por vezes, cerceia todo o ecossistema educacional. Por outro lado, as discussões que podem ser inseridas no âmbito do componente de Língua Portuguesa, enquanto aspecto curricular intrínseco à educação básica e pública, perpassam muitos outros aspectos político-sociais que não cabem no bojo de um documento que normatiza as aprendizagens essenciais da educação brasileira.

Neste sentido, este livro propõe o compartilhamento de práticas teórico-pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, na educação básica e pública, seja no que tange o impacto da BNCC no ensino de LP, com o destaque para as diretrizes curriculares que influenciam a formação dos professores; seja no âmbito da prática pedagógica por meio de distintas organizações do trabalho didático; ou na reflexão de perspectivas que são silenciadas pelo documento normativo; ou ainda por mediadores curriculares produzidos a partir de currículos reelaborados, com marco legal 2018, examinando as tensões entre o currículo prescrito e o currículo concretizado.

Por meio de diferentes perspectivas teóricas, este livro explora a importância da formação dos professores de Língua Portuguesa, especialmente

no que diz respeito ao ensino da literatura e à necessidade de uma visão mais crítica e contextualizada da linguagem. A literatura, entendida como um meio para o desenvolvimento do letramento literário e reflexivo, e as práticas de leitura dialógica, como o Pensar Alto em Grupo (PAG), inspirado nas obras de Bakhtin e Paulo Freire, são discutidas como alternativas pedagógicas para promover uma educação mais inclusiva e participativa.

Já no que diz respeito ao componente em diálogo estreito às questões sociais urgentes, debruça-se sobre o racismo linguístico, explorando como as variações linguísticas dos grupos marginalizados são frequentemente desvalorizadas no ensino e como a Sociolinguística Educacional pode ser uma ferramenta crucial para combater o preconceito linguístico. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é apontada como essencial para a implementação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade linguística dos alunos. Também, nesse escopo social mais estreito, debruça-se na relação intrínseca entre o desenho do cenário político brasileiro e consequências para as orientações curricular-didática das redes de ensino para o componente de LP.

Nesse complexo contexto social, é o professor o principal agente mediador do currículo oficial em relação ao contexto de implementação - escola e comunidade escolar, como nos diz Javier Marrero Acosta, em *O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?*. Assim, a prática pedagógica por meio de sequências didáticas intenciona didatizar as práticas sociais de uso da linguagem a partir de um trabalho linguístico-discursivo estruturado, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes, seja por meio de projetos de letramentos ou sequências didáticas. Os gêneros discursivos (por vezes textuais, ancorados em distinta afiliação), sob esse reflexivo, oportuniza a discussão em relação à centralidade do ensino e aos objetos intrínsecos ao componente. Portanto, como dissemos no primeiro parágrafo, são muitas as possibilidades de discussão, reflexão e compartilhamento.

Dada, portanto, tal profusão, dividimos este livro em 3 partes: **Formação de professor, Currículo e Prática pedagógica**. Optamos por essa divisão por acreditar que elas são complementares nas reflexões sobre o ensino de LP.

Na seção **Formação de professores** são abordadas reflexões no que tange à formação inicial e continuada de professores, por meio de distintas ancoragens teóricas. Assim o primeiro texto o capítulo *Formação dos professores de Língua Portuguesa: a literatura no pós-BNCC*, de autoria de Silvia Regina Peres, Teresinha Moraes da Silva e Marcos Antonio Rodrigues, comporta a temática do ensino de literatura a partir do campo artístico-literário da BNCC e as implicações para a BNC-formação.

Na seção **Currículo** distintos aspectos curriculares são contemplados, desde a relação intrínseca ao contexto sociopolítico à didatização de objetos de conhecimento que constam em documentos curriculares oficiais. Neste sentido, o artigo *O ensino de Língua Portuguesa em tempos de conservadorismo político-social*, de autoria de Renata Cristina Alves Polizeli e Teresinha Moraes da Silva, comporta a discussão entre o contexto político atual por meio das eleições municipais e as possíveis relações que podem ser estabelecidas com a BNCC a partir da concepção enunciativo-discursiva de linguagem; enquanto o capítulo *Componente de Língua Portuguesa na educação básica: diálogos político-curriculares*, de autoria de Renata Cristina Alves Polizeli e Teresinha Moraes da Silva, seguindo a abordagem do texto anterior, traça um breve histórico da constituição da política pública educacional com delineamento para as políticas linguísticas; enquanto isso *Campo das práticas de estudo e pesquisa no Currículo em ação: um exemplo de didatização curricular*, de autoria de Renata Cristina Alves Polizeli, traz um exemplo de didatização do campo das práticas de estudo e pesquisa a partir da BNCC e do Currículo Paulista.

Na seção **Prática pedagógica** são contemplados dois textos que trazem diferentes vieses da prática pedagógica a partir de filiações também distintas. O capítulo *Prática dialógica de letramento e formação de leitores na aula de*

português: o pensar alto em grupo entre Bakhtin e Paulo Freire, de autoria de Cleber Ferreira Guimarães, ancorada em Paulo Freire e Bakhtin, oportuniza uma reflexão ancorada na perspectiva dialógica de linguagem e na leitura como processo interativo-constutivo no desenvolvimento do projeto pedagógico Pensar Alto em Grupo (PAG); e *O ensino de Língua Portuguesa como ferramenta de transformação: projetos de letramentos para o desenvolvimento da leitura e da escrita*, de Teresinha Moraes da Silva, traz o relato do projeto de letramentos relacionado ao desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita que tratam da memória, de modo a ressignificar a relação dos estudantes com a língua portuguesa.

Por fim, esperamos que você, leitor e leitora, aproveite a leitura e que essa obra, organizada em espaços não hegemônicos de construção do saber científico, possa contribuir com o ensino público e básico de Língua Portuguesa.

*Silvia Regina Peres
Teresinha Moraes da Silva
Marcos Antonio Rodrigues
Renata Cristina Alves Polizeli*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LITERATURA NO PÓS-BNCC

Silvia Regina Peres

Teresinha Morais da Silva

Marcos Antonio Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-0

Não é verdade nem que os alunos cheguem ao curso de letras dominando a língua escrita (menos ainda as habilidades de ler e escrever) nem que os cursos de letras formem o especialista aparelhado das modernas teorias literárias e linguísticas nem que do especialista em linguística e em teoria literária se forme o professor preparado para enfrentar o que aparecer na sala de aula. Na melhor das hipóteses, o professor de português que se tornou especialista em metalinguagem tem sido professor de um discurso sobre a língua, ao qual geralmente está incorporada sua adesão – sincera ou mal-intencionada, tanto faz do ponto de vista dos resultados – ao discurso pedagógico do fracasso e da reformulação (Guedes, 2006, p. 29)

Introdução

Iniciamos este texto com a reflexão oportunizada por Guedes (2006) na qual ele, tendo em vista a formação inicial dos graduados em Letras, traz à tona, talvez, as expectativas sociais em contraste com possíveis realidades enfrentadas por quem se dispôs a realizar e concluir uma licenciatura em Letras. Concordamos com ele no que diz respeito ao hiato entre expectativas e realidade, de modo que o professor de Língua Portuguesa ou o professor do componente de Língua Portuguesa, em sua formação inicial, fará disciplinas, em sua grade

curricular, de teorias linguísticas, literárias e educacionais, mas nada garante que essa saia da universidade conhecedor de todas as especificidades da língua. Aliás, seria muita presunção acreditar que isso seria possível.

É interessante ainda no excerto do teórico a menção a um especialista em metalinguagem, um deslocamento e afunilamento da função professor, talvez em um recorte temporal do período de 1970 à década de 2000 (período de publicação do livro) que incide em um forte momento sócio-histórico, de um lado, expansão da educação básica, e, de outro, nas formas de organização do ensino que emergem para atender a alta demanda da educação básica no referido momento. Fato é que, enquanto sujeitos, somos atravessados pelas condições sócio-históricas, e ressalta-se aqui econômicas, do momento no qual estamos inseridos. Possivelmente, na década de 2020, poderíamos acrescentar outras metáforas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. Afinal, “é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos”, conforme título de um capítulo de Imbernón (2010, p. 13) nos faz lembrar. É claro que nesse texto do teórico há o deslocamento para a formação continuada de professores.

Diante dessa reflexão inicial, objetivamos refletir sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa, considerando o período contemporâneo no qual estamos vivendo, isso significa que é posterior à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a BNCC; os currículos instituídos pelas redes de ensino a partir da BNCC; as mudanças climáticas cada vez mais intensas; às *fake news* e provenientes problemáticas da ausência de regulamentação das redes sociais e aos demais aspectos sociais que perpassam o ensinar português. Portanto, tendo em vista os objetos e nomenclaturas pertencentes ao escopo político-educacional do componente de língua portuguesa, como e por que abordar a prática de reflexão sobre a linguagem e a literatura e sua articulação com a formação docente?

Da Literatura ao Campo Artístico-Literário: Breve Panorama Histórico

Como demos indício na seção anterior, são distintos os desafios que perpassam o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no contexto público de nível básico, cujo foco, de agora em diante, será a literatura. De modo geral, é possível afirmar que a literatura sempre esteve presente no ensino de LP, todavia, com propósitos distintos da função que a literatura exerce nos muros extraescolares. Nesse sentido, Cosson (2020) traz distintos aspectos referentes ao ensino de literatura, sendo alguns deles como a escolarização da literatura, a seleção do texto literário e as práticas de letramento literário aspectos que perpassam as discussões relacionadas à educação básica. Partiremos, então, do debate mais basilar:

[...] Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de língua portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante (Cosson, 2020, p. 10-11).

Independente da etapa de ensino, podemos dizer que a inserção do campo artístico-literário na BNCC (Brasil, 2018), que será brevemente discutido na seção seguinte, silencia normativamente essa compreensão equivocada do saber literário enquanto apêndice dos objetos que podem compor o componente de LP, o que não contempla, necessariamente, a prática afastada dessa perspectiva, dado o hiato entre um documento curricular normativo e sua execução no contexto escolar.

[...] As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é

uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2020, p. 47).

Cosson (2020), mais uma vez, nos relembra que o tratamento do texto literário não incide somente na leitura do texto literário, mas no tratamento da leitura enquanto letramento literário – “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson), constituindo, como ele afirma, em um processo constante – no ensino formal ocorre da educação Infantil ao Ensino Médio, mas que ultrapassa os muros escolares (Paulino, 2004). Assim, tendo em vista a educação básica, cujo percurso percorrido objetiva intencionalmente internalizar no estudante a prática do texto literário, a palavra literária se ancora na especificidade que a literatura oferece em comparação as outras práticas que perpassam demais campos.

[...] linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas (Cosson, 2020, p. 21).

O excerto acima nos remete não apenas a compreensão e tratamento da literatura, mas sim de uma perspectiva mais abrangente que comporta o viés adotado para o próprio componente, conforme Ponzio (2010, p. 62) endossa esse discurso ao afirmar que “em vez de considerar o ensino da língua viva separada do ensino da literatura, seria necessário mostrar, através da palavra literária em que grau elevado de dialogicidade pode viver a palavra”. Nesse sentido, reiterando as palavras de Cosson (2020), a literatura oportuniza um olhar único em relação à vida e a própria palavra.

Um médium importante nos processos educativos, *desde a infância até os níveis mais altos de formação profissional e de especialização, é a palavra literária, a palavra dos gêneros literários, indiferentemente gêneros “baixos” ou “altos”*. De fato, é a palavra literária que experimenta e pode ressaltar e desenvolver as potencialidades da palavra, mostrando-se em toda a sua forma (espessura, grandeza) dialógica, em toda a sua capacidade de interação pessoal, em toda a sua disponibilidade de encontro

entre palavra própria e palavra do outro, em toda a sua capacidade de escuta, de recepção, de hospitalidade da palavra do outro (Petrilli, 2013, p. 167-168).

A literatura como médium, além de toda a complexidade expressada por Petrilli (2013), traz outro ponto necessário para as discussões: a curadoria das obras literárias que estarão presentes na planificação do professor, agregadas às que os próprios estudantes possam escolher nesse processo. Há obras passíveis de escolha, outras são deixadas no esquecimento, enquanto uma parcela pode permanecer no rol de obras tabus para o contexto escolar. Cosson (2020) nos relembra que, nesse processo de curadoria, há ainda uma relação com obras contemporâneas e obras atuais.

[...] Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida (Cosson, 2020, p. 34).

Não necessariamente, como Cosson (2020) afirma, uma obra contemporânea é uma obra atual, no sentido de trazer significados, e lembrando as palavras supracitadas de Petrilli (2013) e Ponzio (2010), podemos agregar os sentidos polifônicos e dialógicos que estão em disputa em cada projeto de dizer. Postas essas considerações, emerge o questionamento: quais indícios a BNCC (Brasil, 2018) nos traz em relação à literatura? Esperamos, brevemente, discutir tal questão na próxima seção.

Da Literatura ao Campo Artístico-Literário: Pós-Bncc

A literatura está inserida como parte comum dos componentes curriculares por meio do campo artístico-literário, que perpassa o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, trata-se de ampliar o contato com as manifestações culturais e literárias que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está mais próxima às práticas do cotidiano e que tende a ampliar-se, com foco na formação do leitor literário, conforme excerto abaixo.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo 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 (Brasil, 2018, p. 138).

Esse desenvolvimento da fruição está relacionado a ultrapassar a função utilitária da literatura, como a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 138) reconhece “Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor”.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

Observa-se que tanto as práticas tradicionais quanto as práticas contemporâneas de linguagem balizam a curadoria dos textos e gêneros que podem ser contemplados no campo em questão. Assim, se, de um lado, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades e competências relacionadas à fruição, o que está posto normativamente para os docentes? A chamada BNC de formação (Brasil, 2019) por meio de suas competências articula a seguinte perspectiva: “valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural”. É fato que não há menção explícita à literatura, nesse sentido, a literatura está

abraçada pelas “manifestações artísticas e culturais” e “participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. E se os estudantes precisam ter acesso e participação em manifestações artístico-culturais diversificadas, os professores também necessitam. Se o professor, enquanto sujeito social, em seu percurso de leitor e de estudante só teve acesso aos cânones literários, por exemplo, seu repertório comporta, conseqüentemente, os cânones, o que poderá acarretar em seleções no contexto de atuação profissional alinhada a esse percurso individual. Assim, é preciso também fornecer ao professor, no âmbito da formação continuada e em relação à dimensão social de atuação pública, possibilidades de acesso e participação em distintas manifestações artístico-literário-culturais.

Embora a BNC-formação seja um “[...]documento cuja relevância está em sua função precípua de nortear a formação docente” (Cruz; Moura; Barbosa, 2024, p. 5), ela, em si, não oportuniza a criação de espaços e tempos para que o professor possa atender e desenvolver essas habilidades e competências esperadas, o que, conseqüentemente, imputa a responsabilização ora aos sistemas por meio da formação continuada em serviço, ora ao próprio professor.

Conforme alguns autores relembram, como Costa, Mattos e Caetano (2021), por meio desses normativos, o estudo regulamenta as instituições formadoras, sejam da formação inicial ou continuada, atendendo aos interesses e concepções por ele partilhado com outras esferas políticas e econômicas (nacionais e internacionais), de modo a “tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta” (Costa; Mattos; Caetano, 2021). É nessa relação que está ancorada as exigências ao professor, sem que ele tenha respaldo para seu próprio desenvolvimento. Agrega-se nessa associação o fato de que “Ao definir um conjunto de ações direcionadas a “controlar” o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica” (Costa; Mattos; Caetano, 2021). Ou seja, caso não haja, no âmbito da formação inicial, esse tratamento ao diversificado, mais uma vez, o professor

difícilmente terá acesso à diversidade artístico-literária, visto que a compreensão do que é diversidade ainda pode carecer de reflexão crítica, de modo a permanecer no não-diverso, mesmo que se afirme a ancoragem na diversidade. Podemos, portanto, afirmar que são múltiplos os desafios que envolvem o ensino do campo artístico-literário, perpassando pela formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, condições de acesso a bens culturais diversos, perspectiva de linguagem, compreensão de literatura, do que ensinar, como ensinar, entre tantos outros aspectos.

Conclusão

Por fim, chegando às conclusões deste texto, podemos considerar a literatura enquanto escopo intrínseco, não somente do componente de Língua Portuguesa no âmbito normativo por via da BNCC (Brasil, 2018) e dos currículos das redes de ensino, mas essencialmente do ensino de Língua Portuguesa, como aspecto constituinte de uma compreensão da perspectiva de linguagem.

Também, no âmbito da formação continuada (em serviço ou não), faz-se necessário contemplar a discussão do ensino da literatura não isoladamente, mas no bojo dessa articulação inerente à perspectiva de linguagem, na qual todos devem ter o direito ao acesso à literatura, conforme afirmava Cândido (2004), com vistas a não ser apêndice, o que é comportado pela orientação enunciativo-discursiva da linguagem, voltada pra interlocução e ação interindividual.

Retornando às palavras de Guedes (2006) e o questionamento orientador dessa presente discussão “tendo em vista os objetos e nomenclaturas pertencentes ao escopo político-educacional do componente de língua portuguesa, como e por que abordar a prática de reflexão sobre a linguagem e a literatura e sua articulação com a formação docente?”, podemos dizer que, ancorados em Cosson (2020) e Cândido (2004), a literatura orienta para uma

contemplação humana e reflexiva que somente ela é capaz de fazer, de modo a captar a experiencição da humanidade das pessoas e isso excede a discussão sobre norma-padrão ou norma culta (ainda que essa seja necessária).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 22/2019, de 7 de novembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 20 nov. 2024.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

CRUZ, Andreia; MOURA, Aline; BARBOSA, Jade. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65586/45253>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo, Parábola, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Por Alegre: Artmed, 2010.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: João & Pedro Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CURRÍCULO



DESTINA

100

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO POLÍTICO-SOCIAL

Renata Cristina Alves Polizeli

Teresinha Morais da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-1

Introdução

As eleições municipais de 2024 estão próximas a sua finalização¹, considerando que, passado o primeiro turno, restam 53 cidades com decisão em segundo turno. São, portanto, mais de 5.000 municípios que já possuem nova gestão política para o período de 2025-2029, com orientação político-ideológica para o chamado centrão, direita ou extrema-direita, no qual, segundo levantamento da BBC News Brasil², nas eleições municipais passadas, as cinco maiores legendas representavam 3.223 – 55% -, agora são 3.613 – 64%, com possibilidade de ampliação, visto que, no segundo turno³, partidos como o PL (Partido Liberal), por exemplo, está em disputa por 23 prefeituras.

À guisa de contextualização desse cenário, o PSD (Partido Social

1 Poderíamos no processo de revisão do texto atualizar os dados do pleito eleitoral, visto que esse se encerrou antes da publicação do presente texto, todavia optamos por manter esse aspecto temporal, já que foi nesse momento histórico que a discussão apresentada nessas próximas páginas foi realizada.

2 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c70wl927l60o>. Acesso em 11 out. 2024.

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2024/eleicao-em-numeros/noticia/2024/10/06/eleicoes-2024-pl-lidera-ranking-de-partidos-classificados-para-o-2o-turno-legenda-esta-em-quase-metade-dos-51-duelos.ghtml>. Acesso em 11 out. 2024.

Democrático), partido com maior número de prefeituras para a próxima gestão, terá 878 municípios, seguido de MDB (Movimento Democrático Brasileiro) com 847 (em 2016, eles obtiveram 1035 e, em 2020, 783), PP (Progressistas) com 743, União Brasil com 578, PL (Partido Liberal) com 510 e Republicanos com 430⁴. E esses dados podem aumentar a partir dos resultados do segundo turno. Entretanto, independente dos dados finalizados ou não, já temos indícios de uma orientação político-ideológica para o conservadorismo⁵ que incidirá nas políticas públicas para a educação básica, o que, por sua vez, poderá afetar concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ainda que haja contrapontos em outras esferas e níveis administrativos.

Esse pêndulo ao conservadorismo, explicitado em eleições anteriores, tem se intensificado, o que gera a pergunta em relação à intrínsecidade dessa questão social no que tange o ensino de Língua Portuguesa (LP): por que o cenário conservador deve ser de interesse do ensino/componente de LP, das pautas e objetos de conhecimento que o perpassam? É a partir desse questionamento que objetivamos refletir, brevemente, sobre o ensino de LP no que diz respeito ao contexto social contemporâneo e às materialidades normativas da educação básica.

Conservadorismo em Território Brasileiro

Tendo em vista esse contexto político-social contemporâneo, também é preciso nos deter, ainda que sem o esgotamento do tema, a uma contextualização sobre o que é possível compreender em relação ao que significa conservadorismo. Partiremos, portanto, dos dizeres de Almeida (2017, p. 3): “O Brasil vem passando nos últimos anos por processos políticos que têm levado a perdas de determinadas conquistas no universo dos direitos construído, principalmente, após a redemocratização”. Nesse sentido, mais adiante, Almeida (2017, p. 5)

4 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2024/10/07/eleicoes-2024-ranking-partidos-centrao-pl-republicanos-pt.htm>. Acesso em 11 out. 2024.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dF4S2BFCLhA>. Acesso em 14 out. 2024.

afirma que “trata-se de categorias políticas de acusação que circunscrevem um conjunto relativamente variado de discursos, valores, ações e posicionamentos políticos com interesses parciais e conjunturalmente comuns” (considerando como categorias os conservadores, fascistas e fundamentalistas), assim são categorias tênues e, por vezes, podem sofrer trânsitos entre elas, dado determinado contexto.

Da década de 2010 para a de 2020, podemos dizer que a conjuntura se intensificou com a ascensão ao cargo máximo no governo federal de Jair Messias Bolsonaro (PSL – Partido Social Liberal) no pleito eleitoral de 2018, sendo definido, nesse momento político, por Almeida (2019), o “conservadorismo como a principal resultante de diferentes forças políticas atuais da crise brasileira, isto é, o vetor que tem apontado a direção e o sentido do processo social em curso”. Como exemplo, verifica-se esse direcionamento nas tomadas de decisões no percurso dos anos de pandemia da covid-19⁶, no qual, diante de milhares de mortos, o presidente em questão detinha sua atenção ao discurso sobre uso de medicamento⁷ não eficazes no combate à doença e tampouco mobiliza o governo para sanar problemas como a falta de oxigênio em cidades⁸ como Manaus.

Já direcionado ao poder legislativo federal, em um levantamento feito por Almeida (2017), das 178 proposições feitas por deputados evangélicos – de modo geral, mais alinhos a essa orientação político-social – envolviam região, LGBT, mulher, educação, maioridade penal, família, indígenas, armamento, comunicação, raça, terra e vida. Para os projetos de cunho moral, Almeida (2017) afirma que o interesse desse setor é a instauração de uma moral em dimensão coletiva legal, não restringindo-se apenas a eles próprios.

6 Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 15 out. 2024.

7 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-defendeu-uso-de-cloroquina-em-23-discursos-oficiais-leia-as-frases-25025384>. Acesso em 15 out. 2024.

8 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/01/governo-bolsonaro-ignorou-alertas-em-serie-sobre-falta-de-oxigenio-em-manaus.shtml>. Acesso em 15 out. 2024.

Direcionada à esfera educacional, Lima, Golbspan e Santos (2022, p. 2) inserem “Escola sem Partido, Base Nacional Comum Curricular, educação domiciliar e militarização da educação” como pautas relacionadas a essa orientação político-social, e que já eram fundamentadas por temáticas relacionadas ao “racismo, militarismo, patriarcalismo, machismo, homofobia” (Lima; Golbspan; Santos, 2022, p. 21):

As heranças racistas, patriarcais, coloniais e antidemocráticas que constituem a história brasileira são, portanto, atualizadas recentemente diante do avanço social de grupos historicamente oprimidos e passam assim a compor traços de um conservadorismo contemporâneo (Lima; Golbspan; Santos, 2022, p. 21).

Agregadas a essas temáticas que perpassam a construção dos objetos de conhecimento, no âmbito explícito de LP, insere-se ainda as discussões relacionadas à linguagem neutra. Seidel (2021, p. 6) levantou 4 projetos que apresentavam posicionamentos alinhados ao conservadorismo:

O primeiro deles, de n.º 3.325, de 12 de novembro, foi proposto pelos deputados estaduais Marcio Gualberto e Anderson Moraes, do Partido Social Liberal (PSL) do Rio de Janeiro (BRASIL, 2020a). O segundo, de n.º 5.248, que data de 24 de novembro, foi proposto pelo deputado federal Guilherme Derrite, do Progressistas (PP) de São Paulo (BRASIL, 2020b). O terceiro, de n.º 2.013, foi proposto em 03 de dezembro de 2020 pelo vereador Carlos Bolsonaro, do partido Republicanos do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020). E o quarto [...], o Projeto de Lei n.º 5.385, foi proposto em 04 de dezembro de 2020 pela deputada Caroline de Toni, do PSL de Santa Catarina (BRASIL, 2020c).

Ainda de acordo com Seidel (2021), após a análise desse último projeto, propaga-se a compreensão de que a LP apresenta uma unicidade, contemplada pela chamada norma culta, na qual a preservação dessa língua deve ser tomada impositivamente. Outras questões relacionadas à língua, também levantadas por Seidel (2021), contemplam a discussão social em torno dos usos e dos cerceamentos desses usos, por exemplo, no que concerne o termo “presidenta”. A flexão de gênero, embora dicionarizada, como Seidel (2021) nos relembra, tomou amplo espaço social no debate de seu não uso.

Podemos dizer que o conservadorismo político-social incide no “conservadorismo linguístico” da LP e que reside na “constituição histórica, social e demográfica” (Ribeiro; Lacerda, 2013, p. 94) brasileira. Embora estejam tratando da relação “de número nos sintagmas nominais e verbais” (Ribeiro; Lacerda, 2013, p. 91) no recorte do falar urbano e do falar rural em determinada região do país, podemos fazer esse deslocamento para esse cenário conversador político-social, no qual a disputa em torno dos usos da LP tende à manutenção da dita norma culta, com vistas também à manutenção hegemônica de cunho histórico-social. Assim, podemos ainda afirmar que essa acontece de duas formas no ensino de LP: na curadoria de objetos de conhecimento que perpassam o componente e na discussão metalinguística da LP que tende à prescrição via norma culta ou norma-padrão. E para discutir isso é preciso retornar aos documentos curriculares. Afinal, o que os documentos curriculares nos dizem e como eles fundamentam o trabalho pedagógico na sala de aula?

Documentos Federais: Concepção de Linguagem

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018), normatiza por meio das chamadas aprendizagens essenciais todo o escopo comum à educação básica. Para isso, ela também fundamenta conceitualmente os componentes, assim, ao componente LP, além do que está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), dado que a BNCC (Brasil, 2018) é uma atualização conceitual desse documento, são reiterados a perspectiva de linguagem, ampliando, no processo de curadoria, os novos e multiletramentos, inseridos nos campos de atuação social.

A perspectiva de linguagem anunciada como enunciativo-discursiva é tida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)” (Brasil, 2018, p. 67) e que orienta para a interação, de modo que, como é afirmado nos PCN (Brasil, 1998), é na interação que se constitui a lin-

guagem:

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das **finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam** (Brasil, 1998, p. 21, ênfase acrescentada).

Não necessariamente de cunho bakhtiniano (Bakhtin, 2006 [1992]), a perspectiva assumida implica ser no ato da interação a construção linguística do falante, na qual ele mobiliza distintos conhecimentos, explicitados no excerto acima, para a elaboração de seu projeto de dizer. É fato que, como alerta alguns teóricos como Achado, Lopes e Santana (2022), a organização curricular da BNCC (Brasil, 2018) por meio de habilidades e competências é paradoxal em relação à concepção de linguagem, possivelmente, inviabilizando um trabalho orientado, de maneira efetiva, para a interação enquanto prática social de um determinado contexto sócio-histórico. Por outro lado, essa mesma noção de linguagem possibilita um trabalho cujas variedades linguísticas estão articuladas ao contexto de produção, circulação e recepção dos textos, conforme observamos no excerto abaixo:

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. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação (Brasil, 2018, p. 81).

A mudança e variação linguística são intrínsecas à concepção de ensino e aprendizagem de linguagem. A citação acima detém especial atenção às variedades linguísticas que, em oposição à compreensão de língua adotada como fundamento para os projetos de lei explicitados por Seidel (2021) em que a unicidade da língua é pregada como a que deve não somente fundamentar a escola, mas a sociedade como um todo, são constitutivas da linguagem.

Assumir as variedades linguísticas da LP não significa, todavia, abandonar a norma culta. Aqui, também é necessário retomar uma compreensão de Faraco (2008) sobre as normas. Para o teórico, a norma culta está relacionada à variedade mais prestigiada socialmente, cujo diálogo com outras variedades linguísticas menos valorizadas é realizado, de maneira, tendo em vista os contextos sociais, a ser possível transitar entre elas; ao passo que a norma-padrão não aceita esse trânsito e essa variedade linguística, assumindo uma postura de unicidade que necessita ter o que é compreendido como erro combatido ferozmente. Podemos, portanto, considerar que a postura dos deputados no que tange aos usos da LP esteja relacionado a essa acepção de norma-padrão, conceituada por Faraco (2008), que não aceita variação e mudança. Poderíamos, inclusive, nesse momento tomar os discursos desses deputados como escopo analítico para verificação da norma-padrão utilizadas por eles, no entanto, desviaríamos do objetivo pretendido. Assim, retornemos ao pretendido na seção inicial.

Podemos, conseqüentemente, entender que o dever da escola e, mais precisamente, do componente LP comporta a diversidade de gêneros discursivos/textuais e de práticas de linguagens nas quais os estudantes podem perpassar, considerando o privilégio social⁹ atribuída a esses no processo de curadoria de textos para o tratamento com a norma culta, o que não inviabiliza gêneros e práticas relacionadas as demais variedades menos prestigiadas, mas que a adequação ao contexto de produção guie a prática pedagógica nas atividades metalinguísticas e epilinguísticas (Geraldi, 2002) dos eixos do componente. Direcionamento esse que podemos estabelecer, inclusive, com a competência geral da educação básica 6, visto que, para o entendimento mútuo dos falantes em um momento de interação, tendo em vista os diferentes contextos, faz-se essencial a adequação da linguagem utilizada:

⁹ Quando falamos em prestígio social dos gêneros, entendemos que há gêneros e práticas mais prestigiados que outros, o que não implica uma seleção exclusivamente valorizada socialmente, mas sim que a diversidade de gêneros e práticas tido como menos valorizadas podem, inclusive, serem oportunas para o desenvolvimento de práticas e gêneros mais valorizados, a depender do contexto no qual a comunidade escolar está inserida.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Afirmamos anteriormente que o conservadorismo político-social afeta o ensino de LP de duas formas e, sem intenção de esgotamento da temática, abordamos o segundo ponto - discussão metalinguística da LP que tende à prescrição via norma culta ou norma-padrão – que, por meio da própria BNCC (Brasil, 2018), podemos fazer extrações que possibilite um trabalho de cunho crítico ou, pelo menos, menos conservador.

Agora, direcionemo-nos, então, ao primeiro aspecto - a curadoria de objetos de conhecimento que perpassam o componente. Para tanto, partiremos do entendimento epistemológico de que a BNCC (Brasil, 2018) é um documento cujo território está em disputa (Silva, 2016; Arroyo, 2011). Nesse sentido, as forças que a compõem estão em um movimento de contestação, o que significa que, embora haja retrocessos, como explicitados por Achado, Lopes e Santana (2022), pode ter também avanços ou, pelo menos, forças opostas aos retrocessos. À guisa de ilustração, os novos e multiletramentos orientam não somente a curadoria de gêneros e práticas relacionadas à contemporaneidade, como também suscitam discussões sobre a dimensão social dessas práticas contemporâneas. Fenômenos como a pós-verdade, efeito bolha discurso de ódio, *cyberbullying* e fidedignidade dos fatos estão exteriorizados no documento. A inserção dos campos de atuação – como o campo jornalístico-midiático e de atuação na vida pública – incidem na discussão entre linguagem e sociedade, tornando esse escopo inerente ao componente LP.

Além do retrocesso expresso pelas teóricas em relação à BNCC (Brasil, 2018), outro que é possível elencar está relacionado somente à menção aos temas contemporâneos transversais (Brasil, 2019a, 2019b), sem que esses es-

tenham, efetivamente, inseridos em aprendizagens essenciais, ainda assim, eles possibilitam um suporte normativo-legal ao tratamento de temáticas que podem ser mais sensíveis a determinada comunidade escolar. Também podem, vinculados aos campos de atuação social, possibilitar articulações na análise de realidades nas quais as comunidades escolares estão inseridas.

Conclusão

Postas essas considerações sobre o ensino de LP, chegamos às conclusões retomando que o combate ao conservadorismo político-social atravessa o ensino de LP, ora no exercício meta-epilinguístico (Geraldi, 2002), ora nas temáticas dos campos de atuação que podem perpassar o trabalho didático-pedagógico do professor em sala de aula.

Enquanto território em disputa (Silva, 2016; Arroyo, 2011), a BNCC (Brasil, 2018) tende a estar alinhada a projetos educacionais conservadores, como teorizado por Lima, Golbspan e Santos (2022), o que nos direcionada para as brechas que o documento fornece. Assim, a concepção de linguagem enunciativo-discursiva também possibilita, ancorada nos campos de atuação social, um diálogo mais estreito com temas sociais que podem ser entraves na comunidade na qual a instituição escolar está inserida.

Por fim, se há necessidade de amparo legal, os temas contemporâneos transversais (Brasil, 2019a, 2019b) respaldam o trabalho pedagógico em relação às problemáticas sociais que a sociedade brasileira está envolvida, de modo a permitir que haja articulação entre o que, o como e ao porquê de determinados objetos do conhecimento em detrimento de outros mais conservadores.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada - evangélicos e conservadorismo. In: **Cadernos Pagu**. Dossiê Conservadorismo, Direitos, Moralidades e Violência, 2017, v 50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Cr9ShrVJbCWs-DHMrxTDM3wb/#>. Acesso em 14 out 2024.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. In: **Novos Estudos CEBRAP**, v 38, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?lang=pt>. Acesso em 14 out 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1992].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 14 out 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal.pdf. Acesso em 14 out 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Proposta de práticas de Implementação**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

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

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. In: **Educar em Revista**, v 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cPxnqBgV75zGBfGSnRCxcBD/#>. Acesso em: 14 out 2024.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; SANTANA, Ana Paula. Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. IN: **Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES**, 26(52), 50–81, 2022. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2989>. Acesso em 14 out. 2024.

RIBEIRO, Patrícia Rafaela Otoni; LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. Variação, mudança e não mudança linguística: ressignificando o conservadorismo linguístico no português do Brasil. In **Revista Linguística**, v 9, n 2, 2013, p. 91-105. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nupact/files/2019/09/Varia%ca7%a3o-mudan%ca7a-e-n%ca3o-mudan%ca7a-lingu%adstica-ressignificando-o-conservadorismo-lingu%adstico-no-portugu%aas-do-Brasil.pdf>. Acesso em 14 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SEIDEL, Verônica Franciele. Linguagem neutra: uma análise baseada na teoria dialógica do discurso. IN: **Letrônica**. Porto Alegre, v. 14, n. 4, p. 1-14, out.-dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/39869/27359>. Acesso em: 14 out 2024.

CAPÍTULO 3

COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS POLÍTICO-CURRICULARES

Renata Cristina Alves Polizeli

Teresinha Morais da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-2

Introdução

Introduzimos este texto trazendo a perspectiva que delineará a presente discussão relacionada ao ensino de Língua Portuguesa (LP). Aliás, será utilizado a nomenclatura “componente” e não mais ensino a partir desse momento, visto que a intenção, neste texto, é refletir acerca desse componente da educação básica, tendo em vista os diálogos político-curriculares que podem ser feitos na estreita relação entre linguagem e educação.

Pennycook (1998), ao teorizar sobre os desafios da Linguística Aplicada, traz essa intrínseca articulação entre língua e educação para o debate sobre o trabalho com as línguas; independente do setor de atuação, poderíamos dizer que Educação e língua, para o teórico, são campos, sobretudo, políticos, dadas as realidades desiguais que a sociedade vive cotidianamente. E se apontarmos para o contexto brasileiro, verificamos que os contrastes sociais são ainda maiores que de países centrais do capitalismo-neoliberalismo. A educação básica e pública, nesse cenário, enfrenta desafios de inúmeras ordens, sejam elas mais sociais, como as relacionadas à violência, sejam elas, propriamente, educacio-

nais, como os baixos índices sucessivos de avaliações em larga escala; ou ainda no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, dentre muitos outros. De modo geral, poderíamos dizer que todos eles estão entrelaçados e são perpassados pelas tomadas de decisões de políticas públicas, sejam nas esferas federais, estaduais ou municipais.

É claro que cada rede de ensino enfrenta especificidades únicas, bem como, no interior de cada rede, há singularidades que distinguem uma unidade escolar de outras. Todavia, todas as escolas da educação básica, independente das dificuldades cotidianas, são atravessadas pelas políticas educacionais federais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Neste sentido, direcionamos as discussões para essa relação entre currículo institucional e componente de LP por meio desse documento normativo.

Política Pública Educacional: Breve Delineamento

Partiremos nessa seção de algumas concepções que orientarão as discussões posteriores em relação ao ensino de LP. Iniciamos, por consequência, com a concepção de política pública:

[...] as políticas públicas dizem respeito as ações governamentais, sendo que toda a sua trajetória é atravessada por conflitos, embates e interesses individuais e coletivos que cercam as deliberações e/ou não deliberações por parte dos representantes com uma certa autoridade governamental. (Lima, 2019, p. 77).

Podemos dizer que alinhado a Oliveira (2010), o que distingue política de política pública é o agente autor da ação/atividade/orientação, ou seja, se é o estado – os agentes que atuam sob o bojo estatal – o produtor de política, então, é uma política pública, ao passo que, do contrário, enquadra-se apenas em política (conforme veremos no excerto abaixo). Sob essa perspectiva, as políticas públicas, de acordo com Lima (2019), não são construídas e desenvolvidas harmonicamente; há confrontos e embates de interesses, tanto individuais quanto coletivos.

Se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 4).

Delineando para a educação e alicerçado em Oliveira (2010), política educacional refere-se à política intencionalmente realizada pelo estado – seja na esfera federal, estadual ou municipal, cada um em seu nível de abrangência e poder de atuação em relação aos demais – direcionada exclusivamente à educação formal, seja ela em nível básico, técnico ou superior. Podemos acrescentar no âmbito da política pública para a educação básica, dois aspectos que, para a presente tese, faz-se necessária: (i) a publicização via diário oficial e/ou publicação em sites institucionais ou perfis institucionais nas distintas redes sociais que estão disponíveis à sociedade, ou seja, é preciso que, enquanto política educacional, haja uma publicação oficial; e (ii) autonomia dos agentes envolvidos no gerenciamento de tais políticas (Ó; Santos; Lorenzi, 2023). Embora sejam agentes individuais, conforme os teóricos afirmam, as tomadas de decisões - as macros - são realizadas por agentes em atuação pública temporária, no sentido de estarem representando a agenda vencedora no pleito eleitoral por um período específico de tempo que se encerra (às vezes, há possibilidade de extensão para mais de um período de gestão governamental) ao término do próximo pleito eleitoral, nesse sentido, muitas tomadas de decisões na e da educação básica não são feitas, por exemplo, por profissionais que atuam diretamente na educação ou que possuem formação relacionada à área da educação. À guisa de ilustração para clarificar nosso argumento, tem-se, conforme reportagem do site UOL¹, a atuação de um secretário do ramo tecnológico. Entretanto, ainda é válido ressaltar a complexidade, ainda que de exemplificação mais abstrata

¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/26/novo-secretario-educacao-renato-feder-sp.htm>. Acesso em 05 dez. 2024.

nesse momento, de que embora as tomadas de decisões educacionais possam ser feitas por gestores não relacionados à educação, não significa que não há profissionais de atuação na educação amparando ou, pelo menos, levando à tona questões que podem perpassar as decisões a serem tomadas.

Seguindo essa perspectiva, ainda que possa ser uma premissa o atendimento às demandas sociais, conforme Ó, Santos e Lorenzi (2023) relembram, as distintas forças dos grupos sociais, como dito anteriormente, delineiam as tomadas de decisões, o que não significa também atender as demandas de determinados grupos que serão afetados por elas; por vezes, pode ocorrer exatamente o oposto.

Política Linguística: Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

Postas essas considerações sobre política pública educacional, direcionamos, agora, para as discussões sobre política linguística, com foco no componente de LP na educação básica. Para isso, assumimos a seguinte postura social em relação ao objeto aqui analisado.

[...] as teorias são formuladas por pessoas que fazem parte de comunidades específicas (dentre as quais, as comunidades acadêmicas); as pessoas reagem umas às outras e propõem suas teorias, atendendo a certos interesses, muitas vezes ignorados por elas mesmas. Se concordarmos que a confecção de teorias é uma atividade que se processa sob determinadas condições sociológicas muito precisas, não há como não aceitar também a consequência de que elas reflitam, ainda que de modo sutil, os anseios e as inquietações que movem aqueles que estão por trás daquelas reflexões teóricas. (Rajagopalan, 2003, p. 22).

Rajagopalan (2003) traz à tona uma questão, de certo modo, óbvia, mas que é, com certa frequência, esquecida: as pesquisas científicas são realizadas por pessoas as quais são situadas socio-historicamente, sendo perpassadas pelas condições e forças materiais, financeiras, sociais e culturais. Podem, na interseção dos estudos acadêmico-científicos sobre ensino de língua

portuguesa e das políticas públicas educacionais para a educação básica, posicionar-se de maneira congênere, inclusive retomando o que foi abordado na seção anterior – as ações e tomadas de decisões humanas que nem sempre estão alinhadas aos interesses sociais, o que nos leva a Calvet:

Reiteramos: tratamos aqui da emergência de um conceito, o de políticas/ planejamento linguístico, que implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção. (Calvet, 2007, p. 19)

Calvet trata da emergência conceitual da relação entre as línguas e as políticas linguísticas, não necessariamente articulada à política pública, mas às demandas sociais e culturais de determinada população. Oliveira (2007), ao apresentar o livro, traz brevemente a discussão para o nosso território brasileiro, lembrando o conceito de línguas brasileiras – as indígenas, as de imigração, dos quilombos, de sinais e não podemos esquecer dos novos olhares sob o português, no contexto interno nacional quanto no externo, globalizado. É nesse ponto que estabelecemos as aproximações entre Calvet (2007) e Rajagopalan (2003) - atuação político-social dos profissionais que trabalham com a língua (aqui portuguesa), seja enquanto professor da educação básica ou docente do ensino superior. Há distintos meio de intervenção, tendo em vista que “[...] para a análise das situações linguísticas é, como diz Lia Varela, uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas” (Oliveira, 2007, p. 9). Sob essa perspectiva, direcionamos ainda para o currículo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produtor das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71, grifo do autor).

Conforme Apple (2013) afirma, o que compõe um documento curricular não é um conjunto de conhecimentos neutros, mas a tradição seletiva de

determinado grupo social ou grupos sociais que detém a possibilidade de atuar sob as políticas públicas educacionais, o que não significa que o resultado das tomadas de decisões seja realizado sem tensão. São muitos agentes sob distintas competências e atuações sem a mesma igualdade de forças nas discussões sobre os níveis de concretização curricular (Sacristán, 2000). Manter a reflexão na relação sobre o que compor e como compor permanece a discussão nas orientações tradicionais dos estudos curriculares (Silva, 2016), neste sentido, Apple (2013) traz luz ao debate ao estreitá-lo para o porquê um conteúdo e não outro.

Como podemos, então, direcionar a questão para o que estão nos documentos curriculares de LP? De maneira evidente não podemos seguir a argumentação sem mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os PCN, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a BNCC, que orientam e normatizam o que comporá os currículos das redes de ensino. É fato que os PCN (Brasil, 2018) se estruturam e se articulam, tendo em vista os demais níveis de realização curricular, de maneira muito distinta do segundo documento. Todavia, como é reiterado na BNCC (Brasil, 2018), ela é alicerçada no documento da década de 1990. Toda a macro fundamentação é mantida e ampliada, tais como o tratamento dos conceitos de gênero, texto, discurso e concepção de linguagem. Retomaremos, entretanto, o arcabouço relacionado ao tido como gramática para exemplificar a discussão.

É fato que a discussão sobre quais gêneros ou quais práticas devem estar evidenciados são essenciais na estrutura e no delineamento dos letramentos marginalizados, institucionalizados, valorizados dentre outros em documentos oficiais; assim como as práticas de linguagem e o silenciamento que a oralidade recebeu ao longo dessas últimas décadas, emergindo somente na BNCC (Brasil, 2018) como eixo do componente de LP.

Embora publicado em 1996, acreditamos que a obra de Possenti (1996) comporta a discussão na década de 2020. Ao tratar do ensino de língua, ele afirma: “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra

hipótese é um equívoco político e pedagógico” (Possenti, 1996, p. 17, ênfase do autor). É evidente que também podemos trazer outros nomes para o debate, principalmente, no que tange o “português padrão”. Assim, traremos dois argumentos: o primeiro relacionado à norma-padrão e norma culta e o segundo articulado ao tratamento metodológico.

Ao primeiro – norma culta e norma-padrão -, Faraco (2008; 2015) amplia o estudo para a distinção entre ambas, sendo, grosso modo, a primeira a variedade de maior prestígio social e a segunda estaria mais associada à compreensão de língua imutável e inflexível, na qual há, somente, uma língua correta, o que podemos, inclusive, aproximá-la ao tratamento da gramática normativa. Outro argumento de Possenti (1996) nessa tese nos leva ao segundo ponto levantado.

[...] que o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o diálogo (mas, insisto sobre a hipóteses de que, provavelmente, tais problemas sejam mais de tipo textual do que de tipo gramatical) (Possenti, 1996, p. 18).

De fato, o problema reside no tratamento normativo da variedade tida como padrão para as classes sociais que não fazem uso da “norma culta” em seu cotidiano. Como Faraco (2008; 2015) nos lembra, estabelecer uma norma não é apenas um construto linguístico, é essencialmente político-social. Em outras palavras, orientar o ensino de LP sob uma perspectiva de língua única na qual os estudantes não fazem é, demasiadamente, atroz. Nesse sentido, Neves (2011), ao tratar dessa problemática, assenta em três pilares:

- a. O falante de uma língua natural e competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- b. O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem.
- c. A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão e oscilação, inerentes à natureza viva da língua. (Neves, 2011, posição 244-259)

O falante conhece a própria língua e o faz a partir do acesso às variedades que vivencia além dos muros escolares, considerando os conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos e discursivos. Assim, é função primeira trazer à tona o debate sobre as variedades sob esse viés focalizado por Faraco (2008; 2015), uma vez que, embora trate da língua sob orientação enunciativo-discursiva, a BNCC (Brasil, 2018) não adentra à reflexão de norma-padrão e norma culta, usando, de maneira geral, a nomenclatura norma-padrão. Retomemos o questionamento de Apple (2013), parafraseando-o: por que norma-padrão e não norma culta no debate sobre o componente de LP? E, considerando que os grupos que atuam na implementação das políticas curriculares, podemos questionar: tiveram grupos menos prestigiados socialmente atuando na discussão de efetivação do documento? Ou, são grupos prestigiados socialmente, que fazem uso da norma culta, dissertando e instituindo uma compreensão de norma, para as classes menos prestigiadas, no qual há apagamento de uma reflexão que favoreceria o debate social de quais variedades compor os documentos curriculares, visto que “Temos, assim, uma dificuldade histórica de entender nosso rosto lingüístico [sic] e de enfrentar positivamente o fosso entre um padrão cultivado e os padrões realmente praticados no país” (Faraco, 2002, p. 2). Ainda mantemos o alinhamento aos dizeres de Possenti (1996), contudo, como afirma Geraldi (2013), uma variedade não apaga o espaço da outra, mas possibilita a reflexão genuína dos usos da linguagem.

A BNCC (Brasil, 2018) é alinhada, como dissemos anteriormente, aos PCN (Brasil, 1998), inclusive, no trato aos conhecimentos gramaticais. Sob influência dos estudos linguísticos da década anterior, os PCN (Brasil, 1998) inserem, em suas páginas, a nomenclatura “análise linguística” em detrimento de “gramática”. Gramática, de fato, abarca em si um imaginário social e metodológico de ensino focado no percurso normativo de língua imutável, cujas regras devem ser cumpridas à risca. “Análise linguística”, por outro lado, não é somente uma mudança de nomenclatura, mas, principalmente, uma reorientação metodológica enviesada por meio da reflexão-ação-reflexão. Assim, as

práticas de leitura e escrita estariam indissociavelmente articuladas. Aqui, retomamos outra reflexão que posteriormente as interrelacionaremos.

Geraldi (2013), quando trata do ensino focalizado no gênero, versa que, na verdade, tivemos a alteração de um objeto normativo por outro, ou seja, abandonamos a gramática normativa em prol do trabalho com os gêneros, mantendo o viés didático-metodológico, o que significa que o ensino voltado para os gêneros também enfrenta uma orientação normativa e rígida. É o engendramento metodológico centrado, possivelmente, na estrutura composicional: para ser considerada uma notícia há determinada lista de características a serem atendidas. Caso não, não é notícia, é a tentativa ou o germe de uma notícia ou de uma redação escolar, nos moldes explicitados também por Geraldi (2013). É por isso talvez que Geraldi (2013) desenha o percurso metodológico cujo ponto de partida e de chegada seja o texto, porém, como ele mesmo afirma, não há estabilidade no ensino sob essa perspectiva, o que pode não representar os interesses mercadológicos e dos grupos que determinam o que comporá ou não os currículos da educação básica.

Retornando ao argumento do início do parágrafo anterior – a nomenclatura “análise linguística” a partir da seguinte questão: poderia ocorrer com o eixo de análise linguística o que ocorreu com o gênero? Ou ainda: o que seria o eixo de análise linguística na materialização didático-pedagógica nos demais níveis de concretização que sucedem o currículo prescrito (Sacristán, 2000)? Com efeito, para fazer tal afirmação, precisamos de *corpus*, assim, em um recorte muito específico e delimitado, Polizeli (2023) menciona, brevemente, que o eixo de análise linguística e semiótica nos materiais curriculares analisados dão indícios, também, quanto tratam de aspectos metalinguísticos, de um alicerce ainda na gramática normativa no qual a orientação tende à classificação de termos. De fato, para efetivar a afirmação, outros estudos precisam ser trazidos à tona, todavia, nosso histórico metodológico de ensino faz emergir a preocupação.

Postas as considerações e delineando para a conclusão da argumentação proposta neste texto, podemos dizer que o que está normatizado na BNCC (Brasil, 2018), expõe não somente os que está assumido no documento, mas também os silenciamentos, sejam de objetos de aprendizagem ou dos pressupostos conceituais em suas articulações com as habilidades e competências.

Conclusão

Pelo exposto, podemos concluir que a relação intrínseca entre política educacional e línguas atravessa distintos fatores de ordem social que estão todos relacionados às discussões do que compõem um documento curricular de cunho normativo nacional. Agregamos, portanto, distintas vozes para endossar a nossa argumentação da necessidade de refletir o que está dito como comum nos documentos curriculares: por que temos esses gêneros e essas práticas? Quais articulações podem ser estabelecidas entre eles? Como estabelecer, de modo efetivo, o que há de, normativamente, estar em nossa prática pedagógica e podemos articular em prol do aprendizado e agência de nossos estudantes? Cada realidade apresenta uma dissolução única e peculiar.

Também, não é possível abordar o ensino de LP sem, conforme expressado ao longo dessas curtas páginas, a ancoragem política em relação à compreensão propriamente da língua e do ensinar a língua portuguesa. Cada aspecto que é evidenciado, como objeto do conhecimento, habilidade ou competência, implica no apagamento de outros aspectos. Assim, não é somente ensinar português; cabe à LP a reflexão crítica dos usos da linguagem nas distintas esferas sociais. E isso, perpassa, no âmbito da sala de aula, o modo como escolhemos construir o percurso didático-metodológico dos objetos a serem ensinados.

Retomemos, por fim, o objetivo pretendido inicialmente – refletir acerca desse componente da educação básica, tendo em vista os diálogos político-curriculares que podem ser feitos na estreita relação entre linguagem e educação – para afirmar que esperamos tê-lo atingido, a partir, é claro, do recorte teórico proposto.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 71-106.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações**. Educar em Revista. Curitiba, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZMQ9GVJr56yH93MRKpBHTLK/?lang=pt>. Acesso em 03 nov. 2024.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da Variação Linguística**. Língua, Diversidade e Ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 454f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.6>

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2011, edição Kindle.

Ó, C. F.; SANTOS, C. V.; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023071, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18141>.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

POLIZELI, Renata Cristina Alves. **Do currículo prescrito aos mediadores: currículo paulista e os cadernos currículo em ação de língua portuguesa - ensino fundamental anos finais**. 2023. 1 recurso online (261 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12567>. Acesso em: 30 set. 2024.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAPÍTULO 4

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA NO CURRÍCULO EM AÇÃO: UM EXEMPLO DE DIDATIZAÇÃO CURRICULAR

Renata Cristina Alves Polizeli

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-3

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018 (Brasil, 2018), traz as competências e aprendizagens essenciais que devem compor, enquanto parte comum, os currículos das redes de ensino. Em consequência, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) reformulou o currículo estadual tendo em vista essa adequação. Assim, em julho de 2019, é homologado o Currículo Paulista, etapa Ensino Fundamental e Educação Infantil, e a partir de 2020 são publicados os materiais didáticos produzidos pela própria secretaria chamados de *Currículo em Ação*, que desde 2009 eram chamados de *São Paulo Faz Escola*.

Neste cenário, este artigo objetiva descrever e analisar como o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) considera e incorpora o campo das práticas de estudo e pesquisa a partir dos pressupostos pedagógico-teóricos que estão na BNCC (Brasil, 2018), considerando tanto o nível prescrito quanto o nível de concretização do currículo apresentado ao professor, para o último ano do ciclo do ensino fundamental, anos finais, no componente de língua portuguesa. Este texto é, portanto, fruto da tese intitulada *Da BNCC ao Currículo Paulista: um*

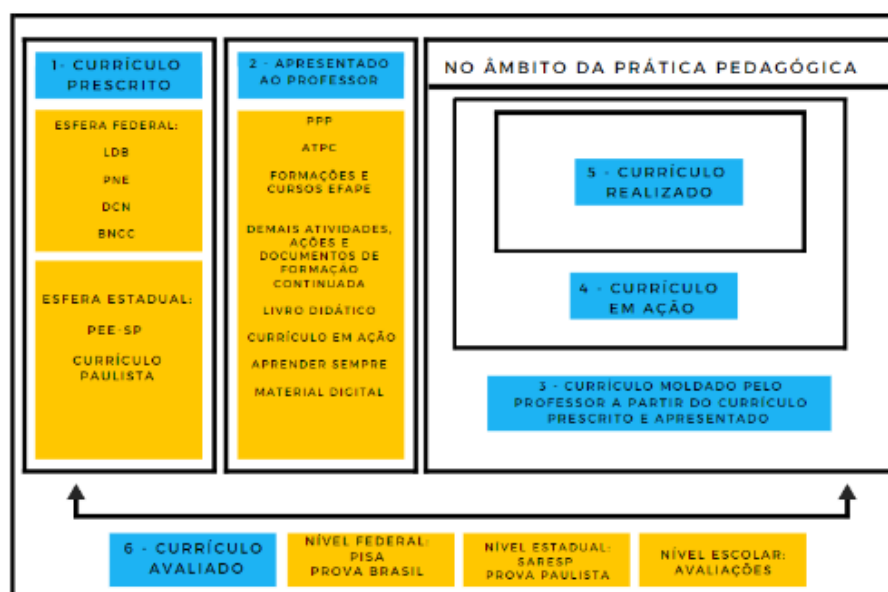
estudo quantitativo das habilidades de Língua Portuguesa (Polizeli, 2023), defendida em 2023 na Universidade Estadual de Campinas.

O presente *corpus* ainda se justifica diante da importância em se analisar e discutir como as redes de ensino tem compreendido e efetivado as aprendizagens que compõe a BNCC (BRASIL, 2018), no âmbito do currículo prescrito e do apresentado ao professor. E, para isso, fundamenta-se, de um lado na perspectiva de concretização curricular, de Sacristán (2000) e, de outro, os fundamentos sobre a noção de gênero discursivo e de campos de atuação em relação ao letramento científico (Motta-Roth, 2011).

Bncc e os Currículos Prescritos

Das distintas possibilidades epistemológicas para compreender os documentos curriculares, partiremos da noção de níveis de concretização curricular de Sacristán (2000) para debater, posteriormente, o campo das práticas de estudo e pesquisa em relação ao diálogo estabelecido entre esses níveis. Assim, a figura 1 representa, grosso modo, essa estruturação do ecossistema da educação básica.

Figura 1. Níveis de concretização curricular



Fonte: Polizeli (2024) a partir de Pacheco (2001)

O primeiro nível - currículo prescrito - está, portanto, relacionado aos documentos curriculares normativos, sejam eles as legislações, sejam eles, de fato, o documento curricular, o que implica na própria BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Conforme observa-se na figura estão inseridos como exemplos o Plano Nacional da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em suas distintas publicações, bem como esse nível comporta as distintas esferas, federal e estadual nesse recorte analítico.

Enquanto isso, o segundo nível - currículo apresentado ao professor - é contemplado pelos documentos e ações que visam instituir para o professor essa materialização do currículo via materiais didáticos e atividades de formação continuada em serviço. Na figura, há os exemplos voltados para o recorte temporal de a partir de 2023, instituído na SEDUC-SP, por meio da Escola de Formação dessa secretaria.

Os demais níveis estão direcionados para a prática pedagógica na instituição escolar, a partir de distintas ações, no planejamento do professor, que precede e procede a aula em si. Há ainda o nível do currículo avaliado que cerceia todos os demais níveis por meio de reelaborações legais em relação aos níveis anteriores, atendendo os interesses político-sociais dos agentes que estão em situação de poder em cada momento histórico.

Sacristán (2000) nos possibilita observar que os materiais didáticos produzidos após e a partir da BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019) respondem esses documentos normativos não somente no âmbito conceitual-metodológico, mas estão interligados em uma estrutura social que incidem e reverberam as tomadas de decisões político-educacional de outros níveis de concretização.

Currículo Prescrito: Bncc e Currículo Paulista

Os campos de atuação surgem na BNCC (BRASIL, 2018) como uma tentativa de contextualização dos gêneros discursivos, uma vez que, no processo de didatização do gênero, nota-se uma “tendência a estruturar o gêne-

ro” (Barbosa, 2021), os quais estão articulados às práticas de linguagem por meio dos eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica.

Divididos em alguns campos, o campo das práticas de estudo e pesquisa (CPEP) está presente em todo o ciclo da educação básica – dos anos iniciais ao ensino médio. Brambila e Elias (2023), ao debatem o campo, dialogam com dimensões atribuídas a compreensão de letramento científico, por meio de Motta-Roth (2011, p. 21):

1) o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005), mas; 2) a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31); 3) a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007); 4) a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Nesse sentido, a autora ainda afirma que:

O letramento científico oferece as condições para o real engajamento da população no debate em torno da ciência na sociedade contemporânea e para o desenvolvimento de uma opinião quanto aos efeitos das inovações científico-tecnológicas e os eventuais riscos acarretados por seu uso (MOTION; DOOLIN, 2007; HENDERSON; WEAVER; CHENEY, 2007). Um conceito amplo de letramento científico envolve assim o conhecimento dos conteúdos da ciência e a percepção ampla de questões políticas e sociais envolvendo a ciência de modo a formar um “letramento científico para a cidadania” (MILLER, 1983, p. 32).

Tendo isso em vista, direcionamo-nos para a explicitação do campo das práticas de estudo e pesquisa na BCC (Brasil, 2018, p. 108):

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros

deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

A partir do excerto, podemos considerar que esse campo contempla as práticas de estudo, pesquisa e divulgação científica, de modo a estar associado, possivelmente, à compreensão da primeira dimensão expressada por Motta-Roth (2011), visto que o excerto está mais relacionado aos procedimentos e práticas do campo que aos usos e reflexões mais sociais do campo, como indica as demais dimensões, o que se segue no excerto seguinte:

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados (Brasil, 2018, p. 137-138).

Aqui, o campo é intitulado de campos das práticas investigativas cujo foco está nos gêneros, processos e procedimentos e ainda que se afirme que os textos servirão de base para a reelaboração do conhecimento, isso está atrelado à reelaboração do conhecimento linguístico que possibilitará o estudante a transitar entre práticas distintas de linguagem do campo e de outros campos que a própria dimensão social das práticas desse campo. O que estamos querendo dizer não é que não cabe ao campo esse desenvolvimento, porque é exatamente isso que é esperado do componente de Língua Portuguesa, estamos querendo dizer que também é necessário o diálogo com as dimensões sociais que per-

passam o campo, visto que a intenção de os incluir é também contextualizar historicamente as práticas de linguagem. Essa mesma dimensão é observada em outro (e último) excerto:

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (Brasil, 2018, p. 150).

Podemos inferir, por fim, que o foco para os anos finais do ensino fundamental está intrinsecamente articulado à ampliação e desenvolvimento das práticas da esfera científica, divulgação científica e escolar. Nesse sentido, o que materializa esse campo são as habilidades, que seguem na tabela 1.

Tabela 1 - Habilidades do Campo das práticas de estudo e pesquisa na BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

Habilidades BNCC			Habilidades Currículo Paulista		
6º e 7º	6º ao 9º	8º e 9º	6º e 7º	6º ao 9º	8º e 9º
EF67LP20	EF69LP29	EF89LP24	EF67LP20	EF69LP29	EF89LP24A EF89LP24B EF89LP24C
EF67LP21	EF69LP30	EF89LP25	EF67LP21	EF69LP30	EF89LP25
EF67LP22	EF69LP31	EF89LP26	EF67LP22	EF69LP31	EF89LP28A EF89LP28B EF89LP28C
EF67LP23	EF69LP32	EF89LP27	EF67LP23A EF67LP23B	EF69LP32	EF89LP29A EF89LP29B EF89LP29C
EF67LP24	EF69LP33	EF89LP28	EF67LP24A EF67LP24B	EF69LP33	EF89LP30A EF89LP30B
EF67LP25	EF69LP34	EF89LP29	EF67LP26	EF69LP34	

EF67LP26	EF69LP35	EF89LP30		EF69LP35	
	EF69LP36	EF89LP31		EF69LP36A EF69LP36B EF69LP36C	
	EF69LP37			EF69LP37	
	EF69LP38			EF69LP38	
	EF69LP39			EF69LP39	
	EF69LP40			EF69LP40	
	EF69LP41			EF69LP41	
	EF69LP42			EF69LP42	
	EF69LP43			EF69LP43A EF69LP43B	

Fonte: Adaptado de Polizeli (2024) a partir de Brasil (2018) e São Paulo (2019).

De um lado está o conjunto de códigos alfanuméricos das habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e, de outro, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), tendo em vista a apropriação que esse faz da BNCC (Brasil, 2018). Conforme já observado por Polizeli (2024), há no currículo estadual uma manutenção quantitativa das habilidades do campo, de modo a permanecerem nos agrupamentos de séries, com desmembramento das habilidades e “a”, “b” e assim sucessivamente. Ainda constam alguns deslocamentos isolados, como a EF67LP26 que, no documento base, está em outro campo.

Abaixo segue (cf. Tabela 2), também, essas habilidades relacionadas ao eixo das práticas as quais estão pertencentes nos documentos.

Tabela 2 - Práticas de Linguagem do Campo das práticas de estudo e pesquisa na BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

HABILIDADE	PRÁTICA BNCC	PRÁTICA CP
EF67LP20	Leitura	Leitura
EF67LP21	Produção de textos	Produção de textos
EF67LP22	Produção de textos	Produção de textos
EF67LP23	Oralidade	Oralidade
EF67LP24	Oralidade	Oralidade
EF67LP25	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF67LP26	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF69LP29	Leitura	Leitura
EF69LP30	Leitura	Leitura
EF69LP31	Leitura	Leitura
EF69LP32	Leitura	Leitura
EF69LP33	Leitura	Leitura
EF69LP34	Leitura	Leitura
EF69LP35	Produção de textos	Produção de textos
EF69LP36	Produção de textos	Produção de textos
EF69LP37	Produção de textos	Produção de textos
EF69LP38	Oralidade	Oralidade
EF69LP39	Oralidade	Oralidade
EF69LP40	Análise linguística/semiótica	Oralidade
EF69LP41	Análise linguística/semiótica	Oralidade
EF69LP42	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF69LP43	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF89LP24	Leitura	Leitura
EF89LP25	Produção de textos	Produção de textos
EF89LP26	Produção de textos	Produção de textos
EF89LP27	Oralidade	Oralidade
EF89LP28	Oralidade	Oralidade
EF89LP29	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF89LP30	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica
EF89LP31	Análise linguística/semiótica	Análise linguística/semiótica

Fonte: autoria própria a partir de Brasil (2018) e São Paulo (2019).

De modo semelhante à permanência nos campos, há a permanência nas práticas, sendo que somente duas estão inseridas em práticas distintas – EF69LP40 e EF69LP41 – que migram de análise linguística e semiótica para oralidade. Podemos, portanto, inferir que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) mantém o enfoque dado pelo documento normativo ao campo.

Bncc e Currículo Paulista em Relação ao Currículo Apresentado ao Professor: As Situações de Aprendizagem

Nessa seção discutiremos como o Currículo Paulista (São Paulo, 2021) opera didaticamente com os conceitos instituídos prescritivamente em diálogo com a BNCC (Brasil, 2018). Para isso, o recorte do material didático incide nos dois primeiros volumes do chamado Currículo em Ação (São Paulo, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d) que, por meio de unidades organizacionais intituladas de Situação de Aprendizagem (SA), comporta o primeiro ciclo de implementação da BNCC (Brasil, 2018). Desse conjunto, uma SA, em especial, chamou a atenção devido a contemplar esse campo: *Texto de divulgação científica*. É a terceira unidade do volume dois do nono ano, como dito anteriormente. Ela é composta por 3 atividades: Tecnologia digital, novas palavras e novos conceitos Hipertexto/Hiperlink, Divulgação científica e Produção de texto.

Para cada unidade didática, há um conjunto introdutório das habilidades que perpassarão o desenvolvimento dessas atividades (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Habilidades da Situação de Aprendizagem

Habilidade	Campo	Prática	Objeto do conhecimento
EF69LP37	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de produção
EF69LP08	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e opinativo

EF69LP42	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística semiótica	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
EF89LP30B	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística semiótica	Textualização
EF89LP30A	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística semiótica	Textualização
EF69LP19	Todos os campos de atuação	Análise linguística semiótica	Efeito de sentido
EF69LP26A	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Registro
EF69LP26B	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Registro
EF69LP38	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais
EF69LP41	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
EF69LP30	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Relação entre textos
EF69LP32	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
EF69LP33	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão

Fonte: São Paulo (2021c; 2021d)

Aqui constam, além dos campos e práticas, os objetos de conhecimento os quais pertencem às habilidades. Nesse conjunto de habilidades, é interessante observar que 9 são do campo das práticas de estudo e pesquisa, e 2 do campo de atuação da vida pública, 1 do campo jornalístico-midiático e 1 pertence a todos os campos, de modo que há um certo equilíbrio entre as práticas, sendo as quatro contempladas: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística e semiótica.

Esta SA se inicia dialogando explicitamente com a SA anterior – que está relacionada às práticas contemporâneas de linguagem - ao afirmar que usuários da internet estão habituados às mudanças provocadas pela tecnologia nas palavras, conceitos e gêneros. O exercício 1 aponta para o significado do ícone do mouse em navegações por site quando ele se altera para o símbolo de mão ao invés da seta. E desse símbolo a questão seguinte apresenta 2 imagens, solicitando ao aluno que responda qual representa um texto impresso e qual representa um texto em meios digitais, conforme Figura 2, o que não necessariamente está articulado a esse campo em específico, mas pode perpassar todos os campos que compõem o eixo do componente:

Figura 2. Atividade 1 – parte 1

Atividade 1 – Tecnologia digital, novas palavras e novos conceitos
Hiperlink

Quem é navegador da web, depara-se constantemente com novas palavras, novos conceitos, novos gêneros textuais que foram criados para atender a nova tecnologia, como foi visto na Situação de Aprendizagem 1. Imagens, também, como essa, por exemplo.

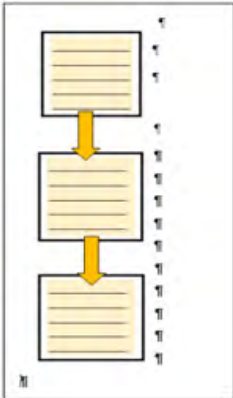


Ilustração: Maria Lucia David

1) O que significa?

2) Você também já deve ter lido muitos textos solicitados pela escola, ou por conta própria, na web e textos impressos. Abaixo há um esquema representando textos. Escreva, conforme sua opinião, qual deles melhor representa um texto impresso e o texto dos meios digitais.

Hipertexto /



Ilustrações: Katia Pessoa e Maria Lucia David

3) Transforme os textos acima, em forma de esquema, em um texto discursivo. Depois, leia-o para os colegas da sala, perceba se eles pensaram de forma semelhante.

O esquema da direita simboliza **hipertexto**. Definido como um processo de escrita e leitura não sequencial, o que permite acessos ilimitados a outros textos, seja por meio de palavras, imagens ou sons, apresentando textos dentro de outro. Contrapõe-se ao texto tradicional, cuja leitura segue a linearidade ou a sequencialidade. O mais conhecido sistema de hipertexto é a **World Wide Web**.

O próximo exercício, 3, diz respeito à transformação dos esquemas em texto discursivo, seguida da leitura desses textos para os colegas de sala, com o objetivo de verificar se o pensamento é semelhante. No caderno do professor, tem-se o seguinte encaminhamento:

Espera-se que o estudante perceba que o esquema da esquerda representa o texto impresso, o que implica numa leitura sequencial simbolizada pelas setas; o esquema da direita representa a leitura do texto no meio digital, a posição das folhas e das setas indicam que a leitura não é sequencial, com a possibilidade de ir e vir com a leitura pelos textos.

Imediatamente ao 3, há escrito em azul uma definição do que é o hipertexto, cujos elementos básicos são compostos pela escrita e leitura não sequencial e pela interatividade, sendo as principais características a intertextualidade, velocidade, precisão, interatividade, organização multilinear, transitoriedade, estrutura em rede, dinamismo e acessibilidade. Não há detalhamento desses elementos, embora haja uma breve discussão acerca das disputas discursivas sobre o tema, além de um link para um artigo científico sobre o hipertexto.

Disso são retomadas as imagens dos esquemas e do ícone do mouse em formato de mão, conforme Figura 3. Antes de continuarmos a questão do hipertexto, é essencial um comentário sobre o exercício que poderia se configurar como uma produção de texto, caso houvesse aprofundamento na proposta. Assim, como várias outras atividades ao longo das outras SA, a possível proposta está descontextualizada e não está articulada à prática de produção de texto via perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Brasil, 2018; São Paulo, 2019) e práticas estabelecidas pelos demais documentos normativos, os quais esses cadernos respondem responsivamente.

Figura 3. Atividade 1 – parte 2

Elementos básicos

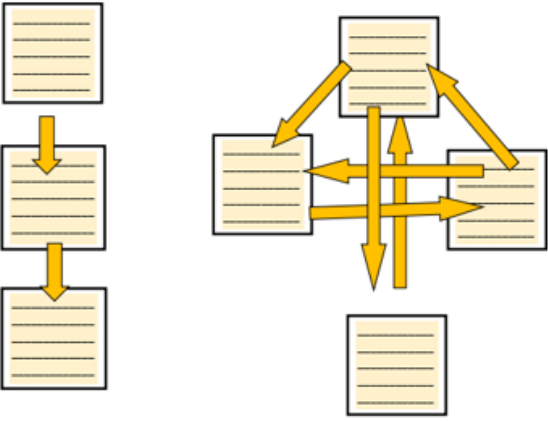
- ✓ escrita e leitura não sequencial;
- ✓ interatividade viabilizada pelo meio digital.

Principais características

- ✓ intertextualidade
- ✓ velocidade
- ✓ precisão
- ✓ interatividade
- ✓ organização multilinear
- ✓ transitoriedade
- ✓ estrutura em rede
- ✓ dinamismo
- ✓ acessibilidade

Não há um consenso entre os estudiosos, tanto em relação ao conceito do hipertexto, quanto à vinculação obrigatória nos ambientes digitais; há aqueles que defendem que essa concepção de textualidade pode ocorrer no papel, por exemplo, no caso de uma enciclopédia e dicionário que permitem o acesso não-linear aos verbetes. O historiador francês Roger Chartier que trabalha com a história do livro, da edição e da leitura defende que a Bíblia é um exemplo de hipertexto, pois a leitura não necessita ser linear, assim como as anotações de Leonardo da Vinci e a história da literatura (para mais informações, veja no link http://www.lapeq.fe.usp.br/megvt/disciplina/biblioteca/artigos/hiper_aprendizagem.pdf, acesso em: 28 jan. 2021)

Revendo o esquema:



Lembra da primeira imagem desta atividade?



No campo da mídia digital, o recurso mostrado na figura é conhecido como **hiperlink**, é uma hiperligação, links que quando clicados, levam o usuário de uma página a outra da web, de um arquivo a outro. É uma referência dentro de um documento a outras partes desse documento ou a outro documento.

Mais um exemplo de hiperlink:

Texto linear
Hipertexto

Fonte: São Paulo, 2021c, p. 41-42

Retornando à temática digital, embora se tenha iniciado a discussão a partir do hiperlink, sua definição aparece somente no final da página 42, seguida de um outro exemplo de hiperlink, conforme Figura 4, com 4 questões de verdadeiro ou falso:

Figura 4. Atividade 1 – parte 3

PRODUTOS E PROCESSOS

A PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE A BIODIVERSIDADE AMAZÔNICA TRANSFORMADA EM PRODUTO PARA A HUMANIDADE

Conheça os produtos e processos do INPA que estão sob proteção por Propriedade Industrial. Esse portfólio pretende estimular parceiros em potencial por informações sobre tecnologias desenvolvidas pelos pesquisadores do Instituto. Acesse as tecnologias, clicando na categoria de interesse.



Disponível em: <http://inpa.gov.br/tecnologia>. Acesso em: 28 jan. 2021.

4) Assinale como verdadeiro (V) ou falso (F) às seguintes afirmações:

- ☐ Um texto, na maioria das vezes, é considerado um hipertexto se nele houver hiperlinks.
- ☐ Seguindo os hiperlinks encontrados em um texto, o usuário pode deixar o texto inicial em que estava.
- ☐ Um hiperlink é uma espécie de roteiro que ajuda o usuário a não se perder na leitura.
- ☐ Um hiperlink pode levar o usuário para um arquivo, ou para outra página com assuntos diferentes que fogem do assunto do que está vendo.

Fonte: São Paulo, 2021c, p. 43

Por fim, ainda que essa atividade tenha uma organização rasa, ela contempla a habilidade EF89LP30A – analisar a estrutura de hipertexto e hiperlink em textos de divulgação científica que circulam na web –, o que justifica, inclusive, o segundo hiperlink selecionado para a atividade – página do *Instituto Nacional de pesquisas da Amazônia*.

Segue a figura 5:

Figura 5. Atividade 2 – parte 1

Atividade 2 – Divulgação Científica

A revista **#Pense&Repense** se fez famosa entre os jovens por trazer assuntos da atualidade e temas polêmicos. Na Situação de Aprendizagem 2, você leu a entrevista “consumismo desenfreado dos adolescentes”.

Dessa vez, a revista traz uma matéria com o tema **Floresta Amazônica, pulmão do mundo?**

Floresta Amazônica, pulmão do mundo?

Por: Marcia Corrales e Mara Lucia David

Muitos já devem ter ouvido a expressão de que a Amazônia é o “pulmão do mundo”, ainda de que essa informação tenha sido desmentida por muitos especialistas com provas, ainda há veiculação de notícias que traz o papel da floresta no sentido comum do termo citado. Isso não quer dizer, segundo especialistas, que ela não exerça influência no clima do planeta, uma vez que abriga quase 50% de toda a biodiversidade mundial e estima-se que apenas 15% das espécies destas plantas foram catalogadas, sendo a maior parte ainda desconhecida.

Philip Fearnside¹, pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), um dos mais respeitados na questão do aquecimento global, alerta ao problema nessa definição dada à Amazônia, pois “o pulmão não supre o oxigênio, ele tira”; o cientista, entretanto, ressalta que isso não significa que ela possa ser destruída.

Equilíbrio com o meio ambiente

Equilíbrio é a palavra para descrever como vive floresta com o meio ambiente, equilíbrio esse que só existe quando a floresta está em pé, não é o pulmão do mundo, mas o desmatamento desregularia o regime das chuvas e acentuaria o aquecimento global

¹ In: <https://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/floresta-amazonica/a-amazonia-nao-e-o-pulmao-do-mundo.html>. Acesso em: 28 jan. 2021. (adaptado)

O círculo vicioso da manutenção do sistema

A vegetação, que cresce por meio da fotossíntese, captura gás carbônico CO₂ da atmosfera (por isso, armazena um enorme reservatório de carbono e, quando queimada, produz dióxido de carbono, o que faz aumentar o “efeito estufa”) e, por meio da fotossíntese, libera o oxigênio e as plantas, ou seja, todo o sistema respira o que a floresta produz. As árvores suam vapor d’água, chamado de evapotranspiração, que são gotículas microscópicas, nas quais saturam as nuvens de vapor d’água, virando chuvas em outras partes do país e enchendo os reservatórios das estações de abastecimento das cidades e das hidrelétricas.

E não é só, todo o sistema funciona como uma “esponja”, absorve substâncias trazidas pelos ventos e chuvas o que impede a erosão.

O círculo vicioso da destruição

Fearnside informa que, com o aquecimento global, a floresta pode entrar num círculo vicioso de destruição e aumento da liberação da emissão de gás carbônico na atmosfera “Na medida em que se começa a esquentar na Amazônia, morrem muitas as árvores. Com o aumento da temperatura, as árvores também precisam de mais água, e aí aumentam os problemas de incêndio. Além disso, esquentam-se o solo, que começa a liberar carbono. As grandes secas que houve na Amazônia, como a que aconteceu em 2005, tendem a aumentar.”

Revista #Pense&Repense. Ano 02 Nº 22 / 2. edição

Para saber mais sobre a Floresta Amazônica:

<http://www.inpa.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.

<https://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/artigos/a-floresta-amazonica-e-o-futuro-do-brasil.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/114665/1/A_natureza_me_contou.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

<http://bosque.inpa.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

<https://noticias.ambientebrasil.com.br/cliping/2020/05/26/159972-amazonia-perdeu-em-media-21-mil-hectares-de-floresta-por-dia-em-2019-aponta-levantamento.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

<https://www.icict.fiocruz.br/content/entre-o-pulm%C3%A3o-verde-e-fuma%C3%A7a-das-queimadas>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Fonte: São Paulo, 2021c p. 44-45

É o tema do segundo hiperlink – Floresta Amazônica – que dá o tom a essa segunda atividade – *Atividade 2 – Divulgação Científica* – a partir do texto intitulado *Floresta Amazônica, pulmão do mundo?*, publicado na revista *#Pense&Repense* (nome criado para o desenvolvimento da atividade). O texto é uma adaptação de outro, intitulado “A Amazônia não é o Pulmão do Mundo”, publicado no site Ambiente Brasil. Após o texto, há 6 links para sites que possibilitem o aprofundamento no tema sobre a floresta.

Os exercícios que se seguem dizem respeito à estrutura do gênero divulgação científica, tanto que no primeiro há um quadro cujo objetivo é o estabelecimento das características do gênero; o segundo é um de localização de informação, abarcando ainda a sintetização dessa informação localizada. O exercício 3 suscita, de modo supérfluo, a questão dos interesses de pesquisa para a sociedade, o que nos remete à concepção apassivada de leitura enfatizada via combate por Brambila e Elias (2023, p. 80):

A partir de elementos inerentes à leitura, como a discussão, a réplica e a avaliação situadas (ROJO, 2004), temos pistas importantes de que o trabalho com a formação de leitores de textos variados, como os do universo científico, requer o desenvolvimento de uma postura ativa que vise ao acesso não só à informação dada, mas a contextos, realidades e práticas sociais ancorados nesses enunciados/gêneros.

A leitura nesse campo necessita ser, como os teóricos citam, ativa na qual exige a discussão, a réplica, a interação do estudante com outros estudantes, do estudante com o texto, do estudante com outras práticas próprias do campo. Alinhado a esse apassivamento da leitura, o 4 já retorna à localização de informação – trechos que possibilitam a classificação desse texto como um artigo científico, conforme Figura 6.

Figura 6. Atividade 2 – parte 2

1. O texto que você acabou de ler pertence ao gênero divulgação científica. Trata-se de um gênero textual de linguagem científica. Tem como objetivo divulgar, informar os resultados de pesquisa e investigação acadêmica ao público em geral. Ele é veiculado em revistas impressas e on-line, blogs, cadernos científicos de jornais, entre outros. Com base no texto *Floresta Amazônica, pulmão do mundo?*, localize, no quadro abaixo, as características da linguagem do gênero em estudo.

Estrutura textual	() narrativa () opinativa () expositiva
Predomínio da pessoa do discurso	() primeira () segunda () terceira
Predomínio de tempo verbal	() presente () pretérito () futuro
Posicionamento do enunciador	() maior grau de objetividade () maior grau de subjetividade
Formalidade	() linguagem formal () linguagem informal
Norma linguística	() padrão () coloquial

2. Qual é a principal informação divulgada no texto? Localize-a, sintetize-a e a registre abaixo.

3. O texto cita pesquisadores, especifica um deles, até o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, por que esse assunto desperta interesse e estudos?

4. Grife, no texto, alguns trechos que fazem com que ele seja classificado como um artigo científico.

5. Houve dificuldade para compreender o texto? Se sim, qual ou quais foram suas dificuldades?

6. A finalidade do texto estudado foi de

a) () instruir de como se faz um artigo científico.

b) () expor um conteúdo de natureza científica.

c) () propor uma questão de relevância social.

d) () defender um ponto de vista.

7. Observe o gráfico abaixo fornecido pelo Observatório Nacional de Clima e Saúde, situado em Rondônia divulgou o seguinte gráfico:

Disponível em: <https://www.kolffor.br/contenidos-e-solucoes/25533o-verte-e-futura/25533a-as-queimadas>. Acesso em: 28 jan. 2021.

a) Pelo gráfico, pode verificar que o ano em que ocorreu o maior foco de incêndio foi em _____ num total de _____ focos de incêndio.

b) Complete os espaços no quadro abaixo para formar um pequeno texto com base nos dados do gráfico.

Queimadas em Rondônia

O Observatório Nacional de Clima e Saúde, em Rondônia publicou a medição dos focos de incêndio feita de _____ a _____. No ano de 2012, observa-se _____ em 2013, registrou-se-_____, portanto, uma _____ A partir de _____ verificou-se um _____ seguindo em _____ e perfazendo o total de _____. Em _____ o número de focos de incêndio foi para _____, uma _____ ao ano anterior, mas, _____.

8. Comparando os dados gráfico, com o texto *Floresta Amazônica, pulmão do mundo*, os dois textos se interagem?

9. Em relação aos hipertextos e hiperlinks, eles favorecem a elaboração de artigos de divulgação científica? Explique.

Fonte: São Paulo, 2021c, p. 46-47

O exercício 7, a partir de um gráfico sobre as queimadas em Rondônia, no período de 2012 a 2017, abrange apenas, mais uma vez, a localização de informações para preenchimento da atividade. Enquanto o 8 estabelece um diálogo com o texto *Floresta Amazônica, pulmão do mundo* ao questionar se eles interagem, considerando as informações que ambos trazem. Embora a questão seja um tanto simplista na discussão sobre o tema, a seleção desse texto com vistas ao diálogo com o anterior é interessante, uma vez que é um assunto – desmatamento – negado e silenciado por gestões políticas nacionais, como a do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, e, em consequência, provoca ampla discussão social em campos, como o jornalístico-midiático. Esse comentário é necessário, visto que esses materiais circularam justamente no período que ocorreu a gestão desse presidente em questão. E, por último, retoma-se na 9 os hiperlinks e hipertextos ao questionar se eles favorecem a elaboração de artigos de divulgação científica, havendo necessidade de justificação da resposta.

Dessas atividades surge a produção de texto na Atividade 3 – *Produção de texto* -, em que é solicitado aos alunos, a partir dos links da atividade anterior, aprofundamento na temática sobre a Floresta Amazônica não ser o pulmão do mundo. Podem ser selecionados outros temas referentes à Amazônia e são, ainda, apresentados 3 temas relativos à floresta, no entanto, é ambíguo se são temas ou sequência para pesquisa: aprofundar a questão de que a floresta não é o pulmão do mundo; interligar a relação da floresta com o meio ambiente; ou relacionar as queimadas com a saúde da população.

Do tratamento desse campo, podemos inferir dois preocupantes aspectos: (i) no que tange à leitura, há uma manutenção de uma prática apassivadora que não oportuniza, por meio dos exercícios, uma interação efetiva entre estudante e texto, o que é evidenciado pela extração de informações que é solicitada, de modo a não contemplar, por exemplo, as demais dimensões do eixo de leitura que são expressos na própria BNCC (Brasil, 2018); (ii) o campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme se apresenta no desenrolar das atividades, não possibilita, nem ao menos, o desenvolvimento dos procedimentos e práticas inerentes ao campo, tendo em vista o recorte que fizemos do campo na seção anterior.

Conclusão

Chegando às conclusões finais, podemos, antes de tudo, retomar as falas de Brambila e Elias (2023) sobre a importância e o desafio do campo contemplar atividades que apresentem uma orientação ativa para as práticas de leitura. Observa-se nos excertos analisados aqui, via uma situação de aprendizagem do volume dois do nono ano dos anos finais do ensino fundamental, que o apassivamento da leitura está relacionado à extração de informação dos textos, de modo que texto e estudante não são postos em interação significativa.

No que tange ao letramento científico (Motta-Roth, 2011) que o campo poderia oportunizar aos estudantes, nota-se que as atividades desenvolvidas es-

tão relacionadas mais às temáticas que propriamente às dimensões trazidas por Motta-Roth (2011) e que, mesmo contemplado no âmbito do currículo prescrito por meio da conceituação do campo, não se observa um percurso semelhante no nível do currículo apresentado ao professor, tendo em vista que há um esvaziamento do campo, tornando o desenvolvimento das habilidades em questão como um fim em si mesma, ou seja, observa-se que a inserção de alguns exercícios é realizada para contemplar minimamente uma determinada habilidade, mas que não incidirá no desenvolvimento pleno dessa mesma.

Por fim, reiteramos, assim como fazem Brambila e Elias (2023), a importância e promissora inserção desse campo no desenvolvimento das práticas de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica dos estudantes, desde que seja um campo efetivamente contemplado em todos os níveis de concretização curricular.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. In: BUNZEN, Clécio. **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro**: críticas, possibilidades e desafios. Recife: Pipa Comunicação, 2021.

BRAMBILA, Guilherme; DA SILVA ELIAS, Vanda Maria. O Campo Das Práticas De Estudo E Pesquisa E Suas Implicações Para A Leitura Na Escola Básica. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 64 – 84, 2023. DOI: 10.47456/pl.v13i35.42054. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/42054>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, [S. l.], p. 12–25, 2011. DOI: 10.5902/npesq.v0i0.3983. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 23 out. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

POLIZELI, Renata Cristina Alves. **Do currículo prescrito aos mediadores: currículo paulista e os cadernos currículo em ação de língua portuguesa - ensino fundamental anos finais**. 2023. 1 recurso online. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12567>. Acesso em: 30 jul. 2024.

POLIZELI, R. C. A. Da BNCC ao Currículo Paulista: um estudo quantitativo das habilidades de Língua Portuguesa. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.10129. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10129>. Acesso em: 23 oct. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SÃO PAULO. Estado. **Currículo em Ação 9 Nono Ano Ensino Fundamental II Caderno do Aluno volume 1**. São Paulo: SEDUC, 2021a. Acesso: 28 jun. 2021.

SÃO PAULO. Estado. **Língua Portuguesa área de Linguagens 9º ano caderno do professor**. São Paulo: SEDUC, 2021b.

SÃO PAULO. Estado. **Caderno do Estudante 9º ano Ensino Fundamental Anos Finais – Volume 2 Língua Portuguesa**. São Paulo: SEDUC, 2021c.

SÃO PAULO. Estado. **Língua Portuguesa área de Linguagens 9º ano caderno do professor**. São Paulo: SEDUC, 2021d.

PRÁTICA PEDAGÓGICA



DESTINA

100

CAPÍTULO 5

PRÁTICA DIALÓGICA DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA AULA DE PORTUGUÊS: O PENSAR ALTO EM GRUPO ENTRE BAKHTIN E PAULO FREIRE

Cleber Ferreira Guimarães

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-5

Introdução

Historicamente, a escola brasileira enfrenta diversos obstáculos no que diz respeito à formação de leitores nas aulas de língua portuguesa (doravante, LP). Tal fato ocorre, segundo Ferrarezi Jr (2014), devido à concepção monológica de língua (gem) que informa as práticas pedagógicas. O autor afirma que o ensino-aprendizagem de LP tem sido guiado por uma *pedagogia do silenciamento*, impactando sobremaneira o processo de formação de leitores construtores de sentidos.

É possível retomar, a partir do que foi dito, a crítica veemente realizada por Paulo Freire (2019) acerca da *pedagogia bancária*. De acordo com o autor, nesse modelo pedagógico educador e educandos têm seus repertórios socio-culturais apagados em prol de informações prontas, presentes, na maioria dos casos, nos livros didáticos, verdadeiros depositários de conteúdos estáticos. A aula de leitura no ensino bancário se caracterizaria, conforme Coracini (2010), num jogo de ilusões, uma vez que não haveria sentidos construídos, mas apenas

extraídos dos textos, inviabilizando a expressão das subjetividades/vozes dos alunos-leitores e a construção de múltiplos sentidos.

Nessa direção, o ato de ler seria somente uma atividade mecânica de reconhecimento e extração de mensagens depositadas no texto pelo autor, restringindo o processo educativo ao simples ato de transferir e depositar informações. Assim, a linguagem, materializada verbalmente, “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2019, p. 80), tornando os leitores meros repetidores de discursos cristalizados.

As aulas de LP, sob a égide tradicional-monológica, tiveram sempre uma tendência “a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar” (LEITE, 2005, p. 18).

Essa tendência formalista dos fatos linguísticos foi predominante nas décadas de 1960 e 1970, o que gerou severas críticas. Geraldi (2005), por exemplo, foi um dos expoentes no movimento de reconfiguração do ensino e da aprendizagem de LP nas escolas brasileiras, ao propor que as aulas de português considerassem o texto como objeto de ensino-aprendizagem, e defendendo uma visão de linguagem como processo de interação e não como forma abstrata, desencarnada e artificial.

A proposta de Geraldi (2005) também apontava/aponta para as unidades básicas do ensino de português, quais sejam: *a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística*. Com base nesse pressuposto, o ensino de LP deve ser contextualizado e mais significativo, uma vez que os aprendizes têm a oportunidade mobilizar a língua (gem) em contextos reais de interação discursiva, e não mais em momentos artificiais, como, por exemplo, na elaboração das famigeradas redações.

Portanto, considerando a perspectiva dialógica de linguagem e a leitura como processo interativo-construtivo entre sujeitos sociais e historicamente

posicionados, o objetivo deste trabalho, de natureza qualitativa e interpretativista, situado no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994), é apresentar, por meio de uma discussão teórico-bibliográfica, o Pensar Alto em Grupo (PAG) como possibilidade pedagógica para romper ou diminuir o monologismo impregnado nas aulas de português e de leitura, bem como as contribuições de Freire e o Círculo bakhtiniano para a constituição do PAG como prática dialógica e democrática de letramento.

Paulo Freire: A Palavra Social e Culturalmente Enraizada

Com base na crítica formulada à pedagogia tradicional, Paulo Freire (2019) sinalizou para a importância de os sujeitos terem voz nas práticas pedagógicas. Em outros termos, afirmou que a educação bancária contribuía para o “arquivamento” do educador e do educando, considerando os papéis por eles exercidos: o educador, o que fala, transmite, avalia, aprova ou reprova; o educando, apenas escuta, passiva e atentamente, as informações transmitidas pelo mestre para, posteriormente, reproduzi-las em forma de respostas mecânicas. De acordo com Freire, a educação bancária transforma o indivíduo em Ser-menos, pois nega a ele o direito à palavra, ao posicionamento, à crítica, à criação.

Contrapondo-se veementemente à pedagogia bancária, ancorada em processos mecânicos de transmissão e depósito de informações, Freire (2019) defendeu uma educação emancipatória, orientada pelo diálogo das pessoas no mundo e com o mundo social, cultural, visando a transformação dos contextos de opressão, inclusive das dinâmicas verticais presentes nas salas de aula.

Ao focalizar e defender o diálogo como cerne do processo educativo – e da práxis humana –, Freire aponta para a necessidade de contextualizar os temas debatidos. Assim, pensando na aula de leitura, por exemplo, torna-se primordial que o texto lido esteja inserido num contexto social, cultural e histórico para sua compreensão e interpretação pelos alunos, exigindo que o docente pense, metodicamente, sua prática de ensino-aprendizagem de leitura.

De acordo com Moura (2012, p. 88), o objetivo do diálogo, na perspectiva freireana, “será uma melhor compreensão do contexto para transformá-lo, por meio de uma abordagem problematizada da relação conhecimento/realidade concreta, sento esta que o gera e o influencia”. Fica evidente, pois, o caráter histórico do saber e sua inserção no tempo, o que torna a aula de leitura muito mais significativa e formadora, à medida que o professor contextualiza os saberes mobilizados em seu fazer pedagógico.

O diálogo, elemento constituidor do ser humano, ao ser inserido na prática de ensino-aprendizagem, “invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SCHOR, 2021, p. 170-171). Quer dizer, a aula de leitura permeada pela dialogicidade concorre para o estabelecimento de relações horizontais, a partir das quais sentidos e saberes são construídos democraticamente, indo de encontro à pedagogia tradicional, que tem como centro do processo o educador como transmissor de informações.

Com base nesse pressuposto, podemos afirmar que o ato de ler se torna um encontro dialógico de/entre sujeitos sociais (leitor/autor, leitor/leitor), cujos repertórios linguísticos e culturais são considerados no processo de negociação e construção de sentidos e saberes plurais. A leitura, portanto, vai além da decodificação de signos linguísticos, tendo em vista que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela” (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Para Guimarães (2023a), a concepção de diálogo proposta por Freire acentua para a importância de os alunos terem voz nas práticas leitoras, sobretudo quando nosso objetivo, enquanto educadores, é a formação de pessoas críticas, conscientes e atuantes socialmente. Contudo, é fundamental uma reconceptualização das concepções teóricas que informam a prática dos educadores, como, por exemplo, a de língua (gem).

O Círculo de Bakhtin: A Responsividade dos Sujeitos na e pela Linguagem

A ciência Linguística, fundada por Ferdinand de Saussure no século 19, após a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* (2012), teve como pressuposto a investigação da língua (*langue*) em detrimento da fala (*parole*), de forma que fatores externos foram desconsiderados a fim de que a língua pudesse ser analisada em si e por si mesma. Os estudos, nessa perspectiva, foram caracterizados como estruturalistas, uma vez que a língua era considerada um sistema de regras rígido, que seguia suas próprias leis.

Embora reconhecendo a importância da proposta saussureana para os estudos da linguagem, diversas críticas foram realizadas em torno da ideia de língua como sistema autônomo e estático. Um dos grupos de pensadores contrários a essa vertente estrutural-monológica foi o Círculo de Bakhtin, composto, entre outros, pelo “filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpsinski” (FARACO, 2009, p.13) e os três mais conhecidos do círculo: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev.

O Círculo contrapunha-se a qualquer ideia de dicotomia: língua x fala; sujeito x objeto; social x individual; forma x conteúdo. Com isso, a concepção de língua (*gem*) que emergiu dos intensos diálogos e reflexões desse grupo teve como principal mote as críticas ao *objetivismo abstrato*, em que a língua é vista como organismo estático; e ao *subjetivismo idealista*, que concebia o fenômeno da língua (*gem*) como mera vontade individual do sujeito (VOLÓCHINOV, 2018).

A linguagem, sob a ótica bakhtiniana, é caracterizada como fenômeno social, no qual os sujeitos, historicamente situados, interagem ativa e responsivamente por meio de discursos. Ou seja, sempre nos posicionamos ativamente perante um texto-discurso, logo refutamos, concordamos, aderimos e/ou refor-

mulamos as ideias do Outro (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), daí o caráter intersubjetivo da linguagem.

Considerando tal perspectiva, a aula de leitura deve levar em conta a responsividade dos alunos, pois os sentidos não estão prontos no texto, mas devem ser construídos por meio do diálogo, que não é sinônimo de harmonia ou concordância total, entre os sujeitos, os quais apresentam suas *palavras responsivas* (VOLÓCHINOV, 2018).

Com base nas contribuições de Paulo Freire, cuja proposta aponta para uma educação transformadora, emancipatória, que considera as vozes e as bagagens socioculturais dos educandos; e nas reflexões linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin, que propõe uma abordagem dialógica da língua (gem), apresentamos, na sequência, a prática de letramento Pensar Alto em Grupo, freireana e bakhtinamente inspirada.

O Pensar Alto em Grupo como Possibilidade Formativa nas Aulas de Língua Portuguesa

O Pensar Alto em Grupo (PAG), inspirado no Protocolo Verbal (ERICSSON; SIMON, 1984), foi usado inicialmente por Mara Sophia Zanotto (1988) e seu Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, o GEIM/CNPq, como método de pesquisa para investigação do processo de interpretação da metáfora em textos literários por leitores reais.

Zanotto, desde a década de 1980, buscava explicar como os leitores compreendiam a linguagem figurada, em especial as metáforas. Para isso, o protocolo verbal – pensar alto individual – foi eleito. Assim, os sujeitos liam o texto e falavam/ pensavam alto o que estavam compreendendo. Essas falas eram gravadas, transcritas e depois analisadas. Tratava-se, pois, de uma prática monológica e individual, na qual nem a professora-pesquisadora nem outros participantes podiam interferir. Havia uma interação restrita entre o informante e o objeto-texto.

Zanotto (2014) explica que os resultados não foram satisfatórios, uma vez que os participantes não conseguiam interpretar as metáforas dos textos, o que causava certo desconforto e uma imagem negativa de si como leitores. É preciso ressaltar que essas primeiras experiências de uso do protocolo verbal por Zanotto ocorreram durante o predomínio do paradigma Cognitivista, que focalizava a mente individual dos sujeitos e os processos cognitivos subjacentes e envolvidos durante a realização de determinada tarefa, como, por exemplo, a resolução de problemas matemáticos.

Com base nesses resultados pouco elucidativos acerca do processo de compreensão das metáforas, Zanotto (1995) realizou uma verdadeira reconceptualização¹ do pensar alto individual, a partir da qual a professora-pesquisadora começou a participar das vivências de leitura de textos literários – sem muitas interferências –, sobretudo poemas. Ou seja, à medida que Zanotto permitia a interação entre os participantes, estes negociavam as leituras e se sentiam mais livres para expressar suas ideias, considerando que a pesquisadora não buscava uma interpretação única, nem focaliza um aluno em específico, mas se voltada para as contribuições do grupo, isto é, para as co-construções de sentidos.

Do pensar alto individual para o Pensar Alto em Grupo (PAG) houve, também, uma mudança significativa com relação ao aspecto epistemológico. Se antes o foco era a mente individual do sujeito, cujo paradigma de base era o Cognitivismo, atualmente, as vozes e subjetividades dos sujeitos (alunos-leitores, professores-pesquisadores) são consideradas dentro de um contexto socio-cultural e histórico pelos professores-pesquisadores que utilizam o PAG como construto-teórico-metodológico-dialógico (GUIMARÃES, 2023b), amparados pelo paradigma interpretativista, o que permite o intenso diálogo e compartilhamento de saberes e experiências entre os participantes das vivências de leitura.

¹Para conhecer o processo de reconceptualização do pensar alto individual para o PAG, ver Zanotto (2014).

De modo geral, o PAG é mobilizado por professores que objetivam transformar suas práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores, sobretudo na Educação Básica. Esse instrumento pedagógico é constituído por duas facetas:

i) um método para geração de dados, uma vez que as vivências (a discussão coletiva dos textos) são gravadas e transcritas para serem analisadas posteriormente; e ii) como também uma prática de letramento, isto é, sua aplicação na sala de aula (presencial ou virtual) tem como objetivo a formação de leitores responsivos (GUIMARÃES, 2023b, p. 54).

Nesse sentido, acreditamos que as aulas de português, sobretudo as de leitura, podem ser potencializadas com o acionamento do PAG enquanto prática de letramento², tendo em vista que, conforme Guimarães (2023a, p. 64775), o PAG se caracteriza como “pedagogia dialógica para a ensinagem da leitura”. Assim, os diversos gêneros discursivos propostos nas aulas de LP podem ser lidos a partir da dinâmica do Pensar Alto em Grupo que, concretamente, ocorre da seguinte maneira:

[...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível (ZANOTTO, 1998, p. 21).

À medida que os alunos têm espaço para liberar sua voz e pensamento nas aulas de LP, os sentidos e os saberes podem ser construídos de modo a acolher a diversidade interpretativa, o que, a nosso ver, concorre para a formação de pessoas empoderadas enquanto leitoras/es. No entanto, não basta que o professor

2 O conceito de prática de letramento aponta para os aspectos culturais e ideológicos dos usos e significados sociais da escrita e da leitura. Tal conceito, de acordo com Street (2014, p. 147), não se restringe apenas ao uso/funcionamento da escrita/leitura em determinada situação (evento), “mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”.

de português deixe seus alunos falarem. São precisos, de acordo com Zanotto (2014, p. 11), alguns saberes:

- a) saber dar voz aos alunos; b) saber ouvir legitimando a voz do aluno e, muitas vezes, ampliando-a para o grupo (O'CONNOR; MICHAELS, 1996; VIEIRA, 1999); c) saber orquestrar as vozes dos participantes; d) saber mediar a co-construção das leituras; e) saber criar condições para que os alunos sejam mediadores entre si.

Além de contribuir para o empoderamento dos alunos enquanto leitores negociadores e construtores de sentidos e saberes, a prática de Pensar Alto em Grupo pode, também, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, tendo em vista que a concepção de linguagem que sustenta essa prática está em consonância, por exemplo, com a proposta da Base Nacional Comum Curricular de Linguagens (2018), que defende um ensino de português contextualizado, a partir das diferentes práticas de linguagem – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica –, inseridas nos variados campos de atuação da práxis humana – campo artístico-literário, campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo jornalístico-midiático.

Conforme Antunes (2003), com quem concordamos, o ensino de LP deve se pautar nos usos sociais da linguagem, dentre eles, a prática da leitura de textos autênticos. Segundo a autora, o ato de ler é “uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 67, *itálico original*). Por isso, o aluno-leitor não deve ser visto como indivíduo passivo, que recebe informações de outrem, mas, “como um dos sujeitos da interação, [ele] atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67), como ocorre na proposta do PAG.

Em sua pesquisa de mestrado, Marangoni (2020) investigou os motivos que levavam alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I a perderem ou diminuir o apreço pela leitura nas aulas de português na passagem para o Ensino Fundamental II. A autora utilizou a entrevista e o diário de leitura como ins-

trumentos para geração de dados, bem como o Pensar Alto em Grupo a fim de estimular o ato de ler em seus alunos, estudantes do 6º ano do EF II de uma instituição pública localizada na cidade de São Paulo.

Os resultados do estudo supracitado revelam a importância de os alunos terem voz e vez nas aulas de português e nas aulas de leitura. Além de fortalecer a empatia – visto que cada participante das vivências precisa ouvir o outro, discutir e construir com ele –, essa prática, fundamentada na dialogicidade da linguagem,

também fortalece o senso crítico e a interpretação nos momentos em que é necessário trabalhar sozinho, como, por exemplo, nas avaliações realizadas individualmente, pois eles [os alunos] passaram a ler de forma mais apurada, conseqüentemente, melhorando o desempenho (MARANGONI, 2020, p. 157, grifos nossos).

Vimos que o Pensar Alto em Grupo deixa evidente as contribuições teóricas de Freire e do Círculo de Bakhtin, as quais fundamentam essa prática e nos ajudam a pensar o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de língua portuguesa. Tanto Freire como os bakhtinianos apontam para a importância de a palavra estar social, cultural e historicamente enraizada, pois os sujeitos mobilizam a linguagem sempre em situações concretas, com objetivos e formas também determinadas.

Importa ressaltar que o PAG também tem contribuído com o desenvolvimento de propostas orientadas para os multiletramentos, como, por exemplo, a pesquisa de Garofalo (2020, p. 26), cujo objetivo foi investigar como alunos do 8º ano do EF II da rede pública realizavam a leitura de texto impresso e de texto digital durante vivências de leitura mediadas pelo Pensar Alto em Grupo. Os resultados, segundo a autora, foram positivos, à medida que os estudantes puderam ler gêneros variados, como poemas, canções, assistir a videoclipe, ouvir músicas e, nesse processo, negociarem e coconstruírem sentidos para os textos impresso e digital, ampliando, assim, seus letramentos, articulando diferentes linguagens.

A investigação de Garofalo (2020) coaduna-se também com a proposta da BNCC (2018, p. 70), visto que esse documento normativo “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. Desse modo, acreditamos que as aulas de português podem ser enriquecidas com a mobilização do PAG a fim de promover os letramentos e multiletramentos, a fruição estética, o diálogo, o respeito à voz/ subjetividade do outro e a ampliação dos sentidos dos textos, sejam eles verbais ou verbo-visuais.

Considerações Finais

O objetivo desse texto foi apresentar o Pensar Alto em Grupo (PAG) como possibilidade formativa na aula de português, bem como as contribuições de Paulo Freire e o Círculo de Bakhtin para constituição do PAG enquanto prática dialógica e colaborativa de letramento.

Foi possível, com base na discussão teórico-bibliográfica proposta, observar que a aula de língua portuguesa pode receber contribuições interessantes do PAG, na medida em que os alunos podem, por meio dessa prática democrática, expressar sua voz e subjetividade, aceitar ou refutar as ideias do outro e, assim, coconstruírem os sentidos dos textos, indo na contramão da prática da leitura única que orienta o ensino tradicional-estruturalista-monológico.

Ressaltamos que a implementação do PAG não ocorre repentinamente, considerando que os alunos – e os professores, em geral – não estão acostumados a terem voz na aula de língua, visto que, historicamente, a pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JR, 2014) e a pedagogia bancária (FREIRE, 2019) têm informado as práticas pedagógicas e as ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Contudo, acreditamos e defendemos que o professor precisa agir-refletir-agir em busca de transformar seu fazer profissional. Em outros termos, é

necessário que as concepções de língua (gem) e de leitura sejam revistas pelos docentes e que estes concebam a palavra como signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2018), isto é, investida de nuances axiológicas, e a leitura como processo – interacional e dialógico cultural e historicamente determinado – que antecede o texto escrito (FREIRE, 2011), e que os alunos-leitores sejam vistos como sujeitos – negociadores e construtores de sentidos variados – do ato de ler, e não como objetos recebedores de interpretações prontas.

Referências

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WWMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. EI/EF/EM: versão final, 2018.

CICHILERO, M. **Visão de águia: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CORACINI, M. J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. R. F (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ERICSSON, K. A; SIMON, H. A. **Protocol Analysis**. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford, 1984.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes; revisão técnica Lólio L. de Oliveira. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GAROFALO, D. D. D. **Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2020.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª edição, 10ª impressão, Editora Ática, 2005.

GUIMARÃES, C. F. Por uma pedagogia dialógica para a ensinagem da leitura: o pensar alto em grupo como possibilidade. **Revista Intercâmbio**, v.LIV, e64775, 2023a. São Paulo.

GUIMARÃES, C. F. **Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária**. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2023b.

LEITE, L. C de M, Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W (Org). **O texto na sala de aula**. 3ª edição, 10ª impressão, Editora Ática, 2005.

MARANGONI, M do P. **O ensino da língua portuguesa com ênfase na leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2020.

MOURA, E. M de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire- palavras e mundos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, n. 2, 1994.

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANOTTO, M. S. (PASCHOAL). Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 1988.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, ago., 1995.

ZANOTTO, M. S.T. Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O (Org). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, 2014.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO: PROJETOS DE LETRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Teresinha Morais da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-424-6

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil representa um desafio constante, especialmente em cenários onde os estudantes enfrentam dificuldades significativas no desenvolvimento da leitura e da escrita. Durante o ano de 2008, enquanto ministrava aulas para alunos do ensino fundamental, anos finais (8ª série), identifiquei que muitos enfrentavam barreiras em habilidades essenciais da língua, como a compreensão e a produção textual. Essa constatação me levou a refletir sobre métodos capazes de despertar o interesse dos estudantes pela leitura e escrita de forma significativa.

Conforme afirma Soares (2012), o ensino da língua deve ser percebido como uma prática social que encoraja os alunos a se expressarem, compreenderem e se comunicarem em diferentes contextos, desenvolvendo suas competências linguísticas de maneira dinâmica e contextualizada. Nesse sentido, decidi implementar um projeto pedagógico - “O Ensino de Língua Portuguesa como

Ferramenta de Transformação” - que, além de estimular a leitura, engajasse os alunos de forma ativa, conectando suas vivências pessoais ao aprendizado da língua portuguesa (Silva, 2019). É minha convicção que o ensino de Língua Portuguesa deve transcender a simples instrução gramatical, atuando como uma prática reflexiva acerca da linguagem, sua função social e seu potencial transformador.

Segundo Kleiman (2005), o letramento é um processo por meio do qual os indivíduos se apropriam das práticas de leitura e de escrita, reconhecendo seu poder de interação com o mundo e com os outros. Baseando-me nessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre a relevância dos projetos de letramento como estratégias pedagógicas, capazes de promover o ensino da Língua Portuguesa de maneira inclusiva, crítica e contextualizada.

O projeto descrito busca, inicialmente, proporcionar aos alunos um envolvimento ativo com a leitura e a escrita, conectando essas práticas às suas experiências cotidianas e interesses pessoais. Além disso, visa desenvolver habilidades discursivo-linguísticas, não apenas no que diz respeito ao conhecimento em relação à língua, mas também como instrumentos de expressão pessoal e interação social, no qual constituem e são constituídos nos e pelos atos interacionais. Outro propósito essencial do projeto foi estimular a reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita, destacando sua importância na formação cidadã e no exercício da autonomia. Nessa perspectiva, a proposta pretende capacitar os estudantes a se reconhecerem como produtores de sentido, aptos a compreender e transformar os textos e discursos que encontram, considerando suas funções sociais e os diversos contextos em que são utilizados.

O projeto de letramento escrito neste texto procura, assim, superar as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão e produção textual, promovendo um aprendizado significativo que dialogue com suas realidades e os prepare para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade. Tendo isso em vista, o presente texto está dividido em algumas seções: Projetos de letramento,

na qual trago um breve panorama histórico fundamentado em Dewey; Início do projeto: leitura e produção de texto, o trabalho com memórias, a escrita como transformação que relatam distintos momentos de desenvolvimento do projeto; Impacto do projeto no ensino de Língua Portuguesa, que trago uma síntese da relação entre o projeto e o que pude observar nas atividades didáticas desenvolvidas ao longo do que foi proposto didaticamente, com vistas à aprendizagem dos estudantes e suas relações com a Língua Portuguesa.

Projetos de Letramento

De acordo com Dewey ([1916] 1956), a educação só se torna plenamente significativa quando está alinhada à sociedade que almejamos construir, de modo que o conhecimento seja construído pelo estudante também a partir de suas necessidades atuais e não somente futuras. Ou seja, podemos dizer que a educação está alinhada à sociedade a ser construída no qual o estudante tem papel essencial. Essa reflexão permanece relevante diante dos desafios contemporâneos do campo educacional, como a diversidade ou a desigualdade social. Uma possível resposta para esse cenário advém de projetos de letramento (Kleiman, 2005) como ferramenta para a transformação e inclusão social.

Agrega-se ainda que Dewey ([1916] 1956) enfatiza que a educação não pode ser dissociada das complexas relações sociais em que está inserida. Sendo, então, a sociedade composta por estruturas de poder e desigualdades que influenciam diretamente as práticas educacionais, gera-se desafios relacionados à inclusão. Assim, precisamos responder a essas demandas, promovendo participação ativa e empoderamento dos indivíduos.

Alinhados a esses desafios teorizados por Dewey, emerge em terras brasileiras um conjunto de teóricos também preocupados com a educação básica. O movimento Escola Nova propunha novos olhares para a educação básica, desde o acesso a questões relacionadas à prática pedagógico-curricular, com vistas à emancipação social e à igualdade de oportunidades.

Dentre as alternativas que objetivam uma aproximação mais efetiva com as práticas de linguagem que os alunos estão inseridos, podemos dizer que se destacam os projetos de letramento.

Os projetos de letramento [...] destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (Oliveira, Tinoco, Santos, 2014, p. 13).

Assim como expressado pelas autoras, Oliveira, Tinoco e Santos (2014), projetos privilegiam a autonomia e a participação dos alunos, de modo a garantir a agência social, o que se afasta de abordagens mais tradicionais de ensino de língua, muitas vezes marcadas pela homogeneização e centralização do poder no docente e pela manutenção das práticas focalizadas na norma-padrão.

Ao considerar o contexto social e cotidiano dos alunos, projetos de letramento aproximam a língua portuguesa vivenciada pelo estudante além dos muros escolares e a língua portuguesa que transita pelo contexto escolar. Assim, não há uma língua portuguesa, há distintas práticas de linguagem, ora mais valorizadas pela sociedade, ora menos valorizadas. Portanto, projetos de letramentos respeitam a heterogeneidade dos estudantes, reconhecendo que as atividades didático-pedagógicas não só devem ter isso como ponto de partida, como também devem refletir essa diversidade.

Nesse sentido, como as autoras também explicitam, o papel da escola é redefinido como instrumento de cidadania. Entretanto, essa prática não está isenta de desafios, como a escassez de recursos ou a falta de capacitação docente, dentre outros desafios que vivenciamos na educação básica e pública. Além disso, podemos dizer que sua eficácia depende do engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores, gestores e a comunidade.

Alinhado a Dewey (1997) e autores como Hernández e Ventura (1998), os projetos podem variar desde grandes iniciativas interdisciplinares, que envolvem várias turmas, até atividades específicas com pequenos grupos. Essa

flexibilidade permite que os alunos, com diferentes trajetórias de aprendizagem e conhecimento sobre a língua portuguesa, participem de atividades escolares mais próximas às suas realidades, com vistas à norma culta. Assim, é válido ressaltar que embora o ponto de partida sejam as práticas aos quais os estudantes estão habituados, direciona-se para as práticas mais valorizadas socialmente, tendo em vista a norma culta, considerando que esse é um dos deveres da escola na atualidade: o desenvolvimento das habilidades e competências que possibilitem o trânsito do estudante entre as muitas práticas de linguagem que eles podem vivenciar ao longo da vida.

Retornando aos princípios pedagógicos dessa orientação didática, os projetos pedagógicos emergem como uma estratégia poderosa para lidar com a heterogeneidade dos alunos, possibilitando adaptações às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, visto que, como afirmam as autoras, Oliveira, Tinoco e Santos (2014), não se escreve, porque o objetivo é exclusivamente escrever ou ainda não se lê, porque se tem como único objetivo a leitura, a obrigação pela atividade de ler.

Esperança social – num mundo conturbado pela pobreza, pela violência, pelos desastres ecológicos e pelos conflitos internacionais, nutrir a esperança de um futuro melhor e mais justo deve ser a vontade de todo professor que almeja encorajar o seu aluno a crescer em justiça, igualdade e colaboração. Embora na nossa era esses valores estejam em crise, vale a pena ser otimista e acreditar, como o fazia Freire ([1993] 2002), que pela educação seja possível construir uma sociedade humana plena de paz, igualdade e justiça social. (Oliveira, Tinoco, Santos, 2014, p. 94).

E, dado o breve espaço dessas páginas, finalizo essa seção trazendo outro aspecto social que ultrapassa o ensino da língua, mas que perpassa pelo ensino da língua portuguesa – a esperança social. Por fim, é preciso garantir que a esperança social permaneça, de modo que haja engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, em consequência, a agência social, de forma a construir uma educação mais democrática, voltada para a formação de uma sociedade justa e igualitária.

Início do Projeto: Leitura e Produção de Texto

O ponto de partida do projeto foi uma ação simples, porém de grande impacto: a leitura mensal de um livro escolhido pelos próprios alunos, sempre abordando temas que despertassem seu interesse. A proposta incluía a partilha das impressões de leitura em rodas de discussão, seguida da produção de um texto escrito sobre o aspecto da obra que mais os tivesse tocado.

Nesse contexto, Vygotsky (1998) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, enfatizando que atividades como rodas de leitura e discussões não apenas facilitam a compreensão textual, mas também ampliam o vocabulário e favorecem a prática da produção escrita de forma colaborativa. Embora muitos estudantes inicialmente demonstrassem resistência à leitura, logo foram envolvidos pela dinâmica das trocas de experiências.

Também, podemos agregar as vozes de Bakhtin (2011), o qual afirma que a linguagem é construída e constituída na e a partir da interação com o outro, sendo, portanto, a troca de saberes um elemento central para o aprendizado. Geraldi (2010; 2011), por sua vez, argumenta que a inserção em práticas de leitura e escrita desenvolve progressivamente as habilidades dos estudantes, pois quanto mais essas práticas são exercitadas, maior é a proficiência adquirida. Assim, ao compartilhar impressões e produzir textos a partir dessas interações, os alunos não apenas aprimoram suas competências linguísticas, mas também desenvolvem uma maior capacidade crítica em relação ao mundo ao seu redor.

O Trabalho com Memórias

Embora realizado em 2008, o projeto dialoga significativamente com os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), cujas diretrizes são reforçadas pela Base Nacional Comum Cur-

ricular (Brasil, 2018). Assim, embora haja uma distância temporal, o projeto permanece contemporâneo em relação aos desafios enfrentados dentro de sala de aula no que tange as práticas de leitura e de escrita.

De produção inicialmente menor, uma nova dimensão foi incorporada ao projeto com a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, por meio do programa Escrevendo o Futuro, promovido pela Fundação Itaú Social. O tema “Memórias” incentivou os alunos a resgatarem histórias de suas famílias e comunidades.

Reiteramos, novamente, que Soares (2012) compreende a língua como um meio de expressão da identidade. E assim trabalhar com memórias pessoais e coletivas não apenas estimula as habilidades de escrita, mas também promove uma reflexão sobre as origens e experiências que constituem a identidade dos alunos. Essa prática permite que os estudantes utilizem a linguagem como ferramenta de construção e ressignificação de suas histórias.

A abordagem com memórias foi uma oportunidade de conectar vivências dos alunos à leitura e escrita de forma autêntica e significativa. Kleiman (2005) reforça que, ao escrever suas histórias, os alunos não somente participam de práticas de leitura e escrita, como também compreendem a função social da linguagem e a importância da escrita na preservação da memória e da identidade. O processo de coletar relatos familiares, revisitar acontecimentos passados e recontá-los em suas próprias palavras revelou-se um exercício de aprendizado crítico e criativo.

A Escrita como Transformação

Ao final do projeto, os alunos realizaram uma exposição para apresentar suas pesquisas, relatos e materiais relacionados às suas memórias familiares. Esse evento teve um significado especial, pois proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre o poder da escrita para transformar e dar sentido à realidade.

Alicerçado em Vygotsky (1998), podemos dizer que o ato de escrever também é um processo de construção de identidade, no qual o indivíduo se revela e se relaciona com o mundo de forma única. Nesse sentido, o trabalho com memórias permitiu que os alunos ressignificassem suas histórias pessoais e coletivas, utilizando a escrita como meio de expressão e reflexão.

Durante a exposição, os alunos compartilharam suas histórias com colegas e familiares, demonstrando como a língua portuguesa, por meio da leitura e da escrita, pode ser uma poderosa ferramenta de fortalecimento de laços afetivos e de desenvolvimento linguístico. Ao escrever sobre suas memórias, os estudantes refletiram sobre seu lugar na comunidade e adquiriram maior confiança em suas habilidades discursivo-linguísticas.

Impacto do Projeto no Ensino da Língua Portuguesa

O desenvolvimento do projeto destacou a importância de ensinar a Língua Portuguesa de maneira contextualizada, estabelecendo conexões diretas com as experiências e realidades dos alunos. Como Bakhtin (2011) afirma, a linguagem é constituída na interação com o outro e com o ambiente social, tornando-se um meio poderoso para o fortalecimento do aprendizado. Nesse sentido, práticas de leitura e escrita que dialogam com as histórias e vivências dos estudantes revelaram-se ferramentas eficazes para engajá-los de forma mais significativa.

A utilização da Língua Portuguesa para o reconto de histórias e a reflexão sobre identidade, cultura e experiências pessoais foi central para o êxito do projeto. Essa abordagem não apenas melhorou a capacidade de leitura e produção textual dos alunos, mas também promoveu o desenvolvimento de sua autoestima e habilidade de expressão. Essas conquistas contribuíram para um ensino mais inclusivo e sensível às particularidades de cada estudante, reforçando o papel da educação como um espaço de acolhimento e valorização da diversidade.

Ao longo do projeto, os alunos foram incentivados a reconhecer o valor de contar e ouvir histórias, compreendendo essas práticas como formas de aprendizado sobre si mesmos e sobre os outros. Alinhada a Soares (2012), atividades como essas são essenciais no processo de letramento, pois possibilitam que os estudantes se identifiquem como protagonistas de suas histórias, enquanto ampliam sua capacidade de entender o mundo ao seu redor. Essa perspectiva transformadora foi percebida na maneira como os alunos passaram a interagir com os textos e a explorar a escrita como meio de expressão.

Além disso, ao promover a escrita como uma forma de manifestação identitária, o projeto contribuiu para que os estudantes percebessem seu potencial de transformar a realidade por meio da linguagem. A valorização de suas histórias pessoais e a oportunidade de expressá-las de forma criativa e reflexiva fortaleceram não apenas suas competências linguísticas, mas também sua confiança e autonomia. Essa experiência reafirmou que a escrita pode ser um canal de transformação, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, destacando o papel fundamental da Língua Portuguesa como veículo de emancipação social e cultural.

Conclusão

O projeto “O Ensino de Língua Portuguesa como Ferramenta de Transformação” demonstrou que o ensino da Língua Portuguesa pode ser uma experiência profundamente transformadora, tanto em termos sociais quanto individuais para os estudantes. Ao implementar estratégias pedagógicas baseadas em projetos de letramento (Kleiman, 2005), que conectam a aprendizagem da língua aos contextos pessoais e sociais dos alunos, foi possível não apenas melhorar suas habilidades linguísticas, mas também fortalecer sua identidade, autoestima e capacidade de reflexão crítica.

Alinhado a Bakhtin (2011) e Vygotsky (1998), a linguagem ultrapassa seu papel de instrumento de comunicação, tornando-se uma ferramenta essen-

cial para a construção da identidade e do conhecimento. Sob essa perspectiva, o ensino da língua deve ser concebido como um processo ativo, criativo e crítico, no qual os estudantes são participantes plenos de suas jornadas de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido ao longo do projeto ilustrou que estratégias pedagógicas que incentivam a leitura, a escrita e a reflexão sobre experiências próprias são extremamente eficazes para engajar os alunos. Essas práticas, além de promoverem o desenvolvimento das competências linguísticas, também contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos, que se reconhecem como produtores de sentidos e agentes de mudança em suas comunidades.

A abordagem do letramento, com ênfase na conexão entre a linguagem e a vivência dos estudantes, revela-se uma poderosa ferramenta para transformar a educação. Ao integrar a Língua Portuguesa aos contextos reais e às experiências dos alunos, foi possível proporcionar um aprendizado significativo, que não apenas ensina, mas também transforma. Esse impacto reflete-se na capacidade dos alunos de expressar suas ideias, contar suas histórias e participar ativamente da sociedade de maneira crítica e consciente.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

DEWEY, John [1916]. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Simon and Schuster: A Touchstone Edition, 1997. 1. ed. 1938.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Práticas da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 88-103.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. B. **O que é Letramento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivonete Bezerra de Araújo Santos. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em 10 dez. 2024.

SILVA, Teresinha Moraes da. **Educação integral ou parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Renata Cristina Alves Polizeli



É professora de Língua Portuguesa. Graduação em Letras Português/Inglês pela Unesp/Assis (2011), mestrado em Linguística pela UFSCar (2016) e doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp (2023). Atualmente é pós-doutoranda em Educação pela FEUSP.

Marcos Antonio Rodrigues



É professor de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Norte do Paraná e na educação básica do Estado de São Paulo. Possui pós-doutorado na área de História Literária e Literatura Portuguesa (2022) pela UNESP. Doutorado em Letras (2021), mestrado em Letras (2015) e graduação em Letras (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP.

Silvia Regina Peres



É Professora de Língua Portuguesa e desenvolve atividades para formação de professores. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008), Especialização em Língua Portuguesa pela Unicamp (2013) e Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004).

Teresinha Moraes da Silva



É professora de Língua Portuguesa, atuando atualmente como formadora de professores e gestores escolares na SEDUC-SP. Possui Mestrado em Educação pela PUC-SP (2018), especialista em Tecnologias em Educação pela PUC-RJ (2007) e graduação em Letras Português/Inglês pela UniPaulistana (1995). Autora do livro “Educação Integral ou Parcial? Reflexões para além da extensão do tempo.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Cleber Ferreira Guimarães

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Licenciado em Letras pela Faculdade de Presidente Prudente. Atualmente, é professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Nanduba, SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6990437988004281>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1885-1220>

E-mail: cleberfg23@gmail.com

Renata Cristina Alves Polizeli

Graduação em Letras Português/Inglês pela Unesp/Assis (2011), mestrado em Linguística pela UFSCar (2016) e doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp (2023). Atualmente, é pós-doutoranda em Educação pela FEUSP. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6306203965057987>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0030-4189>

E-mail: recris_alves@hotmail.com

Silvia Regina Peres

Mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008). Especialização em Língua Portuguesa pela UNICAMP (2013). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação de SP e formadora na EFAPE.

Teresinha Moraes da Silva

Mestrado em Educação pela PUC-SP (2018), especialista em Tecnologias em Educação pela PUC-RJ (2007). Atua na formação de professores e gestores escolares na Secretaria de Educação do Estado de SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1103514622519336>

E-mail: te_sul1@hotmail.com

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●