

CARTOGRAFIAS DO ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Da precarização às práticas transformadoras



José Domingos & Linduarte Pereira Rodrigues (Orgs.)



eduepb



José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

CARTOGRAFIAS DO ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Da precarização às práticas transformadoras



TEOSSENO



Campina Grande, 2024



Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araújo Nacre

Thaise Cabral Arruda

Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C328

Cartografias do ensino na contemporaneidade: da precarização às práticas transformadoras / Organização de José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. – João Pessoa: Marca de Fantasia; Campina Grande, PB: Eduepb, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5221-141-5

1. Métodos e práticas pedagógicas. I. Domingos, José (Organizador). II. Rodrigues, Linduarte Pereira (Organizador). III. Título.

CDD 371.102

Índice para catálogo sistemático

I. Métodos e práticas pedagógicas

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Selo Teosseno

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN
Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa
Aurea Suely Zavam – UFC
Camilo Rosa Silva – UFPB
Edileide de Souza Godoi – UPE
Francisco Paulo da Silva – UERN

Francisco Vieira da Silva – UFERSA
Gesiel Prado Santos – FHO
Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC
Nilton Milanez – UEFS
Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

CARTOGRAFIAS DO ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Da precarização às práticas transformadoras

José Domingos & Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2025, 232p.



Coedição
MARCA DE FANTASIA
Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A
João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033
marcadedefantasia@gmail.com
<https://www.marcadedefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães
Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa gerada pela plataforma Qwen3

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.
O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

Sumário

Apresentação	9
1. Das Capitânias a Pôncio Pilatos: a resposta neoliberal para a educação estadual nordestina sustentada por docentes temporários Renne Rodrigues Serafim & Selma Venco	13
2. As vozes originárias que ecoam da floresta para a sala de aula: as textualidades indígenas nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 2024-2028 Miguel Antonio d'Amorim Junior & Rosiane Xypas	40
3. Entre o pedagógico e o punitivo: avaliação na socioeducação e as tensões discursivas no dizer docente Éricka Geyse Clementino de Oliveira, José Domingos & Tiago Pedro de Lima	71
4. Por uma pedagogia da variação linguística: uma proposta a partir de memes publicados no Instagram Douglas de Oliveira Domingos, Henrique Miguel de Lima Silva, Laurênia Souto Sales & Maria da Conceição Gomes da Silva Dério	93

5. A resenha crítica no processo de leitura e escrita	118
Aracy Henrique de Souza & Silvelena Cosmo Dias	
6. Prática de leitura de obras de Frida Kahlo: proposta pedagógica orientada pela análise do discurso	141
Roberta Rosa Portugal & Valéria de Cássia Silveira Schwuchow	
7. Ensino para surdos adultos em perspectiva bilíngue: questões de letramento acadêmico no Ensino Superior	158
Orlando Vian Jr. & Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz	
8. O ensino de leitura no Estágio Supervisionado de Linguagens: desafios e perspectivas da formação docente	180
Kamilla Peres da Silva Tavares & Linduarte Pereira Rodrigues	

Apresentação

A configuração epistemológica contemporânea das ciências da linguagem apresenta-se como um campo de intersecções teórico-metodológicas que demanda constante reflexão sobre as práticas discursivas que permeiam os processos educacionais. O modo como articulamos hoje as diferentes formas de pensar a linguagem na ciência contemporânea revela-se através de abordagens multidisciplinares que integram perspectivas sociolinguísticas, discursivas, pedagógicas e político-educacionais, configurando um panorama investigativo que transcende as fronteiras disciplinares tradicionais e que encontra “lugar” nas abordagens transdisciplinares da Linguística aplicada.

Nesse contexto, o ensino constitui-se como fenômeno que se impõe cada dia mais relevante para a vida humana na medida em que atualiza as práticas sociais dos sujeitos através de textos e discursos, materializando-se como espaço privilegiado de construção identitária e transformação social. Este livro, fruto do trabalho colaborativo do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB e de pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil, nasce do desejo de aprofundar essa compreensão. Os trabalhos aqui reunidos demonstram o compromisso investigativo com questões educacionais contemporâneas, oferecendo contribuições teóricas e metodológicas que ampliam a compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem da linguagem, a formação docente e o campo de trabalho dos profissionais de Educação, em suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva, a obra traz em sua abertura uma discussão fundamental acerca das condições estruturais do ensino, “Das Capitánias a Pôncio Pilatos: a resposta neoliberal para a educação estadual nordestina sustentada por docentes temporários” apresenta um debate contundente sobre as políticas de contratação de professores. O capítulo analisa as formas precárias de emprego na educação básica do Nordeste, revelando como as decisões políticas e econômicas impactam diretamente a qualidade da educação pública.

A reflexão sobre as condições estruturais e os materiais que moldam a educação no Brasil continua em “As vozes originárias que ecoam da floresta para a sala de aula: as textualidades indígenas nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 2024-2028”. Este capítulo investiga o espaço (ou a ausência dele) concedido às culturas e saberes indígenas nos livros didáticos, questionando qual lugar as textualidades originárias ocupam na formação cultural dos jovens brasileiros.

Ainda com foco nas condições materiais em que se realizam práticas educativas, “Entre o pedagógico e o punitivo: avaliação na socioeducação e as tensões discursivas no dizer docente” mostra que as tensões discursivas que permeiam os espaços educativos não convencionais revelam-se como objeto de investigação privilegiado para compreensão das complexidades inerentes ao ato pedagógico. A análise apresentada evidencia como os discursos docentes operam em um paradoxo entre ideais pedagógicos humanistas e a realidade institucional punitiva, evidenciando a necessidade de reflexão crítica sobre as condições de produção do conhecimento em contextos de controle social.

Pondo em relevo as práticas pedagógicas que respondem aos desafios atuais, o artigo “Por uma pedagogia da variação linguística: uma proposta a partir de memes publicados no Instagram” nos convida a repensar o ensino de língua. A análise de memes surge como uma alternativa criativa e culturalmente sensível para valorizar a diversidade linguísti-

ca, ampliar a competência comunicativa e combater preconceitos, mostrando como as práticas sociais online podem enriquecer a pedagogia.

Ainda nesta perspectiva, mas avançando para a educação básica, o capítulo “A resenha crítica no processo de leitura e escrita” mergulha em uma experiência pedagógica concreta. A partir da obra “Eu sou Malala”, a pesquisa demonstra como a intervenção didática planejada e reflexiva pode aprimorar as habilidades de leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental, transformando a sala de aula em um espaço de desenvolvimento da criticidade e da expressão.

Com o ideal de propor caminhos possíveis para a sala de aula, o capítulo “Prática de leitura de obras de Frida Kahlo: proposta pedagógica orientada pela análise do discurso” tem como foco a arte como campo de produção de sentidos. Utilizando a icônica obra da pintora mexicana, *Unos cuantos piquetitos* (Kahlo, 1935), o estudo oferece uma proposta para a interpretação de textos visuais, articulando aspectos de classe, gênero e raça. Demonstra-se como a Análise de Discurso pode ser uma ferramenta pedagógica para desvelar os conflitos sociais materializados na arte e em fotografias.

Aprofundando a análise sobre como a linguagem constrói os sujeitos, e pensando no fato de que as especificidades do ensino para populações com necessidades educacionais especiais demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, que considerem as particularidades linguísticas e culturais desses grupos, o capítulo “Ensino para surdos adultos em perspectiva bilíngue: questões de letramento acadêmico no Ensino Superior” discute inclusão e acesso ao conhecimento. O texto propõe um diálogo produtivo entre diferentes abordagens pedagógicas para responder com maior sensibilidade e eficácia às necessidades de aprendizagem da comunidade surda, abrindo caminhos para práticas mais justas e potentes no universo acadêmico.

Finalmente, fechando este ciclo de reflexões com um retorno à formação de quem ensina, “O ensino de leitura no Estágio Supervisiona-

do de Linguagens: desafios e perspectivas da formação docente” discute como a formação inicial de professores constitui-se como momento privilegiado para reflexão sobre as práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências profissionais específicas. O estudo analisa uma experiência formativa no contexto do Estágio Supervisionado, evidenciando como a prática reflexiva pode contribuir para formação de profissionais capazes de desenvolver o ensino de leitura como prática social transformadora.

A diversidade temática e metodológica dos capítulos reflete a complexidade dos fenômenos linguísticos e educacionais na contemporaneidade, evidenciando como a pesquisa acadêmica pode contribuir para transformação das práticas pedagógicas e a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente referenciada. Os textos apresentados configuram-se como instrumentos de reflexão e ação para educadores, pesquisadores e demais profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática através da educação.

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Julho de 2025

Das capitánias a Pôncio Pilatos: a resposta neoliberal para a educação estadual nordestina sustentada por docentes temporários

Renne Rodrigues Serafim
Selma Venco

Introdução

O presente capítulo debate as relações de trabalho praticadas pelas redes estaduais da Região Nordeste, com foco privilegiado no estado da Paraíba, sede da Universidade Estadual da Paraíba.

A Região Nordeste, palco histórico da invasão e exploração europeias, é a maior das cinco regiões brasileiras, composta por nove estados e com população de pouco mais de 56 milhões de habitantes (IBGE, 2015), a segunda mais populosa do país.

A economia é bastante diversificada e possui produção relevante nos três setores da economia. Na agricultura e na pecuária, se destaca nos cultivos da cana-de-açúcar, do coco e da castanha de caju, e na concentração importante de rebanhos bovinos; na indústria, tomam-se como exemplos, entre outros, o complexo industrial de Camaçari-BA, com destaque ao polo petroquímico, às montadoras de veículos e às refinarias de petróleo no Ceará e Rio Grande Norte, grandes responsáveis pelo PIB mais elevado na região. O setor de serviços, o que mais cresce na região, conta, além do desenvolvimento do turismo e

comércio, com a elevada captação de empresas de *contact center* em diversas cidades nordestinas, como João Pessoa, Salvador e outras no interior dos estados¹.

O PIB *per capita*, cujo cálculo sugere quanto cada habitante deveria receber, caso o PIB fosse dividido igualmente na população, revela números abaixo do salário-mínimo nacional em todos os estados, com melhor aproximação do Rio Grande do Norte, neste quesito.

Segundo classificação do IDH, divulgada pelo IPEA (2008), nenhum estado nordestino conta com IDH baixo, ou seja, até 0,499. Porém, todos encontram-se na qualidade de desenvolvimento humano médio, de 0, 50 a 0,799, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Produto Interno Bruto (2023), PIB *per capita* (2022) e IDH (2021), estados da Região Nordeste

Estados	PIB (R\$ mi)	PIB <i>per capita</i>	IDH
Maranhão	124.981	20.633	0,676
Piauí	64.028	22.279	0,690
Ceará	194.885	24.296	0,734
Rio G do Norte	80.181	28.409	0,728
Paraíba	77.470	21.662	0,698
Pernambuco	220.814	27.139	0,719
Alagoas	76.266	24.322	0,684
Sergipe	51.861	25.965	0,702
Bahia	352.618	28.483	0,691
Brasil	10,9 tri	49.638	0,760

Fonte: IBGE, 2023. Elaboração própria

Na conjuntura socioeconômica da Região se inscreve o objeto de estudo da presente pesquisa, qual seja: as relações de trabalho praticadas

1. Sobre isso ver: ALMEIDA, M. C. *Em outro ponto da rede: desenvolvimento geográfico desigual e o “vaivém” do capital nas operações de contact center*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

pelos estados junto aos e às docentes da educação básica. Neste item, destaca-se a atuação dos governos em seus respectivos mandatos.

Adere-se à matriz teórica que distingue relações das condições de trabalho. As primeiras são as reguladas via contrato como salário, jornada e direitos e, portanto, dados passíveis de serem captados por meio da pesquisa documental. Já as condições de trabalho, referem-se não apenas às características do local de trabalho – como luz, ventilação e outras –, mas, também, às formas de gestão do trabalho, marcadas por contextos de pressão, cumprimento de metas e, mesmo, a vivência de situações de assédio moral. Tal conjuntura, compreende-se, só é apreendida pela realização de entrevista com sujeitos implicados no exercício da docência (Venco, 2025).

Assim, procede-se à pesquisa documental, com foco na análise dos microdados do Censo Escolar que, por respeito à Lei de Proteção de Dados, deixa de publicar dados referentes às formas de contratação de docentes a partir de 2021, bem como dos Planos Estaduais de Educação.

Observa-se que o Partido dos Trabalhadores possui participação política destacada na Região Nordeste, com efeito redutor de contratos temporários no Piauí, desde 2019; com Fátima Bezerra, no Rio Grande do Norte, que perseguiu a política, aparentemente, iniciada no governo PSD de Robinson Faria; e, com menos intensidade na Bahia, ainda que na gestão Jacques Wagner, em 2011, registrou-se 1/3 de contratos precários e na de Rui Costa, em 2020, 24%. O destaque positivo é feito em Sergipe, para o governo Marcelo Déda, que, em 2014, praticamente eliminou os docentes não efetivos (1%), não obstante seus sucessores tenham mantido percentuais reduzidos – 10% em 2020 – observa-se acentuado movimento ascendente na não efetivação de docentes.

Em contraposição, o estado do Ceará, governado pelo PT desde 2015, em seis anos reduziu minimamente a herança de 72% de não concursados deixada por Cid Gomes, à época filiado ao Partido Repu-

blicano da Ordem Social (PROS), uma vez que passa a 61% em 2015 e finaliza a série histórica com 65%.

O governo do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) de Flávio Dino, no Maranhão, ainda que tenha valorizado a remuneração (R\$ 6.867,68, em princípio a maior do país) dos e das professoras e acima do piso nacional, não combateu o legado da família Sarney nas contratações temporárias, tendo em vista que em 2020 recuperou os mesmos 34% de 2011, quando da gestão de Roseana Sarney.

Tabela 2 – Distribuição dos docentes da educação básica não concursados, segundo governo estadual, redes estaduais, Região Nordeste. 2011 a 2020 (%)²

UF	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Maranhão	34	30	31	30	36	31	31	37	33	34
Governos	Roseana Sarney (PMDB)				Flávio Dino (PCdoB)*				Flávio Dino (PCdoB)*	
Piauí	60	42	39	15	63	55	44	43	3	10
Governos	Wilson Martins (PSB)				Wellington Dias (PT)				Wellington Dias (PT)	
Ceará	60	63	69	72	61	57	60	61	63	65
Governos	Cid Gomes (PROS)**				Camilo Santana (PT)				Camilo Santana*** (PT)	
Rio Grande do Norte	22	15	5	11	10	3	3	6	7	5
Governos	Rosalba Ciarlini (DEM)				Robinson Faria (PSD)				Fátima Bezerra (PT)	
Paraíba	55	52	44	47	29	30	28	52	52	48
Governos	Ricardo Coutinho (PSB)				Ricardo Coutinho (PSB)				João Azevedo (Cidadania)	
Pernambuco	37	41	44	47	49	52	45	48	46	49
Governos	Eduardo Campos (PSB)				Paulo Câmara (PSB)				Paulo Câmara (PSB)	

2. A série histórica analisada tem atualização limitada, em razão da indisponibilidade dos microdados do Censo Escolar a partir de 2021. As sinopses estatísticas referentes às formas de contratação impedem cotejá-los, dada a impossibilidade de realizar cruzamento de dados. Em 2023, os e as docentes temporárias da educação básica, por matrícula, em cada estado eram: 56% no Maranhão; 54% no Piauí; 59% no Ceará; 6% no Rio Grande do Norte; 47% na Paraíba; 64% em Pernambuco; 38% no estado de Alagoas; 31% no Sergipe e 7% na Bahia.

Alagoas	42	40	49	14	82	57	66	67	60	59
Governos	Teotônio Vilela Filho (PSDB)				Renan Calheiros Filho (MDB)				Renan Calheiros Filho (MDB)	
Sergipe	32	40	6	1	2	2	3	7	8	10
Governos	Marcelo Déda (PT)				Jackson Barreto (MDB)				Belivaldo Chagas (PSD)	
Bahia	30	28	30	31	34	31	31	31	26	24
Governos	Jaques Wagner (PT)				Rui Costa (PT)				Rui Costa (PT)	

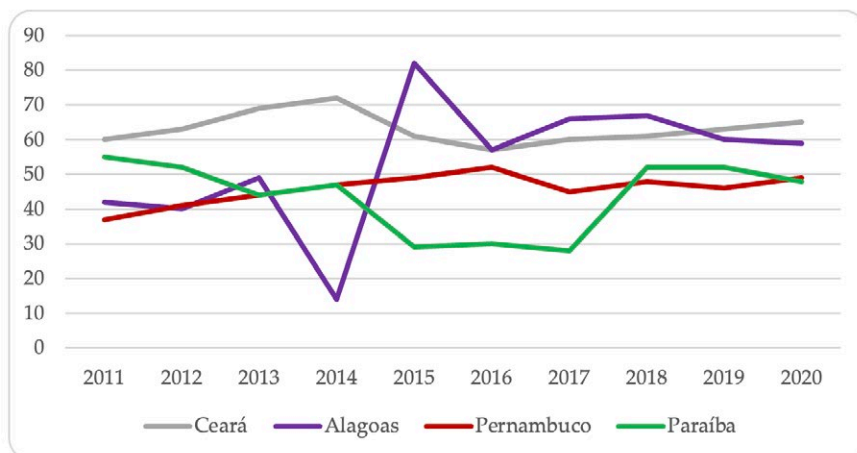
* Atualmente filiado ao PSB. ** Até 2011 era filiado ao PSB.

*** Renunciou ao mandato em 2/04/2022, assumindo Izolda Cela (PDT).

Fonte: VENCO, 2022

São destacados no Gráfico 1 os estados nordestinos com maiores percentuais de não concursados: Pernambuco registra certa estabilidade na precariedade, porém com números elevados, acima ou próximos a 50%, ao longo de toda a série histórica; e os demais, com tentativas redutoras, mas que recuperam, rapidamente, o movimento ascendente.

Gráfico 1 – Distribuição de docentes não concursados, redes estaduais, Região Nordeste, Ceará, Alagoas, Pernambuco e Paraíba. 2011 a 2020 (%)



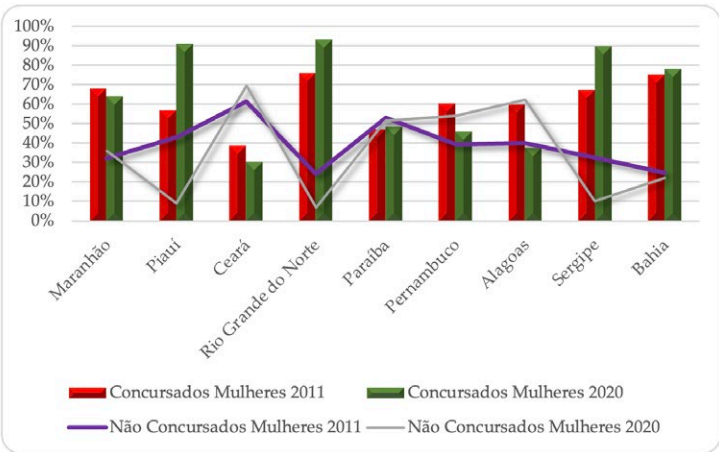
Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020

Todos os estados, exceto Piauí e Sergipe, tiveram reduções significativas de concursados entre 2011 e 2020, destacadamente Maranhão, Bahia e Pernambuco.

Julga-se ser fundamental aprofundar os estudos particulares dedicados a cada estado, a fim de verificar as ações que realmente sustentam percentuais reduzidos de docentes não concursados. Algumas hipóteses podem ser aventadas, a exemplo da contratação de profissionais via fundações privadas ou organizações não-governamentais e, portanto, não constando nas estatísticas. Ou, ainda, a adoção de outras medidas associadas, as quais igualmente levam à diminuição de docentes em geral, a exemplo da ampliação do número de alunos por turma, e o encerramento ou extinção do período noturno, como ocorrido no estado de São Paulo, e, mesmo, o avanço de processos de municipalização do Ensino Fundamental I.

A redução de postos de trabalho refletiu, igualmente, na composição da categoria profissional, segundo o sexo e tipo de contratação, pois se observa que, em quatro, dos nove estados da região, houve ampliação da parcela de mulheres concursadas, conforme Gráfico 2: Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e, em proporção bem menor, Bahia.

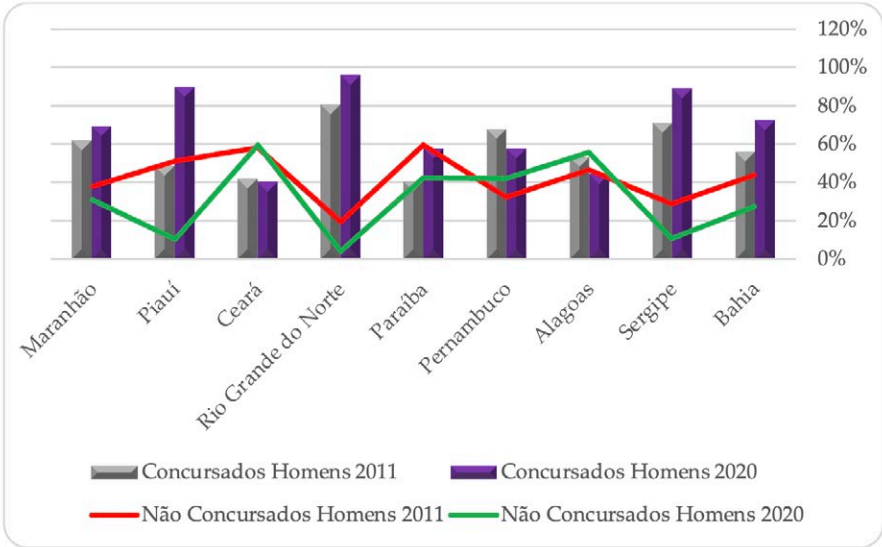
Gráfico 2 – Distribuição de docentes mulheres segundo tipo de contratação, redes estaduais, Região Nordeste. 2011 e 2020 (%)



Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020

Entre os homens, amplia-se significativamente a participação de concursados entre 2011 e 2020, em quatro estados. E enquanto em Pernambuco e Alagoas os não efetivos crescem sensivelmente, o Ceará conserva níveis mais elevados de precariedade ao longo de toda a série histórica.

Gráfico 3 – Distribuição de docentes homens, segundo tipo de contratação, redes estaduais, Região Nordeste. 2011 e 2020 (%)



Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020

Constata-se no Gráfico 3 que os homens vivenciaram situações mais precárias percentualmente em relação às mulheres na região. Enquanto as mulheres não concursadas ultrapassaram os contratos estáveis em três estados (Ceará, Alagoas e Pernambuco), entre os homens, a mesma situação é verificada em quatro deles, em 2020: Ceará, Pernambuco, Alagoas e Paraíba.

A cor dos docentes da educação básica na Região Nordeste

O registro da raça/cor entre os/as docentes foi mais elevado em relação à Região Norte. Em 2011, dois estados se destacaram pela não resposta: Sergipe (30%) e Bahia (15%). Todavia, os valores decaem em 2020 nos mesmos estados, para, respectivamente, 8% e 13%. É possível afirmar que os não efetivos declararam – ou foram registrados pela escola em maior quantidade em relação aos efetivos, uma vez que os percentuais de não respondentes se mostrou reduzido nos dois anos analisados, exceto na Bahia, com 13% (2011) e 14% (2020); e outros dois estados que ampliaram de forma mais significativa as não declarações no intervalo: Ceará, de 2% para 10%; Alagoas, de 6% para 11%.

Os professores e as professoras são prioritariamente de cor parda, seguidos da branca. De um modo geral, observa-se certa paridade em todos os estados nordestinos entre os dados do censo demográfico e da cor, conforme registrada pelas escolas no censo educacional. No entanto, alguns estados apresentam composição, onde além de ocorrer uma redução nos percentuais das pessoas pardas concursadas ou não, elas estão em menor número nas escolas do que entre a população, como são os casos do Ceará, do Rio Grande do Norte, de Pernambuco e da Bahia. Além disso, observa-se distribuição com baixa variação na cor parda entre concursados e não concursados, exceto no Rio Grande do Norte, cujo percentual de concursados é reduzido de 2011 para 2020 de 42% para 27%. Neste estado, e na Bahia, verifica-se redução na proporção de docentes pardos, no período, tanto entre concursados quanto entre não concursados.

Tabela 3 – Distribuição de docentes, cor PARDA, segundo estado e tipo de contrato. 2011 e 2020 (%)

UF	Concursados		Não concursados		Censo demográfico
	2011	2020	2011	2020	
Maranhão	62	62	62	66	67
Piauí	61	69	61	68	64
Ceará	61	54	54	53	62
Rio G Norte	42	27	48	41	53
Paraíba	48	55	52	57	53
Pernambuco	45	46	49	40	56
Alagoas	53	52	58	58	61
Sergipe	14	56	58	65	62
Bahia	58	55	56	52	60

Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020. Exceto não respondentes

O mesmo movimento de concentração populacional de pessoas brancas nos estados foi observado entre os docentes. Na maioria dos estados, constatou-se redução dos docentes de cor branca entre os concursados, exceto no Rio Grande do Norte que apresentou sensível redução no intervalo analisado; e no Ceará e no Sergipe, onde ocorreram aumentos percentuais. Mas no segmento dos não concursados, tal aumento aconteceu exclusivamente na Bahia. Apenas 3 dos 9 estados, Maranhão, Piauí e Bahia apresentaram, em 2020, porcentagens aproximadas tanto de docentes, independentemente do tipo de contrato, quanto da população de cor branca.

Tabela 4 – Distribuição de docentes cor BRANCA, segundo estado e tipo de contrato. 2011 e 2020 (%)

UF	Concursados		Não concursados		Censo demográfico
	2011	2020	2011	2020	2010
Maranhão	30	28	23	18	22
Piauí	30	23	30	24	24
Ceará	37	44	41	32	32
Rio G do Norte	54	23	46	22	41
Paraíba	46	38	41	32	40
Pernambuco	49	46	40	26	37
Alagoas	40	34	33	26	31
Sergipe	8	23	26	21	28
Bahia	27	22	22	25	22

Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020. Exceto não respondentes

Entre os docentes e as docentes de cor preta, há aproximações com o conjunto da população dos estados, com algumas distinções entre os tipos de contrato. No estado do Ceará, em 2020, havia maior presença, atingindo o dobro do percentual da população do estado entre os não concursados; e em Alagoas, no mesmo ano, uma diferença de quatro pontos percentuais a maior, exatamente o contrário do observado no Rio Grande do Norte. Há, entre os concursados, uma sensível redução em Sergipe entre 2011 (30%) e 2020 (13%), bem como na Bahia e em Alagoas, no sentido inverso, o que remete mais uma vez à problematização acerca dos processos de preenchimento do Censo pelas escolas.

Tabela 5 – Distribuição de docentes cor PRETA, segundo estado e tipo de contrato. 2011 e 2020 (%)

UF	Concursados		Não concursados		Censo demográfico
	2011	2020	2011	2020	
Maranhão	7	10	7	8	10
Piauí	7	7	7	6	9
Ceará	2	1	2	10	5
Rio G do Norte	3	2	5	1	5
Paraíba	5	6	4	6	6
Pernambuco	6	7	5	5	6
Alagoas	5	14	6	11	7
Sergipe	30	13	8	9	9
Bahia	15	22	13	14	17

Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020. Exceto não respondentes

Na tabela 5, optou-se por conservar uma casa decimal nos percentuais, pois foi comum encontrar dados inferiores a 1%. Procedeu-se à revisão dos microdados do censo educacional empreendido na Região, uma vez que dois estados, Sergipe e Rio Grande do Norte, sem tradição de população amarela, como atesta a distribuição do censo demográfico, apresentaram percentuais díspares em relação ao IBGE, conforme demonstrado na Tabela 6, em 2011 e 2020.

Tabela 6 – Distribuição de docentes cor AMARELA, segundo estado e tipo de contrato. 2011 e 2020 (%)

UF	Concursados		Não concursados		Censo demográfico
	2011	2020	2011	2020	2010
Maranhão	0,8	0,7	1,0	0,9	1,1
Piauí	1,9	1,0	2,2	1,4	2
Ceará	0,3	0,3	0,4	0,1	1,2
Rio G do Norte	0,5	47,9	0,8	35,4	1,1
Paraíba	0,7	0,8	0,9	0,8	1,2
Pernambuco	0,6	0,6	0,5	0,3	1
Alagoas	0,8	0,0	0,8	0,6	1,1
Sergipe	44,6	7,4	6,9	3,7	1,3
Bahia	0,6	0,3	1,1	0,3	1,2

Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional, Inep. 2011-2020. Exceto não respondentes

A mesma dessemelhança, ainda que menos acentuada, foi encontrada na declaração de docentes indígenas no Maranhão, 7,1% em 2011, e 7,7% em 2020, entre não concursados, cujo estado registra 0,5% de habitantes da mesma raça/cor; e no Ceará, 2,9% (2011) e 4,7% (2020), contra uma população global do estado de 0,2% de indígenas. Todavia, em Pernambuco, o registro era de 6%, em 2011, de professores não concursados, e com elevação para 29,5%, em 2020; sendo que o IBGE mensurou, em 2010, uma população de 1% de indígenas.

Tabela 7 – Distribuição de docentes INDÍGENAS,
segundo estado e tipo de contrato. 2011 e 2020 (%)

UF	Concursados		Não concursados		Censo demográfico
	2011	2020	2011	2020	2010
Maranhão	0,1	0,2	7,1	7,7	0,5
Piauí	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1
Ceará	0,2	0,0	2,9	4,7	0,2
Rio G do Norte	0,1	0,1	0,4	0,0	0,1
Paraíba	0,4	0,2	2,1	3,9	1,2
Pernambuco	0,3	0,4	6,1	29,5	1,0
Alagoas	0,5	0,1	3,3	4,6	0,4
Sergipe	2,9	0,5	0,4	1,6	0,3
Bahia	0,0	0,3	8,3	8,2	0,4

Fonte: VENCO, 2022 a partir do Censo Educacional,
Inep. 2011-2020. Exceto não respondentes

Como apontado anteriormente, os dados referentes à raça/cor divulgados pelo Censo Educacional sugerem a possibilidade de a variável não ser tratada devidamente pelas escolas, seja na coleta – quando do ingresso do professor e da professora – ou no preenchimento do instrumento de coleta do Censo.

Os Planos Estaduais de Educação: Região Nordeste

Entre 2014 e 2016, os estados da Região Nordeste publicaram as leis concernentes aos Planos Estaduais de Educação. É importante assinalar que dos nove estados, apenas dois deles se comprometeram com percentuais de contratação de docentes de qualquer natureza. Sergipe e Piauí não fazem qualquer menção à realização de concursos públicos e ou estratégias para tal propósito.

Pernambuco e Alagoas, por sua vez, se comprometem a compor 90% dos docentes no regime estatutário. Porém, em Alagoas, até o final do terceiro ano de vigência do PEE, ou seja, em 2019, quando

registrou 60% de precários, e posteriormente 59% em 2020. Fica implícito, portanto, que não houve ações efetivas no combate à precariedade no estado.

Quadro 1 – Metas nos Planos Estaduais de Educação,
Região Nordeste, provisão de **cargos docentes**

Estado	Meta	Lei nº
Maranhão	Prover e ampliar a oferta de concurso público e garantir a nomeação imediata de profissionais da educação para atuarem em sala de aula, bibliotecas escolares, secretarias, laboratórios de informática e outros setores escolares, atendendo às determinações legais para provimento de cargos e carreiras.	10.099, de 11 de junho de 2014.
Piauí	Sem menção.	6.733, de 17 de dezembro de 2015.
Ceará	Assegurar a periódica realização de concurso público para suprimimento de todas as carências efetivas nos quadros dos profissionais da educação, nas redes estadual e municipais, conforme estabelece o art. 37, inciso I da Constituição Federal e art. 67, inciso I, da LDB.	16.025, de 30 de maio de 2016.
Rio G. do Norte	Instituir, no Estado e extensão aos municípios, junto ao Sinte, comissão permanente de profissionais da educação para proceder ao levantamento e à divulgação das vagas existentes, das cedências dos professores em face de decisão junto aos órgãos competentes, à realização de concursos e outras providências cabíveis, ao provimento de profissionais nas áreas carentes, relacionadas, principalmente, às exatas e biológicas.	10.049, de 27 de janeiro de 2016.

Paraíba	Assegurar a realização de concurso público para provimento de vagas na rede pública de educação básica, considerando as especificidades socioculturais das escolas de campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas.	10.488, de 23 de junho de 2015.
Pernambuco	Estruturar os sistemas de ensino, buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, no mínimo, 90% de servidores efetivos em exercício na rede pública de educação básica.	15.533, de 23 de junho de 2015.
Alagoas	Estruturar e manter as redes públicas de educação básica de modo que até o 3º (terceiro) ano de vigência deste PEE, 90% no mínimo dos respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.	7.795, de 22 de janeiro de 2016.
Sergipe	Sem menção.	8.025, de 04 de setembro de 2015
Bahia	ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei.	13.559, de 11 de maio de 2016.

Fonte: VENCO, 2022 a partir dos Planos Estaduais de Educação

Observa-se que todos os estados nordestinos “asseguram” os planos de carreira aos docentes e às docentes, exceto Bahia, que “estimula”, em prazos variáveis, de dois a cinco anos.

Em levantamento sobre o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional dos professores, realizado em 2019, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³ indicou que, no Nordeste, o estado de Sergipe foi o único da Região a não o praticar. O estado, todavia, aprovou em março de 2022 (Lei Complementar nº 05, de 15

3. Disponível em <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>> Acesso em 29.jan.2024.

de março de 2022)⁴ aumento salarial e passa, então, a ser o segundo estado do Nordeste que melhor remunera os professores.

No Maranhão, o estatuto do magistério foi publicado no ano anterior ao PEE, e aumentos salariais gradativos foram conferidos na gestão Flávio Dino, com gratificações e promoções concedidas em outubro de 2021. Como apontado anteriormente, em 2022 o estado pratica o maior salário em todo o país aos docentes e às docentes com jornada de 40 horas (R\$6.867,68) em média, e mesmo os temporários obtiveram elevação de 30% em suas remunerações para jornada de 20 horas.

O plano de carreira no Piauí data de 2006 (Lei complementar nº 71, de 26 de julho de 2006), anterior, portanto, ao PEE, e sem registros da construção de um novo plano, previsto para ser implementado em 2017. O estado pratica o piso nacional e os salários podem chegar a R\$ 7.468,87 aos docentes e às docentes com título de doutor; neste caso, estes vêm a ser os maiores salários efetivamente.

Quadro 2 – Metas nos Planos Estaduais de Educação, Região Nordeste, provisão de **planos de carreira**

Estado	Meta
Maranhão	Assegurar, no prazo de cinco anos, a elaboração e implantação de planos de carreira, cargos e remuneração para os profissionais do magistério da Educação Básica e Educação Superior pública de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos inciso VIII do art. 206 Constituição Federal.
Piauí	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais de educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais de educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos inciso VIII, do art 206 da Constituição Federal.

4. Disponível em < <https://al.se.leg.br/Legislacao/Projeto/2022/PLC52022.pdf>> Acesso em 29.jan.2024.

Ceará	Assegurar Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS, dos profissionais da educação básica e superior pública e de todos os profissionais do Sistema Estadual de Ensino, de acordo com o art.61, incisos I, II, III da Lei nº9.394/96 – LDB, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste Plano e sua atualização até o ano de 2024 e, em regime de colaboração, fomentar a criação e atualização dos planos de carreira para os profissionais da educação nos municípios, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VII do art.206 da Constituição Federal.
Rio G. do Norte	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional, definido pela Lei federal, nº 11.738/2008, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Paraíba	Assegurar, no prazo de 4 anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VII do art 206 da constituição federal.
Pernambuco	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Alagoas	Assegurar no prazo de 02 (dois) anos a reestruturação e implantação de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública do sistema estadual de ensino de acordo com as resoluções do CNE: para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública tomar como referência o piso salarial nacional profissional definido em lei federal nos termos do inciso VITI do art. 206 da Constituição Federal.

Sergipe	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Bahia	Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: VENCO, 2022 a partir dos Planos Estaduais de Educação

Assevera-se a relevância da construção e atualização dos Planos de Carreira ao magistério, pois nos estados analisados esses são anteriores aos PEE firmados.

○ estado da Paraíba: um contexto sócio-histórico e político

A região nordestina passou por inúmeros processos sócio estruturais, seja desde a consolidação da invasão europeia durante o século XV, com a chegada dos portugueses, quanto pelos espanhóis e posteriormente holandeses. Sua história é marcada por heróis e heroínas, a exemplo de Zumbi, Dandara, Tereza de Benguela ou Antônio Conselheiro; contendo uma população organizada politicamente desde meados de 1600, apresenta-se como uma das regiões que mais se desenvolveu nos últimos tempos. Porém, sua história apresenta infintos meandros, possibilitando uma imersão a partir do seu contexto histórico.

A intenção dentro desse espectro é focar na formação histórica do estado da Paraíba e consequentemente a sua evolução sociocultural, acertando a consolidação de um Estado político social, que se encontra na contemporaneidade, acentuando uma curva de fragilidade, quando nos referirmos à sua disposição no painel de profissionais educadores. Para tal, há uma necessidade histórica de revelar a sua formação pe-

rante o Estado brasileiro, tanto quanto seu contexto sobre a valorização e/ou desvalorização do profissional de educação básica, concomitantemente a criação de um plano de carreira do Estado, e seus tipos de política.

Com a emancipação política no território, que posteriormente se chamaria Brasil no ano de 1822, houve a quebra das relações com Portugal; a primeira república formou-se em uma área a desbravar. Entretanto, nesse período a historiografia traz à tona que é a partir da luta entre os tabajaras e potiguaras que foi selada a conquista e demarcada a localização para a primeira povoação da Capitania Real da Parahyba, tornando-se, assim, os primeiros anos do futuro Estado da Paraíba, como corrobora Oliveira (2003, p. 39)

Depois das lutas para tomar o território paraibano aos potiguara, que daqui estavam sendo expulsos pelos tabajaras, e da assinatura do acordo de paz com esses últimos, fato que selou a conquista em agosto de 1585, imediatamente se iniciou a escolha e demarcação do local

Passados quarenta anos de sua fundação, que se iniciou o processo de ocupação sucedido de sua urbanização; durante esse período a cidade construída no curso do Rio Paraíba passou pela afirmação do poder figurativo; o cristianismo trazido pelos europeus fincou suas veias e instalou templos que colocava a população em suas asas. Era a constituição dos poderes da época, o império calcado na figura do rei e da religião, demonstrada e representada pela construção dos templos exuberantes.

Nos primevos tempos de sua economia, a Capitania Real da Parahyba estava associada à participação na agroexportação do açúcar para a Europa. Essa propagação econômica perpassou os anos. Assim, a Parahyba se consolidou como centro comercial para o império, comenta Oliveira (2003, p. 45): “[...] tais atividades econômicas tiveram, obviamente, enorme importância nesse processo. Contudo, somaram-se

a elas outros elementos, tais como a ‘necessidade’ de se expandir a Fé católica em terras americanas”. A respeito de sua estrutura social, a Capitania da Parahyba seguia um modelo já preestabelecido pela sociedade da época, configurando-se em um modelo familiar patriarcal. Entretanto, essa estruturação, perante a atual Paraíba século XXI, permanece atualmente, há gerações, famílias permanecem no poder outorgando oligarquias que ainda se mantém no poder, desde sua formação. Esse aspecto reflete no processo político educacional, acentuando uma ruptura na formação e desenvolvimento de melhorias do magistério público.

A luta pela valorização do magistério público: *heroicos desde a origem*

O sistema educacional em nível mundial sempre acompanhou as mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais; em sua primeira instância foi concebida para a formação sociocultural dos filhos dos burgueses e se caracterizava como uma educação para poucos, restringindo a educação para os filhos dos pobres durante a metade do século XVIII. Com o fim da Guerra Fria (1947-1991) e a dissolução da União Soviética, houve a reorganização de um mundo bipolar para um sistema capitalista que trouxe em seu viés várias mudanças para a educação escolar e especificamente para o sistema educacional brasileiro.

Nesse mesmo contexto, podemos encontrar um sistema educacional precarizado voltado a um mercado que exerce seu controle na formação dos cidadãos, é a insurgência do neoliberalismo que se foca na maior obtenção de capital e questiona a relevância de uma educação voltada para o construtivismo. É a partir desses fatores que a luta dos professores se demonstra intrinsecamente ligado a combater esse sistema. Essa luta varia em escala micro e macro, sendo a micro, pautada em uma redução da superlotação de alunos dentro da sala de aula e

melhoramento da infraestrutura escolar, por exemplo; até atingir sua macro versão, isto é, a obtenção de uma valorização profissional, baseada em uma súplica melhoria salarial.

Com a promulgação da Constituição de 1988, foi estabelecido no artigo 206, como um dos princípios base para a categoria do magistério:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso).

Sobre os planos de carreira e remuneração - os PCR são criados por uma lei que regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. Envolvendo, assim, a remuneração e o desenvolvimento de processos de dignidade do trabalho. Com a criação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi consolidado, a partir do artigo 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, na qual em seu § 3º garante o piso salarial profissional.

Essas modificações para a categoria do magistério, concretizaram-se como grandes conquistas para as professoras e os professores brasileiros, na qual Vicentini e Lugli (2009) afirmam que “a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora docente é uma questão histórica que, dentro do modo de produção capitalista, perpassou por períodos na história da educação brasileira de conquistas e retrocessos”. Segundo o quadro 5, a respeito das metas nos Planos Estaduais da Educação, Região Nordeste, provisão de cargos docentes. O estado da Paraíba comprometeu-se em assegurar a realização de concursos públicos para provimento de vagas na rede pública de educação básica, promulgado a partir da lei 10.488, de 23 de junho de 2015. Todavia, nota-se que a distribuição de docentes não concursados nas redes estaduais na Região

do Nordeste (gráfico 1) teve acréscimo entre os anos 2017-2018, período no qual houve uma ascensão da extrema direita no Brasil.

Ainda sobre o estado da Paraíba, percebe-se que a média de remuneração dos profissionais da educação configura abaixo da classe, aumento o cansaço dos docentes pela luta dos seus direitos, como corrobora Silva (2023, p. 326): “o estado [da Paraíba] guarda uma das menores médias remuneratórias, tanto na consideração de todos os seus docentes como na estratificação entre efetivos e temporários”. Segundo Silva (2024), a composição da remuneração dos profissionais da educação paraibanos é constituída com uma série de gratificações em busca de sanar essa diferença, a qual é exemplificada da seguinte forma:

A composição da remuneração dos profissionais do magistério paraibano foi se constituindo com uma série de gratificações que evidenciam bônus e responsabilização por práticas cotidianas da profissão: a Bolsa de Desempenho Profissional, regulada legalmente pelo estado (Paraíba, 2011b), é variável de acordo com o nível e a classe do docente (estágio de avanços e progressões na carreira); a Bolsa Cidadã foi normalizada com o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (Paraíba, 2018b), sendo um incentivo pago aos profissionais que estendam o seu vínculo de 30 para 40 horas, com valor atual de R\$ 1.000,00; a Bolsa Incentivo Do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem da Paraíba, R\$ 150,00 para professores que cumprirem prazos burocráticos no sistema SABER (Paraíba, 2017b); Gratificação de Hora aula, para professores que ampliarem de 30 para 40 horas, recebe as 10 horas proporcionais aos vencimentos atuais, na forma de gratificação, previsto em PCR, e; Gratificação temporária docência, R\$ 380,00 para prestadores de serviço (professores temporários), definidas anualmente por Decreto Estadual (Silva, 2024, p. 328-329).

Essas nuances contribuem para uma luta direta da classe trabalhadora que ao não se sentir devidamente valorizada, inicia uma luta constante contra o Estado, resultando em sucessivas greves no intuito de ser ouvida e conseguir seu direito. Ademais, é compreensível que as disputas possuem um precursor: o neoliberalismo, que em suas entranhas não possui um apego à valorização da carreira estatais, mas sim, uma perspectiva de sucateamento das profissões e um apego discrepante à terceirização, como discorre Silva (2023, p. 328), “[...] flexibilidade de contratos, parcerias com a iniciativa privada e outras ações que caminham na direção de precarizar o trabalho docente, tendendo a tornar o profissional do magistério um empreendedor de si”.

Considerações finais

O capítulo objetivou evidenciar dados que demonstram o modo como docentes da educação básica estadual, especificamente os que atuam nos ensinos fundamental, anos Finais, e médio dos estados da Região Nordeste, com enfoque na Paraíba, são tratados no que se refere ao tratamento trabalhista. Tais dados, à luz das intencionalidades presentes nos Planos Estaduais de Educação, demonstram, por um lado, a discrepância entre promessas legais e seu efetivo cumprimento.

O estado do Ceará é o primeiro colocado no *ranking* da precariedade (63% na média da série histórica) nas relações de trabalho, seguido por Alagoas, com uma média no mesmo período de 54% e, em terceiro lugar, a Paraíba, com 44%, em média de 2011 a 2020. Diante do exposto, indaga-se acerca da qualidade de educação que se pretende frente à manutenção de um quadro instável de docentes que impede a constituição de um coletivo fortalecido no interior da escola e a continuidade dos conteúdos programáticos, dada a intermitência dos contratos. E, para além da educação, promove-se a instabilidade financeira e, conseqüente, precarização das condições de vida dos professores e das professoras da educação básica.

As políticas educacionais empreendidas pelos estados aderem ao pensamento de Schultz (1973) sobre o capital humano, pois atribuem aos indivíduos o insucesso na obtenção de empregos, pela falta de compromisso com a educação e com a baixa produtividade na economia. Assim, o poder público prefere aderir à *pilatização*, “uma vez que pelas políticas educacionais analisadas as pastas da Educação têm ‘lavado as mãos’, como Pôncio Pilatos⁵, para o problema”(Venco, 2024, p. 15) e permanecem evitando a realização de concursos públicos, desrespeitando, assim, a Constituição Federal de 1988, art.37, que reza ser o ingresso no serviço público exclusivamente via certame público; e suas próprias leis ao declarar nos Planos Estaduais de Educação seu compromisso com os contratos estatutários.

Referências

ALAGOAS. Governo do Estado. *Lei nº7.795, de 22 de janeiro de 2016*. Plano Estadual de Educação. Disponível em <https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf> Acesso em 10.mar.2025.

BAHIA. Governo do Estado. *Lei nº13.559, de 11 de maio de 2016*. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>> Acesso em 10.mar.2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1988. Disponível Em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 de outubro de 2024.

5. Ainda que o historiador italiano Aldo Schiavone aponta em seu livro *Poncio Pilato – un enigma entre la história y el mistério* (Madri: Trotta, 2020), que a célebre frase do governador da Judeia pode ter sido interpretada equivocadamente ao longo da história. Ele, como juiz responsável pelo julgamento de Cristo, não interferiu na decisão dos fariseus de crucificá-lo. O historiador, no entanto, revela que tal postura se deu pela resolução de Jesus optar pela morte. Logo, não foi um ato de “lavar as mãos”, mas sim de respeitar a posição do condenado.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

BRASIL, INEP. Censo Escolar, 2011 a 2020.

CEARÁ. Governo do Estado. 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. Disponível em <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>> > Acesso em 10.mar. 2025.

CRAVEIRO, R. L. *Remuneração docente: análise da desigualdade entre as redes públicas de educação básica*. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MARANHÃO. Governo do Estado Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Plano Estadual de Educação. Disponível em < https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em 10.mar.2025.

OLIVEIRA, C. M. S. *O barroco na Paraíba: arte, religião e conquista*. João Pessoa: Editora Universitária/ IESP - Instituto Superior de Educação, 2003.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 9.383 de 15 de julho de 2011. Institui a Bolsa de Desempenho Profissional, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. 2011b. *Diário Oficial do estado da Paraíba*, João Pessoa, PB, 17 jul. 2011.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 11.094 de 22 de março de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas -ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. 2018b. *Diário Oficial do estado da Paraíba*, João Pessoa, PB, 23 mar. 2018.

PARAÍBA. Governo do Estado. Lei n. 10.920 de 21 de junho de 2017. Institui no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba. 2017b. *Diário Oficial do estado da Paraíba*, João Pessoa, PB, 23 jun. 2017.

PARAÍBA. Governo do Estado. *Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015*. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf> > Acesso em 10.mar.2025.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015*. *Plano Estadual de Educação*. Disponível em < https://transparencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/plano-estadual-de-educacao_versao-final-07-06-2015-1.pdf > Acesso em 10.mar.2025.

PIAUÍ. Governo do Estado. *Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015*. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20151221> > Acesso em 10.mar.2025

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. *Lei nº 0.049, de 27 de janeiro de 2016*. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf> > Acesso em 10.mar.2025.

SERGIPE. Governo do Estado. *Lei nº 8.025, de 04 de setembro de 2015*. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <https://aleselegis.al.se.leg.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L80252015.html> > Acesso em 10.mar.2025.

SILVA, M. Q. A constituição do homem empresarial nos planos de carreira dos profissionais do magistério: uma proposta de matriz analítica. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 8, p. 1 – 18, 2023. DOI:10.5212/retepe.v.8.21754.011.

SILVA, M. Q. Remuneração dos profissionais do magistério do estado da Paraíba: reflexões a partir de contextos contemporâneos. *Revista Educação e Emancipação*, v. 17, n. 2, p. 317–336, 15 Ago 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/22849>. Acesso em: 14 out 2024.

SCHULTZ, T. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

VENCO, S. *A educação pública à deriva*: precariedades e prestidigitação. Tese apresentada para obtenção do título de Livre-docente, Faculdade de Educação. Unicamp, 2022 (mimeo).

VENCO, S. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. *Cadernos Cedes*, 2025. Sairá publicado esta semana e corrijo antes da publicação

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

As vozes originárias que ecoam da floresta para a sala de aula: As textualidades indígenas nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 2024-2028

Miguel d'Amorim
Rosiane Xypas

Introdução

As vozes originárias nomearam de Pindorama “Terra das Palmeiras” este território ancestral. No entanto, em 1500 essa terra foi tomada pelos portugueses que escravizaram os corpos encontrados, apagaram muitas vozes, silenciaram outras e impuseram a sua: uma voz falada e escrita em língua portuguesa. Esta voz colonial é a que nos ensinaram, e aprendemos a usá-la oficialmente neste lugar, agora chamado Brasil. Apesar do doloroso processo colonial, corpos e terras resistiram ao apagamento e ao silenciamento e estão vivas, presentes e atuantes, 525 anos depois. Reconhecem-se, atualmente, segundo o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1.693.535 pessoas indígenas que formam 305 povos com culturas e histórias próprias, falando 274 línguas!

Não obstante essa quantidade de línguas existentes no Brasil, muitos povos são obrigados a aprender a língua portuguesa para poder interagir com a maioria da população do país. Nesse contexto, as vozes originárias, publicam textos seguindo o padrão da escrita ocidental.

Segundo Kaká Werá (2023), no tocante ao campo literário, temos 105 escritores indígenas por todo Brasil que já publicaram em 120 editoras, somando um total de 365 livros com ISBN. Desse modo, essas vozes originárias estão contando as suas histórias em língua portuguesa, ressoando as suas cosmovisões através das ondas sonoras de rádios, áudios e podcasts; estão mostrando o seu olhar pelas câmeras fotográficas e televisivas do *YouTube*, *Instagram*, *TikTok*, *Kawai* e *Facebook* dentre outros; também estão publicando suas palavras em livros literários, filosóficos e científicos. Todos esses espaços etnomidiáticos estão presentes na rede tecida pelas mãos da internet que interconecta as linhas das vidas de pessoas que vivem do outro lado do rio, da rua ou do mundo e nos entrelaça em um tecido social com cores, dores, sabores e odores diferentes, mas juntos na mesma rede.

Porém, há espaços onde o balançar dessa rede ainda não chegou. E um desses espaços é a Escola, pois vemos na maioria delas, o formato bancário chamado de “fila indiana” que diz muito sobre um ensino focado no objeto, não na natureza. E neste caso, o objeto é o futuro. Assim, foca-se no Futuro, no abstrato, e deixa-se de lado a presença do presente do Outro. Nesse processo, infelizmente, continuamos a caminhada ignorando as sabedorias ancestrais e sendo pisados pela nossa ignorância. Mas, quem diz escola, diz Leis e diretrizes educacionais.

Temos trabalhado incessantemente com a poesia indígena desde 2017 em nossas pesquisas, e embora tenhamos conseguido obter resultados satisfatórios no chão da sala de aula, podendo “verificar, no encontro com a poesia de Márcia Kambéba, deslocamentos do olhar dos estudantes sobre a cultura dos povos originários e que eles [os estudantes] ampliaram o olhar em prol de outras perspectivas de práticas humanísticas e culturais” (D’Amorim; Xypas, 2021, p. 389), continuamos em nosso doutorado nessa caminhada para fomentar em outrem as sabedorias ancestrais.

A propósito, no Brasil, para podermos voltar o nosso olhar para trás e para as margens dos rios, foi necessário a criação de uma lei constitucional, a Lei 11.645/2008, que afirma, no Art. 26, o seguinte: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Isto é, só contamos a História do Brasil por obrigação, porque as escolas preferem narrar o Brasil da História. Além da Lei, A base Nacional Comum Curricular (BNCC) na habilidade (EF67LP28) faz timidamente referência à cultura indígena, quando orienta um ensino-aprendizagem em que o estudante leia, de forma autônoma, e compreenda – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, e levando em conta características dos gêneros e suportes, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. Mas o documento não especifica qual cultura indígena. Presentemente, perante toda a publicação de autoria indígena, é legítima a obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, do que preconiza a BNCC e do que exige o guia do Livro Didático.

Diante de tal questionamento, nossos objetivos foram os seguintes: *i.* verificar quantas textualidades indígenas estão presentes nos livros didáticos de língua portuguesa nas onze (11) coleções aprovadas; *ii.* identificar quais as textualidades indígenas compõem as onze coleções investigadas. Assim, para atingirmos esses objetivos, fizemos um levantamento quantitativo, por meio de uma análise minuciosa de cada página de cada livro, a fim de verificar não somente o quantitativo de textualidades indígenas presentes, mas também suas autorias. Para tal, elaboramos tabelas para mostrar o número de textualidades existentes em cada livro de cada coleção. Esta é constituída de quatro livros para cada coleção. Como analisamos onze, totalizamos a consulta em 44 (quarenta e quatro) livros, sem contar que cada livro possui mais de duzentas páginas.

Por fim, obtivemos um número total sobre o qual refletimos criticamente sobre a presença das textualidades indígenas nos livros analisados. Perguntamos, então, se e como estão apresentadas as textualidades indígenas nas onze coleções aprovadas pelo PNLD e Material Didático de Língua Portuguesa.

As textualidades indígenas: um (entre)lugar no livro didático¹?

Pensando no termo textualidade, sabemos que ele não é raro no campo de atuação profissional das Letras. Por textualidade invoca-se texto, e a definição deste termo, embora ampla, é bem precisa no campo das pesquisas e ensino. Desse modo, assumimos que textualidades indígenas emergem de modalidades variadas, de acordo com Thiél (2012). De fato, inserir nas práticas cotidianas escolares a leitura das textualidades indígenas, para além do mês de abril, quiçá, além do Brasil, é (re)conhecer as vozes originárias produzidas na América Latina como um todo. E desse modo, é também considerar as reivindicações atuais pelo reconhecimento de diferentes etnias, diferentes línguas e culturas indígenas. Em outras palavras, mais do que uma adição das textualidades indígenas nas salas de aula, faz-se necessário uma institucionalização das mesmas. Dito de outra forma, as textualidades indígenas podem e devem ser escolarizadas em diálogo com as culturas já escolarizadas de outros povos. Ressaltamos que institucionalizar as textualidades, não significa excluir outras, trata-se de diálogos epistemológicos pluriversais, não de um monólogo universal onde e quando só um tem voz.

Assim, entendemos que as textualidades indígenas são manifestações literárias, artísticas e discursivas que refletem as visões de mundo, as experiências, e as tradições culturais dos povos indígenas. Essas

1. Este texto se origina de um recorte de nossa tese de doutorado em Teorias Linguísticas da linha 3 voltada para o Ensino de línguas e Literaturas do Programa de Letras – PPGL-UFPE.

manifestações têm uma importância crucial não apenas como expressões culturais, mas também como instrumentos de resistência, preservação cultural e afirmação da identidade. Concordamos com Thiél (2011) sobre o conceito de textualidades indígenas:

Compostas em um entre-lugar cultural de enfrentamento e intercâmbio, as textualidades indígenas revelam seu caráter híbrido, estando não só vinculadas à grafia pictórica ou tátil, mas também à tradição oral e a elementos de performance. Assim, é necessário valorizar sua multimodalidade discursiva, sua narração e narrativa, e os contextos de sua produção e recepção. A composição de todos estes elementos justifica, então, nossa preferência pelo termo textualidades indígenas, em vez de literatura ou oratura (Thiél, 2011, p. 6634).

O que afirma Thiél (2011) abre um leque de oportunidade para trabalhos na sala de aula que envolvam textos multimodais e levem em conta produção e recepção nas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além do mais, optar pelo termo textualidades indígenas, não é patentear a presença de um ponto de vista peculiar quando se trata daquilo que conhecemos mais como Literatura? Ainda com a autora em questão, respondemos à pergunta que acabamos de ler ao afirmar que

Os textos indígenas brasileiros incluem não só palavras, mas desenhos, cores e representações que provocam reações baseadas em valores e tradições culturais próprias. As ilustrações, por exemplo, vistas normalmente por olhos educados na tradição ocidental como expressão artística ou como decoração, comportam significados que implicam leitura e tradução. Além disso, embora as ilustrações sejam consideradas muitas vezes complementares à escrita, pode ser a escrita alfabética também complemento do elemento pictórico (Thiél, 2011, p. 6634).

Essas características dos textos indígenas apresentados na citação acima desloca o nosso olhar do texto não indígena que perfaz uma literatura

ancorada em palavras que formam textos com palavras escritas na maioria das vezes. O que se tem em comum entre as textualidades indígenas e o que conhecemos por literatura vai suscitar apenas os valores e tradições culturais ocidentais lusófonas e não as cosmovisões dos povos originários. Todavia, o valor acordado à leitura, de um modo geral, perfaz nosso modo de ler e nosso modo de ser lendo (Xypas, 2022). Mas a leitura das textualidades indígenas implicaria em quê para nosso aluno?

Ler textos indígenas também implica refletir sobre a localização sociopolítico-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor, as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação, bem como os contextos de produção e de recepção das textualidades indígenas (Thiél, 2011, p. 6634).

Reconhecemos que a riqueza das textualidades indígenas reside na diversidade de vozes, idiomas e formas artísticas que contribuem para um entendimento mais amplo e preciso das experiências e culturas indígenas. No campo do ensino, pensamos que urge se fazer entender que essas expressões não apenas enriquecem a pluridiversidade cultural, mas também desconstroem estereótipos, contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas e respeitosas.

As textualidades indígenas são vistas como as linguagens orais, visuais, audiovisuais, corporais, manifestações artísticas, produção científica e os textos em linguagem escrita alfabética no Brasil, como sabemos, a língua portuguesa. Há igualmente textos publicados na língua originária de cada povo e os híbridos, isto é, na língua originária e na do colonizador, bem como as linguagens multimidiáticas, transmidiáticas e interativas. Essas textualidades são publicadas tanto para os indígenas quanto para os não indígenas mediante discursos não literários e obras literárias de autoria indígena². Ademais, as textualida-

2. O sintagma *textualidades indígenas* é apresentado minuciosamente em nossa tese em andamento.

des indígenas apresentam uma nomenclatura nos manuais didáticos, reconhecidas como grafite, grafismo, foto, fotografia, narrativa de memória, lenda, mito, artes rupestres, trecho de fala, crônica, conto, poema, texto autobiográfico, entrevista, lenda, capa de livro, carta aberta, reportagem, ilustração, reprodução de tela, depoimento, relato de memória, letra de música, cena de videoclipe, cartaz, texto informativo.

Nesse sentido, ao empregarmos o termo textualidades indígenas destacamos a necessidade de valorizar a riqueza de sua multimodalidade e pluridiversidade discursivas, por reconhecermos que as vozes originárias transcendem as fronteiras convencionais da linguagem ocidental. No tocante à literatura indígena, compreendemos ainda com Thiél (2012) que

O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entrelugar cultural dessa produção. A textualidade indígena composta entre a letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária (Thiél, 2012, p. 38).

Desse modo, a interação entre cosmovisões tradicionais e ocidentais ganha destaque, assim como os contextos específicos de produção e recepção das textualidades indígenas. Sob a ótica das textualidades indígenas, a escrita pode, em si, ser um complemento essencial para o entendimento completo do significado subjacente ao elemento visual. A proposta é desvendar as camadas de significado que emergem quando a palavra e a imagem se entrelaçam, criando uma sinergia única.

Nesse contexto, as ilustrações, frequentemente interpretadas pela perspectiva educacional ocidental como expressões artísticas ou meramente decorativas, revelam significados profundos que demandam uma leitura e tradução mais sensíveis. Ademais, observamos a relação entre a escrita alfabética e o elemento pictórico, desafiando a noção convencional de que a escrita é simplesmente complementar às ima-

gens. Isso é notável quando nos deparamos diante de textos que incorporam não apenas palavras, mas também desenhos, cores e representações que provocam reações intrínsecas a valores e tradições culturais específicas do mundo ocidental.

Por falar em mundo ocidental, sabemos que um dos meios de informação e formação mais importantes é o livro impresso. E na escola não é diferente. O livro didático, especialmente na sala de aula, é talvez o único livro que o estudante do ensino fundamental, anos finais, no Brasil pode ter em casa. Para uns é o único que pode ler, para outros, talvez o segundo, após o livro da religião a que pertence.

O livro didático é um material financiado pelas políticas públicas de educação do Brasil e tem uma grande contribuição nas aulas. Conforme Bunzen (2005, p. 73):

O livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores – professores e alunos – encontram, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar ‘Português’ ou ‘Língua Portuguesa’ – também já denominada de ‘Comunicação & Expressão’.

Reconhecemos também que livro didático desempenha diversas funções sociais no contexto escolar, incluindo a mediação do conhecimento, padronização do ensino, apoio ao professor, promoção da inclusão, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, estímulo à reflexão e pensamento crítico, acompanhamento de mudanças no conhecimento, socialização e construção de identidade, além de servir como referência para a comunidade escolar. É um material essencial para a escola, mas não deve ser exclusivo, e sim complementar a outras estratégias

educacionais. Bunzen (2009) destaca que o livro didático desempenha uma função significativa no contexto mais amplo da cultura brasileira, nas práticas de letramento e na esfera da produção editorial.

O fato é que o livro didático, em especial o de língua portuguesa, é um material necessário, é importante para a formação do leitor, sobretudo do leitor de textos literários, devido a pluralidade de textos que compõem esse ambiente antológico enquanto coletânea e ontológico enquanto algo inerente ao ser, ao ente, estudo do ser e sua existência. Um dos princípios e critérios do Guia do Livro Didático/2024, é promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombo-la, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social. Contudo, fizemos um levantamento apenas das textualidades indígenas nas onze coleções, a fim de investigar se e como é representada a presença das vozes originárias nos livros do 6º ao 9º ano. Nesta ocasião, reconhecendo a função social do livro didático, sabendo da Lei 11.645/2008 e as diretrizes da BNCC, sentimo-nos provocados a procurar a inserção das textualidades indígenas nos livros didáticos. Ademais, seria o livro didático uma presença constitucional, isto é, independente da Lei, por meio do qual os autores incorporam as vozes indígenas por reconhecerem a sua importância ética, estética e cognitiva para os estudos das linguagens?

Caminhos abertos pelas mãos à procura das textualidades entre as folhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa

Os caminhos metodológicos desta pesquisa precisaram ser abertos pelas mãos para poder caminhar com os pés no chão. A presente pesquisa quantitativa e qualitativa analisa todas as coleções de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2024 - anos finais para o ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras no quadriênio 2024-2028. O

levantamento focou em catalogar a quantidade de textualidades indígenas nos livros didáticos de língua portuguesa, como também o tipo de textualidade encontrado, como mencionado anteriormente.

Compreendendo a pesquisa quantitativa, segundo Michel (2005), que afirma ser ela conseguida pela busca de resultados exatos e evidenciados por meio de variáveis preestabelecidas, ela é do tipo que se verifica e explica a influência sobre as variáveis, mediante análise da frequência de incidências e correlações estatísticas. No contexto desta pesquisa, o interesse de saber a respeito das textualidades indígenas, os livros didáticos foram a principal trilha a ser alcançada, no entanto os números nos contam uma história que nem sempre ela é contada pela palavra. Daí o porquê, após apresentarmos o quantitativo, sentimos a necessidade de refletir sobre os dados e deixar para os leitores a seguinte provocação: O que dizem os números? Isto é, o que nos revela a quantidade de textualidades encontradas nas folhas “brancas” dos livros didáticos de língua portuguesa?

Apresentamos agora as coleções por onde nossas mãos caminharam.

Tabela 1: Coleções do PNLD 2024-2028

Coleção	Autoria	Editora
A Conquista Língua Portuguesa	Eliana Lúcia Santos Beltrão, Tereza Cristina Santos Gordilho	Editora FTD S.A.
Trajetórias Língua Portuguesa	Marcos Rogério Morelli, Luísa Moreira Viana Moura, Natália Cristina Martins de Sá, Taciane Marcelle Marques	Editora FTD S.A.

Araribá Conecta – Português	Marília Rodela de Oliveira, Talita Mochiute Cruz, Aline Ruiz Menezes, Andressa Munique Paiva, Ariadne Mattos Olímpio, Cassiano Butti, Edna dos Santos Marini, João Reynaldo Pires Junior, Maria Elisa Curti Salomé, Maria Silvia Gonçalves, Regina Braz da Silva Santos Rocha, Wilker Leite De Sousa, Daniele Lopes Freitas	Editora Moderna Ltda
Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem	Shirley Goulart de Oliveira García Jurado, Marisa Balthasar Soares	Editora Moderna Ltda
Superação! Português	Silvana Rossi Júlio, Márcia Lenise Bertoletti	Editora Moderna Ltda
Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa	Juliana Vegas Chinaglia, Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos, Laiz Barbosa de Carvalho	Saraiva Educação S.A.
Português Linguagens	Carolina Assis Dias Vianna, William Roberto Cereja	Saraiva Educação S.A.
Teláris Essencial: Português	Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	Editora Ática S/A
Geração Alpha Língua Portuguesa	Cibele Lopresti Costa, Isadora Pileggi Perassollo, Greta Nascimento Marchetti	Edições SM Ltda
Coleção Metaverso Língua Portuguesa	Camila Sequetto Pereira, Luciana Mariz, Luciana Mariz, Fernanda Pinheiro Barros, Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra	Editora SEI Ltda
Se Liga Na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem	Cristiane Escolastico Siniscalchi, Wilton de Souza Ormundo	Editora Moderna Ltda

Fonte: os autores

Começamos por afirmar que assim que as editoras iniciaram as divulgações pelos sites, redes sociais e nas escolas, sistematizamos o percurso metodológico que desenvolvemos em 5 etapas, sendo: a *primeira etapa*: acessamos o Guia digital do PNLD 2024 - Obras didáticas de língua portuguesa - e elaboramos a tabela 1, onde as coleções analisadas estão descritas por nome da coleção, autoria e editora. Na *segunda etapa*, acessamos às coleções de língua portuguesa e fizemos o *download* em PDF de cada coleção em um arquivo digital. Na *terceira etapa*, investigamos se e como as textualidades indígenas se apresentam em cada livro de cada coleção. Na *quarta etapa*, identificamos todas as textualidades indígenas encontradas em cada obra de sua respectiva coleção, em um total de 44 obras didáticas. À proporção em que íamos identificando as textualidades indígenas, elaboramos uma tabela para as onze coleções. Ressaltamos ao leitor que cada tabela contém: *o nome da coleção, dos autores, o ano escolar, o título ou descrição da textualidade indígena encontrada e a página do livro didático onde se encontra tal textualidade*. Em recorte, apresentamos o quantitativo das textualidades indígenas presente no *corpus* de cada coleção estudada. Na *quinta e última etapa*, elaboramos uma tabela demonstrativa que contém os nomes das textualidades, o ano escolar e o quantitativo em cada obra. Assim, coletamos um *corpus* geral das textualidades indígenas. O resultado do estudo desta etapa está apresentado de forma concisa na tabela 13.

A flecha das textualidades indígenas lançada no papel impresso dos livros didáticos

A flecha é símbolo da inter-relação entre os povos indígenas e a natureza, ao mesmo tempo que o defende, protege, também o alimenta. Por meio dela, muitos povos indígenas alimentaram suas famílias, defenderam seus territórios, protegeram-se dos predadores. Hoje, a fle-

cha, simboliza a palavra que é lançada em língua portuguesa ao coração do outro antropológico que não conhece a força da voz da Natureza sustentada pelas árvores, bichos, pedras, montanhas, rios, gentes que falam uma linguagem carregada de harmonia, de vidas e sentimentos. Ela é a linguagem hoje publicada pelos povos indígenas em folhas de papel para que nós, que não entendemos as folhas das árvores, possamos conhecer uma outra história sobre a nossa história.

Uma pergunta nos vem à mente: Se o livro didático de língua portuguesa carrega em sua bagagem diversas vozes, por que não compartilhar sabedorias de vozes minoritárias com quem vive nas salas de aulas distantes das cosmovisões indígenas? Sabemos que a colonialidade é disseminada em toda a sociedade mediante os principais veículos discursivos e assim se estabelece como se fosse a única sabedoria ou verdade a quem as pessoas devem seguir e acreditar. Conforme Torres (2007, p. 131):

Mesmo que o colonialismo preceda à colonialidade, esta sobrevive a ele se mantendo viva através de vários elementos, tais como nos manuais de aprendizagem (livros didáticos, entre outros), nas normas para produção de trabalhos acadêmicos, na cultura comum, na autoimagem dos povos e nas aspirações dos sujeitos, para ficarmos em alguns exemplos, ou seja, ‘respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente’.

Como explicitado na citação, os manuais didáticos servem de elementos para perpetuação da Colonialidade. Entretanto, esses manuais são consequências de um sistema de educação que privilegia uma matriz curricular ocidental eurocentrada, enfatizando textos canonicamente reconhecidos por uma academia que também prioriza na formação dos professores de letras os gêneros textuais e literários cristalizados pelo pensamento ocidental. Ressaltamos que não somos contrários o ensino desse conhecimento, mas problematizamos o fato de outros conhecimentos, como os indígenas, por exemplo, não terem o mesmo espaço/tempo dentro do sistema da educação brasileira.

Como o livro didático é um *locus* onde oportuniza o estudante o acesso a vários textos, apresentamos por meio de tabelas quais textualidades indígenas estão presentes em cada coleção desses livros. Cada tabela é seguida de um breve comentário sobre as constatações da presença das textualidades indígenas nos LD analisados.

Tabela 2: Livro didático e suas textualidades indígenas

A Conquista Língua Portuguesa, Editora FTD S.A.			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º			
7º	Grafite	Selva Mãe do Rio Menino, feito pela artista indígena Daiara Tukano, na Avenida Amazonas, em Belo Horizonte (MG), 2020. A imagem ocupa uma área de mais de 1.000m ² .	147
8º	Narrativa de memórias	Ritual da tukãdera de autoria do indígena Yaguarê Yamã.	265-267
	Grafismo	Símbolo da força, do poder; Símbolo do conhecimento; Símbolo da cobra, usado pelo clã Çukuyê; Símbolo da infância; Símbolo da onça, usado pelo clã Yaguarê; Símbolo dos fantasmas ou 6. Wākākã, de autoria do indígena Yaguarê Yamã.	272-273
9º	Foto	Artista indígena Denilson Baniwa e de uma de suas obras chamada de Cunhatain, antropofagia musical. 2018. Tinta acrílica sobre tecido, 160 cm × 200 cm.	58

Fonte: dos autores

Como se pode constatar, a Tabela 2 não apresenta qualquer textualidade indígena no sexto ano. No sétimo ano, encontramos um grafite, e no oitavo, uma narrativa e mais seis grafismos. No nono ano, encontra-se uma foto de um artista indígena.

Tabela 3: Livro didático e suas textualidades indígenas

Trajetórias Língua Portuguesa			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Lenda	A lenda de Jurutaí, de Sean Taylor, traduzida por: Maria da Anunciação Rodrigues.	224-225
	Fotografia	Em uma sessão chamada A herança cultural indígena há fotografias de mandioca, maracás e cesto indígena.	240
7º	Entrevista	Trecho de entrevista 'Índigena, miss, professora e influenciadora', com Mari Williams, da etnia wapixana.	315
8º	-	-	-
9º	-	-	-

Fonte: dos autores

Na tabela 3, podemos constatar a presença de textualidades indígenas no sexto ano com uma lenda indígena e uma sessão onde se encontram fotografias de objetos culturais indígenas; e no sétimo ano, trechos de entrevista com uma indígena. Mas nem no oitavo nem no novo ano foram encontradas textualidades indígenas na coleção estudada.

Tabela 4: Livro didático e suas textualidades indígenas

Araribá Conecta – português - Editora Moderna LTDA

Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Trecho do mito	Trecho de mito ‘História do roubo do fogo’. PAPPIANI, Angela; LACERDA, Inimá (org.). Histórias do começo e do fim do mundo: o contato do povo Paiter Suruí. São Paulo: Ikorê/Washington, DC: Fundação Forest Trends, 2016. P. 70-71. Disponível em: https://forest-trends.org/wp-content/uploads/2017/03/Hist%C3%B3rias-do-come%C3%A7o-e-do-fim-do-mundo.pdf . Acesso em: 13 fev. 2022.	65-66
	Fotografia	Pinturas rupestres: Encontradas no Parque São Raimundo Nonato, no Piauí. Fotografia de 2021.	94
	Mito	A noite: mito que pertence a um grupo étnico da Amazônia, os Cashinahua. GALEANO, Eduardo. Memória do fogo I: Os nascimentos. Porto Alegre: L&PM, 2010. P. 29-30.	24
7º	Mito	“O buraco no céu de onde saíram os Kayapó”: dos Kayapó, povo indígena que vive nos estados do Pará e Mato Grosso, recontado pelo escritor indígena Daniel Munduruku.	28-29. 34
	Trecho de fala	“Comecem a produzir floresta como subjetividade, como uma poética de vida”, diz Ailton Krenak a plateia portuguesa.	224
8º	Crônica	“Tatuapé, o caminho do tatu”, de Daniel Munduruku,	150-151
9º	-	-	-

Fonte: dos autores

A tabela 4 demonstra a presença de duas textualidades no sexto ano: dois mitos e pinturas rupestres. No sétimo, lemos mais um mito; no oitavo ano, temos uma crônica literária; e no nono ano não consta nenhuma textualidade indígena. Sobre os mitos, os livros não explicam que para os povos indígenas esses textos são crenças e não mera ficção.

Tabela 5: Livro didático e suas textualidades indígenas

Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem-Editora Moderna LTDA			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Fala	‘Crianças indígenas são retratadas em exposição fotográfica no Acre’, onde há trechos de falas indígenas.	26
	Narrativa de memória	Trecho do livro Meu avô Apolimário, de Daniel Munduruku.	41 e 43
7º	Texto informativo	Texto sobre os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil.	25-26
8º	Artes rupestres	Amazônia: mostram animais gigantes da era do gelo. Um bicho-preguiça do tamanho de um carro é um dos animais representados. O painel estudado pelos pesquisadores.	192
	Foto	Em preto e branco, de autoria da fotógrafa indígena Pi Suruí.	211
9º	-	-	-

Fonte: dos autores

Na tabela 5, podemos constatar no sexto ano dois excertos de textos e um texto completo. O sétimo ano, apresenta um texto sobre rap. Indo ao oitavo ano, o aluno pode encontrar artes rupestres da amazônia e uma foto em preto e branco. Não há textualidades indígenas no nono ano.

Tabela 6: Livro didático e suas textualidades indígenas

Superação! Português - Editora Moderna LTDA			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Conto	O saber dos avós, do escritor Daniel Munduruku.	14 -15
	Conto	A árvore que falava, escrito pelo curumim guarani Jeguaká Mirim.	40

7º	Poema	União dos povos, Márcia Wayna Kambeba	14
	Poema	Mergulho fundo, Márcia Wayna Kambeba	15
	Foto	Jovem indígena mergulhando no rio, de Márcia Wayna Kambeba	17
	Texto autobiográfico	Autora indígena Márcia Wayna	22-24
	Foto	Grupo Brô MC's, grupo de rap indígena do Brasil, e texto sobre os artistas.	198-199
8º			
9º	Entrevista	(Trecho) de uma entrevista com Márcia Wayna Kambeba intitulada “A literatura e o ativismo indígena – entrevistadora: DORRICO, Julie; GALVÃO, Demétrios. A literatura e o ativismo indígena – entrevista com Márcia Kambeba. Revista Acrobata, Teresina, 13 abr. 2020. Disponível em: https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/entrevista/a-literatura-e-o-ativismoindigena-entrevista-com-marcia-kambeba/ . Acesso em.	22
	Poema	Os filhos das águas do Solimões, Márcia Wayna Kambeba.	23

Fonte: dos autores

A Tabela 6 demonstra que no sexto ano há dois contos; já o sétimo ano, apenas dois poemas, duas fotos e um texto autobiográfico. No oitavo ano, não há textualidades indígenas; e no nono ano, temos um trecho de uma entrevista e um poema integral.

Tabela 7: Livro didático e suas textualidades indígenas

Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa - Saraiva Educação S.A.			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Crônica	A força de um apelido, de Daniel Munduruku. Na página 261 há referência ao povo Bororo.	34 e 35

7º	Lenda	Do povo indígena Bororo, ‘Como nasceram as estrelas’, escrita por Clarice Lispector.	94-95
	Capa de livro	Boloriê: a origem dos alimentos, de Ariabo Kezo, que pertence ao povo Balatiponé, que vive na região de Barra do Bugres (MT).	233
	Carta aberta	(Trecho) Assinada pelos indígenas Davi Kopenawa Yanomami Sonia Bone Guajajara Raoni Metuktire.	264
	Entrevista	(Trecho) Escritor e empreendedor indígena André Baniwa.	267
8º	Foto	Grupo de Igorrotes (indígenas das Filipinas) realizando a dança da chuva em ritual para melhora das colheitas. Filipinas, foto de 2010.	215
	Reportagem	TRABALHAR PARA (BEM) VIVER. Povo baniwa tem autonomia sobre seu tempo e compartilha o que é produzido. Como aprender com eles? Por Juliana Domingos de Lima, onde há um destaque para a fala da indígena Fran Baniwa, antropóloga.	269-271
	Ilustração	Do povo Baniwa faz a abertura da reportagem.	269
	Grafismos	Típicos do povo Baniwa	273
9º	Fotografia	Máscara da tribo Wauja (localizada no Parque Nacional do Xingu, Mato Grosso) exposta no Museu de Etnologia de Lisboa.	96
	Fotografia	“Pintura cantada”, extensa tira de papel que reproduz histórias cantadas em apresentação ao público pelas mulheres Naya, do estado de Bengala, Índia.	97
	Poema	Canção peregrina, de Graça Graúna.	167-168

Fonte: dos autores

A tabela 7, por sua vez, indubitavelmente parece ser a mais rica até o momento, apresenta no sexto ano uma crônica; no sétimo ano, uma lenda, uma capa de livro, um trecho de carta e um fragmento de entrevista; no oitavo ano, uma foto, uma reportagem, uma ilustração e grafismos; e por fim, no nono ano, há fotografias e um poema.

Tabela 8: Livro didático e suas textualidades indígenas

Português Linguagens - Saraiva Educação S.A.			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Poema	Intervenção humana, de Márcia Wayna Kambeba	242
7º			
8º	Rádio	Yandê: disponível em: http://radioyande.com/ . Acompanhe as discussões das comunidades indígenas do Brasil pelo site da rádio Yandê	222
	Tela	Reprodução da obra A árvore de todos os saberes (2013), do artista indígena Jaider Esbell (1979-2021). Tinta acrílica sobre tela, 230 cm 3 250 cm	251
	Depoimento	(Trecho) Professora Daiara Tukano, indígena do povo Tukano.	279 e 280
9º			

Fonte: dos autores

Na tabela 8, no sexto ano, há um poema; mas no sétimo e no nono anos, não se encontra nenhuma textualidade indígena. Entretanto, no oitavo ano, há discussões de comunidades indígenas em uma rádio, e há uma pintura e um trecho de depoimento.

Tabela 9: Livro didático e suas textualidades indígenas

Teláris Essencial: Português - Editora Atica S/A			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Relato de memória	Parágrafo inicial de um relato de memória do escritor Daniel Munduruku	146
7º	-	-	-
8º	-	-	-
9º	-	-	-

Fonte: dos autores

Definitivamente, a tabela 9 parece ser a mais “frágil” de todas, no tocante à presença de textualidades indígenas aqui estudadas, pois apenas o aluno do sexto ano poderá ler um parágrafo inicial de um relato de memória; uma vez que não contam nem no sétimo, nem no oitavo e nem no nono anos textualidades indígenas!

Tabela 10: Livro didático e suas textualidades indígenas

Geração Alpha Língua Portuguesa- Edições SM LTDA			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º			
7º	Mito	As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos: Uma palavrinha aos pequenos leitores, de Daniel Munduruku.	69
8º	Letra de música	(Trecho) Koangagua ‘Nos dias de hoje (tradução)’, do O Brô MC’s.	254
9º	Foto	Mulheres indígenas do povo Gavião durante uma disputa no quinto dia dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO). Foto de 2015	262
	Foto	Modalidades de integração praticadas nas disputas dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.	263

Fonte: dos autores

Na tabela 10, o sétimo ano conta com a leitura de texto de um mito indígena, mas no sexto ano não há nada. Há no oitavo ano um excerto de letra de música, e no nono, duas fotos.

Tabela 11: Livro didático e suas textualidades indígenas

Coleção Metaverso Língua Portuguesa - Editora SEI LTDA			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º			

7º	Foto	Criança da etnia Kayapó da aldeia Moikarakô com pintura corporal de jenipapo e urucum. São Félix do Xingu, PA (2016). Criança da etnia Munduruku, na aldeia Ipaupixuna. Baixo Tapajós (2020). Jovem da etnia Guarani Nhandeva ou Ñandeva, da terra indígena do bananal. Peruíbe, SP (2021). Os guaranis estão divididos em três grupos: Kaiowá, Nhandeva ou Ñandeva e M'byá. Criança da etnia Fulni-ô (2021). Crianças da etnia Paresí ou Parecis, Aldeia Wazare, Campo Novo do Parecis, MT (2021). Crianças da etnia Pataxó. Aldeia Barra Velha – Caraíva, Porto Seguro, BA (2014). Criança da etnia Saterê-Mawé com pintura corporal e tiara de penas de ave. Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú, Floresta Amazônica, Manaus, AM (2022). Criança da etnia Bororo da Aldeia Meruri, durante XII Jogos dos Povos Indígenas. Cuiabá, Mato Grosso (2013). Criança da etnia Krahô com pintura corporal na tradicional Festa da Batata. Aldeia Santa Cruz, Itacajá, TO (2016).	160-161
	Fotografia	<i>Fotografias de rappers indígenas</i>: O Brô MC's é o primeiro grupo de rap indígena do Brasil. Kaê Guajajara é uma cantora, compositora, atriz, autora e ativista indígena que pertence ao povo Guajajar Wescritor é um rapper indígena que pertence ao povo Tupinambá O rapper indígena Owerá pertence ao povo Guarani Mbya. Katú Mirim é uma rapper, artista e ativista que pertence ao povo indígena Boe Bororo.	165
	Cena de vídeo-clipe	Owerá surge das águas.	168
	Letra de música	Tradução da letra do rap Xondaro indígena Kaaguy Reguá de autoria de Owerá e Bruno Silva.	166-167
	Letra de música	Pandemia, de autoria de Kaê Guajajara e Kandu Puri.	170-172
	Cartaz	Documentário Meu sangue é vermelho, de Graciela Guarani e Thiago Dezan (2020).	175

7º	Reportagem	Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos. A indígena Márcia Mura, integrante do povo Mura, doutora em História Social pela USP, explica que o termo ‘índio’ carrega ideias ultrapassadas e genéricas e não abrange a diversidade que existe entre os povos.	186
	Entrevista	Daniel Munduruku concedida à rede de televisão BBC News Brasil, em 2019.	146-247
	Autobio- grafia	Escritor Daniel Munduruku.	248
	Capa de livro	Livros do escritor Daniel Munduruku: Capa do livro Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Studio Nobel. Capa do livro As serpentes que roubaram a noite e outros mitos, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Peirópolis. Capa do livro Como surgiu: mitos indígenas brasileiros, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Callis. Capa do livro Histórias de índio, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Companhia das Letrinhas. Capa do livro Um dia na aldeia: uma história munduruku, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Melhoramentos. Capa do livro Crônicas de São Paulo: um olhar indígena, de Daniel Munduruku, publicado pela editora Callis.	249
	Capa de livro	Sumário, Convite à leitura, Vozes ancestrais: dez contos indígenas. Publicado em 2016, foi vencedor do Prêmio Jabuti 2017 na categoria Juvenil.	250- 252
	Conto	“Os dois teimosos”, do livro Vozes ancestrais: dez contos indígenas, de Daniel Munduruku.	253- 254
	Foto	Criança do povo Maraguá.	255
	Texto informativo	Sobre o povo Maraguá, escrito por Daniel Munduruku	262
8º			
9º			

Fonte: dos autores

O professor de língua portuguesa que trabalha com a coleção “Metaverso” da editora SEI pode se alegrar no sétimo ano onde se encontram textualidades indígenas. Mas, pasmem, ela deixa órfã de cultura indígena os alunos de sexto, oitavo e nono anos. Desse modo, no sexto ano, encontram-se: nove fotos de crianças indígenas; cinco fotos de rappers; uma cena de videoclip; duas letras de músicas, um cartaz; uma reportagem, uma entrevista e uma autobiografia; seis capas de livros literários; um sumário de livro literário; um conto, uma foto, um texto informativo e um cartaz. Perguntamo-nos: como poderá uma criança de sexto ano, com sede da aprendizagem, processar tantas informações e estocá-las em sua memória de longo prazo? Com que fim didático os autores fizeram isso?

Tabela 12: Livro didático e suas textualidades indígenas

Se Liga Na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem- Editora Moderna LTDA			
Ano	Textualidade	Descrição	Página
6º	Foto	Sapatos de indígenas americanos no Museu Britânico, em Londres. Fotografia de 2006.	84
7º			
8º	Conto	(Trecho) Hoje acordei beija-flor, de Daniel Munduruku.	269
9º	Poema	Tana Kumuera Ymimiua. (nossa língua ancestral), de Márcia Wayna Kambeba.	90
	Reportagem	(Trecho) Hamangai Pataxó Hã-Hã-Hãe, uma jovem indígena.	165

Fonte: dos autores

Na última tabela, a 12, apenas o sétimo ano não contém textualidades indígenas. No sexto ano, encontramos uma fotografia; no oitavo ano, um excerto de um conto literário; e no nono ano, temos um poema e um excerto de reportagem.

Os breves comentários sobre as tabelas se veem como um panorama; e evocamos os leitores deste texto a serem observadores de cada

coleção estudada no tocante ao levantamento sobre as textualidades indígenas. Por fim, reunimos na Tabela 13, de maneira sintética, a totalidade das textualidades indígenas encontradas em nosso *corpus* de estudo quantitativo.

Tabela 13: Quantitativo de textualidades indígenas encontradas nas onze coleções estudadas

Textualidades	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Grafite		01			01
Grafismo			16		16
Fotografia/Foto	05	17	02	05	29
Narrativa de memória	01		01		02
Lenda	01	01			02
Mito	02	02			04
Artes rupestres			01		01
Fala	01	01			02
Crônica	01		01		02
Conto	02	01	01		04
Poema	01	02		03	06
Texto autobiográfico		02			02
Entrevista		03		01	04
Capa de livro		08			08
Carta aberta		01			01
Reportagem		01	01	01	03
Ilustração			01		01
Reprodução de tela			01		01
Depoimento			01		01
Relato de memória	01				01
Letra de música		02	01		03
Cena de videoclipe		01			01
Cartaz		02			02
Texto informativo		02			02
Rádio			01		01
Total de textualidades	15	47	28	10	100

Fonte: os autores

Ao constataremos os resultados das textualidades indígenas apresentados na tabela 13, entendemos claramente que a *fotografia* ganha

em disparada na frente de outras textualidades. Esse número se alarga, seguido de grafismos que, por sua vez, são igualmente imagens. As *capas de livros literários* vêm em terceiro lugar com oito ocorrências. No tocante ao texto literário indígena, temos o *poema* com seis ocorrências, seguido pelo *conto* e pela *entrevista* com quatro ocorrências cada. Assim, temos empate, com três ocorrências, o *trecho de fala*, a *carta aberta* e o *trecho de música*. Com apenas duas ocorrências temos a *lenda*, a *crônica* e o *cartaz*. E, por fim, com uma única ocorrência temos: o *grafite*, a *narrativa de memórias*, as *artes rupestres*, o *texto autobiográfico*, a *ilustração*, a *reprodução de tela*, o *depoimento*, o *relato de memória*, a *cena de videoclip* e o *texto informativo*.

Após as constatações dos resultados obtidos em nosso *corpus* de estudo, entendemos que um dos ricos frutos desse trabalho colossal que acabamos de apresentar aqui, se encontra, de fato, na representação de muitas sementes de árvores plantadas de maneira geral. Dito em outras palavras, mesmo se identificamos uma desigualdade na distribuição das textualidades indígenas entre os diferentes anos de ensino, como mostra tão bem o gráfico 1 abaixo, a esperança que temos é que nos anos vindouros, cada vez mais, textualidades indígenas estejam presentes nas coleções de ensino de língua portuguesa no Brasil.

Gráfico 1: Textualidades indígenas em porcentagem por ano escolar



Fonte: os autores

A identificação das textualidades indígenas encontradas nos LDL-DEF faz ressoar as vozes ancestrais nos livros didáticos de língua portuguesa? Para nós, os resultados obtidos até revelam a presença de uma diversidade de vozes originárias, embora, ainda que forçadamente, seja um avanço da pluralidade de vozes nessas obras, quando comparadas as de anos anteriores, em que havia quase nenhuma circulação desses textos. Ademais, sobre a importância da circularidade desses textos no universo dos “brancos” sem que haja negação da negritude, refletimos com Graça Graúna (2013, p.47), que estudar as representações tanto do negro quanto do indígena necessita de uma abordagem específica, e esta abordagem específica já implica no respeito às diferenças e no (re)conhecimento do Outro, por “interiorizar a história, a autohistória, as nossas raízes”. Essas raízes que fazem parte do povo brasileiro cuja ancestralidade advém da mistura dos povos indígenas, africanos e europeus. No entanto, reiteramos que a escola pública brasileira, privilegia a ancestralidade europeia e negligencia as africanas e indígenas.

Chegando a esta altura da análise do *corpus*, constatamos igualmente que dentre todas as coleções, a “Metaverso Língua Portuguesa”, concernente à quantidade, apresenta o maior percentual de textualidades. No entanto, ao consultarmos as tabelas que especifica a textualidade, percebemos que a maior concentração está apenas no livro do 7º ano, porque a coleção não apresenta nenhuma textualidade nos livros do 6º, 8º e 9º anos. Esse caso nos conduz a refletir sobre a omissão de textualidades indígenas nos demais livros da dita coleção. De fato, essa concentração em um só dos anos do ensino fundamental reflete a impressão de que a coleção não se preocupa com institucionalização das textualidades indígenas no ensino fundamental, anos finais. Com efeito, estaria ela utilizando uma estratégia para cumprir a Lei 11.645/2008, e consequentemente ter a aprovação do MEC para vender a sua obra? Deixo o leitor deste texto responder esta pergunta.

Considerações finais

À busca de respostas sobre a questão de nossa pesquisa, se e como as textualidades indígenas estão presentes nos livros didáticos, abrimos um leque de perspectiva na compreensão sobre os dados obtidos. A partir deles, lançamos alguns pontos de reflexão e crítica sobre as textualidades indígenas encontradas nos livros didáticos.

Percebemos que essas textualidades não são didatizadas, por exemplo, segundo o pensamento decolonial. Elas são colocadas nos livros, muitas vezes como ilustração de um assunto específico que não aprofunda a textualidade e o que ela pode oferecer de diferente em relação ao pensamento escolar vigente. E como concordamos com a circularidade das textualidades indígenas, entendemos que essa função do sentido que a força da palavra ou da textualidade indígena carrega deve ser observada e levada em conta por quem faz o livro didático e por quem usa o livro didático.

Ademais, a sensibilidade para entender toda a *cosmovisão ancestral* presente em cada texto indígena carece de um sentir que transcende as folhas de papel e vai ao encontro das folhas das árvores de onde vieram essas vozes e essas folhas. Pensamos verdadeiramente que cada texto indígena presente no livro didático é uma semente, que se plantada com cuidado, desperta outras sabedorias, mas se jogada descuidosamente, simplesmente cairá no sono da ignorância.

Além disso, julgamos cruciais que sejam realizadas reflexões aprofundadas por autores de livros didáticos e por professores que vão se servir deles. Constatamos, segundo o nosso estudo, que a representatividade ainda é insuficiente; que falta enfoque em linguagens artísticas indígenas; que há necessidade de se incorporar mais narrativas autênticas; que não se deve dar ênfase em nenhuma das textualidades para que não haja inconsistência na distribuição delas. Com efeito, a

análise destes dados destaca a importância de uma abordagem mais cuidadosa e autêntica na inclusão de textualidades indígenas nos livros didáticos. Isto dito, a representação precisa e respeitosa das culturas indígenas é fundamental para promover a compreensão cultural e combater estereótipos.

Por fim, o ressoar das vozes ancestrais nos livros didáticos de língua portuguesa estudados por um levantamento quantitativo em onze coleções de livros didáticos (2024-2028), considera a importância da leitura de textos indígenas na escola e faz refletir sobre a localização sociopolítico-cultural tanto do narrador/autor quanto do ouvinte/leitor com os resultados obtidos. Dito isto, evidenciamos que o presente estudo abre caminhos para ser fomentada na escola uma compreensão holística e contextualizada das ricas narrativas indígenas, reconhecendo-as como expressões genuínas de uma herança cultural multifacetada.

Referências

ARAETÁ: *A Literatura Dos Povos Originários*. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/exposicao-araeta-a-literatura-dos-povos-originarios-chega-em-agosto-ao-sesc-ipiranga/>. Acesso em 17 jan.2024.

BARROS, F. P.; MARIZ, L.; SEQUETTO, C. P. *Metaverso Língua Portuguesa: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Editora SEI, 2022.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. *A conquista língua portuguesa: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: FTD, 2022.

BERGAMINI, C. [et al.]. *Segue a trilha: Língua Portuguesa 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2022.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

CEREJA, W; VIANNA, C. D. *Português linguagens: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. 11ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. *Geração alpha língua portuguesa: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. 4ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

D'AMORIM, M.; Xypas, R. O ecoar da poesia na voz do leitor: relato de uma experiência de leitura subjetiva do poema ay kakyri tama na sala de aula. In: *Tecendo os fios da educação em tempos de resistência – Metogologias de ensino, ciências e inclusão – Coleção Ensino e Aprendizagem vol. 6*. 2022, p. 377-391. Disponível em <https://www.rosianexypas.com/post/cole%C3%A7%C3%A3o-ensino-aprendizagem-vol-6-2021> Acesso em 16 de março de 2025.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B.; CHINAGLIA, J. V. *Jornadas Novos caminhos: Língua portuguesa: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FTD EDUCAÇÃO. *Trajetórias língua portuguesa: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: FTD, 2022.

GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

JÚLIO, S.R; BERTOLETTI, M.L. *Superação! Português: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007. p.127-159.

MICHEL, M. H. *Metodologia e Pesquisa Científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: Atlas, 2005.

MODERNA. *Araribá conecta português: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2022.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Teláris Essencial Português: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*. São Paulo: Ática, 2022.

THIÉL, J. C.; QUIRINO, V. F. S. *A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural*. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. *Anais*. Curitiba, 2011.

Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

THIÉL, J. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 3).

XYPAS, R. *A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo*. Revista *Discursividades*. vol 10. N.1 e-1012207, jan-jun, 2022. Disponível em <https://www.rosianexypas.com/post/discursividades-2022> Acesso em 16 de março de 2025.

Entre o pedagógico e o punitivo: avaliação na socioeducação e as tensões discursivas no dizer docente

Éricka Geyse Clementino de Oliveira

José Domingos

Tiago Pedro de Lima

Introdução

A reintegração de adolescentes em conflito com a lei representa um desafio para as sociedades contemporâneas, situando-se na intersecção entre a segurança pública, os direitos humanos e as políticas educacionais. A trajetória desses jovens é frequentemente marcada por rupturas sociais e educacionais que demandam uma intervenção qualificada do Estado, não apenas com um viés punitivo, mas fundamentalmente pedagógico. Nesse cenário, a educação emerge como um pilar central, oferecendo a possibilidade de reconstrução de projetos de vida e a ressignificação de suas experiências, sendo um fator determinante para a efetiva reinserção social e a redução dos ciclos de reincidência.

No Brasil, essa questão é institucionalmente endereçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de forma mais específica, pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Esses marcos legais representaram um avanço civilizatório ao estabelecerem que a resposta ao ato infracional deve priorizar o caráter educativo em

detrimento do meramente sancionatório. As medidas socioeducativas, portanto, foram concebidas para serem ações pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral do adolescente, garantindo seus direitos e preparando-o para o retorno ao convívio comunitário.

Contudo, a transição do ideal legislativo para a prática cotidiana das unidades de atendimento socioeducativo é marcada por profundos desafios. Profissionais e gestores que atuam na linha de frente frequentemente se deparam com a complexidade de traduzir os princípios do SINASE em ações pedagógicas eficazes. Essa dificuldade é agravada por uma “escassa reflexão teórica sobre socioeducação e as práticas socioeducativas” (Paes, 2008; Zanella, 2011, p. 1), o que gera um vácuo de orientação e sobrecarrega os educadores, que precisam construir suas estratégias em meio a um contexto institucional adverso e com recursos limitados.

No cerne desse debate, encontra-se o próprio conceito de “socioeducação”. Embora o termo tenha se consolidado com o ECA, sua definição permanece polissêmica e em disputa, muitas vezes carecendo de uma densidade teórica que oriente intervenções consistentes. A socioeducação transcende a educação escolar formal; ela abrange processos formativos que se dão na convivência, no trabalho e na cultura, visando ao pleno desenvolvimento do jovem como sujeito de direitos e responsabilidades. Compreendê-la exige, portanto, ir além dos muros da escola e reconhecer as múltiplas dimensões que constituem a vida desses adolescentes.

Dentro desse processo complexo, a avaliação educacional emerge como um mecanismo particularmente delicado. Diferente do contexto escolar regular, onde a avaliação está frequentemente associada à classificação e à certificação, no ambiente socioeducativo ela adquire um papel central no diagnóstico, no acompanhamento e na promoção da autonomia do jovem. Uma avaliação mal conduzida pode reforçar estigmas e o sentimento de fracasso, enquanto uma abordagem hu-

manizada e processual, como a defendida por Luckesi (2013), pode se tornar um “ato amoroso” de acolhimento e um instrumento poderoso para identificar potencialidades e ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais.

Apesar de sua centralidade, as práticas avaliativas no sistema socioeducativo são pouco exploradas na literatura acadêmica, especialmente a partir da perspectiva dos próprios educadores. Diante dessa lacuna, este capítulo aborda o seguinte problema de pesquisa: Quais são as percepções, os desafios e as estratégias de professores que atuam na FUNASE Caruaru-PE em relação aos processos de avaliação educacional na socioeducação? Para respondê-lo, o objetivo geral deste trabalho é analisar os processos de avaliação utilizados na referida unidade. Como objetivos específicos, busca-se: (1) descrever os métodos avaliativos e os desafios enfrentados pelos docentes; (2) identificar as concepções dos professores sobre uma avaliação que contribua para a reintegração social; e (3) discutir perspectivas para o aprimoramento dessas práticas.

Este estudo justifica-se por sua relevância teórica, ao aplicar conceitos clássicos da avaliação (Luckesi, 2013) e da pedagogia crítica (Freire, 2011) a um contexto não convencional; prática, ao oferecer subsídios para a reflexão de educadores e gestores da socioeducação; e social, ao lançar luz sobre as condições de garantia do direito à educação para uma população em extrema vulnerabilidade. Ao dar voz aos professores, protagonistas desse processo, esta pesquisa visa contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os desafios e práticas da avaliação na socioeducação, oferecendo insights para o aprimoramento das políticas voltadas a esses jovens.

Fundamentos da prática socioeducativa

A compreensão das práticas avaliativas na socioeducação exige, primeiramente, um deslocamento do olhar sobre o que se entende por “educação”. Em uma perspectiva ampliada, a educação transcende os limites institucionais da escola. Conforme aponta Saviani (1997), a própria noção de “educação escolar” se define em oposição a outras modalidades formativas que ocorrem na família, nos movimentos sociais e nas múltiplas interações cotidianas. Crianças e adolescentes não chegam à escola como tábulas rasas; eles carregam um vasto repertório de saberes e experiências que continuam a se expandir em diversos ambientes e contextos sociais.

Essa concepção abrangente é referendada pelo arcabouço legal brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 1º, que a educação engloba os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A lei, portanto, legitima a escola como um espaço poroso, que deve dialogar com a prática social e as vivências dos estudantes, reconhecendo a legitimidade de conhecimentos construídos para além de seus muros.

Elevada ao status de pilar da nação, a educação é consagrada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser promovida com a colaboração da sociedade. O texto constitucional é enfático ao vincular a educação ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em contextos de privação de liberdade, onde o Estado assume a tutela integral do jovem, esse dever se torna ainda mais premente, transformando a prática educativa em um imperativo ético e jurídico para a garantia da dignidade humana.

É nesse ponto de intersecção entre o direito universal à educação e a responsabilidade do Estado perante o ato infracional que emerge o campo da socioeducação. Longe de ser um mero sinônimo para a escolarização dentro de unidades de internação, a socioeducação constitui-se como uma modalidade pedagógica distinta, com princípios e finalidades próprias. Seu objetivo não é apenas a transmissão de conteúdo, mas a promoção de uma transformação social e comportamental, oferecendo ao adolescente o suporte necessário para refletir sobre sua trajetória e construir novos projetos de vida.

A base pedagógica da socioeducação assenta-se no que teóricos como Antônio Carlos Gomes da Costa (um dos principais formuladores do ECA) denominam de “pedagogia da presença”. Essa abordagem defende que a eficácia da ação socioeducativa não reside em programas ou estruturas, mas na qualidade do vínculo estabelecido entre o educador e o educando. Trata-se de uma presença que é, ao mesmo tempo, ética e afetiva, na qual o educador se posiciona como uma referência positiva, capaz de “oferecer ao adolescente a oportunidade de experimentar uma nova forma de se relacionar com o adulto, baseada no respeito, no diálogo e na confiança mútua” (Costa, 2001, p. 28).

Essa perspectiva é corroborada pela visão da socioeducação como uma “oportunidade de desenvolvimento humano através da reflexão e expressão da educação em direitos humanos como instrumento de promoção da cultura de paz e abertura para novas possibilidades de ser e estar no mundo” (Zamora, 2005, apud Silva 2020, p. 14). Ao promover a reflexão e a mudança comportamental, a socioeducação oferece ao jovem um espaço seguro para se repensar e se reintegrar à sociedade, garantindo que ele não apenas cumpra uma medida, mas participe ativamente de sua própria transformação.

No estado de Pernambuco, a instituição que materializa essa política pública é a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Sucessora da antiga Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), a

FUNASE foi reestruturada em 2008 para se alinhar ao SINASE, operando hoje em diversas unidades pelo estado. Sua sede e foro estão localizados no Município e Comarca do Recife, capital do estado. Atualmente, especificamente no estado de Pernambuco, de acordo com o regulamento do estado, a Fundação de Atendimento Socioeducativo opera 23 unidades em 12 municípios do estado. Vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, sua finalidade é executar a política de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais, seja em regime de privação ou restrição de liberdade.

Contudo, é fundamental reconhecer a tensão inerente que estrutura o campo socioeducativo. Conforme analisam Aguiar e Trad (2016), as medidas socioeducativas operam sob um profundo paradoxo: embora seu discurso se pautar na responsabilização do jovem, um objetivo pedagógico e de cidadania, suas práticas cotidianas frequentemente resvalam para a sujeição criminal. Essa dualidade faz com que a instituição, ao mesmo tempo em que busca educar, acabe por “reiterar a lógica punitiva”, implementando mecanismos de disciplinarização e controle que se assemelham ao sistema penal adulto (Aguiar; Trad, 2016).

Portanto, analisar práticas pedagógicas dentro da FUNASE — em especial a avaliação — exige compreender esse cenário complexo. Não se trata de uma escola regular com desafios adicionais, mas de um campo pedagógico singular, definido por um mandato legal de proteção e educação, mas atravessado por uma cultura institucional de controle. É nesse terreno fértil de contradições que os professores constroem suas práticas, tornando o estudo de suas percepções um caminho fundamental para compreender os limites e as potencialidades da socioeducação no Brasil.

Avaliação como práxis transformadora na socioeducação

No universo educacional, a avaliação é um componente intrínseco e indispensável à prática pedagógica. Em sua concepção mais ampla, ela funciona como um mecanismo vital de coleta de informações que subsidia as decisões de todos os atores envolvidos no processo: dos gestores que formulam políticas aos professores que planejam suas aulas e aos próprios alunos que refletem sobre seu aprendizado. Ela exige, como aponta Luckesi (2013, p. 43), uma “reflexão sobre o passado para compreender as direções futuras”, servindo como um instrumento para reconhecer trajetórias e identificar os caminhos que ainda precisam ser explorados.

Historicamente, contudo, a cultura avaliativa nas escolas brasileiras desviou-se desse propósito diagnóstico e reflexivo. A palavra “avaliação” tornou-se quase sinônimo de “medição”, um ritual formalizado de testes e notas cujo objetivo principal era classificar, aprovar ou reprovar estudantes. Essa abordagem, focada exclusivamente no resultado final e no desempenho cognitivo mensurável, perpetuou uma lógica de exclusão, negligenciando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e os diversos contextos de onde provêm os alunos.

Essa visão restrita foi precisamente diagnosticada por Nevo (1995), que observou que, embora a avaliação sempre tenha existido nas escolas, sua aplicação era extremamente limitada. A prática se concentrava unicamente no julgamento do aluno, ignorando a complexidade do sistema que o cercava. Nas palavras do autor:

No entanto, essa avaliação escolar estava geralmente limitada à análise do desempenho dos alunos, realizada através de testes, notas e boletins. A ideia de uma avaliação sistemática da própria instrução, dos professores, de programas e projetos, ou da escola como um todo, só foi introduzida recentemente e ainda está longe de ser uma prática comum, mesmo nos sistemas educacio-

nais mais avançados. Mesmo as escolas que adotaram métodos inovadores para avaliar alunos, como avaliações de desempenho, portfólios ou exposições, não necessariamente ampliaram essa concepção de avaliação para além do âmbito dos estudantes (Nevo, 1995 p. 89).

A insuficiência desse modelo se torna ainda mais evidente quando transposta para o contexto socioeducativo. Os jovens em cumprimento de medida socioeducativa trazem consigo trajetórias de vida complexas, marcadas por interrupções, violências e vulnerabilidades que não podem ser ignoradas por um instrumento avaliativo. Reduzir a avaliação a uma nota é desconsiderar o estresse psicológico da internação, a alta rotatividade nas unidades e, principalmente, o objetivo maior da socioeducação, que não é a certificação, mas a transformação do sujeito.

Em contraposição a essa lógica punitiva e classificatória, emerge uma concepção de avaliação como um ato pedagógico inclusivo e humanizador. É a perspectiva defendida por Luckesi (2000; 2013), para quem a avaliação da aprendizagem deve ser, em sua essência, um “ato de amor”. Essa metáfora potente significa que a avaliação é, antes de tudo, um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, cujo objetivo primordial não é julgar, mas sim diagnosticar para poder incluir.

Em sistemas educacionais avançados, onde a avaliação é mais abrangente, observa-se uma melhoria na qualidade do ensino e na satisfação dos alunos. Países que utilizam avaliações sistemáticas de professores e programas escolares têm melhores resultados educacionais, conforme demonstrado em estudos internacionais¹. Entretanto,

1. O estudo da OCDE revisa os sistemas de avaliação e destaca que países como Austrália, Canadá, Finlândia e Singapura utilizam avaliações sistemáticas que abrangem desde a performance dos alunos até a eficácia dos professores e programas escolares. Outro estudo publicado na revista *Sustainability* analisa os sistemas de avaliação de ensino em diversos países, incluindo Estados Unidos, Alemanha, Japão, e outros. O estudo conclui que sistemas de avaliação que focam na avaliação formativa, em vez de apenas resultados sumativos, contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores e a autonomia das escolas, resultando em melhores resultados educacionais gerais (MDPI).

para alcançar uma educação de qualidade, é necessário ir além da avaliação tradicional dos alunos. Implementar uma avaliação que inclua todos os elementos do sistema educacional melhora a qualidade do ensino e proporciona um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz. Adotar essa visão holística de avaliação é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos e a melhoria contínua da educação.

Para Luckesi, a avaliação verdadeiramente comprometida com a aprendizagem busca compreender o aluno em sua totalidade, respeitando seu ritmo, sua bagagem cultural e suas formas únicas de aprender. Seu propósito é garantir que todos avancem, não por meio da padronização, mas pelo respeito às diferenças. A função diagnóstica torna-se, assim, um subsídio para a aprendizagem, e não um veredito. O autor sintetiza essa visão da seguinte forma:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 2013, p. 173).

Esse tipo de avaliação, portanto, evita julgamentos e estigmas, não sendo seletiva, mas sim diagnóstica, com o intuito de tomar decisões que melhorem a aprendizagem dos estudantes. O propósito da avaliação é intervir para promover melhorias. A prática escolar tradicionalmente chamada de avaliação, composta por provas e exames, pouco se relaciona com a genuína avaliação da aprendizagem. Dessa maneira, essa prática exclui uma parte dos alunos e se manifesta como uma prática seletiva.

Ampliando essa perspectiva, Hoffmann (2001) propõe o conceito de “avaliação mediadora”. Para a autora, avaliar não é o ato final de um processo, mas um movimento contínuo de mediação entre o aluno e o conhecimento. O papel do educador-avaliador é o de um parceiro

que investiga, dialoga e reflete com o estudante sobre seu processo de aprendizagem, identificando avanços e dificuldades para, então, re-planejar o ensino. A avaliação mediadora “mobiliza o aluno a refletir sobre suas experiências, a tomar consciência de suas dificuldades e a buscar, em parceria com o educador, novos caminhos” (Hoffmann, 2001, p. 58).

No contexto socioeducativo, a abordagem mediadora de Hoffmann ganha uma importância vital. Ela oferece um caminho para lidar com a descontinuidade do processo, comum em unidades de internação. Ao focar no diálogo e na parceria, a avaliação deixa de ser um evento pontual (como uma prova bimestral) e se torna uma prática cotidiana de acompanhamento, permitindo que o professor adapte suas estratégias continuamente, mesmo diante de um fluxo constante de entrada e saída de jovens.

Essa visão dialógica e processual da avaliação encontra sua raiz filosófica mais profunda na obra de Paulo Freire, na qual, a prática educativa se divide entre uma concepção “bancária”, na qual o professor “deposita” conhecimento em alunos passivos, e uma concepção “problematizadora”, na qual educadores e educandos aprendem juntos em um processo de investigação do mundo (Freire, 2011). Uma avaliação coerente com a pedagogia libertadora não pode ser um instrumento de controle “bancário”, mas sim uma ferramenta da educação problematizadora.

Nessa perspectiva freireana, a avaliação é *práxis* – a união indissociável entre reflexão e ação. Ela se torna um momento de tomada de consciência tanto para o aluno, que reflete sobre seu próprio processo, quanto para o professor, que avalia sua própria prática. Como observa Foucault (2017), «onde há poder, há resistência», e a avaliação tradicional é um claro exercício de poder. Uma avaliação freireana, ao contrário, busca desconstruir essa relação de poder, transformando-a em uma relação de colaboração, onde o erro não é punido, mas se torna um ponto de partida para uma nova reflexão.

A busca por modelos avaliativos mais abrangentes e justos não é uma exclusividade do debate brasileiro. Estudos internacionais demonstram que sistemas educacionais avançados têm transitado de avaliações puramente somativas para sistemas que integram avaliações formativas contínuas. Países como Finlândia e Canadá, por exemplo, utilizam avaliações sistemáticas que não se restringem aos alunos, mas abrangem a eficácia de professores, programas e escolas, com foco no feedback para a melhoria contínua (OECD, 2013).

Esses sistemas reconhecem que, para alcançar uma educação de qualidade, é preciso ir além da avaliação do desempenho do aluno. Implementar uma avaliação que inclua todos os elementos do sistema educacional melhora a qualidade do ensino e proporciona um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz. Adotar essa visão holística é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos e a melhoria contínua da educação, seja em escolas regulares ou em contextos tão específicos quanto o socioeducativo.

Face ao exposto, a fundamentação de uma prática avaliativa na socioeducação deve se assentar sobre uma tríade conceitual: ela precisa ser diagnóstica e inclusiva, mediadora e dialógica, e inserida em uma visão holística do processo educativo. O desafio, portanto, não é apenas teórico, mas prático: como implementar essa abordagem humanista em um ambiente institucional que, conforme discutido, é atravessado pelo paradoxo entre o pedagógico e o punitivo? É para investigar as manifestações desse desafio no cotidiano dos professores da FUNASE que este estudo se volta.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada sob a forma de um estudo de caso exploratório. Esta abordagem é particularmente adequada aos objetivos propostos,

pois permite uma imersão na realidade específica de uma unidade socioeducativa, valorizando as percepções e os significados atribuídos pelos sujeitos que a vivenciam (Yin, 2015). A pesquisa não busca a generalização dos resultados, mas a compreensão aprofundada de um fenômeno social complexo — as práticas avaliativas — a partir da percepção de seus protagonistas.

O campo da pesquisa foi a unidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) de Caruaru, Pernambuco. A seleção dos participantes ocorreu por meio de uma amostragem não probabilística por conveniência, um método comum em estudos qualitativos exploratórios. Foram convidados quatro professores que atuavam diretamente com os jovens na unidade. A amostra final foi composta pelos três docentes que consentiram em participar do estudo, sendo um da área de Língua Portuguesa, um de História e Geografia, e um de Ciências e Matemática, todos com formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Embora a amostra seja reduzida, ela se mostra pertinente para os fins de um estudo exploratório que visa levantar questões e perspectivas iniciais sobre o tema.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, elaborado e aplicado por meio da plataforma *Google forms*. O instrumento continha quatro questões dissertativas que versavam sobre os seguintes eixos temáticos: (1) opinião sobre os métodos de avaliação vigentes na unidade; (2) desafios enfrentados na realização das avaliações; (3) a relação entre as avaliações aplicadas e o desenvolvimento dos alunos; e (4) sugestões para a adaptação das práticas avaliativas. O convite para participação, contendo o link de acesso ao formulário, foi enviado individualmente via aplicativo de mensagens em maio de 2024, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os participantes foram informados sobre os objetivos acadêmicos da pesquisa antes de consentirem em colaborar.

Para a análise do material coletado, adotou-se a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), fundamentada nos

trabalhos de Michel Pêcheux (2009) e em diálogo com as noções foucaultianas de poder e discurso. Nessa perspectiva, a análise busca compreender as condições de produção do discurso, ou seja, como os dizeres dos professores produzem sentidos e refletem posições-sujeito dentro de uma formação discursiva específica — a socioeducativa. O processo analítico consistiu em tratar as respostas não como opiniões transparentes, mas como materialidades discursivas, buscando identificar as regularidades, as contradições e os silenciamentos nos enunciados. Analisou-se como diferentes discursos — o pedagógico-humanista, o jurídico-institucional e o de segurança — se entrecruzam e se materializam na fala dos docentes ao tratarem da avaliação, revelando as tensões inerentes ao seu fazer profissional.

Análise e discussões

Nesta seção, procedemos à análise dos dados coletados, tratando as respostas dos professores como materialidades discursivas, conforme preconiza o arcabouço metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O objetivo não é apenas interpretar o conteúdo do que foi dito, mas compreender as condições de produção desses enunciados, revelando as posições-sujeito que os professores ocupam e os discursos que se entrecruzam em suas falas. A análise está estruturada em torno das questões norteadoras da pesquisa, buscando responder aos objetivos delineados e dialogando constantemente com o referencial teórico.

A primeira questão buscou mapear a percepção dos docentes sobre os métodos de avaliação que empregam: *“Qual é a sua opinião sobre os métodos de avaliação atualmente utilizados na unidade socioeducativa?”*. As respostas revelam um campo discursivo em disputa, onde o ideal pedagógico se choca com a realidade da prática.

Professor A: Utilizamos a avaliação diária e continuada, além de trabalhos e provas. Eu concordo!

Professor B: O método de avaliação utilizado é avaliação formativa porque a mesma permite aos docentes verificar os avanços e dificuldades dos estudantes.

Professor C: Acredito que os métodos de avaliação utilizados em unidades socioeducativas são fundamentais para acompanhar o desenvolvimento dos jovens. Porém, é importante que os métodos de avaliação sejam sensíveis à realidade e às necessidades individuais de cada jovem, levando em conta suas experiências prévias, contextos familiares e comunitários, bem como suas aspirações futuras. Além disso, a avaliação deve proporcionar um feedback construtivo oportunizando o crescimento pessoal e escolar.

As respostas, embora distintas, orbitam em torno de um mesmo esforço: legitimar suas práticas por meio do discurso pedagógico progressista. O Professor B é o mais direto, nomeando a “avaliação formativa” e justificando-a com o léxico exato dessa abordagem (“verificar os avanços e dificuldades”), posicionando-se como um sujeito-docente tecnicamente informado e alinhado a uma teoria reconhecida. Já o Professor A apresenta um discurso híbrido. Ele inicia com os termos “avaliação diária e continuada”, evocando os princípios de autoras como Hoffmann (2001, mas imediatamente os justapõe aos instrumentos do discurso escolar tradicional: “trabalhos e provas”. Essa justaposição não é ingênua; ela revela a tensão do cotidiano. O professor tenta operar dentro de uma lógica processual, mas ainda precisa responder a uma estrutura institucional que demanda produtos mensuráveis e classificatórios. Sua concordância enfática (“Eu concordo!”) pode ser lida como um esforço para afirmar a coerência de uma prática que, na verdade, é atravessada por uma contradição.

O Professor C, por sua vez, mobiliza um discurso sociocrítico e humanista. Ele transcende os termos técnicos da pedagogia para incorporar o léxico dos direitos humanos e da psicologia social (“sensíveis

à realidade”, “necessidades individuais”, “contextos familiares”). Sua fala ecoa diretamente a concepção de Luckesi (2013) da avaliação como um ato acolhedor e a visão freireana que parte do universo vocabular do aluno. Ao fazê-lo, ele se posiciona não apenas como um professor, mas como um agente socioeducativo, cujo papel extrapola o ensino de conteúdo e adentra o campo do cuidado e da promoção do desenvolvimento integral.

A segunda pergunta investigou os obstáculos práticos: *“Você realiza avaliações com os seus alunos da unidade socioeducativa? Se sim, quais são os desafios enfrentados?”*. As respostas apontam uma regularidade discursiva, pois nelas o paradoxo entre a proposta pedagógica e a realidade punitiva da instituição se materializa de forma inequívoca.

Professor A: Sim, quando possível de acordo com a realidade que vivenciamos. O maior desafio é a continuidade dos assuntos, pois muitos saem antes do período de provas e a paz necessária na unidade.

Professor B: Avaliação formativa os desafios enfrentados são todas as atividades propostas precisam estarem de acordo com os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula, ou seja, trabalhar determinado conteúdo e no mesmo dia fazer a avaliação formativa porque os alunos faltam e acabam dificultando a continuidade das atividades.

Professor C: Sim. Um dos desafios principais ao realizar avaliações em unidades socioeducativas é a necessidade de adaptar os métodos de avaliação para atender às necessidades individuais e contextos diversos dos jovens. Cada estudante pode trazer consigo experiências e desafios únicos, o que requer sensibilidade e flexibilidade nos processos de avaliação.

Os desafios enunciados pelos professores revelam o choque entre a temporalidade do discurso escolar (que pressupõe linearidade, continuidade e um ambiente controlado) e a temporalidade fragmentada e instável do discurso socioeducativo-punitivo. A fala do Professor A é

emblemática. A “continuidade dos assuntos”, um pilar do planejamento escolar, é rompida pela rotatividade dos jovens (“muitos saem antes”). Mais revelador é o enunciado “a paz necessária na unidade”. “Paz” surge aqui como um eufemismo que aponta, pelo seu oposto, para um silenciamento: a violência, a tensão e o controle que constituem o cotidiano da instituição, como discute Foucault (2017) sobre as relações de poder. A paz não é o estado natural, mas uma condição a ser buscada, evidenciando o quão adverso é o ambiente para uma prática pedagógica.

O Professor B foca na dificuldade logística de aplicar uma avaliação formativa quando a presença do aluno é incerta (“os alunos faltam”). Seu discurso, centrado na necessidade de sincronia entre conteúdo e avaliação (“trabalhar determinado conteúdo e no mesmo dia fazer a avaliação”), mostra como a instabilidade institucional força o professor a comprimir o processo avaliativo, potencialmente esvaziando seu caráter processual e diagnóstico.

Novamente, o Professor C desloca o foco do problema. Para ele, o desafio não está no aluno que falta ou na falta de paz, mas na responsabilidade do educador em “adaptar os métodos”. Ele posiciona a “sensibilidade e flexibilidade” não como qualidades desejáveis, mas como competências profissionais requeridas para atuar nesse contexto. Seu discurso resiste a culpar o sistema ou o aluno, e assume para o sujeito-educador a tarefa de encontrar soluções, o que dialoga diretamente com a concepção de uma práxis transformadora de Freire (2011).

A questão seguinte aprofundou a reflexão sobre o impacto das práticas avaliativas: *“Em que medida você considera que as avaliações aplicadas refletem o aprendizado e desenvolvimento dos alunos na unidade socioeducativa?”*. Aqui, os professores explicitam seus critérios de validação, revelando o que, para eles, constitui uma avaliação bem-sucedida.

Professor A: Cabe ao professor não avaliar só as notas, mas a participação diária dos alunos, devido ao nível de estresse vivenciado por eles, no dia da prova eles podem não estar bem fisicamente ou psicologicamente.

Professor B: As avaliações refletem o aprendizado dos estudantes quando os mesmos conseguem entender e realizar as atividades proposta sem o auxílio do professor possibilitando a esses estudantes dar continuidade nos estudos.

Professor C: A medida em que as avaliações refletem o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes estando profundamente ligada à sensibilidade e validade dos instrumentos utilizados. As avaliações devem ser alinhadas aos objetivos educacionais e socioemocionais, levando em conta as experiências e contextos individuais dos estudantes.

Os dizeres docentes aqui se opõem sobremaneira ao discurso tradicional da avaliação, centrado na nota como único indicador de sucesso. O Professor A é explícito nessa oposição (“não avaliar só as notas, mas a participação”). Destaca-se em sua fala a introdução dos elementos “corpo” (“fisicamente”) e o “psicológico” (“nível de estresse”) como variáveis que interferem e devem ser consideradas no processo avaliativo. Isso representa uma resistência direta à desumanização do ato de avaliar, alinhando-se a uma visão holística (Nevo, 1995) que reconhece o sujeito em sua integralidade.

Nessa mesma perspectiva, o Professor B estabelece um critério de validação ligado à autonomia do estudante: o aprendizado se reflete quando a tarefa é realizada “sem o auxílio do professor”. Este é um marcador discursivo da pedagogia libertadora de Freire, onde o objetivo final da educação é a superação da dependência, permitindo ao aluno “dar continuidade nos estudos” por si mesmo. A avaliação, nesse sentido, é válida quando evidencia que o jovem se tornou sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, o Professor C, mais uma vez articula o discurso técnico com o humanista. Ele fala em “validade dos instrumentos”, um termo

da psicometria e da avaliação em larga escala, mas o ressignifica ao condicioná-lo à “sensibilidade” e ao alinhamento com “objetivos [...] socioemocionais”. Para ele, um instrumento só é válido se for capaz de capturar não apenas o cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo e social, o que representa a síntese da proposta socioeducativa.

A última questão abriu espaço para a proposição de caminhos futuros: *“Como você acredita que as avaliações na unidade socioeducativa podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades individuais dos alunos?”*. As respostas consolidam as posições-sujeito identificadas e apontam para diferentes estratégias de resistência e transformação.

Professor A: Creio que o professor deve ter autonomia para avaliar de acordo como entender melhor no momento, respeitando a construção do conhecimento do aluno e particularidades do sistema socioeducativo.

Professor B: O utilizar o método de avaliação formativa e somativa, como também, trabalhar questões de avaliações externas, por exemplo, ENEM, SAEB.

Professor C: Para adaptar as avaliações na unidade socioeducativa e melhor atender às necessidades individuais dos estudantes, é fundamental considerar a diversidade de habilidades, experiências e contextos de vida presentes nesse ambiente. Aqui estão algumas sugestões de adaptar as avaliações: avaliações diferenciadas, metas individuais, flexibilidade no tempo e avaliação formativa.

As propostas revelam diferentes lógicas de ação. O Professor A ancora sua proposta na “autonomia do professor”. Seu discurso é de reivindicação por um espaço de poder decisório, uma forma de resistência (Foucault, 2017) contra um sistema potencialmente rígido e homogeneizador. A autonomia aqui não é um fim em si mesma, mas uma condição para poder “respeitar a construção do conhecimento do aluno”, um princípio construtivista.

Os dizeres do Professor B carregam em si sentidos notavelmente ambíguos e complexos. Ao mesmo tempo em que defende métodos processuais (“formativa”), ele propõe a integração com avaliações externas e sistêmicas (“ENEM, SAEB”). Esse enunciado pode ser lido como um discurso de inclusão social, que visa garantir que os jovens privados de liberdade tenham as mesmas ferramentas e referências que os demais para competir na sociedade. Todavia, ele também revela o poder do discurso hegemônico da avaliação em larga escala, que se impõe até mesmo em contextos onde sua lógica seria, a princípio, inadequada.

Finalmente, o Professor C oferece um plano prático de ação para uma avaliação mediadora (Hoffmann, 2001). Ele não apenas reitera a necessidade de considerar a diversidade, mas traduz isso em estratégias concretas: “avaliações diferenciadas, metas individuais, flexibilidade no tempo”. Seu discurso é o que mais se aproxima de uma síntese teórica e prática do referencial humanista discutido. Ele não apenas diagnostica e critica, mas assume uma posição propositiva, delineando um caminho possível para materializar uma avaliação que seja, de fato, um ato pedagógico a serviço do desenvolvimento e da reintegração social.

Considerações finais

Este capítulo, um estudo de caso exploratório, propôs-se a analisar os discursos de professores da FUNASE Caruaru-PE sobre os desafios e as práticas da avaliação educacional na socioeducação. A análise, fundamentada numa perspectiva discursiva, revelou que as práticas avaliativas neste contexto não são uma mera aplicação de técnicas pedagógicas, senão um campo de profundas tensões discursivas. Os sentidos que irrompem dos dados levantados junto aos docentes demonstram que os professores ocupam uma posição-sujeito cindida, mobilizando um discurso alinhado aos ideais de uma pedagogia humanista e dialógica (Freire, 2011; Luckesi, 2013), ao mesmo tempo em

que suas práticas e falas são atravessadas e constituídas pelas lógicas de controle, disciplina e fragmentação do discurso institucional-punitivo que estrutura o sistema socioeducativo.

As implicações desta pesquisa são de ordem teórica e prática. Teoricamente, o estudo oferece materialidade empírica ao “paradoxo da socioeducação” discutido por Aguiar e Trad (2016), mostrando como ele se manifesta concretamente no ato de avaliar. Demonstra-se como a avaliação, concebida como um “ato de amor” por Luckesi, luta para existir em um espaço disciplinar foucaultiano. Na prática, os resultados sinalizam que a superação dos desafios avaliativos transcende a simples capacitação técnica dos professores em novos métodos. É imperativo que as políticas de formação continuada e de gestão pedagógica na socioeducação abordem criticamente essas contradições institucionais, criando espaços para que os docentes reflitam sobre as diferentes formações discursivas que os interpelam e desenvolvam estratégias de resistência e de práxis transformadora.

É fundamental, contudo, reconhecer os limites deste trabalho. Por se tratar de um estudo de caso com uma amostra reduzida a três participantes de uma única unidade, os resultados não são generalizáveis, mas sim indicativos da complexidade do fenômeno. A utilização de um questionário online, embora viável, oferece uma profundidade menor do que entrevistas semiestruturadas ou observação etnográfica permitiriam para uma análise discursiva mais densa. Tais limitações, no entanto, não invalidam a pertinência dos achados, que cumprem seu papel exploratório ao levantar questões e hipóteses relevantes.

Retomando, por fim, a preocupação central que motivou este trabalho, a efetivação de uma avaliação que promova a ressocialização transcende a simples adoção de novos instrumentos. Como este estudo demonstrou, o desafio reside em superar as contradições, que não são apenas discursivas, que confinam o ato avaliativo. Isso requer, de fato, uma reestruturação que parta do reconhecimento de que a avaliação

precisa ser capaz de “atender às verdadeiras necessidades dos alunos”. Ela deve se constituir como uma práxis que promova uma “verdadeira transformação”, capacitando os jovens a se reinserirem na sociedade a partir de suas singularidades. Para que as práticas educativas alcancem este lugar, contudo, é indispensável o engajamento direto e a escuta atenta dos próprios estudantes. Assim, o caminho futuro da pesquisa, e da própria prática socioeducativa, aponta para uma questão central: como construir, *junto com os adolescentes*, uma avaliação que não apenas meça, mas que mobilize, dialogue e, fundamentalmente, liberte?

Referências

- AGUIAR, K. F. de; TRAD, L. O paradoxo da socioeducação: entre a responsabilização e a sujeição criminal. *EDUR - Educação em Revista*. v. 36, e228986, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p296>.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. Constituição (1988). Lex: *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio de 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm> Acesso em: 26 mai. 2024.
- COSTA, A. C. G. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 4ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNASE. Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco. Projeto Político Pedagógico. Recife, 2018.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NEVO, E. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. 1995. Recuperado de <https://rothen.pro.br/site/wp-content/uploads/2017/10/textododia2120019>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PAES, P. O socioeducador. In P. Paes, S. Amorim & D. Pedrossina (Orgs.), *Formação continuada de socioeducadores* (p. 81-97). Campo Grande: Programa Escola de Conselhos. 2008.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LUCKESI, C. C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

OECD. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 5ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAMORA, M. H. (Org.) (2005). *Para além das grades: elementos para transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

ZANELLA, M. N. (2011). *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo.

Por uma pedagogia da variação linguística: uma proposta a partir de memes publicados no *Instagram*

Douglas de Oliveira Domingos

Henrique Miguel de Lima Silva

Laurênia Souto Sales

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Para começo de conversa

No Brasil, observa-se uma série de dificuldades históricas quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências linguístico-discursivas dos discentes, no processo de escolarização, sobretudo nas mais diversas avaliações nacionais de larga escala externas à Educação Básica. Algumas dessas dificuldades decorrem do predomínio de um ensino normativo, por séculos, centrado na hipercorreção e na valorização da metalinguagem, desconsiderando os usos reais da linguagem como forma de interação social e produção de sentidos.

Além disso, o foco no ensino da norma-padrão, ainda recorrente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, acaba por negligenciar o ensino da língua em uso, isto é, considerando a norma padrão como ponto de partida sem considerar outras variantes linguísticas (Oliveira, 2022, Coelho, 2023). Essa prática reflete – ou mesmo refrata – crenças e compartilhadas pela comunidade escolar, incluindo docentes da área e estudantes, quanto ao tratamento das variedades linguísticas. Como consequência, acentua-se o insucesso escolar de muitos alunos e per-

petuam-se preconceitos sociais, especialmente o linguístico (Brandão-Silva, Romualdo, Pereira, 2022).

Ademais, as mudanças nas formas de interação decorrentes do advento das tecnologias de comunicação globalizantes, especialmente das redes sociais atreladas ao uso da linguagem hipermultimodal e hipertextualizada, refletem (in)diretamente na variação e, consequentemente, nas mudanças linguísticas dentro desse âmbito, mas também nas comunidades linguísticas de seus usuários (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Como enfrentamento, o presente artigo, situado nos estudos Sociolinguísticos, tem como objetivo apresentar uma proposta de leitura culturalmente sensível partindo da análise de um meme que circula na rede social *Instagram*, sob a ótica dos contínuos de variação linguística.

Ancorados nos pressupostos teóricos dos estudos Sociolinguísticos (Labov, 2008), com abordagem na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004) articulada à Pedagogia da Variação (Faraco, 2015; Cyranka, 2021; Bagno, 2004), nossa proposta se fundamenta como subsídio ao trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa.

Metodologicamente, adotamos uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritivo-interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008), com base em pesquisa bibliográfica (Brasileiro, 2022) e de caráter propositivo para as aulas de Língua, preferencialmente nos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

Com base na presente proposta, ensejamos fomentar a ampliação da competência linguística e, sobretudo, comunicativa dos discentes, de modo que estejam aptos a interagir socialmente de forma adequada e, se assim o escolherem, acessando espaços de poder por meio da linguagem. Ademais, visa-se promover o reconhecimento, o respeito e o acolhimento de si enquanto sujeito de linguagem, plural e diverso, bem como das variedades linguísticas de outros sujeitos, compreendidos como detentores de diferentes saberes e manifestações linguísticas (Bagno, 2011).

Sociolinguística, variação e ensino: algumas considerações

A partir de 1960, William Labov (2008), precursor dos estudos sociolinguísticos, desenvolveu a Teoria Variacionista por meio de pesquisas empíricas sobre a variação linguística, partindo da observação da mudança sonora dentro de uma comunidade linguística e suas implicações sociais frente à variação.

Labov debruçou-se sobre a língua como fato social, uma vez que passou a observar a existência de pressões sociais externas, além das internas à língua, que influenciavam nos processos de variação e mudança linguística. Para tanto, baseou sua explicação em procedimentos sincrônicos, atrelados aos diacrônicos da língua, para identificar padrões de regularidades desses fatores, posto que “não se pode entender [...] uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. [...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, [...] como uma força social iminente agindo no presente vivo” (Labov, 2008, p. 21).

Os estudos labovianos consideram a heterogeneidade como uma característica constitutiva da língua entendendo a variação linguística como uma ocorrência específica ao seu uso. A língua é, por natureza, variável e ao mesmo tempo ordenada, visto que reflete e refrata as diferenças sociolinguísticas dos usuários da própria comunidade linguística. Essa natureza favorece mudanças (específicas) (de)contínuas ao longo do tempo, dentro de uma dada comunidade de fala, resultando, assim, em padrões previsíveis, profundamente relacionados ao uso que se faz da língua em interação com fatores linguísticos e de estratificação social.

Além disso, a Teoria variacionista investiga a conexão do “comportamento linguístico com a mediação do *status* atribuído ou adquirido pelos falantes. Uma vez que alterações da expressão linguística podem

registrar mudanças momentâneas de atitudes sociais” (Labov, 2008, p. 327). Nesse sentido, compreender como as reações subjetivas dos falantes podem influenciar a mudança linguística foi fundamental para o desenvolvimento da teoria sociolinguística, ao evidenciar os efeitos dessas mudanças na língua, tal como são avaliados e percebidos pelos próprios usuários. “Uma vez conhecida que o quadro social da mudança linguística é uma sociedade hierarquizada, estratificada, é preciso reconhecer que nem todas as formas de prestígios se disseminam na comunidade e [...] tem sucesso” (Labov, 2008, p. 359).

Diante dessa e de outras questões apontadas por Labov ao longo de seus estudos, foram desenvolvidos métodos para explicar as mudanças linguísticas, compreendendo a língua(gem) como fenômeno e materialidade ideológica que reflete e refrata as relações de poder no seio de uma dada comunidade de fala. Com base nessas pesquisas, o pai da Sociolinguística consolida sua teoria pelo viés variacionista, descoberto como uma ciência quantitativa e empírica, evidenciando que a variação linguística não se faz aleatória, mas contínua, situando-se em padrões linguísticos previsíveis condicionados por forças externas (estratificação social), sobretudo em relação à posição social e à identidade dos falantes das comunidades linguísticas estudadas. Além disso, observa-se que as mudanças linguísticas, ainda que socialmente estruturadas, muitas vezes têm origem grupos específicos cujas variantes carregam maior prestígio social (Ekert, 2022; Labov, 2008).

Entre as várias contribuições da teoria Laboviana que marcam o desenvolvimento dos estudos linguísticos, o papel dos fatores sociais e sua implicação sobre a variação e, consequentemente, na mudança linguística constituem um marco e se faz substancial para a compreensão da sociolinguística variacionista, o que amplia, desse modo, os estudos de que a heterogeneidade de uma dada comunidade linguística condiciona o desempenho linguístico de seus falantes.

Com as contribuições dos estudos labovianos, desmistifica-se a ideia de que a variação linguística configuraria um erro de competência de seus usuários em sua comunidade de fala, passando-se a compreender a variação como um fenômeno linguístico passível de investigação científica, através de métodos e técnicas fundamentadas em estudos síncronos e diacrônicos, visto que qualquer mudança linguística em andamento depende da correlação com fatores sociais e culturais.

Diante dessa interpretação, Labov traz à baila um novo paradigma que observa a língua como um fenômeno social, apontando que a variação e mudança linguística são ordenadas e condicionadas à correlação entre forças intralinguísticas, extralinguísticas e individuais. Esse significado social no tratamento dos fenômenos linguísticos fornece as bases para a sociolinguística educacional, sobre a qual discutiremos na seção a seguir.

A sociolinguística educacional e a pedagogia da variação linguística

Como demonstrado por Labov (2008), a variação linguística é inerente a toda comunidade de fala, um reflexo da heterogeneidade da língua(gem) e da pluralidade e diversidade dos sujeitos que a utilizam nos mais variados contextos, registros e modalidades de interação. Alguns fatores socioestruturais interferem nessa diferença como aquelas perceptíveis em repertórios linguísticos condicionados entre/por grupos etários, gêneros, *status* socioeconômico, grau de escolarização, profissão e até rede social e grupos de referência com os quais o indivíduo interage e está exposto direta e/ou indiretamente, seja mediados/modulados ou não pelas tecnologias de comunicação globalizantes (Cyranka, 2016).

Bortoni-Ricardo (2004) assevera que esses fatores socioestruturais estão atreladas aos sociofuncionais, uma vez que tais diferenças são atributos do indivíduo e sua dinâmica interacional, interferindo, desta feita,

no repertório sociolinguístico dele e, conseqüentemente, em sua comunidade linguística. Além desses fatores, há aqueles que interferem na própria estrutura linguística em níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e discursivos, são os fatores linguístico-estruturais. Aqui, vamos nos ater, em razão do espaço deste estudo, aos fatores socioestruturais; especificamente, aos contínuos de variação linguística do português brasileiro, base da nossa análise sociolinguística mais adiante.

Os contínuos de variação linguística (Bortoni-Ricardo; Rocha, 2021; Bortoni-Ricardo, 2004) influenciam diretamente as diferenças entre as variedades do português falado no Brasil, especialmente no que diz respeito à oposição entre a variedade considerada padrão normativo e como não-padrão. Esses contínuos – representados em uma linha imaginária, para efeito didático – incluem o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoramento estilístico. Tais aspectos são tidos como fundamentais para que o docente possa refletir sobre situações reais de interação verbal e, por conseguinte, possa promover a aprendizagem tanto da norma padrão e quanto das demais variantes linguísticas, compreendendo o que aceitável e adequado em cada contexto comunicativo nos mais diversos espaços sociais (Faraco, 2015).

No contínuo de urbanização, observam-se registros de regras fonológicas que podem apresentar-se de forma descontínua ou gradual. Nos polos associados a comunidades linguísticas mais isoladas, predominam falares de características mais rurais, marcadas pela oralidade e pela menor influência de práticas letradas. No polo oposto da linha, os falares urbanos sofrem influência dos processos de padronização linguística e do predomínio da escrita, resultantes de eventos de letramento, como a escolarização, mídia e outras práticas sociais, com ou sem o uso da tecnologia digitais. Já nas regiões compartilhadas desse contínuo, observa-se uma mescla ou gradação entre domínios orais e escritos, típica dos falares de grupos urbanos, cujo repertório lingüís-

tico reflete tanto a herança cultural de seus antecedentes rurais quanto o contato com formas urbanas de intercâmbio linguístico.

No que diz respeito ao contínuo de oralidade-letramento, observa-se uma fluidez e sobreposição de práticas comunicativas ao longo dessa linha, que vai desde evento predominantemente orais em um dos polos até práticas marcadamente letradas no polo oposto. Um exemplo ilustrativo seria a apresentação deste estudo em um evento científico, em que há a leitura de trechos previamente escritos durante uma comunicação oral, situando tal prática no contínuo de oralidade-letramento.

Já o contínuo de monitoramento estilístico diz respeito ao grau de controle que o falante exerce sobre sua própria fala, variando entre um polo mais espontâneo, com menor monitoramento, e outro mais planejado, com maior atenção às formas linguísticas e às condições de produção. Essa variação é influenciada por fatores contextuais e pelos alinhamentos que o locutor estabelece em relação aos papéis sociais atribuídos a si e aos interlocutores, bem como aos tópicos abordados nas interações, especialmente em eventos situados no contínuo de oralidade-letramento.

Ao considerar as relações entre os contínuos apresentados como ponto de partida, o docente pode, por meio da seleção de gêneros textuais-discursivos, trabalhar as diversas habilidades e competências linguísticas, integrando os eixos da oralidade, produção escrita, leitura, interpretação e compreensão. Tal abordagem possibilita um trabalho mais articulado e significativo, contribuindo para superação de uma concepção normativa baseada em dicotomias como certas e erradas, ao valorizar as noções de adequação e aceitabilidade linguística. Afinal, embora nas interações formais, se espere o uso do código linguístico padrão, esse não pode servir como único parâmetro, sobretudo em um país multicultural e multilíngue como o Brasil, onde coexistem centenas de variantes linguísticas legítimas e socialmente situadas (González, 2015; Silva; Barbosa e Pereira, 2022).

Considerando essa gama de fatores que condicionam variações e mudanças linguísticas como fenômeno natural e diversificado, a sociolinguística educacional (Cyranka, 2016) entende que esses processos impactam a escolarização no que se refere ao desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

Por uma pedagogia da variação linguística: possibilidades para ampliação da competência comunicativa

Antes de adentrar à caracterização da pedagogia da variação linguística, importa pontuar breves considerações acerca da competência linguística e comunicativa a partir do reconhecimento das variantes padrão e popular, visto que são substanciais para o processo de ampliação da segunda competência dentro de um contexto de práticas sociais mais complexas.

No início do século XX, o estruturalista Ferdinand de Saussure, ao se debruçar sobre a língua como objeto de estudo, enfatizou o estudo sincrônico, concebendo a língua como um sistema interno e abstrato de regras, dissociado da fala. No entanto, ainda que o pai da linguística moderna compreendesse a língua como “ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social [...] não leva em conta a [própria] vida social” (Labov, 2008, p. 217, inserção nossa), ou seja, ele acabou por desconsiderar, em grande medida, a própria vida social – ou seja, as pressões externas que influenciam diretamente o modo como os falantes utilizam a língua para se comunicar.

Anos depois, em 1965, ao retomar os estudos da dicotomia saussuriana, o gerativista Noam Chomsky apresentou a distinção entre competência e desempenho, dando ênfase ao caráter abstrato da competência, assim como Saussure fez em relação à língua, e ao caráter concreto do desempenho, análogo ao conceito de fala (Bortoni-Ricardo, 2004). Para a teoria gerativista, a competência da língua é inata

ao indivíduo, reforçando o paradoxo saussuriano. Daí decorre a formação de uma gramática universal baseada em intuições das frases, restrita às forças internas da língua.

Ainda que a teoria laboviana enfatize o desempenho linguístico, centrando-se no uso real que os usuários fazem da língua em contextos de interação social, ela concebe a língua em sua sua dinamicidade, deixando que a variação ocorra de forma ordenada. Essa ordenação está subordinada tanto às regras internas da língua quanto aos fatores externos, de natureza social.

Nesse contexto, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a competência comunicativa “de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. Essa competência sensibiliza o sujeito de fala a adequar suas formas linguísticas aos eventos de comunicação de modo que,

quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras passa obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores que sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Ademais, a autora afirma que essa adequação às condições de interação, característica da competência comunicativa, perpassa a consciência dos papéis sociais desempenhados por si e pelos interlocutores no evento comunicativo, assim como o domínio dos recursos linguísticos responsáveis por essa adequação, a saber: vocabulário, estruturas gramaticais, elementos retóricos-estilísticos, entre outros.

Além dos recursos linguísticos mencionados, há os recursos comunicativos, que se desdobram em aspectos como o grau de dependência contextual, o grau de complexidade cognitiva do tema abordado e a familiaridade com a tarefa comunicativa, a depender da proximidade com o interlocutor (Bortoni-Ricardo, 2004).

Segundo a autora, tais recursos devem ser adquiridos conscientemente à medida que os sujeitos são expostos e participam de eventos comunicativos cada vez mais complexos e diversificados, para além dos limites de sua própria comunidade linguística. Esse processo pode ser favorecido, ainda que não exclusivamente, por meio de práticas que envolvam os processos de escolarização nas aulas de Língua Portuguesa. Posto isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74, inserção nossa) defende que

[...] é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa de seus alunos [e de suas alunas], permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

A sociolinguística Educacional parte do pressuposto de que todo estudante nativo carrega consigo competências linguísticas relacionadas à língua materna, desenvolvidas no seio familiar e/ou em sua própria comunidade de fala. Contudo, deficiências nessa competência são apontadas como “erro de português” (Bagno, 2012; 2004), e não como diferenças de/entre variedades, sendo a de maior prestígio social utilizada como parâmetro para chamar inadequadamente a atenção do estudante.

Esse comportamento é reflexo de um percurso histórico, político e econômico pelo qual a sociedade brasileira é atravessada e “nos faz rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial. Essa postura histórica deu origem a uma cultura normativa estreita, categórica e dogmática” (Faraco, 2015), sem qualquer respaldo científico. Além desse condicionante,

[...] no âmbito da expressão culta, nossa realidade linguística [...] tem uma pesada divisão entre, de um lado, um conjunto de variedades que constituem o chamado português culto [...]; e, de outro, o conjunto de variedades que se constituem o chamado português popular [...]" (Faraco, 2015, p. 25).

Essa divisão sociolinguística é resultante das condições socioeconômicas pelas quais o país passou, e ainda passa. Com as mudanças constantes nessas condições, somadas à assimilação de diferentes modelos linguísticos urbanos dos falantes rurais e a dos falares rurais introduzidos na comunidade linguística com médio e alto prestígio, as variantes passaram a ganhar espaço nos debates. No entanto, ainda há resistências em relação a esse novo quadro sociolinguístico por parte da mídia, de alguns estudiosos, de professores, entre outros, que ainda concebem a língua como produto, estanque e homogênea (Faraco, 2015).

Há docentes que já enxergam a língua como um fenômeno social, mas ainda não sabem, por força da cultura da hipercorreção, modificar sua prática em sala de aula. Ademais, muitas vezes não encontram respaldo nos livros didáticos, que, ainda que abordem essa temática, quando o fazem, é de maneira tímida e/ou superficial; inclusive, alguns docentes fazem tal abordagem apenas com o fito de atender exigências normativas (Lima, 2021; Faraco, 2015) estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (Brasil, 2018;1998).

Esse tratamento tende a comprometer a autoestima dos aprendentes, ampliando a incidência do que é considerado erro, uma vez que pode introjetar/potencializar mitos, crenças e atitudes preconceituosas em profusão, sendo, entre outras, a de que “não sabe português” ou de que “português é muito difícil” (Bagno, 2004). Com essa postura, os discentes sentem-se tolhidos, fecham-se a possibilidades de ampliação e (re)conhecimento de outras formas de variedades.

Como efeito, essa interdição (Foucault, 2014) de acesso à “língua certa” restringe o acesso a valores, bens culturais e simbólicos circu-

lantes nas camadas mais prestigiadas da sociedade, visto que a hierarquização da língua é uma demanda condicionada pela hierarquização social (Bagno, 2012).

Na contramão dessa prática, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38, inserções nossas) sugere uma pedagogia da variação linguística

[...] que [esteja] culturalmente sensível aos saberes dos educandos, [esteja] atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e [mostre] ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Nesse caso, a autora defende que o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ante a essa diversidade de variedades, esteja calcado na identificação e problematização dessas diferenças, promovendo a conscientização dos alunos e dando condições para que possam monitorar seus próprios estilos tanto em registros orais quanto escritos, nos mais variados eventos interacionais. Para tanto, é fundamental considerar a competência linguística e as especificidades socioculturais desses estudantes. Nesse contexto, importa reforçar o que defende Faraco (2015), segundo o qual as variedades linguísticas precisam ser contempladas no ensino de Língua Portuguesa, e não negadas.

Desse modo, o docente não só constrói estratégias didáticas para tomar a língua como objeto de reflexão e explicar o fenômeno linguístico enquanto diferença, como também evidencia os usos e adequações de cada variedade envolvida, além dos recursos comunicativos mencionados anteriormente. Sem essa sensibilidade, professores e alunos tendem a continuar reproduzindo os chamados “erros de português”, privando o discente da oportunidade de ampliar sua competência comunicativa por meio do (re)conhecimento de uma gama sistemática de recursos linguísticos e comunicativos. Tal ampliação inclui o contato com diferentes variedades linguísticas, capazes de potencializar essa competência e permitir que o estudante interaja de forma eficaz

nos mais variados eventos e práticas sociais, com destaque para os contextos de interação virtual e/ou globalizada.

Para subsidiar o docente com essa pedagogia da variação linguística, que concebe a língua como fenômeno social, apresentamos, a seguir, reflexões de caráter propositivo a partir de um meme publicado no *Instagram*.

O gênero discursivo/digital Meme

Para desenvolvemos nossas atividades sociointeracionais, produzimos discursos que se materializam nos mais diversos e variados gêneros discursivos, cujos enunciados, ainda que produtos individuais, recebem uma gama de influências históricas, socio interacionais, ideológicas, culturais e linguísticas relativamente estáveis (Bakhtin, 2016).

Nessa esteira, os gêneros discursivos utilizados refletem enunciados concretos de cada campo de atividade humana e suas respectivas finalidades, considerando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional relativamente estável. O gênero artigo, de finalidade científica, é uma boa ilustração dessa definição.

Ademais, Bakhtin (2016) distingue os gêneros em primários, aqueles que nascem de diálogos do cotidiano; e os gêneros secundários, que demandam uma maior complexidade e predominância da linguagem escrita. No entanto, essa distinção não é estanque, tendo em vista que os processos de hibridização dos gêneros atrelados à moldagem social se configuram

[...] de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variedades maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. (Marcuschi, 2011, p. 23).

Com o advento das mudanças contínuas trazidas pelo uso das tecnologias de comunicação globalizantes, especialmente pelas redes sociais virtuais, observa-se a potencialização das mudanças nos modos de interação, marcadas por novas gramáticas sociais que favorecem processos de hibridização, fluidez e rapidez quando à circulação universal de modos de ser/estar e de bens materiais e simbólicos da contemporaneidade.

A esse respeito, Xavier (2010), assevera que essa nova configuração ampliou as possibilidades de interação, com o surgimento de gêneros digitais organizados sob a forma de hipertextos, uma forma “híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade [grifos do autor].” (Xavier (2010, p. 208).

O gênero meme ilustra essa hipertextualidade, uma vez que apresenta, conforme Santos e Araújo (2023, p.15), uma “mescla de diferentes formas de linguagem, [...] gerando, então, efeitos de sentido que se relacionam com os seus propósitos enunciativos, o que implica investigação sobre o uso”.

De acordo com os referidos autores, memes são, portanto, modelos dinâmicos que circulam comum e popularmente nas redes sociais, como o *Instagram*. De composição ainda pouco padronizada e complexa, sua profusão tem alcançado outros suportes, mesclando-se a outros gêneros, como o exemplo que veremos adiante. Além disso, o meme tem como finalidade gerar humor acerca de saberes cotidianos, conciliando múltiplas linguagens que ludicamente podem ser utilizadas em sala de aula.

Podendo ser utilizado como recurso para ampliar a competência comunicativa do estudante através da reflexão sobre a língua em uso por meio da análise sociolinguística, o uso do meme também é uma possibilidade para dirimir preconceitos linguísticos, uma vez que “os gêneros são indicadores de relações de poder e fator hierarquizante do poder” (Marcuschi, 2011, p. 27).

Percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), com base em pesquisa bibliográfica (Brasileiro, 2022). Em relação ao corpus, realizamos uma análise (sócio)linguística, com ênfase nos contínuos da variação linguística (Bortoni-Ricardo, 2004). Os resultados das reflexões advindas dessa análise fundamentam a proposta de reflexão sobre os fenômenos linguísticos materializados no meme descrito a seguir.

Para alcançar o objetivo deste estudo, o de apresentar uma proposta de leitura culturalmente sensível partindo da análise de um meme que circula na rede social *Instagram*, sob a ótica dos contínuos de variação linguística, selecionamos uma publicação de dezembro de 2024 da conta “@bodegaiato”, na plataforma citada¹.

A escolha pelo gênero meme está relacionado ao seu caráter humorístico, popular e viral, além do relativo acesso e familiaridade que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tendem a apresentar com esse tipo de conteúdo. Os critérios a escolha do meme foram os seguintes: 1) deveria ser uma publicação do/no Instagram; 2) deveria apresentar uma legenda com, no mínimo, dois períodos e uma imagem; 3) deveria abordar tópicos familiares aos discentes ou que fizessem parte do seu cotidiano; 4) deveria apresentar desvios à norma-padrão; 6) o meme deveria ter sido publicado em 2024. Para a proposta, orientamos que os memes utilizados como recurso para reflexão linguística sejam publicados o mais próximo possível ao período de aplicação, dada a efemeridade e novidade de um gênero discursivo/digital em circulação na internet.

1. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DDaYMBNIYzP/> . Acesso em 20 abr. 2024.

Na análise sociolinguística, observamos os sentidos materializados na/pela linguagem verbo-visual dos memes, isolando termos e/ou expressões que representassem os tipos e, especialmente, os contínuos da variação linguística, a saber: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. Para ilustração, organizamos esses elementos em linhas horizontais imaginárias (Bortoni-Ricardo, 2004), de forma a posicionar os memes analisados em diferentes pontos do contínuo.

Por fim, realizamos o batimento entre os pressupostos teóricos discutidos e os fenômenos linguísticos identificados em cada meme selecionado. O desenho dessa análise sociolinguística, de caráter propositivo, visa servir de subsídio ao docente interessado em orientar sua prática a partir da pedagogia da variação linguística.

Leitura e reflexão linguística a partir do gênero Meme

Considerando o tratamento da pedagogia da variação linguística no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a BNCC (2018) orienta que o ensino da metalinguagem funcione como meio para o uso reflexivo da língua, preferencialmente, inserido nas vivências dos discentes. Nesse sentido, reforçamos que a análise do meme em voga é propositiva e segue fundamentada pelos seguintes descritores quanto à pedagogia da variação linguística: e (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Além desses, em relação ao gênero discursivo meme, a BNCC (2028) considera a importância de: (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de rei-

teração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc; e (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Dito isso, passemos para a descrição do meme a seguir.

Da página da rede social digital Instagram, retiramos um meme do perfil de “@bodegaiato”, publicado em dezembro de 2024. Criado há 11 anos e caracterizado como “figura pública”, o “@bodegaiato” é administrado pelo perfil @brenomeloo e apresenta, em 20 de abril de 2025, 11.258 publicações, 4,6 milhões de seguidores.

Imagem: @bodegaiato



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DDaYMBNIYzP/>.

Acesso em 20 abr. 2024

O meme em referência parte de uma linguagem verbo-visual, que recebe a classificação de meme-imagem fixa (Araújo e Souza, 2023). No primeiro plano, observamos legendas posicionadas acima e abaixo da imagem central. Já no segundo plano, há a imagem de um bode-mascote centralizado sobreposto a um fundo de parede de cores escurecidas que lembra a Via-Láctea. Esse arranjo não se faz à toa, tendo em vista que a forma como o personagem central é colocado sugere sentimentos, dentre os quais o de reflexão, lamentação ou de tristeza como reação à quebra de expectativa em relação a uma atitude de sua mãe, a de que não havia comprado vestes novas, às vésperas do ritual natalino.

Essa construção discursiva pode ser notada a partir da posição do personagem que se apresenta em tom de questionamento (cadê minha roupa de Natal?) e/ou de resignação diante da tradição, o que se evidencia nos enunciados que compõem o entorno da imagem. A cena pode ser rapidamente identificada pelo interlocutor situado na atmosfera natalina, tendo em vista que, em parte da cultura brasileira, ocorre a ritualização da data em que se comemora o nascimento de Jesus dentro da cosmovisão judaico-cristã. A ceia de Natal constitui um momento especial, no qual, culturalmente, espera-se que os participantes apresentem uma aparência bem cuidada, vestindo roupas novas ou recém-compradas, além de se dedicarem à confraternização com familiares e amigos.

Embora o meme apresente um tom lúdico, apropriando-se de expressões cotidianas para gerar humor, sua construção, enquanto prática social, evidencia a predominância de uma lógica comercial na celebração do Natal. Isso é perceptível na valorização de elementos materiais, desde a exigência de vestes novas até a troca de presentes, os quais embora remetam simbolicamente à narrativa bíblica dos Reis Magos, secundarizam o significado original do evento: a simplicidade do menino Jesus na manjedoura.

A compreensão do tema deste meme, assim como do próprio gênero, “[devem ser vistas] na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas no interior da cultura”, ensina Marcuschi (2011, p. 19, adaptações nossas). Essa mescla de recursos verbo-visuais do meme reflete os valores culturais de comunidades linguísticas do português brasileiro, visto que membros de tais comunidades constituem a linguagem e, por ela são constituídos (Orlandi, 2014).

Importa dizer que o mascote da referida conta do *Instagram* é representado por um bode, figurando ora como criança, ora como adolescente. Contudo, tanto o enquadramento e a posição da imagem quanto as vestes cotidianas que o caracterizam variam conforme o papel social (pai, mãe, irmão etc.) atribuído pelo locutor em cada ato comunicativo. Essa dinâmica corrobora o que afirma Marcuschi (2011, p. 24): “é pela ação que produzimos e reproduzimos os sentidos sociais e criamos estruturas”.

No meme em questão, a representação do bode assume o papel de filho de outros dois personagens homônimos, não aleatórios, pois recebem características condicionadas à intenção e à criatividade de seu criador. Essa dinâmica de personificação e interação, materializada pelo próprio perfil do meme analisado, visto ser administrado por outra conta no *Instagram*, encontra ressonância na observação de Faraco (2015, p. 31):

[...] a palavra é material privilegiado da comunicação da vida cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular. É no seu domínio que a comunicação se situa. Para se constituir como linguagem, é preciso que o homem tenha a palavra, que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado.

Nessas condições, a variante que surge na legenda do meme é passível de reflexão, dados os desvios à norma padrão, como as que demonstramos a seguir:

“Duas semanas *pro* natal

E minha mãe ainda não me chamou *pra* ir *no* centro comprar minha roupa”

Quanto à linguagem verbal, indissociável do visual, identificamos variedades linguísticas compatíveis aos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

Em relação ao contínuo de urbanização, o personagem “Junin” situa-se em um contínuo rururbano, visto que é o ponto intermediário do contínuo que “são formadas por imigrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, [...] seu repertório linguístico” (Bortoni-Ricardo, 2004. p. 52). Essa condição é representada pela figura do próprio bode, animal tradicionalmente associado à pecuária rural. Já o criador-narrador, aquele que dá voz ao personagem, situamo-lo em um ponto urbano, dado seu percurso escolar – como evidenciado pelo fato de ter criado a conta do @bodegaiato durante as férias da faculdade de Engenharia na Paraíba.

No contínuo letramento-oralidade, observa-se que o evento comunicativo onde o referido meme circula é no perfil do personagem principal, em um espaço de letramento digital, ainda que sua linguagem materialize enunciados do cotidiano, típicos da oralidade de comunidades nordestinas. Nesse aspecto, percebe-se tanto a cultura de letramento atrelada ao digital, quanto a de oralidade vinculada à reprodução de falas de indivíduos da comunidade nordestina, o que corrobora o dizer de Bortoni-Ricardo (2004, p.62): “não existem fronteiras bem-marcadas entre eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições.”

Por fim, em relação ao contínuo de monitoração linguística, o meme analisado situa-se no extremo da linha imaginária de menor monitoramento, visto que sua linguagem reflete o cotidiano da comunidade linguística da variação diatópica. A análise do contexto digital de circulação, dos interlocutores e dos tópicos abordados revela um estilo

menos monitorado, de mais espontaneidade. A própria linguagem verbo-visual regula o enquadramento do meme em relação ao tópico de maior ou menos humor, por exemplo, direcionados a um público intergeracional. Nessas condições, observamos um estilo menos monitorado, sobretudo em razão das características do próprio gênero.

Quanto aos traços socioestruturais presentes no meme analisado, constata-se que as variações linguísticas presentes no corpus representam distintos registros linguísticos do português brasileiro. Seu propósito comunicativo primordial - o humor - é alcançado mediante a utilização de termos, expressões e ditados populares característicos do cotidiano nordestino, e transpostos à comunidade digital. Para tanto, a variante utilizada no meme é condicionada aos significados sociais (Labov, 2008) que seus (inter)locutores, no âmbito de suas comunidades, padronizam. Sem essa gramática social, os sentidos produzidos pelo gênero citado não teriam o mesmo efeito comunicativo, não chamariam tamanha atenção, e, conseqüentemente, não haveria essa capacidade de gerar o volume de interações que caracteriza o perfil em análise.

Considerações finais

Com este estudo, buscou-se propor discussões acerca da necessidade de ampliação das competências comunicativas para estudantes de Língua Portuguesa por meio de uma prática culturalmente sensível que acolha os saberes linguísticos desses discentes. Além disso, com base na análise realizada, buscou-se orientar o professor a mediar o processo pelo qual os aprendentes identifiquem e (re)conheçam as variedades linguísticas do português brasileiro como recursos linguísticos válidos e adequados aos mais variados eventos de comunicação, incluindo os mais complexos.

Para responder a essa demanda, apresentamos uma proposta de análise linguística que concebe a língua como fenômeno social, promovendo a conscientização sobre as variações linguísticas através do estudo de memes que circulam na internet, em especial, na rede social *Instagram*. A análise do corpus selecionado (@bodegaiato), embora restrito, permitiu identificar variedades linguísticas inscritas em diferentes contínuos, que ora se sobrepõem, ora se distinguem, conforme os significados sociais que carregam. Os resultados sugerem que tal abordagem pode inspirar e/ou subsidiar práticas docentes alinhadas à pedagogia da variação linguística.

O gênero meme, enquanto recurso pedagógico, pode levar o estudante a refletir sobre a língua, ampliar suas competências comunicativas e, ainda, combater o (próprio) preconceito linguístico que assombra a sociedade. Associada à pedagogia da variação linguística, essa superação pode viabilizar a ascensão das camadas mais vulneráveis socioeconomicamente aos processos de escolarização mais complexos e o acesso aos espaços de poder e, conseqüentemente, à cidadania plena.

Quanto ao papel da escola, esta pesquisa reforça a importância da atuação docentes especialmente na desconstrução de mitos, crenças e atitudes preconceituosas, alinhando-se aos estudos que destacam as contribuições da sociolinguística para o ensino do português. Para tanto, defendemos que a pedagogia da variação linguística seja efetivada desde a formação inicial em Letras, com o devido cumprimento das diretrizes educacionais e a produção de materiais didáticos que abordem as variedades linguísticas de forma sensível e equilibrada, sem a folclorização das variedades rurais nem a hierarquização da norma-padrão.

Referências

ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos; SOUZA, Lailton Ferreira. Língua e identidade em memes: uma proposta pedagógica da variação linguística. *Confluência*. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 64, p. 177-216, jan.-jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/595>. Acesso em 05 dez. 2024

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola editorial, 2012

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 29ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [...]

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MATINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Vieira; TAVARES, Maria Alice. (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2021

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): 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: 02 dez. 2024

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 02 dez. 2024

BRASILEIRO, Ada Magdaly Matias. *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Contexto, 2022

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. O tratamento da variação linguística no livro didático de Português. 2007. *Dissertação* (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2002>.

CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C; FERRAREZI Jr., C. (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167–176.

ECKERT, Penelope. *As três ondas: estudo da variação e mudança linguística*. Ornagon, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/download/122962/85298>. Acesso 28 set. 2024

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [orgs.]. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b. p. 19–30.

BRANDÃO-SILVA, F.; ROMUALDO, E. C.; PEREIRA H. B. [Orgs.] *Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”*: descrição e ensino de português. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. 248p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ed. São Paulo: edições Loyola, 2014

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editora, 2008

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e o livro didáticos de português. *In*: MATINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Vieira; TAVARES, Maria Alice. (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: contexto, 2021

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ed. São Paulo: Parábola, 2011

OLIVEIRA, L. C. de. Bases para uma Pedagogia da variação linguística: entre a utopia e a esperança. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1432. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1432>

SILVA, Henrique Miguel de Lima; BARBOSA, Jackson Cícero França, PEREIRA, Marlí Hermenegilda. 94LÍNGUA; VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA. **ACTA** - VOL. 27 – ANO 46 – Nº1 – 2022 ISSN 2446-4264

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura texto e hipertexto. *In*: MACUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ed. São Paulo: Cortez editora, 2010.

A resenha crítica no processo de leitura e escrita

Aracy Henrique de Souza
Silvelena Cosmo Dias

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma análise das produções textuais elaboradas por um(a) aluno(a) do 8º ano do ensino fundamental, como resultado de uma sequência de atividades didáticas desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. A proposta teve como ponto de partida a leitura da obra *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patricia McCormick (2018), com o propósito de contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Cabe destacar que a intervenção pedagógica foi motivada pelos baixos resultados obtidos por essa turma, de uma escola estadual localizada em Brasilândia-MS, nas avaliações externas, especialmente nas provas de leitura e produção de texto do SAEMS¹.

Partimos da premissa de que, mais do que refletir sobre *como* e *o que* ensinar, é fundamental questionar *para que* ensinamos o que ensinamos, conforme propõe Geraldi (2012, p. 40). Com base nessa perspectiva, formulamos a hipótese de que a leitura da obra literária, aliada ao contato com o gênero resenha crítica e ao desenvolvimento

1. O SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação Pública de Mato Grosso do Sul) foi implementado em Mato Grosso do Sul em 2008, para verificar os impactos do programa no desempenho dos estudantes. Esse acompanhamento histórico permite que as escolas façam comparativos e ajustes necessários para a melhoria do processo de aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

de uma sequência de atividades didáticas, pode favorecer o aprimoramento da escrita, a ampliação do repertório dos alunos e o fortalecimento de seu senso crítico.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos no arcabouço teórico-metodológico de autores e pesquisadores da Linguística Aplicada, que defendem a importância do estudo do gênero textual no processo de reescrita textual, do letramento crítico e do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, buscamos discutir a partir dos teóricos como Kleiman (2005; 2013; 2019), Geraldi (2012), e Coracini (199; 2003; 2010) para abordar as contribuições da LA como campo de pesquisa independente, mas que dialoga com outras áreas, com o objetivo de valorizar a identidade e as relações sociais dos educandos.

Nesse sentido, consideramos a abordagem de Rojo (2012), no que tange às noções de letramento, tecnologia digital e *blog*, a fim de enfatizar o papel da tecnologia como ferramenta didática que possibilita dar visibilidade às produções dos estudantes. Também ponderamos os estudos de Marcuschi (2008), para destacar a importância de ensinar a partir do gênero textual. Esses teóricos, entre outros, foram fundamentais para a compreensão do processo de leitura e escrita, e nos ajudaram a buscar estratégias para que os alunos pudessem expressar suas ideias, estimulando e valorizando seu pensamento crítico. E para atingir esse objetivo, evidenciamos a escrita como um processo que “se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando” naquele que lê, ou seja, no leitor (Kock, 2017, p. 50), mesmo considerando a incompletude nesse processo (Coracini, 2010).

Para a constituição do *corpus*, os alunos foram submetidos a diversas situações didático-pedagógicas, envolvendo a leitura e produção de textos. Assim, tivemos como expectativa que esta pesquisa permitisse ao aluno não só o desenvolvimento e o uso competente da escrita, mas também estimular o uso social da leitura e da escrita.

Este capítulo está dividido em quatro partes: na primeira parte, discorreremos sobre os conceitos da Linguística Aplicada (LA) e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento do letramento crítico. Na segunda parte, tratamos de conceitos sobre gêneros textuais, mais especificamente, sobre os gêneros resumo e resenha crítica, aliados às tecnologias digitais. Na terceira parte, apresentamos o contexto da pesquisa e a metodologia aplicada em sala de aula para alcançarmos os objetivos propostos. Logo em seguida, na quarta e última parte, apresentamos os resultados de análise das produções de um(a) aluno(a), a título de elucidar os resultados obtidos com toda a turma.

Linguística Aplicada: questão do letramento crítico

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência que instiga a relação entre teoria e prática do professor dentro de sala de aula. Trata-se de um campo científico que muito tem contribuído para as ações pedagógicas e reflexões de professores e linguistas aplicados. Nesse sentido, Kleiman (2013) explica que a LA é uma ciência que dialoga com outras áreas, sobretudo, mais especificamente, com as ciências sociais e humanas. Essa ciência tem como propósito “contribuir para a melhoria de algum problema relacionado ao ensino e à aprendizagem de língua, e que hoje agrega a essa meta inicial a formação do professor de língua” (Kleiman, 2019, p. 738). Portanto, um grupo de pesquisadores tem contribuído na formação de professores, com o intuito de formar profissionais críticos e autônomos capazes de ensinar os alunos a ler e a escrever criticamente.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, é pertinente destacar a relevante contribuição de Coracini (2003) no campo dos estudos da LA. A autora critica a forma como a escrita tem sido tradicionalmente ensinada na escola, especialmente por meio das propostas dos livros

didáticos, que tendem a incentivar os alunos a apenas reproduzirem modelos preestabelecidos, esvaziando a escrita de sentido e autoria. Para transformar essa realidade, Coracini (1999, p. 151) defende a necessidade de que as aulas de leitura e produção textual se constituam como espaços de reflexão, de “questionamentos” e de “contestação”, e não de mera reprodução de propostas engessadas que determinam antecipadamente o que os alunos devem escrever.

Nesse contexto, é imprescindível estabelecer uma articulação entre a pesquisa em linguagem e o ensino, a fim de evitar uma cisão entre o campo investigativo e o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que ambos são instâncias complementares. Nessa perspectiva, é relevante considerar as contribuições de Geraldi (2012, p. 39), ao discutir “o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita”. Tal fragilidade no nível de proficiência na língua portuguesa pode ser observado, mais recentemente, não só nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)², mas também no SAEMS.

Para o autor em questão, quando falamos em ensino, muitas vezes, há a preocupação mais sobre como ensinar, quando ensinar, o que ensinar ao invés de pensar sobre “para que ensinamos o que ensinamos?” (Geraldi, 2012, p. 40). Dessa forma, a questão do “para que” no ensino de língua portuguesa é uma situação considerada prévia, porque envolve tanto uma questão de concepção de linguagem quanto uma postura ligada à educação.

Dentro desse escopo, vemos a importância da leitura e da escrita no âmbito do letramento, ou seja, ambas devem estar associadas à con-

2. Enem é a sigla de **Exame Nacional do Ensino Médio** e foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Atualmente, os resultados obtidos no Enem ajudam os estudantes a ingressar em universidades públicas ou a ganhar bolsas de estudos em instituições particulares. Criado em 1998, o Enem é o maior processo seletivo do Brasil, abrangendo aproximadamente mais de 7 milhões de candidatos inscritos para a realização das provas. Fonte: <https://www.significados.com.br/enem/>.

cepção de linguagem como práticas sociais. Sendo assim, de acordo com Geraldi (2012), a leitura é um ato de interação e interlocução, ou seja, ao mesmo tempo em que o leitor constrói significado a partir da leitura, ele, também, atribui sentido às coisas existentes no mundo, ou seja, a leitura e a escrita são práticas sociais indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que consideramos a importância da leitura e da escrita no ensino, não podemos deixar de destacar que o letramento é “o resultado da ação de ensinar, de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). Entretanto, um indivíduo pode não saber ler ou escrever e ser letrado, tendo em vista que os conhecimentos que vivencia lhe proporcionam o acesso às diversas leituras e interpretação de mundo, tomando posicionamentos críticos e reflexivos, em relação aos fatos e acontecimentos que ocorrem na sociedade.

Kleiman (2005), ainda, afirma que o fato de a escola trabalhar textos de forma descontextualizada daqueles que circulam no dia a dia dos alunos torna o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado mais difícil. Por isso, a autora, de forma didática, explica que, ao invés de ensinar uma receita de salada de frutas com sua estrutura, o ideal é “colocar a mão na massa” e fazer com eles a receita. Depois, fazer a produção escrita do que foi realizado para mostrar aos ausentes. Esse procedimento garantirá um registro para o futuro. A autora, ainda, enfatiza a importância de publicar a receita em alguma rede social. Afinal, eles vão compreender que o texto produzido não ficará apenas na sala de aula e que o gênero receita tem uma função social.

Concernente a essa linha de raciocínio, torna-se válido mencionar o trabalho do célebre educador Paulo Freire (1967), quando propõe o trabalho de alfabetização com palavras geradoras. Essa proposta permite ao alfabetizando, ao mesmo tempo que reflita sobre a estrutura

das palavras, acione, também, o campo semântico ligado a elas, o qual é carregado de situações do seu dia a dia. Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem, ao aprender ler e escrever, o alfabetizando sai de uma situação de ingenuidade para uma tomada de consciência crítica (Freire, 1967).

Em conformidade ao desenvolvimento do senso crítico, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (Souza, 2011, p. 2). Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que, para que o letramento crítico se efetive, o ato de ler exige mais do que decodificar palavras; exige escuta atenta e reflexiva. Como afirma Souza (2011, p. 3), “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (Souza, 2011, p 3).

Ao propor o trabalho com a resenha crítica no ensino fundamental, buscamos não apenas desenvolver habilidades de escrita, mas, sobretudo, inserir os alunos em práticas sociais de linguagem que envolvem reflexão, posicionamento e argumentação - dimensões centrais do letramento crítico. Essa abordagem dialoga com Soares (2009), ao conceber o letramento como uma prática plural, atravessada por múltiplas formas de ler e escrever o mundo. Nesse sentido, o estudo dos gêneros textuais, especialmente do resumo e da resenha crítica, torna-se estratégico, pois são formas discursivas que exigem do sujeito não apenas o conhecimento dos elementos composicionais, mas também capacidade de análise e tomada de posição diante do texto-fonte e da realidade que o cerca.

Gêneros resumo e resenha crítica associados à tecnologia

Os gêneros textuais são práticas discursivas que estão presentes em todas as esferas de circulação, tanto de forma convencional, como em discursos midiáticos. Sendo assim, a relação do texto com a prática social possibilita ao aluno interagir com o processo de construção do seu próprio conhecimento. Para Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são textos do nosso dia a dia e “que apresentam padrões socio-comunicativos”, com característica funcional, com objetivos e com estilo próprio que decorrem da “integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Dessa maneira, a proposta de trabalho com os gêneros textuais na turma de 8º ano do ensino fundamental II, nesta pesquisa, busca mostrar não somente o resumo e a resenha como padrões a serem seguidos, mas também como uma oportunidade de o aluno conhecer, escolher e, se possível, criar/variá-lo com vistas ao aperfeiçoamento da escrita, levando o aluno a usar as várias formas de argumentar sobre uma obra conhecida/lida.

Os gêneros resumo e resenha são classificados, segundo Marcuschi (2008), no domínio discursivo, como instrucional (científico, acadêmico e educacional). O resumo consiste em um texto, que apresenta de forma clara e sintetizada, a compreensão geral de uma obra lida/assistida ou conhecida. No que se refere à produção desse gênero, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2020) oferecem contribuições relevantes ao explicitarem, de forma bem didática, os principais aspectos envolvidos em sua elaboração, como produzir um resumo. Segundo as autoras, a produção de resumos escolares exige o uso da técnica de sumarização, que implica a exclusão de ideias circunstanciais, justificativas, exemplos, explicações e recursos de sinonímia.

Nesse processo, é fundamental que o resumo foque a ideia central do texto, demonstrando uma compreensão global que considere o gênero textual, o meio de circulação, o autor, a data de publicação e o tema abordado. A estrutura do resumo deve contemplar, de forma organizada, elementos como o fato principal, a questão discutida, eventuais contraposições, a posição do autor, seus argumentos e conclusões. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2020) destacam ainda a importância de preservar a coerência e a coesão textual, mencionando explicitamente o autor da obra original. As autoras ressaltam, também, o uso adequado de verbos que expressam atos de enunciação, como “aborda”, “relata”, “ênfatiza”, “define” e “ressalta”, os quais conferem objetividade e precisão à síntese produzida.

Além dessas autoras, o conceito desenvolvido por Severino (2013, p.179) ajudou-nos a demonstrar aos alunos que resumo é “uma síntese das ideias e não das palavras do texto”. É importante frisar que, mesmo se baseando em outro texto, o resumo é um texto autônomo, pois pode preservar ou não a organização do texto original, por exemplo. Já, a resenha é um texto que tem como objetivo apresentar informações sobre alguma obra, principalmente, no campo artístico, como: teatro, filmes, livros. A apresentação é sucinta e traz a visão crítica do resenhista. Essa visão pode ser positiva ou negativa da obra, sendo, portanto, uma interpretação e avaliação crítica de quem elabora o texto.

A resenha não tem uma estrutura fixa, mas de forma bem geral, é composta de “título, da referência bibliográfica da obra-base, de alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, um resumo ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica, que pode ser entremeada ao resumo” (Fernández; Baptista; Callegari; Reis, 2012, p. 175). Nessa mesma linha de raciocínio, Severino (2013, p. 179) destaca que a resenha faz parte da vida acadêmica tanto de estudantes como de especialistas, pois:

Uma resenha pode ser puramente informativa, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado.

Essa classificação nos permite entender que a resenha é um texto possível para ser trabalhado em uma turma do ensino fundamental II, pois ajuda a apreender como um texto se organiza e que, mesmo não sendo um leitor experiente, é capaz de produzir um texto com finalidade específica e com certa estruturação. Assim, Severino (2013) sugere uma organização iniciando pelo cabeçalho (dados bibliográficos), informação do autor, uma apresentação bem resumida do texto (assunto, objetivos, ideia central e a ordem das ideias do autor). Depois dessa abordagem, faz-se os comentários da obra, que podem ser positivos e/ou negativos, intercalados no resumo. Essas orientações teórico-metodológicas foram cruciais para a elaboração do plano de atividades, bem como para fazer a intervenção nos textos dos alunos, por meio da reescrita.

A nossa proposta de intervenção fundamenta-se na concepção de linguagem como interação, o que torna o trabalho com gêneros textuais imprescindível no contexto educacional. Como afirmam Guimarães, Carnin e Kersch (2015, p. 36), o ensino de gêneros implica “uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes”. Nesse sentido, torna-se indispensável integrar o uso das tecnologias digitais, considerando que os textos contemporâneos circulam em formatos multissemióticos e exigem multiletramentos. A leitura e a produção textual, portanto, extrapolam o suporte impresso e linear, passando a envolver múltiplas linguagens - verbal, visual, sonora - presentes em vídeos, áudios, imagens ou em suportes híbridos, demandando novas formas de interpretação e participação crítica no mundo letrado.

Importa destacar algumas práticas realizadas em sala de aula que ilustram a integração das tecnologias digitais ao trabalho com os gêne-

ros textuais. Foram utilizados, por exemplo, *podcasts* com indicações de leitura, imagens do *blog* do livro lido como base para a produção da resenha crítica, além da exibição de vídeos como o discurso de Malala Yousafzai ao receber o Prêmio Nobel da Paz³. Também, foram exploradas resenhas em formato digital e hipertextual, acessadas por meio de links em atividades desenvolvidas na sala de tecnologia. Em um dos momentos da intervenção, os alunos criaram um *blog*, no qual publicaram suas resenhas críticas, ampliando o alcance de suas produções e inserindo-se em práticas sociais de leitura e escrita. Como observa Rojo (2012, p. 40), esse tipo de prática possibilita “novas formas de acesso à informação, [...] como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos”.

Ainda, nessa linha de pensamento, é viável afirmar que o uso da tecnologia proporciona momentos de reflexão, colaboração e construção. Ademais, criar o *blog*, escolher o seu nome, a imagem que ocuparia a primeira página, interagir com outras pessoas por meio dos comentários é assegurar a possibilidade de o aluno ter autonomia e desenvolver habilidades para resolver atividades referentes ao uso da linguagem.

Da pesquisa-ação à sua materialização no espaço da intervenção

Esta pesquisa adotou a pesquisa-ação como referencial teórico-metodológico, por possibilitar a articulação entre investigação e prática pedagógica significativa. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), trata-se de:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a

3. Em 2014, Malala Yousafzai, aos 17 anos, recebeu o Prêmio Nobel da Paz, sendo a mais jovem pessoa a receber o Nobel. O prêmio foi compartilhado com Kailash Satyarthi (ativista indiano) e reconheceu a luta de ambos contra a supressão de crianças e jovens, e pelo direito de todas as crianças à educação. Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141010_nobel_paz#:~:text=A%20menina%20paquistanesa%20Malala%20Yousafzai,direitos%20das%20crian%C3%A7as%20na%20%C3%8Dndia.

resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diferentemente das abordagens convencionais, a pesquisa-ação permite ao pesquisador atuar diretamente sobre a realidade observada, promovendo intervenções que resultem em mudanças ao longo do processo. Nesse contexto, a proposta de intervenção foi desenvolvida com alunos do 8º ano de uma escola pública, localizada na cidade de Brasilândia (MS). Vale mencionar que, para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes deles foram mantidos em sigilo, sendo identificados apenas como “o(a) aluno(a)”, em conformidade com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As atividades que compõem o projeto de intervenção foram organizadas em três grandes partes. A primeira parte foi dividida em seis etapas, voltada à leitura e escrita da resenha crítica, envolvendo inicialmente a leitura domiciliar do livro *Eu sou Malala* (Yousafzai; McCormick, 2018), além de outros textos com temáticas correlatas. A segunda parte foi desenvolvida em sete etapas, com o objetivo de analisar as características do gênero. Para tanto, os alunos fizeram leitura, interpretação e análise desses textos, conduzindo-os à produção das resenhas, além de fazer uso das tecnologias digitais. A terceira e última parte foi dividida em três etapas, tendo como objetivo levar o aluno à análise de suas produções iniciais das resenhas, reescrita final, produção de um *blog* e publicação de suas produções, ampliando a visibilidade dessas e fortalecendo os multiletramentos no contexto escolar.

Ao utilizar as redes sociais *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* para divulgação do próprio *blog* criado por eles, os alunos fizeram a produção de textos com propostas significativas para eles, e, dessa forma, fez-se a reflexão da língua e o uso de conhecimentos do gênero resenha crítica, sem que fosse enfadonho para a turma. Assim, verificamos que

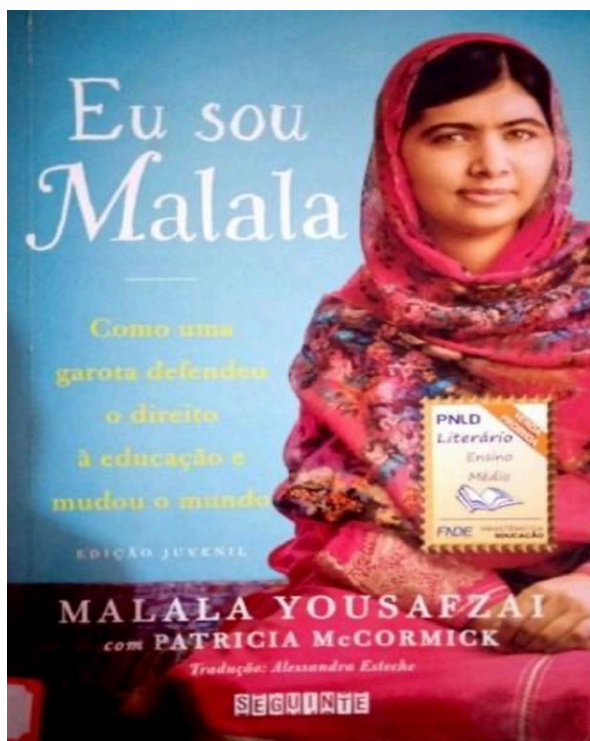
houve uma identificação do aluno com a página, visto que essa página criada por eles é uma forma de constituição identitária, e de identificação com o outro e consigo mesmo, deixando ali a sua marca por meio daquilo que defende, daquilo que acredita (Coracini, 2010).

A escolha do romance *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018), favoreceu significativamente para a abordagem de conteúdos atitudinais, especialmente no que se refere à discussão sobre os direitos universais, como o acesso à educação e o respeito à vida. Esse paradidático é uma autobiografia que conta a história de uma menina comum que gostava de ir à escola. Ela morava com seus pais e irmãos, na região do Paquistão, no vale Swat. Essa região foi transformada pelo terrorismo com a chegada do Talibã⁴, que proibiram as mulheres e meninas de frequentar o mercado e de ir à escola. No entanto, Malala foi ensinada a defender aquilo que ela acreditava e lutou pelo seu direito à educação. Por esse motivo, aos 15 anos de idade, sofreu um atentado quando voltava de ônibus da escola, sendo atingida por um tiro na cabeça. Embora achassem que ela não resistiria, ela sobreviveu. Hoje, Malala é um grande exemplo, símbolo de resistência no mundo todo, por lutar de forma pacífica pelo direito de mulheres e meninas frequentarem a escola.

A fim de promover uma compreensão mais aprofundada da narrativa da obra *Eu sou Malala* (Yousafzai; McCormick, 2018), foram organizados debates, rodas de conversa, trocas de ideias e compartilhamento de informações sobre a vida da protagonista. Textos complementares também foram disponibilizados, contribuindo para ampliar o repertório dos estudantes e favorecer o início do processo de escrita. A Figura 1 apresenta a imagem da obra lida pela turma, pertencente ao acervo da biblioteca escolar.

4. Talibã é um movimento fundamentalista e nacionalista islâmico que se difundiu no Paquistão e, sobretudo, no Afeganistão, a partir de 1994 e que, efetivamente, governou cerca de três quartos do Afeganistão entre 1996 e 2001, apesar de seu governo ter sido reconhecido por apenas três países: Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita e Paquistão. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Talib%C3%A3>.

Figura 1 - Obra lida pela turma



Para fins de organização e análise, as produções foram identificadas com as siglas “Produção Inicial” (PI) e “Produção Final” (PF), seguidas de um número correspondente ao(a) mesmo(a) aluno(a). Dessa forma, PI 1 refere-se ao mesmo autor de PF 1, e assim sucessivamente. A análise foi realizada em duas etapas: a primeira referente aos textos produzidos no início do projeto; a segunda, aos textos finais, após a realização de todas as etapas da proposta de intervenção.

É importante ressaltar que as transcrições foram mantidas na íntegra, respeitando a grafia e estrutura original dos alunos, sem qualquer tipo de correção ortográfica ou gramatical. O foco da análise recai sobre os avanços alcançados ao longo do processo, mostrando como foi o processo de aprendizagem após a realização das etapas do projeto de intervenção. Vale mencionar ainda que consideramos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero resenha crítica como ponto de partida

para a proposta pedagógica, tendo como objetivo não apenas a progressão na escrita, mas também o desenvolvimento do senso crítico.

Com o intuito de exemplificar os resultados obtidos ao longo do processo da pesquisa-ação, selecionamos uma produção inicial e uma produção final de um(a) aluno(a) que representam, de forma geral, o nível médio de desenvolvimento de toda turma. A seguir, apresentamos a análise de uma das produções iniciais da resenha crítica.

Análise das produções inicial e final

A seguir, apresentamos a produção inicial do(a) aluno(a), elaborada antes de qualquer intervenção docente. Em seguida, realizamos a análise do texto, com ênfase nos conhecimentos demonstrados pelo(a) estudante, bem como nas marcas e características do gênero resenha crítica presentes na produção.

Transcrição PI 1

Eu li o livro da Malala, e fala sobre: “Eu sou Malala”

Era mais comum dos dias, Eu tinha quinze anos estava no nono ano. Dois rapazes de túnica branca entraram.

-Este é o ônibus da Escola Khushal? Um deles perguntou.

O motorista riu, O nome da escola estava pintado com letras pretas na lateral do veículo.

O outro rapaz foi para a parte de trás do ônibus, onde estávamos sentados.

-Quem é Malala? ele perguntou.

Ninguém disse nem uma palavra, mais alguns meninos olharam na minha direção.

Ele levantou o braço e apontou para mim. Algumas das meninas gritaram, e eu apertei a mão de Moniba.

Eu gostei bastante do livro mas a parte que eu mais gostei foi: “Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisa. Posso morrer um pouquinho e voltar para poder contar as pessoas como é?”

Uma crítica que é muito longo e tem algumas partes que são bem desnecessárias.

Verificamos na PI 1 que o(a) aluno/produtor(a) do texto destaca a frase “Era mais comum dos dias, Eu tinha quinze anos estava no nono ano”. Notamos a preocupação em enfatizar uma situação corriqueira, mas de grande relevância. A saber, a idade da personagem era a mesma do(a) aluno/produtor(a). Isso mostra que o(a) leitor(a) se identifica com a personagem e, ao resenhar a obra, considera a idade da personagem importante. Na expressão “mas a parte que eu mais gostei foi” indica que entre tudo o que o livro apresenta, o que mais lhe chamou a atenção foi a oração, apontando para uma questão de religiosidade. O uso da conjunção adversativa “mas” na construção “mas a parte que eu mais gostei foi” não indica oposição ou contrariedade, como é comum em seu emprego. Nesse contexto, a conjunção funciona com um valor enfático, destacando o trecho considerado mais significativo pelo(a) leitor(a)/escritor(a), entre os diversos elementos da leitura realizada.

No trecho “Antes de deitar, pedi a Deus...”, extraído de um dos dizeres de Malala no livro, verificamos que o(a) aluno/produtor(a) se (ins)creve em uma situação muito específica, que é o fato de a personagem fazer uma oração a Deus, antes de se deitar. Nesse sentido, podemos afirmar que essa cena pode ser de seu conhecimento e a fé em Deus faz parte de sua vivência, tornando-se um hábito fazer orações ao se deitar. Isso vai ao encontro do que Coracini (2003) aborda quando o(a) aluno/escritor(a) se identifica com a personagem, isto é, quando ele se vê naquelas linhas traçadas, como se fosse o espelho que reflete a sua imagem: não só o seu corpo em um gesto de “oração”, mas também a sua própria alma em suplicio a Deus, em busca talvez de um milagre.

Quanto à estrutura da resenha crítica, verificamos na PI 1 que o(a) aluno/produtor(a) reproduz parte do texto original: “- Este é o ônibus da Escola Khushal? Um deles perguntou. / O motorista riu, O nome da escola estava pintado com letras pretas na lateral do veículo”. Esse trecho não corresponde a um resumo ou síntese do conteúdo temático da obra lida, como exigido na escrita de resenha crítica (Fernández;

Baptista; Callegari; Reis, 2012, p. 175). Ao final, o(a) aluno(a) expressa sua opinião sobre o livro, afirmando: “Eu gostei bastante do livro”. Com o intuito de aproximar sua produção do gênero resenha crítica, utiliza o termo “crítica” para marcar seu posicionamento em relação à obra lida, como se observa na frase: “Uma crítica que é muito longo”. Nessa formulação, há uma percepção de que leituras extensas não fazem parte de sua rotina leitora.

Em relação ao título, observamos que o(a) aluno(a) apresenta uma formulação confusa: “Eu li o livro da Malala, e fala sobre: *Eu sou Malala*”. Tal construção gera ambiguidade, pois não fica evidente se se trata de um título propriamente dito ou de uma explicação que introduz o texto, o que compromete sua clareza. Além disso, notamos lacunas na organização textual, possivelmente decorrentes do espaçamento irregular entre as linhas - característica recorrente nas produções desse(a) aluno(a). No que se refere ao plano global, não há referência clara à autoria. A expressão “o livro da Malala” apresenta ambiguidade, podendo indicar tanto que o livro é de autoria de Malala ou pertencente a ela, quanto que trata de sua história de vida.

Conforme já mencionado, o(a) aluno(a)/produtor(a) não apresenta um resumo da obra lida, limitando-se à transcrição de trechos isolados do texto original, sem demonstrar uma compreensão global e sintetizada da narrativa. Tal ausência compromete o entendimento da história por parte do leitor, sobretudo daqueles que desconhecem a trajetória de vida de Malala, como observamos no excerto: “- Quem é Malala? ele perguntou. / Ninguém disse nem uma palavra, mas alguns meninos olharam na minha direção. Ele levantou o braço e apontou para mim. Algumas das meninas gritaram, e eu apertei a mão de Moniba”. Não há, portanto, uma contextualização da obra, tampouco uma avaliação crítica - positiva ou negativa - por parte do(a) aluno(a). Além disso, é esperado, em uma resenha crítica, que haja uma recomendação da leitura para públicos específicos, o que também não ocorre. O(a) alu-

no(a)/produtor(a) não explicita a quem indicaria a obra ou quais públicos poderiam se beneficiar da leitura da narrativa vivida por Malala.

Após o desenvolvimento da sequência de atividades didáticas, realizamos a reescrita da resenha crítica. A seguir, apresentamos a análise da produção final, destacando os avanços na escrita desse aluno(a) em relação à produção inicial, elaborada antes da implementação do projeto de intervenção. Para essa análise, consideramos tanto o conteúdo quanto a adequação às características do gênero resenha crítica. Ressaltamos, ainda, que os trechos acrescidos pelo(a) aluno(a) na produção final foram destacados em negrito, como forma de mostrar os efeitos positivos da sequência de atividades do projeto de intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

Transcrição PF 1

Eu sou Malala

O livro “Eu sou Malala” tem 221 páginas foi escrito por Malala Yousafzai com Patrícia McCormick (2018).

Malala é uma ativista paquistanesa, mulher corajosa internacionalmente conhecida por defender os direitos das mulheres estudarem e ter os mesmos direitos dos homens. Ela ganhou notoriedade por ter defendido essa causa no Vale do Swat que era uma região dominada pelo Talibã.

No Talibã tinha muitas desigualdades social. As belezas do deserto e as trevas da vida sob o Talibã.

Uma parte que eu achei muito profundo. “Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisa. Posso morrer um pouquinho e voltar, para poder contar às pessoas como é?”

Quem nunca teve um pensamento desse de fazer coisas impossíveis, mesmo sabendo que não iria ser realizado, mas Malala continuava a desejar.

Em outubro de 2012, ela sofreu um atentado do Talibã, e uma bala atingiu sua cabeça. Por incrível que pareça ela sobreviveu ao ataque.

O livro é bom, incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos. Para os homens, mulheres são para ficar na cozinha, isso é um pensamento machista, mulher fica onde ela quiser, faz o que quiser.

Na produção final 1, verificamos um avanço considerável, principalmente no que diz respeito aos acréscimos. Ao compararmos com a PI, notamos a preocupação do(a) aluno/produtor(a) em inserir o título, o que não ficou muito claro na primeira produção. Em seguida, o(a) aluno/produtor(a) faz descrição da obra resenhada, fornecendo as seguintes informações: “O livro “Eu sou Malala” tem 221 páginas foi escrito por Malala Yousafzai com Patrícia McCormick (2018)”. Assim, observamos que o plano global foi contemplado, apresentando o título do livro, nomes das autoras e o número de páginas do livro.

O(a) aluno(a) descreve a personagem principal Malala como “uma ativista paquistanesa, mulher corajosa internacionalmente conhecida por defender os direitos de as mulheres estudarem e ter os mesmos direitos dos homens. Ela ganhou notoriedade por ter defendido essa causa no Vale do Swat que era uma região dominada pelo Talibã. No Talibã tinha muitas desigualdades social”. O(a) aluno/produtor(a) acrescenta esse conjunto de informação na sua produção final, deixando seu texto mais informativo. Observamos, ainda, uma substituição do lugar (Paquistão) pelo sistema de organização fundamentalista (Talibã), ou seja, ao invés de citar o local Paquistão, cita o regime Talibã, deduzindo que esse movimento nacionalista possa representar um lugar, o que demonstra que a sequência de atividade auxiliou o(a) aluno/produtor(a) a absorver esse contexto histórico e político.

Na produção final, observamos que o(a) aluno(a) demonstra maior domínio na construção argumentativa ao empregar adjetivos que revelam seu posicionamento crítico em relação à protagonista da obra. Ao descrever Malala como “ativista paquistanesa”, “corajosa” e “internacionalmente conhecida”, o(a) produtor(a) do texto não apenas aponta para uma leitura compreensiva, mas também atribui valor à personagem, destacando suas qualidades e sua relevância no cenário global. Tais escolhas linguísticas refletem uma apropriação mais consciente do gênero resenha crítica, que exige do autor não só a síntese de

informações, mas também o julgamento e a avaliação fundamentada.

Também, observamos uma citação que permanece como na primeira produção, porém, com uma explicação subsequente, o que podemos verificar que se trata de uma contextualização: “Quem nunca teve um pensamento desse de fazer coisas impossíveis, mesmo sabendo que não iria ser realizado, mas Malala continuava a desejar”. Isso nos dá a entender que o(a) aluno(a) possa também ter desejado fazer coisas impossíveis. Nesse ponto, parece que o(a) aluno(a) se identifica com a personagem Malala, trazendo traços de sua subjetividade (Coracini, 2010).

Já no trecho: “Em outubro de 2012, ela sofreu um atentado do Talibã, e uma bala atingiu sua cabeça”, verificamos um resumo do que aconteceu com a personagem, seguido de um tom subjetivo notado na frase: “por incrível que pareça ela sobreviveu ao ataque”, soando como se fosse um milagre alguém sobreviver depois de ser baleada na cabeça.

É importante ressaltar também a voz do(a) aluno/produtor(a) ao usar a expressão tão debatida atualmente: “mulher fica onde ela quiser, faz o que quiser”, expressão acrescentada em relação à PI, reforçando a luta das mulheres para acabar com o machismo velado na sociedade em que vivemos, enfatizando que as mulheres podem fazer quaisquer atividades que os homens fazem e que os homens podem também cuidar dos afazeres domésticos. Dessa forma, esse(a) aluno/produtor(a) consegue ir além do que o livro traz e transpor para a realidade da sociedade atual.

Embora a resenha não apresente de forma direta qual seria o público-alvo, podemos notar indiretamente uma recomendação para que as mulheres leiam o livro, expresso em: “O livro é bom, incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos”. Nesse trecho, o(a) aluno/produtor(a) estabelece parâmetros com a realidade, uma vez que vivenciamos, nesse momento, várias lutas das mulheres por igualdade de gênero, como a questão de a igualdade salarial e remuneratória entre homens e mulheres quando exercerem o mesmo tipo de trabalho.

Dessa forma, podemos considerar que a produção analisada apresenta um nível de adequação compatível com as expectativas para estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Os resultados comprovam que, por meio das atividades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo da sequência de atividades didáticas, o(a) aluno(a) foi capaz de compreender a organização do gênero resenha crítica, sem limitar-se a reproduzir conceitos de forma mecânica. Tal desempenho reforça a hipótese central desta pesquisa: intervenções pedagógicas planejadas e fundamentadas possibilitam ao aluno não apenas apropriar-se da estrutura do gênero, mas, sobretudo, posicionar-se criticamente diante da temática trabalhada, o que demonstra avanço significativo em sua formação leitora e escritora.

Conclusão

Com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, a escolha da obra *Eu sou Malala* revelou-se uma inspiração significativa para os processos de escrita e reescrita das resenhas críticas, especialmente por abordar conteúdos que promovem reflexões sobre a vida, o direito à educação e a valorização da mulher. Essa narrativa possibilitou a análise da argumentação dos alunos, evidenciada nos posicionamentos diante de questões como o preconceito e o machismo, além de incentivar o protagonismo infanto-juvenil. Partimos da hipótese de que, por meio da leitura, do contato com o gênero resenha crítica e do desenvolvimento de uma sequência de atividades didáticas, os alunos seriam capazes de desenvolver o senso crítico, ampliar o repertório e apropriar-se da escrita. A análise das produções textuais permitiu confirmar essa hipótese, demonstrando avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Ilustrado pela escrita e rescrita da resenha crítica de um(a) aluno(a) apresentadas neste trabalho, podemos assegurar que os resultados fo-

ram positivos, tendo em vista que a participação de todos alunos da turma foi intensa, leram muito, escreveram muito, reescreveram quase tudo o que escreveram (Kock, 2017), o que possibilitou que atingíssemos os nossos objetivos. Eles tiveram maior preocupação em usar os termos próprios da resenha crítica, como o plano global (nome do livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha), o resumo (síntese do conteúdo) e a argumentação (avaliação crítica) (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 47).

A comparação entre as produções textuais inicial e final do(a) aluno(a) mostra avanços significativos no letramento e no letramento crítico, especialmente na ampliação do vocabulário. Após as atividades de intervenção, observamos maior capacidade de análise crítica da realidade vivida pela autora/personagem, expressa em termos como “incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos”, “ativista”, “corajosa”, “conhecida” e “notoriedade”. O contato com a obra *Eu sou Malala* (Yousafzai; McCormick, 2018), com resenhas críticas, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além da produção de cartas e reportagens, contribuiu para o fortalecimento dessas práticas de letramento crítico (Kleiman, 2005).

Cabe ainda informar que ao final deste trabalho de intervenção, os alunos do 8º ano foram avaliados pelo SAEMS e tivemos a oportunidade de fazer uma comparação dos resultados obtidos entre os alunos da turma participantes desta pesquisa e a outra turma não participante da pesquisa. Essa comparação demonstrou o quanto os atores participantes desta pesquisa superaram as nossas expectativas, com resultados significativos na proficiência relacionada à leitura, com 53% de acertos nessas questões, enquanto a outra turma não participante da pesquisa, com 42% de acertos.

Nesse sentido, o trabalho favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da argumentação, da escrita e do conhecimento dos elementos composicionais do gênero resenha crítica por parte dos alunos. A pes-

quisa-ação também promoveu reflexões significativas sobre a prática pedagógica, contribuindo para o fortalecimento do fazer docente, sustentado pela articulação entre teoria e prática. Ademais, a proposta apresenta potencial para ser adaptada e aplicada em outras séries da educação básica, em outras escolas, ampliando seu alcance e impacto educativo, ao fortalecer o direito à educação e contribuir, de forma gradual, para a redução das desigualdades sociais no Brasil.

Referências

- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. A análise do discurso na linguística aplicada. In: CASTRO, S. T. R. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: novas contribuições*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.
- CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.
- FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; CALLEGARI, M. V.; REIS, M. A. O. B. *Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP, 2012.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2012.
- GUIMARÃES, A. M. M; CARNIN, A.; D. F., KERSCH (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- KLEIMAN, A. D. C. B. R. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

- KLEIMAN, A. D. C. B. R. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- KLEIMAN, A. D. C. B. R.; VIANNA, C. A. D. GRANDE, P. B. A Linguística aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. ISSN 2177-6202. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>>. Acesso em: 20/05/2021.
- KOCH, I. G.V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégia de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Prática de leitura de obras de Frida Kahlo: proposta pedagógica orientada pela análise do discurso

Roberta Rosa Portugal

Valéria de Cássia Silveira Schwuchow

Introdução

Nosso texto apresenta uma proposta pedagógica para alunos/as de Ensino médio, com o objetivo de desempenhar a competência leitora a partir do trabalho com obras e fotografias de Frida Kahlo. Estudaremos a concepção de leitura, de interpretação e de arte, considerando uma perspectiva discursiva e materialista. Dado que nossa formação acadêmica é voltada para estudos da Análise de Discurso de orientação materialista, teoria que nos constitui como sujeito e nos ensina a pensar, é também a que determina a produção desta proposta pedagógica.

Como objetivo geral, a proposta prevê estudar como o artístico entrelaça questões de classe, gênero e raça. A partir da perspectiva da Análise de Discurso de orientação materialista as obras serão analisadas como efeito de processos econômicos, históricos e sociais. Posto isto, os objetivos específicos da proposta didática são: analisar duas figuras (uma tela e uma fotografia de Frida) em suas condições de produção, efeitos de sentido e observação da posição sujeito.

Visto que a proposta didática apresentada centra atenção no artístico, cabe citar Eli Bartra (1994, p. 11) que nos ensina a entender a arte “como un proceso en relación a los demás procesos históricos, socia-

les, y no como un ‘fenómeno’ aislado”. A metodologia de desempenho da proposta didática considera que as relações de poder determinam as relações sociais, logo, a arte, produto dessas relações, deve ser pensada como espaço de tensão social.

Dito isto, o quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso, possibilita a descrição das obras e a interpretação considerando as noções teóricas de Condições de Produção e de Sujeito, para compreender como a história e as relações sociais funcionam discursivamente. A partir da leitura das obras, diferentes posições interpretativas poderão surgir em sala de aula gerando uma discussão sobre o posicionamento ideológico da artista e sobre a relação entre a arte e a sociedade, bem como sobre a arte e o enfrentamento ao sistema capitalista-patriarcal.

Base teórica: por uma prática de leitura discursiva

A teoria da Análise do Discurso demanda um olhar sobre o processo discursivo. Com seus princípios, movemos noções que permitem contemplar o funcionamento da língua, da história e do sujeito. A partir dessa concepção teórica, entendemos o discurso inscrito em um determinado momento social e histórico produzindo certos efeitos de sentido, ele está sempre afetado pela ideologia, promotora de relações de força na e pela língua, e pelo inconsciente, esses constituem o sujeito. Dito de outro modo, o discurso coloca a linguagem em funcionamento, estabelecendo uma junção entre sujeitos e sentidos, afetados pela língua e pela história; encontramos, portanto, um processo capaz de constituir sujeitos e produzir efeitos de sentido.

Diante disso, o discurso implica uma exterioridade à língua, esse a apresenta no social, trazendo à baila questões não só linguísticas, mas particularmente recuperando outras, advindas dos aspectos históricos e ideológicos. A proposta prevê a leitura de obras de Frida tomadas como objetos discursivos, considerando as condições de produção, os

sujeitos e os sentidos. Desse modo, uma mesma obra pode apresentar diversas possibilidades de leituras, mas nem todas são cabíveis, uma vez que a apreensão das noções descritas anteriormente regula uma certa possibilidade de efeitos de sentido.

A leitura desenvolvida nessa prática pedagógica discursiva não está limitada à palavra escrita, ela se dá a partir das percepções dos alunos e das relações sociais entre sujeitos. Desse modo, considera-se “a leitura como processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (Martins, 1984, p. 30). Nesse entendimento, a compreensão simbólica do mundo se instaura a partir de uma leitura que envolve o aparato psíquico, histórico e social dos sujeitos e se instaura por intermédio da linguagem. Logo, a maneira como se lê o mundo constitui uma subjetividade específica do sujeito, pois cada um é diferentemente afetado pelas condições sociais nas quais circula. Considerando, em especial, as condições sociais que dizem respeito à classe, gênero e raça, salienta-se que essas mobilizam no sujeito posicionamentos, deste modo, é na forma como o sujeito produz uma discursividade que se observa os modos pelos quais lê o (seu) mundo.

A partir da teoria da Análise do Discurso Materialista, a leitura adquire uma perspectiva discursiva, em que importa considerar que nem todos leem da mesma forma, pois não possuem o mesmo percurso histórico, social, cultural e ideológico. Nesse entendimento, os/as alunos/as constroem — e, chegam à escola — com uma trajetória própria de leituras, tendo os/as professores/as o papel de apresentar, ou acrescentar, outras leituras. Esta prática pedagógica proporciona que o/a aluno/a confronte uma leitura que lhe é própria com outras. Conforme Orlandi (2018) a leitura possível é traçada pelas histórias de leituras, na interação com o leitor e outros textos. A leitura, portanto, é o ponto inicial para se pensar o ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Adicionais, seja na leitura de mundo, seja na leitura da palavra escrita, seja na leitura de uma obra de arte.

Na relação entre texto e leitor se configuram gestos de leitura, esses gestos devem levar em conta a sociedade brasileira composta por diferentes classes, gêneros e raças, tendo a classe dominante como aquela que institui um espaço de memória capaz de reverberar um modo único de leitura e de textos a se ler. E, é nesse espaço que as classes dominadas se inscrevem para fazerem parte da sociedade. Esse modo operado desde sempre em nossa formação social trouxe o apagamento de culturas e saberes outros que atualmente reivindicam espaço. Trabalhar com a leitura exige um olhar descentralizado entendendo que a classe dominada produz textos, em diversos suportes, que discursivizam sobre a estrutura histórica e social, inscrevendo-se assim em práticas até então interditas.

Na abordagem discursiva, o discurso é definido como “efeito de sentidos entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2014, p. 81), sendo A e B pensados como “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Idem, p. 81). Esses lugares estariam então “representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Idem, p. 81, grifo do autor). Nesse entendimento, o discurso foge da relação com o dizível ou com o texto escrito para se abrigar nos lugares ou posições compreendidas em uma formação social própria, instante em que se pode compreender o funcionamento dos discursos em uma produção de efeitos de sentido. A noção de discurso, então relacionada com lugares/posições sociais, permite concebê-lo como um processo, analisável na sua materialidade considerando sempre o histórico, o social e a base linguística.

Para estudar a arte de Frida analisaremos os aspectos gráficos de sua obra considerando os efeitos de uma identificação com uma dada posição ideológica. Ou melhor seria dizer que sua arte resulta de um sujeito interpelado por ideologias: “A Ideologia interpela os indivíduos como sujeito” (Althusser, 1996, p. 131). Althusser nos ensina que o sujeito é uma posição ideológica, visto que é sempre assujeitado à ideologia.

Conforme Louis Althusser (1996), o sujeito é livre para se assujeitar às ideologias. Logo, a elaboração dos sentidos está condicionada ao processo de identificação ideológica. Ao analisar a arte de Frida, importa considerar que seu trabalho artístico resulta de um processo de insubmissão às ideologias dominantes. Há um processo de filiação ideológica, de identificação com dados sentidos, materializados em cores, flores e formas, que contestam hegemonias.

Segundo os estudos do Materialismo Histórico, as práticas materiais se realizam nos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1996). Como a arte é um aparelho ideológico, nela as práticas sociais são materializadas. Posto isso, com a proposta, o intento é pensar como a arte de Frida, e suas condições materiais, são efeitos de determinações históricas.

A partir do Materialismo Histórico, compreendemos que a complexidade das relações sociais se organiza a partir das relações de poder, ou seja, da tensão entre dominação e resistência. É nesse movimento que a complexidade se instaura e que os sentidos se repetem e se contradizem – é nesse movimento que as posições ideológicas se constroem.

Ao realizar a proposta pedagógica apresentada, o/a professor/a deve considerar que para Marx (1974) as ideias estão relacionadas à prática material. Posto isso, ele deve compreender que o discurso é determinado pela forma como o sujeito se identifica com os sentidos já formulados no interdiscurso, “esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” (Pêcheux, 2014, p. 149), ou seja, com a exterioridade, com as complexidades econômicas, políticas e sociais que estão fora do dizer, determinando-as.

O docente deve considerar que as obras estudadas resultam de um processo de identificação ideológica, ou seja, o sujeito Frida identifica-se com determinadas posições ideológicas e isso reverbera na arte. Propomos apreciar as figuras apresentadas, pesquisando as condições de produção em que foram produzidas e interpretá-las de modo a observar efeitos de sentido produzidos no tocante a classe, gênero e raça.

Proposta pedagógica: Leitura e interpretação de obra e fotografia de Frida

A proposta pedagógica direcionada para estudantes do ensino médio prevê três etapas de leitura e interpretação das figuras. Para apresentar essas etapas aos educandos se faz necessário contextualizar o tema estudado, para isso, elaboramos uma pequena síntese da história da pintora, colocada abaixo, que se configura como etapa de reflexão e de construção de saber; para você, professor/a, conhecer um pouco mais sobre a artista indicamos assistir ao documentário “Frida” (2024) e a leitura dos livros “Frida Kahlo: mujer, ideología y arte” e “Da paleta de Frida Kahlo a outras ressonâncias”.

Após o compartilhamento das materialidades sobre a artista, apresentamos a proposta didática, organizada em três etapas. A primeira, é a apresentação e leitura da obra *Unos Cuantos piquetitos*, de 1935, em que Frida representa artisticamente o auge da misoginia, da ideologia machista: o feminicídio. A leitura dessa obra se centra nas questões de gênero, em especial na violência contra mulheres. Dito isso, cabe comentar com os/as estudantes o que entendemos por gênero. Para Saffioti e Almeida (1995), o gênero é uma categoria entendida do mesmo modo que classe social e raça, uma vez que ele também condiciona o modo de existir no mundo dos sujeitos, essas categorias “são fundantes das relações sociais, pois regulam as relações homem-mulher, as relações homem-homem e as relações mulher-mulher” (Saffioti; Almeida, 1995, p. 23). As autoras acrescentam que se “o gênero é constitutivo das relações sociais, a violência é constitutiva da ordem falocrática” (Saffioti e Almeida, 1995, p. 29). Desse modo, a violência de gênero, que incide fisicamente sobre os corpos das mulheres, constitui a relação de poder do gênero ao subjugar e condenar moralmente a parte dominada culpabi-

lizando os modos com que exerce sua(s) sexualidade(s), seja desmerecendo suas vestes, seja apontando seu comportamento.

A atividade de interpretação da obra, nesta etapa 1, almeja o debate e a troca de ideias entre estudantes e docente, logo é interessante dividir a turma em pequenos grupos para que formulem suas percepções acerca da obra e compartilhem com os/as colegas. Esse será um momento em que a leitura se apresenta como uma gama de possibilidades, favorecendo o aprendizado sobre arte e gênero.

Na segunda etapa propomos trabalhar com um retrato de Frida para discutir classe e raça. Ao estudá-lo, é importante discutir a questão racial, posto que a pintora posa com um traje integrado às tradições indígenas do grupo étnico *Zapoteca*. Importa discutir como o traje típico é visto a partir das lentes do classicismo e do racismo, já que está ligado ao vestuário de mulheres pobres e indígenas.

Nesta atividade a arte adentra não somente na atividade de leitura, mas também os/as discentes serão os produtores da arte. Para isso, o plano prevê a realização de pinturas, desenhos, colagens para a representação da relação dos trajes de Frida e o Brasil, bem como a arte adentra na questão estética e visual no planejamento de um desfile considerando as roupas de Frida e a relação que essas recuperam no sujeito trabalhador brasileiro.

Por fim, a proposta traz uma tarefa de culminância, em que se realizará a elaboração de um mural com releituras de obras de Frida, escolhidas pelos/pelas discentes, essa será exposta na escola como resultado da pesquisa sobre Frida Kahlo.

Preparando o leitor e conhecendo a artista

Frida Kahlo é uma artista plástica mexicana, poetisa, professora de artes que nasceu no ano de 1907, três anos antes de eclodir a Revolução Mexicana, em 1910, e se dizia filha da Revolução. No início do

século XX eclodiu a Revolução Mexicana que defendia o fim de um governo ditatorial e melhores condições materiais (Barbosa, 2010). Esse processo revolucionário também proporcionou aos mexicanos a valorização da cultura popular. Entre os elementos valorizados, estão os trajes indígenas que passaram a simbolizar a Revolução.

Ao trabalhar obras e fotografias de Frida em sala de aula, cabe estudar os elementos que sinalizam para culturas indígenas, pois é uma forma de analisar as condições materiais às quais estava submetida. O movimento de luta social do povo mexicano é um traço importante na sua obra, assim como temas do cotidiano, o que afirma que a arte é política. Posto essa afirmação, vale dizer que a arte de Frida, ao ser abordada na aula de leitura, nos possibilita fazer um trabalho discursivo, cujo pilar é a relação entre a língua, verbal ou visual, e as condições materiais de existência.

Atividade de reflexão

1- Vamos criar uma nuvem de palavras sobre Frida?! A partir da leitura e das informações trazidas pelo/a seu/sua professor/a escreva uma palavra ou uma pequena reflexão sobre o que você entendeu sobre a artista.

Aqui o/a professor/a pode utilizar alguma das ferramentas digitais para criar uma nuvem de palavras, em que cada aluno/a digita uma palavra e após o/a professor/a compartilha o resultado. Em caso de não haver a disponibilidade de uso das ferramentas digitais o/a professor/a pode solicitar que cada aluno/a escreva uma palavra ou reflexão sobre a artista, após a escrita o/a professor/a compartilha os resultados na forma de um pequeno mural ou as expõe no quadro.

Etapa I

Atividade de Leitura

A obra estudada nessa atividade pode ser projetada em slide para a turma ou impressa e entregue para pequenos grupos. Nessa obra, Frida pinta uma mulher assassinada com cortes de faca. Trata-se de uma representação do auge da ideologia machista: o feminicídio, o exemplo mais violento da dominação dos homens sobre as vidas das mulheres. O/A professor/a poderá trabalhar alguns efeitos de sentido como: Frida desafia o patriarcado ao pintar a obra, coloca-a como uma denúncia de como o patriarcado vem triunfando.

Antes de propor a tarefa, em sala de aula o/a professor/a poderá analisar a obra e colocar questionamentos norteadores, como: qual a cena pintada? Onde estão os personagens? quem são eles? Qual a relação entre eles? Como se chama esse crime? Quem pintou a obra? Em que país? Foi pintada por um homem ou por uma mulher? Propomos explorar ao máximo os aspectos estéticos da obra para alcançar as condições de produção.

Aprecie a obra *Unos Cuantos piquetitos*, de 1935, da pintora mexicana Frida Kahlo.

Figura 01: Unos cuantos piquetitos. 1935



Fonte: KETTENMANN, Andrea. *Kahlo: Dolor y pasión*. México D.F: Taschen, 2008

Atividade de Interpretação

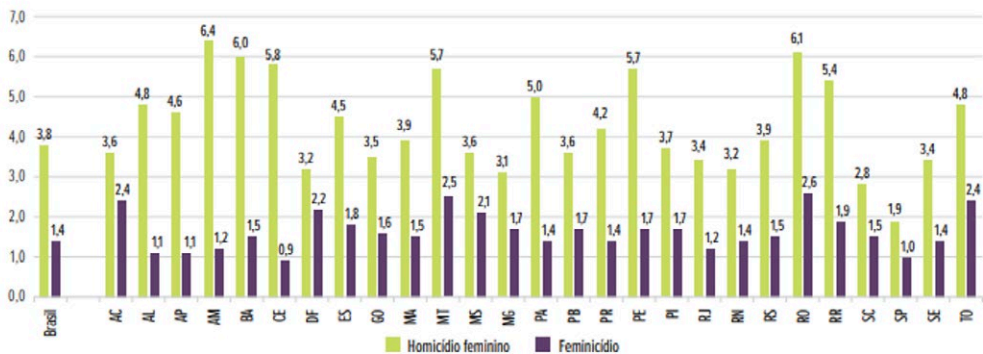
Para esta atividade se recomenda dividir a turma em pequenos grupos e distribuir as atividades de interpretação, pois é interessante o compartilhamento das respostas, para a observação de como as questões de gênero são compreendidas.

Para contextualizar a problemática da violência contra as mulheres, em especial, a questão do feminicídio, recomendamos a leitura do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, bem como a apresentação dos gráficos, como o que segue:

Figura 02: Anuário Brasileiro de Segurança Pública

GRÁFICO 37

Taxa de homicídios femininos e feminicídios ⁽¹⁾
Brasil e UFs, 2023



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Polícia Civil do Estado do Acre; Polícia Civil do Distrito Federal; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Censo 2022 - IBGE; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

(1) Taxa por 100 mil mulheres.

Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>

Etapa 2

Atividade de Leitura

Na figura analisada a seguir, Frida veste um traje *tehuano* considerado emblema da Revolução Mexicana. Tradicionalmente usado por mulheres indígenas da etnia Zapoteca, o traje passou a representar a Revolução que durou 10 anos e destituiu o ditador Porfirio Díaz do poder. A partir desta experiência social, passou a representar o povo e a cultura mexicana, ou seja, passou a preconizar o efeito de mexicanidade.

Ao falar do traje, é importante explicar aos/às estudantes que os sentidos mudam a depender do contexto, das condições materiais, pois os significantes não estão amarrados a um único significado. Importa colocar que não se trata apenas de um traje que vestia Frida, mas sim de um traje usado por mulheres indígenas, de um símbolo da Revolução Mexicana, de um povo e de uma cultura popular.

Frida vivenciou a Revolução e o período pós-revolucionário, ela experienciou o sentimento de patriotismo que se construiu com a Revolução organizada por camponeses e por trabalhadores. Este sentimento reverbera em sua arte e em seu modo de vestir-se, pois podemos perceber elementos de referência mexicana em suas telas e em seus trajes. Ao usar o traje *tehuano*, a pintora se mostra identificada com trajes indígenas, com uma veste que representa um povo, a luta pelo fim de uma ditadura e por melhores condições materiais de existência. Dito isto, ao ler a figura abaixo, o/a professor/a deve ir além do que está aparente, deve pensar sobre as condições históricas em que Frida estava inscrita.

O traje *tehuano* é significado no México como orgulho e marginal (Pérez Jiménez, 1982), ou seja, é tomado como símbolo da Revolução, de uma luta por justiça social, ao passo que é interpretado de forma preconceituosa, pois veste corpos de mulheres indígenas e pobres. Isso nos propicia dizer que há, ao menos, dois sentidos, duas interpretações em disputa. Seria muito enriquecedor tratar essas duas formas de interpretação em sala de aula, haja vista que possibilitaria mostrar como os sentidos estão em movimento devido aos conflitos de classe. É interessante pensar como o traje significa no corpo de Frida: como representação de tradições mexicanas, símbolo da Revolução e uma forma de se vestir de povo.

Com base nesses conhecimentos, o/a professor/a encaminha a discussão acerca da leitura do retrato de Frida exposto abaixo. No primeiro momento, sugerimos contemplar o retrato, no segundo, exibir o vídeo sobre o uso dos trajes típicos por Frida, em seguida, executar a tarefa de interpretação. Segue o link do vídeo *Serie Arte e Moda, Parte 7- “As Duas Fridas”, de Frida Kahlo*¹, em nota de rodapé.

1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilo35HqFUQM>. Acesso em 30/11/2024.

Figura 03: Retrato de Frida Kahlo



Fonte: <https://forbes.com.mx/la-gran-frida-kahlo-y-su-dolor-como-companero-de-vida/>

Responda:

1- Observe o retrato de Frida e discuta com os/as colegas e professor/a o que você vê.

Crie:

2- Agora que você sabe sobre a roupa que veste Frida, o traje *tehuano*, e sua relação com a causa indígena mexicana, pense como seria uma representação artística com trajes indígenas brasileiros. Considere a causa ambiental como tema norteador. Use sua criatividade para produzir desenhos, colagens ou outro método de reprodução da imagem.

3- O traje que veste Frida é o traje das trabalhadoras mexicanas de origem indígena, inclusive, parte significativa dessas mulheres trabalham com venda de artesanato. Com base nessas informações, organize um desfile destacando o uso dos trajes de Frida e o uso de outros trajes que representam trabalhadores/as brasileiros/as.

Pesquise:

4- Pesquise sobre culturas indígenas no Brasil e se há modos particulares de se vestir. De acordo com as informações que você encontrar escolha, em grupo, uma cultura indígena para fazer uma exposição. Nessa, você deverá apresentar as características culturais e sociais desse povo.

5- Você acha que os povos indígenas no Brasil passam por situações de racismo? Como isto se efetua? Faça uma pesquisa sobre situações de racismo vivenciada pelos povos indígenas no Brasil e apresente para o grupo.

Tarefa de culminância

Após todas as pesquisas, análises das obras e discussões sugerimos a elaboração de um mural de Arte. Os/as estudantes devem escolher uma obra de arte de Frida e fazer uma releitura considerando aspectos significativos da cultura brasileira para expor em mural na escola. Nesta tarefa de culminância, os/as estudantes devem criar sua obra e mostrar como a arte está relacionada com nossas experiências sociais.

O que entendemos com a prática de leitura pela perspectiva da Análise de discurso

Na prática de leitura, a partir dos princípios teóricos e metodológicos da Análise de discurso, lemos os modos como os objetos são postos em circulação na atualidade. Desse modo, os sentidos de uma leitura vão além do certo ou errado, ou, do simples entendimento do que o autor quis dizer; a leitura perpassa um processo em que se apreende as condições de produção, os modos de produção de sentidos e a historicidade. Isto é, no ato de ler a reflexão produzida escapa de um simples ‘reconhecimento’ de eventos e fatos vividos/apreendidos em determinado tempo, mas antes a reflexão se produz como algo tenso e em disputa no jogo da luta de classes, um jogo que traz ao conhecimento e à circulação a repercussão de certos sentidos que (des)legitimam uma certa narratividade.

Como analistas do discurso consideramos, portanto, a leitura a partir do funcionamento do discurso, ou seja, olhando para os efeitos de sentido produzidos na materialidade textual, verbal, gestual, imagética, performática para então construirmos um percurso das discursividades. Melhor dizendo, a leitura desde a análise de discurso se detém

na consideração de que para que um discurso signifique é preciso que os sentidos aí imbricados sejam conhecidos, sejam relacionados.

As obras de Frida Kahlo recuperam as condições de produção da contravenção, ou seja, contrapõem-se ao sistema capitalista-patriarcal estruturado a partir da exploração de corpos de trabalhadores. Subordinada às relações de poder e engajada na luta social, em uma América Latina oprimida, a pintora passou a vestir-se com trajes indígenas e com sua arte possibilitou a circulação de saberes e fazeres indígenas.

Orlandi (2018), explicita que na escola a passagem para a autoria deve se dar a partir de práticas em que o/a aluno/a reconheça um processo discursivo, que o constitui como autor e, um processo textual, que o institui como autor. Isto é, o/a aluno/a apreende no processo discursivo a reflexão sobre os efeitos de sentido, por meio da observação das retomadas, das derivas, dos deslizamentos de sentidos e das paráfrases, bem como, compreende no processo textual as marcas linguísticas, por intermédio das quais se vale para a construção textual.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado [1970]. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: UNESP, 2010.

BARTRA, Eli. *Frida Kahlo: mujer, ideología, arte*. Barcelona: Icaria Editorial, 1994.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp. 2018.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014.

PÉREZ JIMÉNEZ, Gabina Aurora. La imagen mutilada de los indígenas. *Coloquio Internacional: Los Indígenas de México en la época prehispánica y en la actualidad*. Leiden, Holanda, 1982, p. 23-28.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.

Ensino para surdos adultos em perspectiva bilíngue: questões de letramento acadêmico no Ensino Superior

Orlando Vian Jr.

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Introdução: Ensino para estudantes surdos por uma perspectiva com base em gêneros de textos

Desde a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002, o ensino para surdos tem recebido maior evidência em nosso país, culminando com um número cada vez maior de alunos surdos em cursos superiores, sobretudo nos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras/Libras preparando o aluno para a docência, nas Licenciaturas, e para a atuação no ensino para surdos, mediante formação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais, os Bacharelados. Essa realidade impulsionou, por conseguinte, a produção de materiais didáticos para o contexto e, como resultado, temos presenciado diversas iniciativas focando na pesquisa, no ensino e na produção de materiais para esse público.

A Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (PGES), por seu turno, é uma proposta surgida na Austrália, a partir dos anos 1980, para incrementar o letramento de alunos imigrantes e aborígenes naquele país. Culminou, posteriormente, com o programa de leitura *Reading to Learn* (R2L), tendo sido disseminado por todo o mundo, inclusive no Brasil, com pesquisas e produção de materiais em todo o país.

O diálogo entre a PGES e o ensino para estudantes surdos no ensino superior deflagra um produtivo questionamento sobre quais elementos devem ser considerados de cada abordagem para atender, de maneira mais eficaz, as necessidades desses aprendizes. Com base nesse questionamento, nosso objetivo neste texto¹ é apresentar aspectos sobre como o diálogo entre ambas as abordagens pode ser estabelecido, de modo a incitar práticas mais sensíveis à comunidade surda e suas exigências de aprendizagem.

Como forma de fornecer subsídios que fomentem esse diálogo, o texto está organizado em três partes, além desta introdução. Iniciamos por uma breve exposição sobre os principais elementos que caracterizam a PGES para, na seção seguinte, apresentarmos uma contextualização em relação ao ensino para surdos em nosso País. Na sequência, utilizamos exemplos de materiais desenvolvidos para estudantes surdos com base em gêneros de texto no ensino superior e as principais questões relacionadas à preparação de material didático envolvidas nessa atividade. Por fim, seguem nossas considerações sobre as interfaces propostas e como podem ser implementadas em práticas de ensino para surdos com base em gêneros de texto.

Breve panorama da Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney

O que atualmente conhecemos como PGES tem seu início a partir dos anos 1980 na Universidade de Sydney, na Austrália, principalmente pela atuação de Michael Halliday naquela universidade e sua preocupação com a linguagem na educação. Exemplo disso foi a conferência intitulada *Language in Education* em 1979, o que já revelava a relação entre a língua e o ensino. Neste caso, tomou-se por base a Gramática Sistêmico-Funcional proposta pelo autor (Halliday, 1994).

1. Este texto é um dos produtos do estágio pós-doutoral desenvolvido pela segunda autora no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob supervisão do primeiro autor.

Um dos aspectos mais relevantes da preocupação com o ensino baseado em gêneros estava também no contexto sociocultural australiano, marcado pela presença maciça de aborígenes e de imigrantes nas escolas de ensino básico e, em função dos problemas com o letramento escolar que os alunos apresentavam para acompanhar o currículo escolar, surgiu a proposta de uma pedagogia que tomasse por base os vários gêneros escolares para uma atuação mais inclusiva e participativa desses alunos e, assim, a partir dos anos 1980, surgem projetos de letramento com vistas a levantar possibilidades de solução para os problemas apresentados pelos alunos, culminando com uma sequência de projetos no decorrer das décadas 1990, 2000 e 2010, fazendo surgir práticas de leitura e escrita visando ao letramento para os vários gêneros escolares e, assim, temos a proposta de Rose e Martin (2012) com a PGES e o seu Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

Nos materiais elaborados na Austrália para o programa de letramento *Reading to Learn* (Ler para Aprender), os gêneros são concebidos, a partir da perspectiva de Martin e Rose (2008), como processos sociais organizados em etapas e fases e orientados para um objetivo, tomando por base os gêneros que circulam na escola, a partir do mapeamento e descrição dos aspectos linguísticos e da organização textual dos gêneros e que culminam em uma pedagogia que toma por base os gêneros de texto pela perspectiva sistêmico-funcional para o ensino de leitura e escrita conforme proposta em Rose e Martin (2012).

No âmbito dessa pedagogia, o trabalho didático é desenvolvido a partir do CEA, que toma por base o currículo como ponto de partida para a seleção dos textos, o planejamento e a avaliação e, com base nesses, a proposta de leitura e escrita representada nos três círculos coloridos em verde, vermelho e amarelo, respectivamente, compostos por três estratégias em cada um e suas possibilidades de abordar os textos, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 – O CEA para leitura e escrita da PGES



Fonte: Adaptada e traduzida de Rose e Martin (2012, p. 147)
por Santorum (2019, p. 88)

No contexto do ensino superior, o material didático desenvolvido por Rottava et al. (2023) propõe o trabalho com gêneros acadêmicos para uso nos cursos de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e prevê o trabalho com os seguintes gêneros: artigo de opinião, resumo, resenha, artigo acadêmico e projeto de pesquisa.

Tomando essa mesma perspectiva por base, Santorum e Vian Jr. (2024) sintetizam, em forma de quadro, os níveis de suporte ao aluno para leitura e escrita do CEA, onde são apresentados os níveis, o foco de cada nível e as estratégias trabalhadas em cada um deles, com a possibilidade de focar no texto como um todo, apenas em parágrafos ou em orações que contenham elementos linguísticos que mereçam destaque e, para cada nível, há estratégias específicas, como ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis de suporte ao aluno para leitura e escrita

Nível	Foco	Estratégias		
1	texto como um todo	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
2	parágrafos	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
3	orações	Formação de orações	Ortografia	Escrita de orações

Fonte: Adaptado por Santorum e Vian Jr. (2024, p. 184) de Rose e Martin (2012, passim)

Em Vian Jr., Santorum e Vieira (2025), são apresentadas duas experiências utilizando a PGES e seu CEA, sendo uma em contexto de ensino de inglês em um curso de graduação em Ciência da Computação e outra no Programa de Mestrado Profissional em Letras, o PRO-FLETRAS. Os autores concluem que a interface entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica é essencial, além de apontarem que a PGES apresenta possibilidades de adaptação para diferentes contextos de ensino de leitura e escrita.

O que as pesquisas sugerem, portanto, é que há gêneros que circulam com maior frequência nos contextos de ensino superior, consequentemente, são esses a ser adotados para o ensino, variando de acordo com cada curso e levando em consideração diferenças locais em cada currículo.

O ensino com base em gêneros em universidades brasileiras tem uma longa trajetória, principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, que introduziram a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino e, desde então, tem sido uma constante nos contextos acadêmicos o uso dos gêneros em práticas pedagógicas. Em razão disso, muitas pesquisas foram desenvolvidas para definição dos principais gêneros que circulam no ensino superior. O trabalho pioneiro de Motta-Roth e Hendges (2010), por exemplo, sugere o artigo, o *abstract* e a resenha como “os três gêneros centrais no meio acadêmico” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 23).

Após a sucinta apresentação sobre os principais elementos que caracterizam a PGES, torna-se relevante uma contextualização sobre o ensino para surdos, apresentada na próxima seção, para, posteriormente, estabelecermos possíveis diálogos entre ambas as abordagens.

Sucinta contextualização sobre ensino para surdos

O ensino para pessoas surdas tem sido pauta no contexto mundial há bastante tempo, englobando, sobretudo, as abordagens pedagógicas utilizadas e os diversificados amparos jurídicos. No Brasil, o marco ocorreu em 1857, com a inauguração do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, atualmente reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A história do INES se deu antes de sua criação, ou seja, em 1855, quando o professor surdo francês Ernest Huet enviou carta² ao Imperador D. Pedro II, na qual apresentava suas credenciais de professor e ex-diretor de uma instituição francesa de ensino para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges (Rocha, 2008).

A carta, também chamada de Relatório de Huet, datada de 22 de junho de 1855, foi analisada sob a perspectiva sistêmico-funcional por Mendonça et al. (2019) e retrata a proposta de Huet com relação ao espaço físico, aos pretensos alunos, à metodologia de ensino, ao acesso e à permanência dos estudantes.

Segundo Rocha (2008, p. 28), no documento, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II duas propostas ao governo brasileiro, das quais ele deveria escolher uma: “(...) o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império

2. Documento disponível no Repositório Huet do INES: <http://repositorio.ines.gov.br/illustra/handle/123456789/185>. Acesso em 14 abril 2025.

(pública)”, sendo que Huet defendia “o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado” (Rocha, 2008, p. 28).

Em 1856, a escola para surdos iniciou suas atividades, nas dependências do Colégio M. de Vassimon, seguindo a sugestão de Huet pelo modelo privado. As disciplinas oferecidas incluíam Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Doutrina Cristã. Em outubro de 1857, o instituto mudou para a sede atual, na Rua das Laranjeiras, rua que dá nome ao Bairro Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Por ter sido criado por um professor surdo e usuário da língua de sinais, a língua de sinais era a língua de instrução, com grande influência da Língua de Sinais Francesa, utilizada por Huet em suas interações com os alunos surdos brasileiros, e isso contribuiu para a constituição da Libras (Rocha, 2008).

A formalização do ensino para surdos no Brasil, conforme exposto, denota a valorização cultural desses sujeitos e de sua identidade linguística, no sentido de utilizar o sistema linguístico baseado na visualidade e na língua de sinais, língua utilizada por Huet, e não nos aspectos oral-auditivos, baseados em sons e na fala. Entretanto, no ano de 1880, houve um hiato nessa abordagem, provocado por uma decisão política mundial, na Itália, durante o Congresso de Milão, em que se banizou o uso da língua de sinais no ensino para surdos.

Essa decisão no Congresso, composto por pessoas ouvintes, deu origem à abordagem de ensino chamada “Oralismo”, com a proibição do uso da língua de sinais. No Brasil, onde o ensino era ministrado em língua de sinais, a filosofia Oralista teve início somente em 1911 (Goldfeld, 2002), ou seja, o ensino para surdos com base na oralidade, na produção da fala, na visão patológica da surdez e não na visão socioantropológica, se deu três décadas após a decisão tomada no Congresso de Milão (Skliar, 1998).

No INES, surdos eram proibidos de usar a língua de sinais, muitos deles eram amarrados para evitar o uso, como indica Goldfeld (2002):

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (Goldfeld, 2002, p. 32).

Estudos revelam a fragilidade dessa abordagem, uma vez que considerava o ensino para surdos a partir de uma visão patológica, ou seja, o aluno precisava desenvolver a produção linguística a partir da fala. Lacerda (1998) destaca que muitos surdos profundos não tiveram bom desempenho com relação à fala, em relação à fala apresentada pelos ouvintes, provocando atraso de desenvolvimento global significativo. Além disso, com relação ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita, demonstrava-se “sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização” (Lacerda, 1998, s.p).

Entre a abordagem Oralista e a abordagem de Ensino Bilíngue, defendida atualmente, presencia-se a Comunicação Total (CT), em que se permitiu o uso de todas as formas possíveis de comunicação, que pudessem tornar efetiva a comunicação e melhorar a prática de ensino. Essa abordagem atingiu o Brasil já no século XX, quando “Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola” (Nogueira, 1994, p. 32).

Defendida por estudiosos como Ciccone (1990), a CT prevê o uso de todos os meios possíveis de comunicação, incluindo a fala sinalizada, gestos, mímicas, sinais, oralização, leitura orofacial, amplificação, alfabeto digital, mostrando a língua de sinais como um recurso a mais e não o principal modo de se comunicar da pessoa surda. Dentre as críticas à CT, Felipe e Monteiro (2006) ressaltam que:

A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em consequência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngues, mas “hemi-lingues”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra (Felipe; Monteiro, 2006, p. 109).

Os anos de 1980 marcam a delimitação entre um passado opressor para a comunidade surda, em termos linguísticos, no sentido de defender e exigir a oralização e desconsiderar o que, de fato, se constitui como a forma de comunicação e expressão de acordo com a identidade da pessoa surda. Estudos do linguista americano William Stokoe, na década de 1960, sobre as características da língua de sinais americana, motivaram outros linguistas a se debruçar nesse mesmo objetivo temático em várias partes do mundo.

No Brasil, Lucinda Ferreira Brito, desde 1979, passou a pesquisar as línguas de sinais e, a partir da década de 1980, a língua de sinais se constitui como elemento crucial para a formação da identidade dos surdos, reiterando e contribuindo para a educação bilíngue, baseada no par linguístico Libras/português escrito. Essa perspectiva, desde então, vem sendo defendida por pesquisadores experientes e atuantes no ensino para surdos, tais como Brito (1993), Goes (1996), Quadros (1997, 2006), Goldfeld (2002), Skliar (1998). De acordo com Goldfeld (2002), a proposta bilíngue teve início na Suécia e na Inglaterra, na década de 1980, vindo a se consolidar na década de 1990, com adeptos de todos os países do mundo.

O movimento em defesa do Bilinguismo, segundo Rocha (2008), contou com a participação de acadêmicos e profissionais, surdos e ouvintes, preocupados com o ensino para surdos, com foco nas especi-

ficidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Esse movimento impulsionou a oficialização da Libras, a partir de um Projeto de Lei em 1993, da então senadora Benedita da Silva, que culminou em 2002 na Lei nº 10.436/2002, pela oficialização da Libras. Rocha (2008) aponta dois lados dessa situação:

Por um lado, a proposta de inclusão, que é o acesso a qualquer ambiente escolar sem nenhuma restrição aos alunos surdos que podem e devem ser matriculados em classes regulares junto com ouvintes. Por outro lado, a regulamentação da lei da LIBRAS indica que o ensino de português deve ser oferecido como segunda língua e a língua de sinais como língua de instrução (Rocha, 2008, p. 77).

A Lei da Libras é uma das políticas mais importantes para a inclusão de surdos em contextos escolares e sociais, como aponta Rocha (2008), corroborando para o ensino bilíngue, que se contrapõe às abordagens utilizadas anteriormente e defende o uso de duas línguas no contexto escolar, uma vez que o sujeito surdo desenvolve habilidades de leitura de mundo visualmente e não oralmente, portanto, a língua de sinais desempenha o papel de língua natural. Para Cruz e Prado (2019):

o processo de letramento bilíngue precisa ser pautado em uma pedagogia bilíngue que envolva questões de língua, identidade, cultura, espaços e práticas escolares, as quais permitam a construção de um novo olhar sobre a educação de surdos, considerando a possibilidade de formação para autonomia e participação na sociedade (Cruz; Prado, 2019, p. 182).

Nesse contexto de ensino bilíngue, em meio a diversas conquistas jurídicas, sobretudo ao reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei nº 10.436/2002 e os consequentes atos em prol de direitos e de ensino bilíngue, como o Decreto nº 5.26/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.191/2021,

este capítulo busca mostrar a importância da perspectiva bilíngue (Libras e português escrito), trazendo também a funcionalidade do ensino baseado em gêneros de textos para aprendizes surdos, mais especificamente, da PGES (Rose; Martin, 2012).

Aproximações entre a Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney e o ensino de português escrito no Ensino Superior para surdos

Como exposto, durante muito tempo, prevaleceu a visão clínico-terapêutica, que, de acordo com Bisol e Sperb (2010) revela que:

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. O pressuposto de que a comunicação deva se dar pela via oral perpassa esse tipo de entendimento a respeito do desenvolvimento da criança surda (Bisol; Sperb, 2010, p. 8).

Atualmente, em face das lutas e militâncias, o ensino se baseia na visão socioantropológica, que considera e valoriza os surdos como seres visuais, que se comunicam pela língua de sinais, consolidada e reconhecida para a comunicação e a interpretação das pessoas surdas. Mesmo com a proibição do uso de sinais durante a abordagem de ensino Oralista, a comunidade surda permaneceu utilizando e, até, ampliando a língua de sinais no mundo inteiro.

Nesse entendimento, a visão socioantropológica reconhece a diferença cultural e linguística, defendida por Skliar (1998), na concepção social, cultural e antropológica da surdez, destacando-se os conceitos de “bilíngue” e “bicultural”, diferentemente de concepção clínica, em

que a surdez é considerada como uma doença que incapacita surdo a ter autonomia, ensino e aprendizagem ao longo da vida.

Tomando por base essa perspectiva bilíngue, e diante da experiência da primeira autora no Ensino Superior, apresentamos algumas reflexões sobre a importância da abordagem bilíngue com alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em diálogo com a PGES.

Em 2021, após estudos de professores e pesquisadores que atuavam com alunos surdos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), lançou a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, cujo objetivo é oferecer um currículo que atenda a formação de alunos surdos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

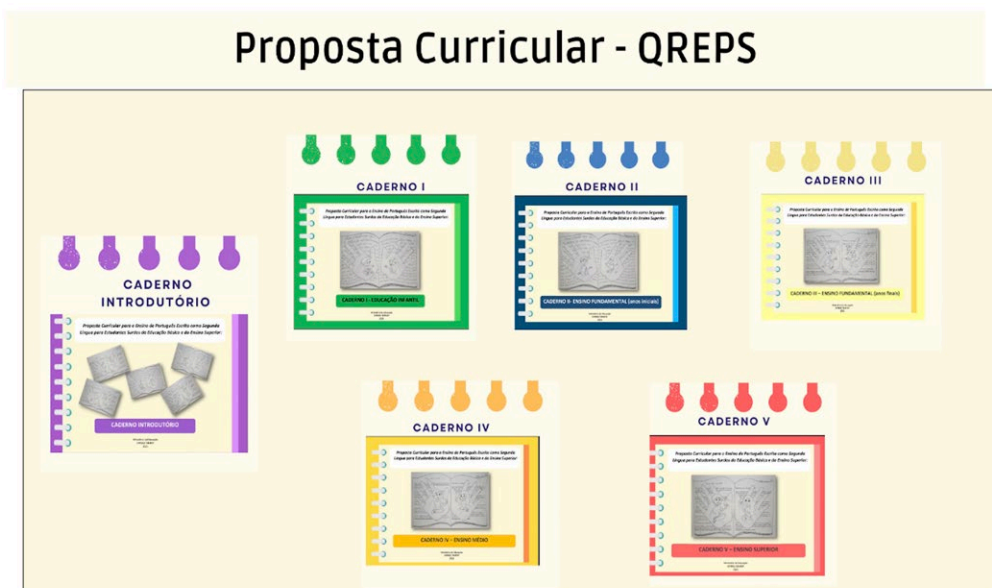
Essa proposta foi baseada em documentos jurídicos, incluindo o principal referencial que rege a educação brasileira, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), complementada em 2021 pela Lei nº 14.191/2021, para atender as necessidades de alunos surdos com relação à implantação da educação bilíngue no Brasil.

Além da LDB atualizada, constituíram base de leitura o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), utilizado como referência para a proficiência linguística ou resultado de aprendizagem de outra língua que não a materna, ou primeira língua; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar de não se referir aos alunos surdos no documento, é uma referência e orientação a ser seguida pelas instituições de ensino brasileira, incluindo, portanto, instituições de ensino para surdos.

A proposta curricular, denominada Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua, está representada

em seis cadernos, sendo um Caderno Introdutório³ e mais cinco cadernos, respectivamente, relativos à Educação Infantil (Caderno I⁴), Ensino Fundamental I (Caderno II⁵), Ensino Fundamental I (Caderno III⁶), Ensino Médio (Caderno IV⁷) e Ensino Superior (Caderno V⁸) como apresentado na Figura 2, com a captura da tela QREPS:

Figura 2: Tela inicial da Proposta Curricular do Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua (QREPS)



Fonte: Captura da tela do QREPS do Ministério da Educação, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

3. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/oCADERNODEINTRODUOISBN2906.pdf. Acesso em 10 jan 2025.

4. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/oCADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf. Acesso em 10 jan 2025.

5. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/oCADERNOIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf. Acesso em 10 jan 2025.

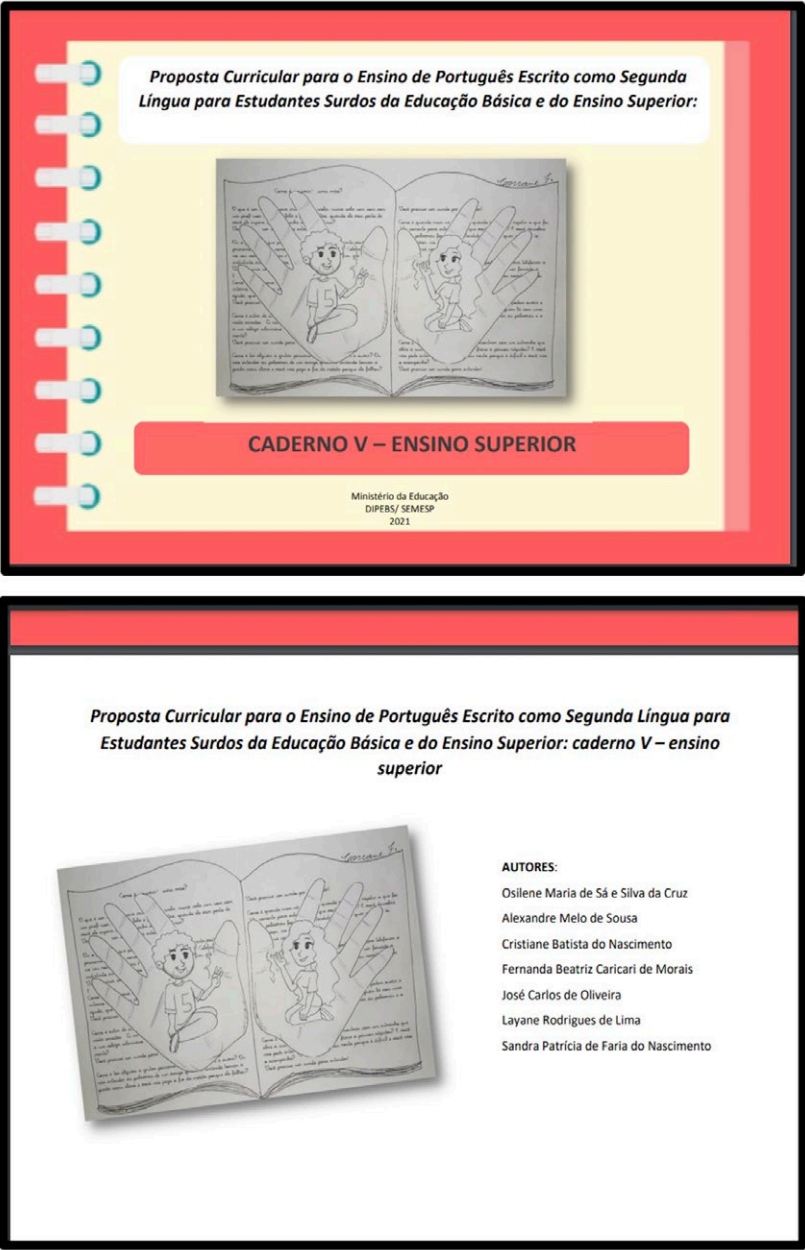
6. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/oCADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf. Acesso em 10 jan 2025.

7. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/ooCADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf. Acesso em 10 jan 2025.

8. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/ooCADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf. acesso em 10 jan 2025.

O Caderno V, na cor vermelha na captura da tela do QREPS na Figura 2, é voltado para o Ensino Superior, representado de forma mais detalhada na Figura 3:

Figura 3: Detalhe do Caderno V - Ensino Superior, no QREPS



Fonte: Cruz et al. (2021)

O Caderno V é dedicado ao Ensino Superior e se divide em duas partes: leitura visual e produção textual. Foi elaborado por professores universitários com expertise no ensino de português escrito para surdos, tendo a perspectiva bilíngue como mote principal, ou seja, o ensino ministrado em língua de sinais por docentes bilíngues, usuários de Libras, ou ministrado em língua portuguesa oral, mediado por profissionais intérpretes de Libras e Português.

O currículo do Ensino Superior está dividido em cinco níveis: D1, D2, D3, D4 e D5, equivalentes aos períodos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, sendo que em cada nível dá-se importância ao ensino baseado em gêneros textuais, de forma a protagonizar os gêneros mais utilizados no contexto acadêmico, “em grau progressivo de competências gerais (conhecimento cognitivo) e habilidades específicas (conhecimento mensurável), levando-se em consideração aspectos socioculturais do aprendiz e possíveis situações nas quais o graduando estará envolvido” (Cruz et al., 2021, p. 08).

São apresentados os seguintes detalhes sobre cada um dos níveis, conforme Cruz et al. (2021):

- No D1, é importante que o graduando diferencie gêneros textuais não acadêmicos de novos gêneros textuais acadêmicos, de modo que possa conhecer “os gêneros textuais com os quais terá contato ao longo de sua permanência na Instituição de Ensino Superior: **formulários, requerimentos, currículo** (acadêmico) e a **carta em formato eletrônico** (e-mail)” (Cruz et al., 2021, p. 8-9);
- O graduando terá, no D2, maior contato com o gênero textual **resumo**, em uma proposta de trabalho em duas partes: na primeira parte, resumo de modo geral e, na segunda parte, foco no **resumo acadêmico** (conceito e funcionalidade).

- Considerando-se que no D3 o aluno já está em fase de leituras mais críticas e produção de textos autorais, propõe-se o gênero textual **resenha**. Assim como no D2, é desenvolvido em duas partes: na primeira parte, recapitula-se a composição da resenha, trabalhada na Educação Básica, e, na segunda parte, foco na **resenha acadêmica** (conceito e funcionalidade).
- No D4, é provável que o graduando esteja em fase de participação em projetos de pesquisa, monitoria, estágios, entre outras atividades acadêmicas que demandem relatos de experiências e de práticas. Nesse sentido, o trabalho com **relatórios acadêmicos** (conceito e funcionalidade) é o tema em destaque, sendo organizado em duas partes: uma parte de leitura e uma parte de escrita.
- Por fim, em um nível progressivo de complexidade, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, no D5 espera-se que o graduando conheça pormenorizadamente as partes de um **artigo acadêmico**, que reconheça a estrutura e composição do desse gênero, visando sua elaboração em algum momento, na graduação ou depois.

Há que se ressaltar que o ensino com base na PGES busca contemplar as habilidades de leitura e escrita, por isso, houve uma preocupação na proposta curricular de abordar conteúdos linguísticos, além da estrutura, formatação e funcionalidade dos gêneros. O Quadro 2 apresenta um resumo dos conteúdos propostos em cada nível.

Quadro 2: Conteúdos por níveis de ensino

Nível	Aspectos linguísticos abordados na leitura e na produção textual
D1	- Expressões de polidez, cortesia, vocativos e pronomes de tratamento. - Comparação e uso de expressões de polidez linguística e social na comunidade surda e na comunidade ouvinte. - Linguagem informal e linguagem formal. - Palavras e expressões qualificadoras: elogios, críticas, reclamações, avaliações, entre outras. - Formas verbais indicativas de injunção: comandos, orientações. - Operadores argumentativos: adição, explicação, conclusão, causa, entre outros. - Formação de palavras por derivação. - Formas verbais indicativas de tempo: presente passado. - Estruturação frasal e oracional do português escrito. - Coesão e coerência. - Estruturas de frases e orações entre o português escrito e a Libras.
D2	- Sequências textuais narrativas e descritivas. - Linguagem informal e linguagem formal. - Referenciação pronominal e lexical (relações anafóricas e catafóricas). - Operadores argumentativos e sequenciadores textuais. - Impessoalidade verbal e discursiva (ex.: foi analisado/analizou-se; foi identificado/identificou-se). - Impessoalidade nominal (ex.: análise, identificação, realização). - Plural majestático (ex.: analisamos, identificamos) como marca de impessoalidade no texto. - Estruturação do parágrafo em português escrito.

D3	- Sequenciação de informações em resenhas. - Identificação e produção de crítica em resenhas. - Palavras e expressões avaliadoras/qualificadoras. - Níveis de linguagem, adequação vocabular e público-alvo. - Linguagem formal e linguagem informal. - Estrutura da frase e da oração em resenhas produzidas, em Libras, e em português escrito - Intertextualidade (paráfrase, plágio, citação, entre outros). - Impessoalidade verbal e discursiva (foi analisado/analisa-se; foi identificado/identificou-se). - Formas verbais indicativas de tempo: presente, passado e futuro. - Organização de frases, orações e períodos. - Operadores argumentativos e sequenciadores textuais. - Coesão e coerência. - Uso de palavras/expressões qualificadoras e expressões avaliativas. - Estratégias de posicionamento crítico (polidez, impessoalidade, ética). - Estrutura da resenha acadêmica em português escrito e em Libras.
D4	- Sequências narrativas, descritivas e expositivas no relatório acadêmico. - Expressões de coesão e coerência. - Relações de coerência entre as partes do relatório acadêmico. - Estruturas verbais indicativas de tempo: presente, passado, futuro. - Estruturação de períodos simples e compostos em português escrito em comparação com a Libras. - Informações não verbais presentes em relatórios - imagens, gráficos, tabelas, entre outras. - Palavras, expressões e orações qualificadoras. - Hiperônimos e hipônimos. - Terminologia específica do relatório acadêmico. - Linguagem formal.
D5	- Palavras e expressões de coesão. - Coerência entre as partes do artigo. - Formas verbais indicativas de tempo: presente, passado, futuro. - Estrutura de orações, períodos e parágrafos. - Trechos descritivos, expositivos e argumentativos. - Impessoalidade. - Linguagem formal. - Análise Contrastiva (Libras e português escrito): estruturação do texto do artigo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Cruz et al. (2021)

Como se pode depreender a partir dos conteúdos expostos no Quadro 2, bem como os detalhamentos sobre os níveis para o trabalho com alunos surdos no ensino superior, a partir da seleção dos gêneros de texto que circulam no contexto, é possível desenvolver um trabalho mais condizente com as necessidades de cada contexto e os estudantes passam a lidar com textos que estarão realmente presentes em seu cotidiano acadêmico.

Também é importante ressaltar que a PGES auxilia o aluno a construir habilidades de letramento que focam no processo de construção dos textos e na relação entre leitura e escrita.

Considerações finais

Nosso principal objetivo neste texto foi estabelecer aproximações e diálogos entre o ensino para estudantes surdos no contexto acadêmico superior, em cursos de graduação, a partir de uma perspectiva bilíngue, aliando-a a uma pedagogia com base em gêneros de textos, especialmente aqueles que circulam nos contextos de ensino e que os estudantes precisarão tanto ler quanto produzir para tarefas de produção textual acadêmica.

Vale ressaltar, do ponto de vista do professor e pesquisador, atuando nesses contextos, a importância de escolhas teóricas e metodológicas no trabalho com graduandos surdos, de modo a promover sua autonomia no contexto acadêmico e profissional.

As aproximações entre as duas abordagens sugeridas neste texto, portanto, são extremamente produtivas e, para sua implementação e dinamização, serão requeridos recursos, conhecimentos e habilidades relacionados aos gêneros de textos que circulam em cada contexto de ensino, mas, em grande parte, já apontado em trabalhos sobre gêneros acadêmicos, como Motta-Roth e Hendges (2010) e Rottava et al (2023) citados neste trabalho. Do mesmo modo, faz-se necessária a familiariza-

ção com práticas relacionadas ao ensino para surdos, como os diversos trabalhos citados no decorrer deste texto. Ao fim e ao cabo, podemos concluir, como indica o famoso ditado popular, que “onde há vontade, há um caminho” e, neste texto, sinalizamos um possível caminho.

Referências

BISOL, C; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jan-mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13

BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 6 mar. 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRITO, L.F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRUZ, O. M. de S. S. da et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior* [livro eletrônico]: caderno V.1. Ed. Brasília: Secretaria de modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf-arq/ooCADERNOEnsinoSuperiorISBN2906.pdf Acesso em: 15 abr. 2025.

FELIPE, T. A; MONTEIRO, M. S. *Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 6ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold: 1994.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das abordagens na educação de surdos. Campinas: *Cadernos CEDES*, n. 19, vol. 46, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/#top>. Acesso em 6 abril 2025.

MARTIN, J.R.; Rose, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Continuum, 2008.

MENDONÇA, A. ET AL. O passado tem história: análise sistêmico-funcional da carta de Huet para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Interletras*, v. 8, n. 29, 2019.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NOGUEIRA, M. M. A. *Espaços de diferenças. Estudo de caso da interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 1994.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

ROCHA, S. M. da. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

ROTTAVAL, L. et al. *Caderno didático: Leitura e Escrita na Graduação - Pedagogia com Base em Gêneros*. Porto Alegre: Zouk, 2023.

Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-949559--e-book-caderno-didatico.html?ct=308e81&p=1&s=1>. Acesso em 10 abr. 25.

SANTORUM, K.; VIAN JR., O. Uma experiência de ensino de leitura no PIBID fundamentada na pedagogia com base em gêneros de texto da Escola de Sydney pelo viés da Linguística Aplicada e da Formação de Professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, volume 63, no. 1, p. 182-194. 2024.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, p. 7-32. Porto Alegre: Mediação. 1998.

VIAN JR., O; SANTORUM, K.; VIEIRA, M.M.C. A Pedagogia com base em gêneros de texto da Escola de Sydney: interface entre pressupostos e práticas de leitura e escrita no ensino superior. In: RICIERI, F.W.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura e ensino na contemporaneidade: experiência e reflexão*. São Paulo: Editora da Unifesp, 2025, no prelo.

O ensino de leitura no estágio supervisionado de linguagens: desafios e perspectivas da formação docente

Kamilla Peres da Silva Tavares
Linduarte Pereira Rodrigues

Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado é um componente curricular encontrado em todos os cursos de licenciatura. Ele busca proporcionar ao licenciando uma aproximação com a realidade escolar, na qual se estabeleça um diálogo com os conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da graduação. Pimenta e Lima (2004) afirmam que nessa etapa se inicia um novo ciclo, sendo o momento no qual o professor em formação aprenderá estabelecer uma relação entre teoria e prática, ao passo que se depara com variadas situações inerentes à sala de aula. O contato inicial com situações concretas, juntamente à reflexão e ao posicionamento crítico, orientado por teorias diversas, propiciará no estágio a melhor compreensão dos processos práticos de ensino e, conseqüentemente, levará à configuração de uma identidade docente.

O encontro do conceitual com o concreto corresponde a uma possibilidade de busca das possíveis soluções para os problemas e inadequações do contexto escolar, além da análise das próprias teorias, tendo em vista seu aspecto temporal sobre a realidade. Com isso, a atividade de estágio recebe um caráter de pesquisa, na qual permite a reelaboração de métodos e práticas enquanto se ampliam os conhe-

cimentos a partir de novos dados observados, os quais evidenciam a articulação entre o contexto sócio-histórico, cultural e organizacional do ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), para o desenvolvimento desses saberes é indispensável a abordagem do texto, nas mais diversas modalidades e seus usos sociais, considerado como unidade básica de ensino para que se oportunize o desenvolvimento de reflexões e pontos de vista, exigência constante de uma sociedade letrada. Nesse universo de expectativas, a contribuição da escola, no ato de letrar, é orientada pelos documentos oficiais que perpassam métodos tradicionais, fazendo-se necessários à organização de ações para a inserção dos alunos no processo de produção de sentidos perante o estudo do texto, além da reflexão do uso da língua na sociedade e do desenvolvimento da capacidade de utilização da linguagem, viabilizando a formação de um leitor competente e atuante.

O eixo da leitura, uma das práticas que compõem o processo de ensino de Língua Portuguesa, é tomado pelos documentos oficiais como um processo interativo que envolve professor, aluno e texto. Deste modo, a leitura deve ser trabalhada de forma contextualizada pelo professor, de modo que os estudantes sejam membros ativos desse processo, havendo o aproveitamento mútuo das experiências vividas por ambos. Nesse processo, os diálogos produzidos entre os envolvidos têm a função de enriquecer os saberes e de revelar a diversidade do pensamento, contribuindo para a formação social e profissional dos indivíduos.

Partindo dessas constatações, nosso estudo buscou respostas para a seguinte questão-problema: quais os benefícios do Estágio Supervisionado para a formação docente de um professor que atua no ensino de leitura na aula de Língua Portuguesa? Para tanto, objetivamos evidenciar uma experiência de ensino de leitura na prática de sala de aula no contexto do Estágio Supervisionado do Ensino Médio. Especificamente, buscamos: i) levantar informações teóricas e práticas acerca do

Estágio Supervisionado e do ensino de língua(gens); ii) refletir sobre o ensino de leitura na prática de sala de aula, na perspectiva da formação de professores de Língua Portuguesa; iii) vivenciar e relatar essa experiência em Estágio Supervisionado do Ensino Médio com ênfase no eixo leitura.

Nossa pesquisa foi parte exploratória e parte aplicada; bibliográfica e documental. Fundamentada nos documentos oficiais que normatizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2000) e dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba - RCEMPB (Paraíba, 2006). Também nos ancoramos em autores que discorrem sobre o exercício do Estágio Supervisionado (Pimenta; Lima, 2004; 2006; 2012) e o ensino de leitura na aula de Língua Portuguesa (Antunes, 2003; 2009, Geraldi, 1997; Kleiman, 1989; Macário e Rodrigues, 2018; Marcuschi, 2008; Martins, 1994; Rodrigues, 2009; 2016; 2017a; 2017b; Silva e Rodrigues, 2019; Solé, 1998; Yunes, 2002). Esta base documental e teórica foi fundamental para a elaboração da parte exploratória deste estudo, e para o entendimento sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa no ensino de leitura em escola pública do Ensino Médio da Paraíba.

Para a coleta de dados da parte aplicada da pesquisa, foram utilizados o diário de campo, máquina filmadora e observação participante. A pesquisa foi desenvolvida em campo de estágio e contou com a participação da professora titular da turma e dos alunos colaboradores. Foram observados os alunos da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida (Prata), campo da pesquisa. Para a ocasião, foi elaborado e testado um produto educacional nomeado Módulo Didático. Na análise dos dados, fizemos uma abordagem qualitativa e descritiva das ações tanto da professora pesquisadora e estagiária quanto dos alunos e de seus desenvolvimentos de aprendizagens, ao longo do período de

estágio supervisionado. Esses dados foram relevantes para refletirmos sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação do professor de Língua Portuguesa, bem como nos serviu de base para concluirmos sobre o papel incentivador das pesquisas e dos documentos oficiais para o aprimoramento das ações de ensino de Linguagens com foco no eixo de leitura.

Diante desse panorama, buscando cumprir os objetivos propostos e responder à questão-problema convocada nesta pesquisa, para além dessa introdução (tópico 1), organizamos este trabalho em tópicos. O tópico 2, intitulado “O Estágio Supervisionado na formação do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática”, contextualiza como o Estágio Supervisionado acontece na licenciatura e discute a importância do estágio na formação docente do professor de Língua Portuguesa. No tópico 3, “O ensino de leitura no Estágio Supervisionado de Linguagens”, apresentamos as teorias norteadoras para o desenvolvimento do ensino de leitura na sala de aula, nele, inicialmente, buscamos definir o que é leitura e verificamos as diversas vertentes (teóricas e práticas) consolidadas para o aprimoramento da leitura no âmbito escolar. No tópico 4, “Acerca da metodologia da pesquisa”, caracterizamos e apresentamos o local e o público-alvo do estudo. No tópico 5, “Relato das ações desenvolvidas no estágio supervisionado”, discorreremos acerca do modo como planejamos a ação docente no Estágio Supervisionado e relatamos como foram desenvolvidas as práticas docentes vivenciadas em sala de aula de Língua Portuguesa, além de adentrar na análise do *corpus*. Por fim, tecemos nossas considerações finais e apresentamos as referências consultadas, permitindo que os demais pesquisadores possam examinar tais fontes para o aprofundamento de seus conhecimentos acerca do tema estudado nesta pesquisa.

O Estágio Supervisionado na formação do professor de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96, normalmente, entendido como parte prática da vida dos estudantes em formação; mas, para além disso, é instituído “como campo de conhecimento” (Pimenta; Lima, 2012), já que, através dele, se articulam a compreensão das práticas institucionais e a atuação, capaz de possibilitar ao estagiário a institucionalização dos aspectos teóricos discutidos na academia. Juntamente a isso, a mobilização de investigações, análises e problematizações dos métodos de ensino e da sua própria práxis, corrobora, portanto, para uma redefinição que deve caminhar para a reflexão, a partir de uma prática (Pimenta; Lima, 2004).

De acordo com o Parecer CNE/CP 09/01, o estágio pode ocorrer *in loco*, sendo em ambientes da área que o profissional em formação atuará ou em ambientes cenográficos, sob a responsabilidade e a orientação de um profissional habilitado na área. Nesse processo, o licenciando é exposto a diversas reflexões teórico-metodológicas, consideradas primordiais para o embasamento de suas ações docentes. À guisa dessa circunstância, Pimenta e Lima (2012, p. 55) afirmam que essa etapa

Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

O enfoque, outrora incumbido ao estágio supervisionado, em que se predominava um ensino prático, ou seja, focado no “como fazer”, foi superado a partir das discussões circunscritas na Comissão de Estágio, quando começou a ser compreendido como um meio amplo, no qual encontramos novos conhecimentos advindos da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (Pimenta; Lima, 2006, p. 15). É sob essa ótica que Pimenta e Lima (2004) defendem essa etapa como uma possibilidade do desenvolvimento da postura de um pesquisador.

Para as autoras, o aluno em formação, assumindo as habilidades de pesquisar, para assim desenvolver intervenções pedagógicas adequadas, baseando-se nas teorias apreendidas durante a graduação, entenderá que o estágio não é só a prática, e sim, a correlação entre dois conhecimentos, pois são indissociáveis. Como aponta Pimenta e Lima (2012), as teorias iluminarão os caminhos do graduando, permitindo-lhe questionar o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, questionar elas próprias, já que são teorias provisórias de uma realidade também provisória.

Em vista desse panorama, torna-se oportuno perceber que o primeiro contato com a experiência de lecionar, proporcionado pelo estágio, é indispensável para o início da constituição de perspectivas de ensino e para o desenvolvimento de uma identidade docente que, segundo Pimenta e Lima (2005, p. 19 *apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 55),

[...] se constrói, [...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Portanto, as experiências vivenciadas e analisadas corroboram para o aperfeiçoamento e a ampliação dos saberes, algo primordial para a área docente, tendo em vista seu caráter relevante e transformador da sociedade, que merece profissionais bem capacitados, com todos os constituintes que formam o âmbito educacional.

A estrutura do estágio, especificamente na área de Língua Portuguesa, acontece em três etapas. A primeira, constitui-se na observação, da qual o aluno dirige-se ao campo de estágio para observar as práticas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio; a partir disso refletirá sobre as teorias de ensino da Linguagem, tendo em vista as orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, os Referenciais Curriculares da Paraíba, bem como os teóricos que refletem sobre a prática de ensino e que serviram de base para o professor em formação no curso de licenciatura, a exemplo de Antunes (2003), Geraldi (1997), entre outros.

A segunda etapa do Estágio Supervisionado é a intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa etapa, o aluno, com o auxílio do orientador/supervisor, produzirá um plano de ensino e um material didático, considerando as teorias estudadas, os documentos oficiais examinados e o contexto real de sala de aula, iniciando, assim, sua prática de ensino de linguagens.

Nessas etapas, o futuro professor de Língua Portuguesa deve buscar se qualificar para desempenhar o seu papel como um docente consciente da realidade, tomando a educação como uma prática social e se aprimorando para desenvolver nos alunos as habilidades e competências propostas pelos documentos oficiais. Assim, já no contato inicial com a realidade escolar, é importante que o estagiário assuma o comprometimento com o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse processo, rom-

pendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14). Isso supõe considerar os aspectos socioculturais e históricos (Rodrigues, 2016), oriundos da sociedade moderna, bem como afetivos, emocionais, cognitivos e corporais dos alunos.

Em meio aos direcionamentos supracitados, o questionamento do que realmente se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa surge entre os professores, principalmente pelo fato da permanência de um ensino de forma tradicional, no qual se privilegia o domínio de regras gramaticais e os exercícios meramente de classificação e identificação, deixando-se em segundo plano o ensino baseado num modelo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2016; 2017b). Na tentativa de reverter esse cenário, pode-se afirmar que o compromisso com letramentos múltiplos, “que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida” (Brasil, 2006, p. 29), é um dos pontos de partida, dada a sua “condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania, com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (Brasil, 2006, p. 29).

Nesse sentido, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias que levem o estudante a um aproprioamento adequado da língua(-gem), que respeite e diferencie os seus usos, de acordo com cada situação do cotidiano. Desse modo, considerando que é no ambiente escolar que o sujeito desenvolve efetivamente o seu conhecimento linguístico/semiótico, é válido considerar as práticas de linguagem em situações que possam contribuir para a sua formação e atuação na sociedade.

Entretanto, a partir dessas observações surge um outro questionamento: como o professor de Língua Portuguesa adequará as suas aulas para alcançar a diversidade linguística, tendo em vista nossa vivência em um ambiente multicultural? Para Bagno (1999, p.140), é importante que esse professor

[...] assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente. [...] fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula.

Esse posicionamento dialoga com a perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2004), referente à habilitação enquanto pesquisador, no exercício da formação docente, mas que pode e deve continuar durante toda docência, para que se busque a qualidade e adequação do ensino. Principalmente quando se consideram as novas demandas sociais e a necessidade da “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Portanto, a questão não é ensinar ou não gramática, mas como ensinar. Conforme ratifica Bagno (1999, p. 52), é claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultados naturais das forças internas que governam o idioma. A norma padrão é uma das diversas variações presentes em nossa língua, e é importante que o aluno se utilize dos recursos que ela oferece para aplicá-la em situações quando solicitada e, junto a isso, reconheça a língua como heterogênea, histórica, cultural e social. Isso significa efetuar um ensino pautado em leituras diversas, no qual se priorize a língua em seu funcionamento, marcada por dialetos, estilizações e registros.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Ademais, considerar que no processo de aprendizagem o aluno já possui uma bagagem de conhecimento sobre a realidade e o mundo que o cerca é relevante para que o ensino dialogue com esses conhecimentos prévios, de modo a contribuir para uma aprendizagem mais significativa. É certo que os debates durante a formação do professor e as investigações no campo da prática de ensino proporcionam sustentação teórica e metodológica que dão condições para, em sua formação inicial e continuada, construir caminhos mais adequados para a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Não haverá uma fórmula para ser seguida, mas orientações advindas das diversas concepções e conceitos disseminados pelos documentos oficiais e as teorias disponíveis.

O ensino de leitura no Estágio Supervisionado de Linguagens

Nesta seção, apresentamos brevemente um panorama dos estudos realizados sobre o ensino de linguagens no que se refere ao eixo leitura.

A leitura

O ato de ler surgiu há muito tempo com o alfabeto criado pelos gregos. Com isso foi possível observar o mundo de forma diferente (Yunes, 2002), sem que houvesse uma neutralização. No século XVIII, a leitura era denominada como um ato de decodificação de palavras. Bastava o sujeito saber verbalizá-la que era considerado um leitor. Esse vozeamento estava vinculado à oralidade, uma vez que, na época, prevaleciam as práticas de recitação, leitura em voz alta e valorização da memorização (Chartier, 1986 *apud* Darton 1996). Já no século XIX, a leitura foi denominada como um fenômeno individual e superficial. Segundo Darton (1996), o sujeito reproduzia os signos que lia, mas não havia uma total compreensão do que estava escrito, isso porque a

língua era reconhecida como algo fechado, sem ligação com os aspectos socioculturais e históricos.

Atualmente, temos uma visão ampliada da leitura. Ela é tomada como um processo “no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (Brasil, 1998, p. 69). Nesse sentido, o texto só tem contexto a partir da ação do leitor sobre ele, ou seja, o significado do enunciado é construído por meio de um processo interativo entre leitor, autor e texto (Rodrigues, 2009), no qual diversas ações são mobilizadas para a efetiva compreensão do que se lê. A partir desse momento dialógico, múltiplas leituras e vários sentidos são construídos, possibilitando a formação de opiniões e pontos de vista e, logo, é viabilizado ao aluno o seu amadurecimento como sujeito reflexivo. Nessa perspectiva, a leitura recebe um caráter de empoderamento e inclusão social, enquanto sua aprendizagem liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, definindo sua capacitação para o convívio e a atuação social, política, econômica e cultural (Martins, 1994).

Considerando o papel da leitura na construção do sujeito reflexivo, ela (a leitura) ganha destaque no contexto escolar. É por meio dela que o sujeito se relacionará com todos os conteúdos ministrados e com o meio onde vive, podendo intervir politicamente na sociedade, a partir de uma atuação ativa, o que define a escola como um espaço de aprimoramento das demandas sociais. Diante disso, há a necessidade de o professor avançar da ideia de que o ensino de leitura deve ser pautado na decodificação de letras e sons. A leitura é um processo e o seu ensino deve ser relacionado com o sociocultural do indivíduo. Na visão de Antunes (2009, p. 195), “ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz, é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo”. Na escola, quando o sujeito tem o contato com o texto, de forma adequada, ele terá a oportunidade de ampliar sua visão de

mundo e compreenderá as culturas dominantes (Bourdieu; Chartier, 1996) e se tornará o sujeito de sua própria história (Rodrigues, 2009, 2016, 2017b).

○ ensino de leitura nos documentos oficiais

Sabemos que mesmo o ensino passando por diversas alterações, sobretudo com o imperativo de atender às diversas mudanças socioculturais, ainda há inadequações em sua prática, pois o uso de métodos tradicionais é recorrente, em específico no ensino de leitura que, ao não ser entendida como um processo amplo, recai na decifração de signos linguísticos sem valor semântico/discursivo atribuído, juntamente a não mediação adequada do professor, afetando diretamente a construção de interpretações diversas, a criticidade e o gosto pela leitura, que devem ser estimulados desde os anos iniciais da Educação Básica.

Pensando no contexto tecnológico e globalizado que vivenciamos atualmente, a partir da década de 90, foram realizadas alterações nos documentos oficiais que normatizam a educação nacional, ampliando a visão de ensino pelo Ministério da Educação-MEC/Brasil. Desse modo, o ensino de linguagens, antes sustentado como algo unificado e descontextualizado, passou a ser compreendido como heterogêneo e diretamente relacionado ao sociocultural. No eixo da leitura, em específico, pensou-se na formação integral do indivíduo, que deve interagir com o mundo, sabendo que é por meio da compreensão da linguagem e da interação com as palavras “vivas” do meio social que o sujeito atua sociodiscursivamente (Rodrigues, 2012). Além disso, a leitura recebe um caráter de transformadora para a sociedade, sendo por meio dela que o sujeito se desenvolve pessoal e profissionalmente.

Com essas novas orientações, e concebendo o texto como mediador em sala de aula (Rodrigues, 2012; 2016; 2017b), os gêneros textuais são vistos como uma possibilidade para o trabalho com a leitura

e um grande aliado na consolidação de conhecimentos sociodiscursivos, tendo em vista que as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros textuais que circulam nos diversos campos da atividade humana (Brasil, 2018, p. 75).

Quando se fala em preparar o aluno para participação nas mais diferentes práticas sociais por meio de textos, deve-se levar em consideração não só os textos cuja linguagem é verbal, mas uma gama de linguagens multimodais que permitem os multiletramentos (Silva; Rodrigues, 2019). Considerando, portanto, “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70). Percebemos, então, que a orientação proposta tanto pelos documentos oficiais quanto pelas teorias dialógicas sobre o ensino de linguagens e de leitura nos guia para o entendimento de que a interação promove um constante diálogo entre o leitor, o autor e o texto (Rodrigues, 2009), no qual as informações e as intenções subjacentes são extraídas, refletidas e ressignificadas pelo leitor. Nesse processo,

[...] o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto (Brasil, 2000, p. 22).

Nesse sentido, o processo da leitura ocorre de forma coletiva, no qual o significado textual se construirá pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. Segundo Menegassi e Fuza (2010, p. 316), os PCN reforçam tais ideias ao apontarem

[...] categoricamente que ‘o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes’. Ao utilizar a ex-

pressão ‘trabalho com a leitura’, ao invés de ‘ato de leitura’, postula-se que a atividade configura-se como um processo coletivo e não individual, em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura.

A participação ativa do leitor, por meio dos seus objetivos frente ao texto e a carga de conhecimentos prévios, o levará à compreensão do que se lê, do que está nas entrelinhas, bem como dos sentidos implícitos no texto, viabilizando “a formação e o desenvolvimento do leitor competente” (Menegassi; Fuza, 2010, p. 318). Diante disso, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2017, p. 74) traz que a

[...] leitura, por sua vez, permite ampliar as possibilidades tanto de se aprender nas demais áreas de estudo escolar quanto de se adquirir autonomia para construção dos conhecimentos fora da escola. [...] a leitura amplia os horizontes do conhecimento, favorece o acesso as novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, inclui o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida.

Portanto, mediante a discussão empreendida neste tópico, percebemos que os vários documentos oficiais, em relação ao ensino de leitura, a tomam como um processo ativo que corrobora para a formação de um sujeito reflexivo, possibilitando a atuação na sociedade enquanto cidadão e o desenvolvimento ético e intelectual.

A aula de leitura

Atualmente, com novas práticas e orientações, o ensino é tomado como construção de conhecimentos, no qual o aluno é direcionado a agir, a tornar-se protagonista de suas ações, dialogar, criar hipóteses, refletir e discutir com o professor e os colegas em sala de aula. Nessa con-

cepção de ensino, a leitura ultrapassa a mera decodificação, ao abranger a interação com o outro e a ampliação dos sentidos dos textos, ganhando uma nova perspectiva: o desenvolvimento do sujeito leitor.

Nesse cenário, a preocupação com a formação dos leitores vem sendo, já há algum tempo, o centro da discussão nos debates acerca da Educação. Assim sendo, o que é discutido converge para um mesmo ponto, que as experiências de leitura propostas em sala de aula podem promover o acesso às culturas e às políticas, sendo por meio delas que nos colocamos em contato com novos saberes e conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolvemo-nos criticamente. Para que isso ocorra, são necessárias readequações e reflexões sobre as práticas propostas. Para Menegassi e Fuza (2010, p. 319),

[...] o indivíduo utiliza a leitura como uma forma de ação nas situações presentes no seu contexto social, não se pode, então, considerá-la como repetição infundável de atividades escolares que visam, por exemplo, a uma única forma de leitura ou ao preenchimento de fichas exaustivas. Dessa forma, a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos.

A formação e o desenvolvimento são entendidos por Menegassi e Fuza (2010) de formas distintas. Segundo os teóricos, a formação é contemplada por fases, nas quais existirão a leitura de diversos textos, “até alcançar o desenvolvimento em leitura, momento em que se apropria daquilo que lê, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais, não apenas o escolar, para a formação do leitor competente” (Menegassi; Fuza, 2010, p. 320). Assim sendo, para organizar o trabalho com a leitura em sala de aula de Língua Portuguesa é fundamental que o professor desenvolva práticas de letramento que visem a formação e o desenvolvimento de um leitor capaz de lidar com as situações diversas das sociedades complexas. Estamos nos referindo ao entendimento do fenômeno da

plasticidade cultural que atravessa a práxis social da linguagem e da leitura em ambientes, culturas e sujeitos complexos, portanto híbridos (Rodrigues, 2017a).

Devemos entender, portanto, que o ensino e a aprendizagem da leitura acontecem em um processo contínuo e complexo, iniciando-se no ensino infantil, quando a criança experimenta a leitura de situações diárias e pode ser estimulada à interpretação de gestos e expressões da sua realidade social, como sugere Rodrigues (2017b), quando nos lembra da influência da oralidade nesse processo. Para o autor, a leitura é aperfeiçoada num processo de letramento contínuo que se inicia na família e ganha status social/oficial na sala de aula, mediante o letramento escolar; e deve percorrer todo Ensino Fundamental e Médio mediante práticas de letramento pautadas em estratégias que levem à exposição de tipos diversos de texto e de construções de sentido.

Nessa fase de aperfeiçoamento escolar, incentivamos a leitura de forma organizada e coletiva, uma prática de ensino de leitura que protagonize os diversos textos, seja apresentando livros paradidáticos, que chamem atenção do leitor; ou por meio de grupos de leituras, como o sarau; bem como o debate acerca de um texto não verbal ou da dramatização de textos. Nosso entendimento é que essa prática de ensino cativa o aluno para o ato da leitura, para a descoberta do prazer do texto (Barthes, 2006), para a compreensão das intenções textuais e para a mobilização de perspectivas.

Um exemplo dessa prática é o ensino da leitura literária, realizado “como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica” (Martins, 2006, p.84), aliados aos aspectos estéticos, socioculturais e históricos. Conforme Rodrigues (2009), a leitura e a literatura podem ser muito provocantes para o leitor em formação continuada. Segundo o autor, a leitura de uma obra literária envolve não somente a razão, mas as sensibilidades, isto é, os

afetos, as emoções, as memórias dos leitores; o que possibilita uma reflexão mais apurada e de múltiplas interpretações, inclusive considerando as diversas modalidades da linguagem que se situam no domínio da leitura semiótica (Santaella, 1996).

Dessa forma, entendemos que do contato efetivo com os textos literários, o indivíduo passa a ter novas visões de mundo, ampliando seus horizontes, o que faz com que reflita sobre si e sobre o que está ao seu redor. Entretanto, o que impede isso de acontecer na prática de sala de aula, muitas vezes, é o fato de alguns aspectos das obras selecionadas pelo professor e/ou o currículo escolar estarem distantes da realidade leitora sociocultural e histórica do alunado (Rodrigues, 2016; 2017b), causando repulsa pelo texto, por este não atender ao seu universo cultural como leitor, como alerta Rodrigues (2009). Diante disso, pensando no desenvolvimento de ações docentes que propiciem a efetivação da leitura em ambiente escolar, precisamos buscar leituras que atendam às realidades leitoras dos alunos, bem como devemos considerar que eles são sujeitos em processo contínuo de aprendizagem, que não chegam à escola sem saber nada, já possuem pontos de vista e reflexões sobre diversos assuntos que podem ser, inclusive, utilizados pelo educador, para que se tenha ligação entre a sua realidade e o que se ensina na escola, mobilizando, desse modo, um letramento sociocultural e histórico efetivo (Rodrigues, 2017b).

De acordo com Demo (2003, p.7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno”. Por outro lado, direcionar os alunos a serem agentes no contexto escolar promove o desenvolvimento reflexivo (Rodrigues, 2017a), contribuindo para que eles sejam transformadores de uma sociedade; e o professor, o facilitador nesse processo, incentiva ou motiva a aprendizagem. Ele é essencial para que isso aconteça, funcionando como uma ponte entre o aluno e o que ele aprende. Dessa forma,

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores (Kleiman, 1989, p. 11).

Nessa perspectiva, destaca-se Solé (1998) que, em “Estratégias de leituras”, traz a proposta de um trabalho com o texto em três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura. Na primeira etapa, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser mobilizados através das expectativas acerca dos elementos do texto, tais como: autor, tema, ideia principal etc. Após isso, a ocorrência da confirmação ou retificação das ideias inicialmente levantadas, assim como a construção do tema, formulações de ideias implícitas no texto, busca de informações complementares, construção do sentido global, busca por intertextualidades e o reconhecimento de determinadas palavras, constituirão a etapa “durante a leitura”. Por fim, o depois da leitura será o momento direcionado à construção de síntese semântica do texto, utilização do registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação reflexiva do texto. Tais estratégias servem de exemplos quando o assunto é desenvolver a formação leitora do aluno.

Dessa forma, a escolha das estratégias utilizadas pelo letramento escolar é o que permitirá ao aluno ir além do seu conhecimento inicial, formalizando relações com diversas situações sociais e aumentando cada vez mais suas percepções enquanto leitor; isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva do agente escolar é promovido pelo ensino de leitura na prática de sala de aula de Língua Portuguesa como uma ação social consciente e promotora da cidadania cultural.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, fizemos uma pesquisa básica e aplicada, por oportunizar conhecimentos novos para avanços da ciência, gerando conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos do ensino de linguagens na Educação Básica e na formação de professores em curso de Letras, Língua Portuguesa.

No que refere aos objetivos da pesquisa, depreende-se o seu caráter exploratório que, segundo Leite (2008), visa ao aprofundamento de um determinado assunto, ou seja, objetivar com maior conhecimento um tema. Portanto, nesta pesquisa, os objetivos serviram para delinear as informações acerca da prática do Estagiário Supervisionado no que se refere ao ensino de leitura.

Na parte exploratória da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o Estágio Supervisionado de Linguagens e o ensino de leitura, em livros, artigos e periódicos disponíveis na Web. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007), a pesquisa bibliográfica tem o intuito de investigar o objeto de estudo. A partir dos materiais já existentes, o pesquisador seleciona o que é válido para sua pesquisa, fazendo um estudo analítico dos textos. Entre os autores pesquisados, podemos citar os que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho; dos quais mencionamos Pimenta e Lima (2004; 2006; 2012), Antunes (2003; 2009), Geraldi (1997), Rodrigues (2009; 2016; 2017b) entre outros.

Este estudo apresenta também caráter documental, por trazer os documentos oficiais como referências para o ensino de leitura na formação docente em Estágio Supervisionado. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, o que as torna diferentes, na concepção

de Severino (2007), é o material a ser utilizado. Com base no autor pre-citado, os materiais utilizados na pesquisa documental englobam não só os documentos oficiais impressos, mas fontes diversificadas, tais como jornais, revistas, documentários, filmes, fotos, entre outros.

A parte aplicada da pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação, uma abordagem qualitativa voltada à transformação prática do contexto analisado. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), dentre as características tangíveis identificadas na pesquisa-ação, podemos dizer que ela é situacional, por considerar o diagnóstico do problema, além de ser auto avaliativa, pois modificações são continuamente avaliadas, cujo principal objetivo é melhorar a prática.

Sendo assim, a pesquisa-ação se propõe a contribuir para a teoria da educação, de maneira ampla, bem como para a prática de ensino de linguagens. Ademais, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento (Marconi; Lakatos, 2010).

Portanto, todos os dados foram coletados em torno desses aspectos teóricos e metodológicos, garantindo êxito em nosso estudo científico, empreendido no componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, com ênfase no ensino de leitura.

Local da pesquisa e público-alvo

A escola que serviu de campo para nossa pesquisa foi a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, conhecida como Estadual da Prata, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Essa instituição atua em duas modalidades de Ensino Médio: ensino regular e integrado. Em sua estrutura possui 32 salas de aula, sala de di-

retoria, de secretaria, de professores, de informática, laboratório de ciências, quadra esportiva coberta, pátio descoberto, banheiros com acessibilidade, refeitório, auditório, área verde, cozinha e biblioteca. Os docentes habilitados nas várias disciplinas são, em sua maioria, concursados. Ao que se refere aos materiais didáticos e tecnológicos, compreendemos que ainda são pouco explorados, diante do que foi exposto e observado nas aulas da professora colaboradora e na parte de observação do Estágio Supervisionado.

A escola tem aproximadamente 1289 alunos matriculados, em média. 35 alunos, por turma. A turma que desenvolvemos o estágio foi a 2ª série ADM IV, no período vespertino, com cerca de 25 alunos. Por meio das observações realizadas, percebemos o interesse dos estudantes pelas aulas. Foi notado um interesse significativo dos alunos pela temática (“Violência de Gênero”), possivelmente, por ser um tema atual e pertinente à realidade vivenciada pelos estudantes. Como será detalhado posteriormente, a escolha do tema foi oportuna, uma vez que por meio dele os alunos construíram argumentos e relataram suas vivências diárias.

A professora colaboradora demonstrou intimidade com a turma e todos pareciam interagir sem dificuldades. Nas aulas que observamos, percebemos que ela buscava ampliar as propostas de atividade do livro didático, trazendo informações extras por meio de materiais impressos ou informações no quadro. No entanto, a leitura trabalhada em sala ocorria apenas quando era necessário extrair trechos voltados para aspectos gramaticais. A maioria das leituras eram feitas de forma compartilhada entre os alunos, pois havia uma certa resistência com esse tipo de atividade, principalmente com textos em prosa. Nas aulas, a metodologia usada voltava-se para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. É importante dizer que a professora colaboradora precisava seguir o plano de ensino construído para as escolas cidadãs da Paraíba e percebemos que isso a limitava em sala de aula.

Nas nossas atividades, para incentivar a participação da turma e facilitar a aprendizagem, buscamos trabalhar com aulas expositivas e dialógicas, utilizando recursos diversos, tais como: computador, *Datashow*, slides, material impresso (Módulo Didático), áudio e vídeos etc. O ensino de leitura foi trabalhado de modo interativo, considerando a relação leitor, autor e leitura (Rodrigues, 2009) em uma abordagem de letramento que considera os aspectos socioculturais e históricos como inerentes da formação humana (Rodrigues, 2016; 2017b).

Relato das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado

Planejamento da ação docente e a elaboração do material didático

Ao observarmos os aspectos do cotidiano do nosso público-alvo, percebemos a necessidade de desenvolvermos atividades voltadas para o ensino de leitura. Pensando em contribuir com o desenvolvimento e a capacitação dos alunos para atuarem nos diversos contextos sociais, elaboramos atividades e organizamos um Plano de Ensino e Módulo Didático com destaque para alguns gêneros textuais de circulação na sociedade contemporânea. Assim, exploramos o uso da linguagem oral, escrita e multimodal, de forma contextualizada, focando no ensino de leitura e envolvendo os alunos em metodologias ativas, momento em que eles foram protagonistas das ações de letramento escolar.

Para a realização do nosso trabalho, elaboramos, inicialmente, uma proposta de ensino acompanhada de um material didático (Plano de Ensino + Módulo Didático), cuja temática foi a “Violência de Gênero”. Esse tema foi subdividido em quatro subtemas: A violência contra a mulher nas mídias; Desigualdade e violência de gênero no mercado de trabalho; Machismo e feminismo; e Femicídio. A escolha da temática se deu com o intuito de proporcionar um debate atual com variados pontos de vista que seriam colocados em interação, gerando diversas

reflexões. Além dos conteúdos, foram trabalhados elementos motivadores, tais como músicas, charges e tirinhas, em prol do aperfeiçoamento da capacidade de leitura dos alunos mediante gêneros diversos tecidos em linguagem multimodal.

A seleção de textos e a produção das atividades exigiram bastante atenção, pois, além de termos um conteúdo proposto pela professora da turma, queríamos apresentar um material adequado para os alunos, que contemplasse textos e linguagens múltiplas e que não fossem considerados, por eles, “enfadonhos”. O Plano de Ensino foi sequenciado e buscou adequar-se ao cronograma proposto tanto pelo orientador/supervisor do estágio quanto pela disponibilidade da escola. Ele foi elaborado para 08 encontros, contendo os conteúdos solicitados pela professora colaboradora e propostos pelo plano geral da escola. Esse planejamento refletiu a metodologia pensada e desenvolvida para o Estágio Supervisionado que serviu de campo para este estudo.

Descrição e análise das ações interventivas no Estágio Supervisionado de Linguagens

Em conformidade com as discussões suscitadas anteriormente, entendemos que o Estagiário Supervisionado, na perspectiva de ampliar a formação docente do profissional que atua na disciplina de Língua Portuguesa da Educação Básica, no que se refere ao ensino da leitura, deve ter conhecimento sobre o que propõem os documentos oficiais nacionais, para assim desenvolver uma prática formativa que leve seu aluno a compreender a funcionalidade da língua(gem) e da leitura na vida cotidiana, uma vez que a aprendizagem desses fenômenos acontece em processo sociocultural e histórico contínuo e de múltiplos letramentos (Rodrigues, 2017b).

Não existe uma fórmula mágica para aprender a ensinar, principalmente ensinar a leitura. O que podemos fazer é estudar as bases teó-

ricas, observar a prática docente, entender as práticas de leitura existentes e formular nossas próprias práticas de ensino de leitura. Dessa forma, concordamos que o início de uma prática docente de ensino de linguagem começa pela formação do professor de Língua Portuguesa em cursos de licenciatura plena. Este é o melhor espaço para o Estágio Supervisionado, uma vez que é neste componente curricular que a teoria é transposta para propor uma prática de ensino de caráter responsivo e ativo (Rodrigues, 2012).

Pensando nisso, reafirmamos a necessidade da disciplina de Estágio Supervisionado, pela possibilidade de articulação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2012) afirmam que a relação do estagiário com o espaço escolar não se dá apenas com as práticas de ensino, mas com a realidade escolar em que os alunos vivem, uma vez que na sala de aula nos deparamos com diferenças socioculturais e econômicas, pontos que interferem na aprendizagem dos alunos. Percebemos que cada escola tem suas particularidades e divergências, mas só compreendemos isso bem quando vivenciamos a prática do Estágio Supervisionado.

O futuro profissional deve aprender a organizar e planejar as suas ações para assim atuar com competência na sala de aula. Tratando-se especificamente do ensino de leitura, cujo enfoque permeia este trabalho, compreendemos que para que o trabalho do profissional de educação seja considerado adequado e de qualidade, ressaltamos que é de extrema necessidade que o estagiário entenda que a leitura é um processo contínuo e que os documentos oficiais são essenciais para a orientação da prática docente. Dessa forma, destacamos a imprescindibilidade de um planejamento pautado em tais documentos. Eles são fundamentais para um direcionamento que propicie um agir docente coerente com cada cena que desenha a sala de aula de Língua Portuguesa das escolas brasileiras, o que diz respeito ao pluralismo cultural que compõe os regionalismos do nosso país (Rodrigues, 2016).

Nesta perspectiva, ao vivenciarmos a prática do Estágio Supervisionado percebemos a importância do planejamento, principalmente para o ensino de leitura. No que tange a esse aspecto, compreendemos, a partir da experiência no Estágio Supervisionado, que planejar não é apenas construir uma sequência de atividades, mas saber o porquê de estarmos propondo aquela ação para os alunos e como esta contribuirá para a formação leitora do discente. Em nossa experiência, pudemos perceber a importância do Estágio Supervisionado para o processo de ensino de leitura, quando nos deparamos pela primeira vez com a sala de aula. Observamos e fomos observados pelos alunos. Em seguida, percebemos que eles ainda estavam condicionados à leitura de sala de aula apenas como um vozeamento, prática artificializada e, muitas vezes, constrangedora para alguns alunos, como explicou o professor supervisor do estágio.

Sabemos que houve um grande avanço nos modelos de ensino de leitura, mas percebemos no Estágio Supervisionado que alguns professores ainda praticavam a leitura de textos como pretextos para o ensino da gramática, o exercício do idioma etc. Constatamos, em nossas observações, que alguns professores de Língua Portuguesa ainda desconsideram novas abordagens e, por isso, não trabalham a leitura com base nos documentos que orientam o ensino de Linguagens no Brasil. Por essa razão, percebemos que quando os alunos se depararam com a leitura, principalmente a leitura de textos literários, reclamam e acham cansativos.

Como veremos mais adiante, em nossa experiência de ensino em Estágio Supervisionado no Ensino Médio, a leitura de textos literários proposta pela professora titular da turma era algo desafiador. Os alunos se queixavam que as temáticas eram distantes de suas realidades. Percebemos que a seleção de textos literários descumpria a assertiva de que o contato com a leitura do texto literário deve ser por meio de obras que se aproximem da realidade dos alunos. Conforme as OCEM (Brasil, 2006), os textos literários ajudam o aluno a entender o seu presente, pois não são obras estáticas. Outrossim, Rodrigues (2009)

nos permite refletir justamente acerca da necessidade de escolher obras próximas à realidade do leitor, que fazem parte do seu cotidiano de leitura. Dessa forma, buscamos, na nossa prática de ensino, trabalhar com a leitura de forma que o aluno percebesse que ela o ajudaria na sua formação como cidadão, fazendo-o refletir e se posicionar perante as situações diárias. Desse modo, caminhamos de acordo com a proposta das OCEM (Brasil, 2006), quando afirmam que é por meio da leitura que o aluno reflete e debate com outros sujeitos e consegue desenvolver sua prática linguageira.

Passaremos agora a uma descrição reflexiva de nossa prática de ensino de leitura no Estágio Supervisionado em sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Inicialmente, salientamos que, apesar de focarmos no ensino de leitura, no nosso Estágio Supervisionado não desconsideramos os eixos oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, pois consideramos que tais habilidades compõem um contínuo necessário nos processos de ensino e aprendizagem da língua(gem), e também porque seguimos a proposta que nos foi passada pela professora titular da turma e que já estava sendo implementada na escola, seguindo os ditames normativos da escola cidadã que segue um projeto oficial do Estado. Devido a essa assertiva e imposição de alguns conteúdos propostos pela professora titular, tivemos que organizar nossa proposta de ensino de leitura adequando-a ao que a escola já havia planejado para os alunos da turma envolvida com esta pesquisa.

Voltando-nos estritamente ao trabalho aplicado em nossa vivência de Estágio Supervisionado, o qual foi direcionado a partir de um plano de ensino dividido em 8 encontros, com a temática “Violência de gênero”, um tema que foi proposto pela turma, a partir de um primeiro contato, e que se impôs relevante pelo fato de que muitos dos alunos envolvidos com a cena escolar em destaque relataram, em sala de aula, as taxas elevadas de violência contra a mulher. Concluímos, então, com os alunos que esse tema nortearia as nossas ações de ensino e, portanto, faria

parte do planejamento para as aulas, visando fornecer materiais atuais e pertinentes para a formação leitora do alunado do Ensino Médio.

Uma vez que a temática era sobre a violência de gênero, utilizamos durante os encontros textos multimodais, presumíamos que eles facilitariam a compreensão do leitor em formação escolar, contemplando a leitura semiótica proposta pela BNCC (Brasil, 2018). Para tanto, usamos gêneros textuais que faziam parte do cotidiano do aluno, inclusive os literários, com a intenção de despertar a capacidade reflexiva dos leitores, dando a oportunidade de fazerem indagações sobre o assunto estudado, bem como proporem outras leituras relacionadas com as discussões geradas pelas leituras dos textos base que compunham o material didático (Módulo Didático – ver figura 1) elaborado para o exercício de ensino de leitura no Estágio Supervisionado de Linguagens.

Figura 1: Capa do Módulo Didático



Fonte: Acervo de pesquisa

Em nossos estudos aplicados ao ensino de linguagens no Estágio Supervisionado, desenvolvemos atividades que tiveram objetivos diferentes, mas voltadas necessariamente para uma prática de ensino de leitura no Ensino Médio. Desse modo, selecionamos algumas atividades que levaram os alunos a se interessarem pelas aulas e participarem de forma efetiva e colaborativa. Para tanto, utilizamos o método expositivo dialogado e textos multimodais que valorizassem os conhecimentos prévios dos alunos, assim como dispõem as OCEM (Brasil, 2006) e a BNCC (Brasil, 2018), quando destacam que o professor deve prezar a formação integral do aluno, deve levar em consideração o meio social em que vive, afinal, vivemos em uma sociedade multiletrada e globalizada.

Assim sendo, buscamos uma linearidade para o nosso Plano de Ensino. No que se refere às atividades, tentamos começar com propostas de leitura que despertassem a vontade de aprender e, consequentemente, fomos propondo exercícios com mais complexidade, mas sempre buscando trazer propostas motivadoras e que se apresentassem para os alunos como leituras necessárias para a formação reflexiva de um leitor proficiente em via de desenvolvimento social.

Realizar essas atividades previamente planejadas possibilitou ao estudo refletir sobre a influência dos recursos didáticos utilizados pelos educadores para facilitar o processo de aquisição da leitura. Por meio de atividades desenvolvidas na turma, pudemos observar e analisar a familiaridade do leitor com o exercício da prática leitora, refletindo sobre o que líamos nos documentos oficiais para o ensino de leitura. Observamos que a perspectiva trabalhada nesses documentos foca o ensino da leitura como um caminho relevante para tornar-se um cidadão consciente, reflexivo, por meio da interação que deve ocorrer entre o texto, o aluno e o professor, sendo o texto o mediador desse processo de letramento escolar (Rodrigues, 2016; 2017b). Dessa maneira, o plano de ensino que aplicamos focava no ensino de leitura em diferentes

formas. Por conseguinte, tomamos o ensino da leitura com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre sua realidade, tornando-se capaz de viver/sobreviver numa sociedade complexa em que a leitura se impõe prática sociocultural relevante para compreender as diferentes faces da linguagem e os sentidos apreendidos do contato com o texto.

Em sala de aula, propomos a leitura colaborativa de textos multimodais em prosa, em versos etc. Para a escolha dos textos, levamos em consideração as variadas modalidades da linguagem e os multiletramentos que coexistem na sociedade, baseando-se nas recomendações da BNCC (Brasil, 2018). Nesta perspectiva, agimos com a “estratégia de mediação adequada para o trabalho de formação de leitores, sobretudo para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos educandos” (Paraíba, 2008). Diante disso, em nossa prática de Estágio Supervisionado foi fundamental auxiliar o aluno, orientando suas leituras e as atividades reflexivas. Entretanto, percebemos que muitos alunos não conseguiam interagir com suas leituras e isso gerou uma certa dificuldade em nossa prática, pois é fato que a sala de aula se compõe de uma heterogeneidade de alunos (Rodrigues, 2016) que, muitas vezes, necessitam de auxílio docente, e/ou de parcerias com os colegas de sala, para um melhor desenvolvimento de suas atividades discentes.

Sabemos que raramente encontramos uma turma na qual a maioria dos alunos consegue interpretar suas leituras de forma objetiva. Em nosso caso, isso se deu porque os alunos não estavam acostumados com indagações sobre as leituras. Percebemos, na observação, que a professora utilizava metodologias centradas na exposição de conteúdos, desconsiderando que os alunos têm conhecimentos de mundo, os quais o professor pode utilizar a favor de sua prática de ensino, e em prol da aprendizagem leitora do aluno. Dessa forma, era recorrente, em seu método, a leitura silenciosa, seguida do exercício de interpretação escrita e gramatical.

Diante do exposto, percebemos que havia sido implantada naquela cena escolar uma cultura da leitura silenciosa. Entretanto, entendíamos que mesmo que a maioria da turma preferisse o hábito de leitura individual dos textos em sala de aula, por reproduzirem um hábito escolar preexistente, era possível dinamizar essa prática de letramento a partir das reflexões geradas com a temática trabalhada. Dessa forma, os textos que utilizamos no Módulo Didático foram selecionados com antecedência e estudados para sabermos se atendiam plenamente aos propósitos tanto da temática quanto dos conteúdos solicitados pela professora titular. Assim, optamos por diversificar os gêneros textuais que tematizavam o assunto estudado. Tivemos, com isso, a consciência de que os alunos precisavam se apropriar dos diferentes gêneros textuais, porque concordamos com Marcuschi (2008) que é através dos gêneros textuais que nos comunicamos/interagimos socialmente, pois que é impossível se relacionar com o meio social sem o contato dinâmico com os gêneros textuais.

Ao longo do processo de letramento escolar promovido pelo Estágio Supervisionado da UEPB em escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba, buscamos ouvir alunos. Foi relevante perceber que os estudantes eram muito proativos e que traziam para o debate as experiências sobre suas vivências com o assunto tematizado pela proposta de ensino. Eles relataram casos sobre mulheres que sofreram abusos e assédios, nos mais diversos ambientes. Isso intensificou ainda mais as leituras, pois houve consenso entre os participantes de que a violência contra a mulher está arraigada na nossa sociedade. Trata-se de um crime que precisa ser combatido.

Para gerar um ambiente descontraído e favorável ao desenvolvimento da leitura na turma, buscamos trabalhar a leitura como uma experiência prazerosa. No encontro intitulado “Leitura e dinâmica de apresentação”, propusemos uma atividade multimodal, com a leitura da capa do Módulo Didático, na qual os alunos trouxeram para essa si-

tuação suas inferências sobre a experiência leitora proposta, refletindo e expondo as suas vivências. Desse modo, valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida.

Freire (2003) afirma que o ensino a partir da leitura do mundo é o que mais surte efeitos positivos na educação e as aulas tornam-se mais atrativas. Esse ensinamento ficou evidente em nossa prática de ensino no instante em que os alunos se depararam com a temática proposta. De imediato, eles começaram a participar da aula, cada aluno expressou sua percepção sobre a leitura do texto multimodal. Na sequência, aprofundamos a atividade com uma dinâmica, a partir de um elemento motivador, cuja proposta consistia na leitura de imagens constantes numa caixa preparada pela professora estagiária.

A temática revelou-se pertinente. Pensada a partir de um primeiro contato com os alunos, buscamos a familiaridade dos leitores com um assunto bastante evidenciado nas mídias televisivas e digitais. Dessa forma, a dinâmica da caixa seguiu o mesmo propósito da leitura de capa e atualizava os leitores sobre vários tipos de violência, mais especificamente sobre a violência de gênero. Partimos da premissa de que a leitura de imagens estimula o estudante a aprender a ler e interpretar o mundo a sua volta, sua cultura, a sociedade e a história, afinal, nos deparamos constantemente com textos multimodais e precisamos aperfeiçoar os nossos alunos para formas plurais de leitura do cotidiano. Isso se justifica pelo fato de que os professores que investem “[...] num modelo de leitura, único e legítimo, corroboram para manter nossa ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas em nossa sociedade” (Rodrigues, 2009, p. 5). Precisávamos avançar neste sentido.

No encontro subsequente, trabalhamos a leitura de composições musicais com a finalidade de atrair os alunos e continuar com uma aula dinamizada, por ser um gênero textual muito próximo da realidade dos jovens, e com isso tivemos a facilidade de eles participarem

mais da aula. Entendemos que aquilo que faz parte do dia a dia do leitor também pode contribuir para sua formação leitora, tornando-se objeto de estudo e análise no ambiente de sala de aula. Dessa forma, antes de propormos a leitura das letras de música, primeiro, reproduzimos as músicas em sala para que os alunos pudessem ouvir e cantar. Em seguida, realizamos a leitura e a análise das letras, considerando os contextos em que foram produzidas.

Levamos duas músicas de épocas diferentes, a primeira música trabalhada foi “Senha do celular”, da dupla sertaneja Henrique e Diego, a qual os alunos já conheciam e cantaram no momento que escutaram. A outra música foi “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares.

A primeira música apresentava um contexto que suscitou debates diversos sobre a questão da privacidade em relacionamentos amorosos (Ver Figura 2). Não tivemos problemas quando solicitamos a leitura da letra dessa música, por ser um texto próximo da realidade dos alunos e trazer uma linguagem simples e de “sentidos realistas”, conforme suas experiências relatadas.

Figura 2: Música Senha do celular - Henrique e Diego

A música está inserida no cotidiano das pessoas de diferentes maneiras e em várias ocasiões. Escutamos e produzimos música com diversos fins, seja para relaxar, para refletir, para dançar ou para nos expressarmos. Agora, iremos fazer a audição e leitura da letra de uma música.

Texto 1

Senha Do Celular / Henrique e Diego

Se não deixa pegar o celular
É porque tá traindo
E tá mentindo
Alguma coisa tem

Se não deixa pegar o celular
É porque tá devendo
Me enganando
De papo com outro alguém

Eu descobri a senha do seu celular
E machucou tudo que eu vi
Eu fui na sua página e no seu Whatsapp
Vi suas mensagens todas

Agora eu entendi o seu desespero
Que até no banheiro leva o celular
Desliga se eu tô do lado diz que está
descarregado
Ou que esqueceu o carregador

Se não deixa pegar o celular
É porque tá traindo
E tá mentindo
Alguma coisa tem

Se não deixa pegar o celular
É porque tá devendo
Me enganando
De papo com outro alguém

Fonte: <https://www.letras.mus.br/henrique-diego/senha-do-celular/>



Henrique e Diego

Nascido em Cuiabá, Mato Grosso, Diego Barro Silva e Luiz Henrique Teixeira iniciaram seus caminhos na música separadamente, até se conhecerem em 2002, já no fim da adolescência e formaram a dupla Henrique & Diego em 2005.

Fonte: <http://www.eventin.com.br/henriqueediego.biografia.html?>

Fonte: Acervo da pesquisa

Após analisarmos a letra da música, propusemos uma atividade de leitura (Ver Figura 3), que os alunos responderam prontamente no módulo. A atividade trouxe questões que abordavam temas presentes na letra da música sertaneja, incentivando a reflexão sobre o cotidiano dos relacionamentos.

Figura 3: Atividade de leitura Música Senha do celular - Henrique e Diego

Atividade de leitura

Ouvimos e lemos em sala a música “Senha do celular” da dupla Henrique e Diego. De acordo com sua compreensão sobre a música, responda às questões a seguir.

- 1- Ao ler o nome da música, quais foram suas impressões?

- 2- O que você consegue compreender da letra? E sobre o que lhe faz refletir?

- 3- Quais os elementos ou trechos da letra musical justificam sua compreensão?

- 4- A letra traz uma postura possessiva de alguém por sua parceira(o). Em sua opinião, essa postura é correta? Justifique.

- 5- Você sabe o que é privacidade? Se não, consulte o dicionário e nos dê uma definição para essa palavra.

- 6- Em sua opinião, as redes sociais tiram a privacidade do indivíduo? Por quê?

Acervo da pesquisa

Já a segunda música (Ver Figura 4), mesmo sendo de uma cantora não conhecida por muitos dos alunos, trazia um ritmo que eles gostavam e uma letra que chamou a atenção de todos.

Figura 4: Música Maria da Vila Matilde – Elza Soares

Dando continuidade a aula, iremos ouvir e ler outra música. Então, fique atento!

Texto 2

Maria da vila Matilde

(Porque Se a da Penha É Brava, Imagine a da Vila Matilde)

Elza Soares

Cadê meu celular?
Eu vou ligar prum oito zero
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar
Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar
A mão pra mim

E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ainda ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar
A mão pra mim

E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo
Mal acostumado
Tem nada no quengo

Deita, vira e dorme rapidim
Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
4x
Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de muá? Jamé,
mané!
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim.



Elza Soares

(Rio de Janeiro, 23 de julho de 1930), é uma consagrada cantora e compositora brasileira. Nasceu e foi criada na favela da Moça Bonita, atualmente Vila Vintém, no bairro de Padre Miguel, no Rio de Janeiro. Apesar das dificuldades enfrentadas na vida pessoal, Elza possuía o sonho de se tornar cantora e realizou, escondida do marido e da família, seu primeiro teste no ano de 1953, no programa “Calouros em Desfile”, de Ary Barroso, na Rádio Tupi. Em 1999, ela foi eleita pela Rádio BBC de Londres, como a cantora brasileira do milênio. A escolha teve origem no projeto The Millennium Concerts, da rádio inglesa, criado para comemorar a chegada do ano 2000. Além disso, Soares aparece na lista das 100 maiores vozes da música brasileira elaborada pela revista Rolling Stone Brasil.

Saiba mais em:

<https://www.eventim.com.br/elza-soares-biografia.html?affiliate=BR1&doc=artistPages/biography&fun=artist&action=biography&kuid=547384>

Fonte: Acervo da pesquisa

Condicionados pela ideia que devemos colaborar com a formação de um leitor reflexivo (Brasil, 2000), levamos os alunos a correlacionarem seus conhecimentos prévios e refletirem sobre o que estavam lendo na música de Elza Soares, favorecendo a construção de sentidos pelos próprios alunos a partir das leituras e reflexões promovidas pela música. A letra da música abordava um contexto familiar para muitos alunos, como alguns já haviam relatado nos primeiros encontros. Retratava uma mulher empoderada, e fazia relação com a Lei Maria da Penha, lei bastante referida por alguns dos alunos.

No encontro seguinte, não tivemos uma aula dinâmica, como pretendíamos. Acreditamos que a escolha do texto não favoreceu para que a aula seguisse no ritmo do encontro anterior, isso porque optamos por uma reportagem para darmos início ao encontro. Apesar da temática da reportagem ter chamado a atenção dos alunos, foi notório que a turma se aquietou, por considerar o texto extenso. Quando pedimos que eles iniciassem a leitura, ouvimos comentários que o texto era longo, ou que não tinha necessidade de ler e que estagiários poderíamos ler para eles. Então, decidimos fazer a leitura colaborativa, contando com alguns alunos que resolveram contribuir conosco.

Essa experiência foi proveitosa para percebermos que os alunos eram apáticos a leituras ditas longas, o que se somava ao fato de ser um texto de gênero informativo. Entendemos que essa é uma cultura na escola, decorrente das experiências que frustraram as expectativas leitoras dos alunos, muitas vezes considerados não leitores (Rodrigues, 2009). Então seguimos para o próximo texto do encontro, uma notícia, gênero textual que mais uma vez frustrou nossas expectativas e a dos alunos, ensinando-nos que deveríamos buscar novas alternativas de leitura para trabalharmos essa tipologia textual, possivelmente algo que fosse mais atrativo para os alunos. Diante desse desafio, decidimos conversar com os alunos sobre seus hábitos de leitura, a fim de dar continuidade ao trabalho já iniciado. Desse momento em diante,

resolvemos mesclar o material didático já elaborado com “textos divertidos”, como os alunos preferiram nomear, por exemplo, as HQ, as charges etc.

Assim, para a próxima aula, como elemento motivador, escolhemos trabalhar a leitura de uma charge e inserimos também um anúncio de conscientização (Ver Figura 5).

Figura 5: Leitura de “textos divertidos”

Texto 3: Charge



Gilmar Barbosa, mais conhecido apenas como Gilmar, é um cartunista baiano. Começou sua carreira em 1984, no jornal A Voz de Mauá. Desde então tem publicado em diversos jornais e revistas, como Diário de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Você S/A, OPasquim21 e Vida Econômica, entre outros.

Texto 4: Anúncio de conscientização

Magazine Luiza S/A é uma rede varejista de eletrônicos e móveis, fundada em 1957 na cidade de Franca, interior de São Paulo, por Luiza Trajano Donato e Pelegrino José Donato. Esse cartaz foi retirado da página da loja, no instagram @magazineluiza. É de uma campanha que busca estimular o apoio às mulheres em situação de violência e a denúncia.



Fonte: Acervo da pesquisa

Felizmente, estes textos chamaram a atenção da turma, porque retratavam fatos do cotidiano em linguagem dinâmica, por trazerem elementos visuais, multimodais que exigem um olhar atento aos vários modos de simbolizar e produzir efeitos de sentido em mídias contemporâneas (Rodrigues, 2011), “entendendo a leitura como elemento constituinte das práticas socioculturais” e destacando “as novas formas de conceber a leitura em uma sociedade marcada pela diversidade de culturas e de linguagens” (Silva; Rodrigues, 2019, p. 25).

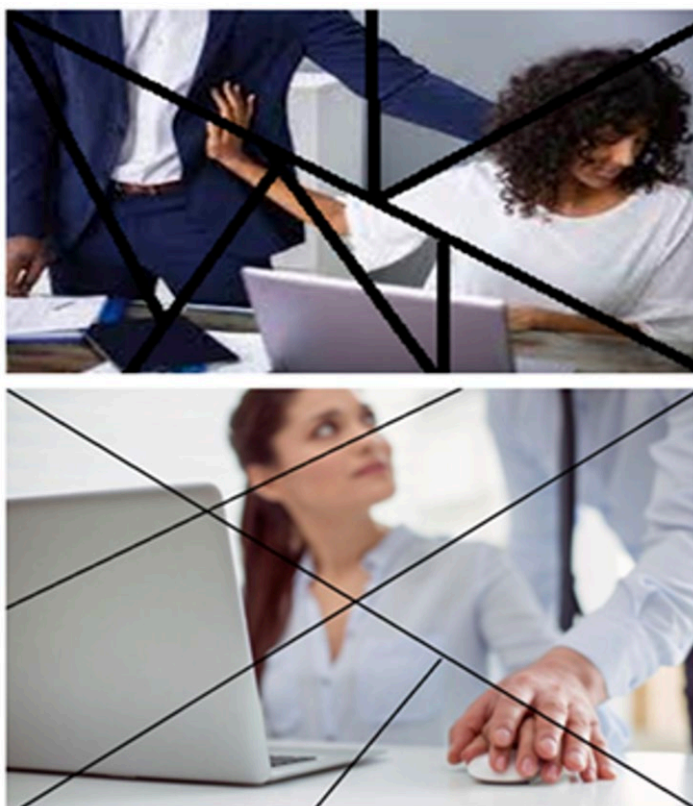
Dessa forma, sem que pedíssemos, os alunos começaram a fazer as leituras, e já foram se posicionando sobre a temática, coisa que não conseguimos nas leituras da aula anterior. Com isso, pudemos perceber que iniciar a aula com um elemento motivador é de suma importância tanto para tornar a aula mais dinâmica quanto para familiarizar os alunos com os conteúdos propostos para o ensino-aprendizagem da linguagem. Outrossim, a escolha do texto também é algo crucial, e se for uma escolha mútua dos envolvidos com a cena escolar, o resultado é ainda é mais produtor. Já que como nossa experiência pode comprovar, eles se mostraram empolgados e participativos na execução da dinâmica de leitura e na discussão sobre os pontos temáticos atualizados pelos textos multimodais utilizados.

Nesse sentido, como sugere Rodrigues (2016; 2017b), cabe ao professor selecionar textos que a princípio estabeleçam algum diálogo com as leituras que o aluno já realiza fora da escola e depois, para ampliar o horizonte de expectativas e o nível de criticidade desses alunos, selecionar materiais textuais diversos e mais complexos que permitam um letramento sociocultural e histórico com garantia da cidadania. O autor explica que a escolha de conteúdos mais “populares”, fora do cânone erudito, não implica em deixar os textos da tradição escolar de fora, ou isso seria julgar que o aluno não seria capaz de entender obras de tradição erudita (Rodrigues, 2009). Pelo contrário, é preciso que o docente esteja atendo à escolha do material a ser utilizado em

suas aulas, “qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos” (Brasil, 2006, p. 57).

Dando continuidade ao exercício de ensino de leitura no Estágio Supervisionado, e antes de trabalharmos um “texto mais denso” ou “menos divertido”, buscamos realizar no encontro seguinte uma atividade motivadora, que despertasse o interesse dos alunos para a aula. A atividade mencionada foi a montagem de um quebra-cabeça (Ver Figura 6), elaborado a partir de duas cenas que atualizam o assédio em universo corporativo. Após a montagem do quebra-cabeça, os estudantes fizeram a leitura do texto, trazendo à tona suas interpretações e inferências.

Figura 6: Quebra-cabeças – O assédio no universo corporativo



Fonte: Acervo da pesquisa

Neste encontro, aproveitamos para trabalhar a leitura do artigo de opinião “O machismo nosso de todo dia: assédio sexual e moral no trabalho” da juíza Elinay Melo, retirado do site “Justificando”, que traz uma narrativa de um assédio sofrido no ambiente de trabalho. Texto que dialogava com a dinâmica proposta no início da aula. Este recurso facilitou a interação com os alunos e quando iniciamos o trabalho com a leitura do artigo de opinião não tivemos os mesmos problemas relatados em aulas anteriores, quando os discentes se queixavam do tamanho de alguns textos. Portanto, a dinâmica foi uma prática facilitadora, em que usamos o texto multimodal como mediador (Rodrigues, 2012; 2016) no processo de letramento escolar, sendo possível ajudar o aluno leitor em sua travessia leitora; conduzindo-o para a leitura de um texto mais extenso e que antes era visto como desafiador.

O trabalho de leitura com o artigo de opinião seguiu o curso proposto pelo nosso planejamento, chamando a atenção dos alunos para os sentidos produzidos com a leitura do texto, inclusive, motivando para uma prática leitora compartilhada, o que muito nos alegrou, uma vez que conseguimos que os alunos realizassem uma leitura colaborativa, dividindo o texto entre seus colegas, agora sem que necessitassem da nossa intervenção. A leitura foi seguida de um debate, em que os alunos relataram suas vivências diárias sobre as suas experiências, ou de algum conhecido, acerca o assédio. Dessa forma, o nosso trabalho de ensino de leitura levou os alunos a compreenderem que os gêneros jornalísticos pertencem aos diversos campos da atividade humana (Brasil, 2018), e que eles (os alunos/leitores) já os utilizam na sua vida diária. Pudemos, enfim, confirmar que os docentes precisam saber selecionar seus textos com base no interesse e necessidade dos leitores, percebendo a importância dos textos trabalhados em sala de aula para a formação cidadã do aluno.

Dando continuidade ao trabalho com a leitura, na aula seguinte, apresentamos aos alunos o gênero textual relato pessoal. O trabalho com esse gênero textual permitiu que os educandos explorassem mais

a narrativa e a descrição de fatos ocorridos no dia a dia. Esse gênero textual nos trouxe reflexões que serviram para uma melhor visão sobre o bom desenvolvimento da sociedade atual, no que se refere a questão da violência de gênero, tornando o alunado mais reflexivo sobre o tema, atuando, assim, com a leitura sobre problemas sociais que são caros para a boa convivência na contemporaneidade. Quanto à resistência dos estudantes à leitura do gênero relato pessoal, não tivemos problemas. Os relatos tratavam de vivências diárias dos alunos e os textos eram curtos. Os aprendizes contribuíram muito, inclusive, e em alguns momentos tivemos até que organizar suas falas.

A leitura que mais chamou a atenção dos alunos neste encontro foi a do texto “Os amigos dele estavam tirando foto no momento do assédio, rindo” (Ver Figura 7), de autoria desconhecida. Um aluno fez a leitura sozinho e depois começamos, juntos, a compreendermos o relato. Com isso, pudemos perceber que, nestes encontros, os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica das nossas aulas e já iniciavam as leituras espontaneamente. Na sequência, já iam se posicionando.

Figura 7: Relato pessoal – “Os amigos... rindo”

TEXTO 1: “OS AMIGOS DELE ESTAVAM TIRANDO FOTO NO MOMENTO DO ASSÉDIO, RINDO”

"Estava num show e um cara chegou em mim, me puxou pra dançar. Eu meio que dancei, porque uma amiga minha conhecia ele e eu não queria ser grossa nem mal educada. Eu disse não, educadamente, estava até rindo, estava engraçado o jeito que ele ficava 'investindo', mas ele não me largou, começou a me apertar e me beijou à força, minha irmã chegou a tentar afastar ele de mim, mas ele a empurrou. Me senti péssima com aquilo, ele só cheirava a cigarro e cerveja e quando olhei para o lado os amigos dele estavam tirando foto no momento do assédio, rindo que só. Consegui me soltar dele e sai bem rápido, empurrando quem estivesse na minha frente. Consegui superar, eu já tinha noção de que a culpa em NENHUM momento foi minha." – *Anônima*

Fonte: <https://www.buzzfeed.com/br/florapaul/mulheres-compartilham-historias-de-assedio>

Fonte: Acervo da pesquisa

No texto, o que chamou a atenção dos alunos foi a vítima; e logo trouxeram a descrição da história para fatos da vida real. Alguns educandos começaram a produzir relato de forma oral, fazendo depoimentos de vivências próprias ou de familiares. A violência contra a mulher sempre foi pauta para as discussões nas aulas, até que neste encontro uma aluna trouxe um relato bastante forte sobre sua avó, que sofreu uma agressão do companheiro, violência que marcou a história da família. Àquela altura, sabíamos que a turma ia contribuir nas discussões, mas não estávamos preparados para relatos tão fortes e significativos. Depois que a educanda silenciou, nenhum de nós acrescentou qualquer palavra, até que nosso supervisor de estágio interveio, dando ênfase ao relato e buscando sensibilizar todos os ouvintes para o crime em questão. Posteriormente, em reunião subsequente, ele apontou essa nossa falha, explicando que o silêncio, naquele momento, ecoou como uma certa insensibilidade da audiência e que o professor deve, sempre que possível, trazer uma palavra de conforto, de atenção, palavra/gesto que tem a função de abraço, de atenção/respeito. Vemos, então, a importância do Estágio Supervisionado para a boa formação docente, formação profissional humanizadora, transformadora, libertadora.

A fala do alunado importa sempre. Seria contraditório não valorizá-la, haja vista que sempre estamos aguardando um retorno responsivo/ativo do aluno (Rodrigues, 2012). Dessa forma, em nossas aulas, buscaremos seguir esse ensinamento, que nos impulsionou a agir diferente e educar com sensibilidade. Fica, então, como registro de incentivo que o *feedback* do professor supervisor de estágio é de grande valia. A presença desse profissional nas aulas do Estágio Supervisionado é positiva, demonstra a parceria entre a Universidade e a Escola, sempre em prol da formação inicial do professor que irá atuar na Educação Básica.

Considerações finais

Neste texto, procuramos evidenciar uma experiência de ensino de leitura na prática de sala de aula do Estágio Supervisionado. Para isso, cabe-nos relembrar as filiações iniciais desta pesquisa. De modo geral, levantamos informações teóricas e práticas acerca da funcionalidade do Estágio Supervisionado de Linguagens, com a pretensão de demonstrar a importância desta disciplina para a formação do professor de Língua Portuguesa para, assim, refletirmos sobre o ensino de leitura, partindo das recomendações dos documentos oficiais para, em seguida, relatarmos os momentos de preparação e vivência escolar, refletindo sobre uma experiência de ensino de leitura que muito contribui para formação tanto dos educandos quanto dos educadores.

Para a realização e sistematização desta pesquisa, examinamos os documentos oficiais que se voltam para o ensino de Linguagens no Ensino Médio, na especificidade do eixo leitura. Para tanto, confrontarmos as nossas experiências teóricas, adquiridas ao longo do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, numa perspectiva de desenvolvimento educacional do aluno do Ensino Médio que ajudamos formar e que seguirá, fora do contexto de sala de aula, por caminhos que cobrarão dele uma competência leitora multifacetada (Rodrigues, 2017a). Nesse sentido, tendo em vista que a leitura não é algo mecânico, sendo uma habilidade humana dinâmica, maleável e complexa, optamos por uma abordagem de ensino de leitura de forma também dinâmica e interacional, haja vista ser essencial para a formação do sujeito leitor essa compreensão de que a leitura é uma prática social e sua relação com o meio é inseparável do ato de existir.

Explanadas essas considerações finais, destacamos a felicidade em perceber que, com o nosso trabalho de ensino, os alunos começaram

a desenvolver cada vez mais a práxis da leitura, pondo em exercício os ensinamentos promovidos pelas aulas de leitura do Estágio Supervisionado. Essa experiência foi de grande aprendizado para todos os envolvidos. O planejamento, o exercício da prática de ensino, e até os contratempos, nos aproximaram da realidade escolar. Experiência que se somou ao exame das teorias, porque nos permitiu transpor as bases teóricas para o ambiente de sala de aula e a promoção do ensino de leitura em escola pública paraibana. Não foi fácil, mas também não foi difícil. Foi possível. Pensado/planejado por mãos/mentes curiosas/dedicadas, e orientado/supervisionado com zelo e cautela. Tudo para despertar nos futuros professores de Língua Portuguesa os sentimentos de orgulho e de dever cumprido, abrindo caminho para um horizonte de expectativas vindouras.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 195.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série*. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacional (Ensino Médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasil: MEC, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2018.

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BOURDIEU, P; CHARTIER, R. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CERVO, A. L BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. *Metodologia científica*. 6ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DARTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor*. Campinas, SP: Fontes, 1989.
- LEITE, F. T. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa - monografia, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: ideias&letras, 2008.
- MACÁRIO, R. O.; RODRIGUES, L. P. A leitura na Educação de Jovens e Adultos. In: ARANHA, S. D. G.; SOUZA, F. M. *Práticas de ensino e tecnologias digitais* [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018, p. 429-467. (Coleção Ensino e aprendizagem, vol. 3).
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.83-102.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. F. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

- MOREIRA, E.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa científica: para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2008.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 5ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa, 2008.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação da Paraíba. Coordenadoria de Ensino Médio. *Proposta curricular do estado da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poíesis, Niterói, RJ, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. In: *Revista Sociopoética*. Campina Grande-PB: ADUEP, 2009, ISSN 1980 7856 – Volume 1, Número 3, pp. 1-16.
- RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. 2011. 431f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. In: XAVIER, M. M. (org.). *Linguística Aplicada em Foco: Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores*. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2012, v. 1, p. 637-649.
- RODRIGUES, L. P. Folhetos de Cordel no Ensino de Língua Materna: aspectos culturais e formação docente. *Revista do Gelne*. Natal, RN, Vol. 18 – Número p. 169, 25 jan. 2016.

- RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. *In: ATAÍDE, C. et al. (orgs.). 40 anos do GELNE: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura.* São Paulo: Blucher, 2017a. p. 69-90.
- RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. *In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. Escola, ensino e linguagens.* Natal: EDUFRN, 2017b, p. 51-77.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica.* São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho.* São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. Multimodalidade e gramática do design visual: possibilidades metodológicas para o ensino de leitura. *In: SOUZA, M. S.; JUNIOR, I. C. (Org). Outros ensaios sobre leitura: vozes, experiências, reflexões.* São Paulo, Mentis Abertas, 2019, p. 25-42.
- SILVA, R. F.; FUZA, A. F. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. *DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 3, p. 36, 2016.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- YUNES, E. *Pensar a leitura: complexidades.* SP: Loyola; RJ: PUC-Rio, 2002.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

E-mail: domingosuepb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>

Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do curso de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

E-mail: linduartepr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

Aracy Henrique de Souza

Mestre em Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Brasilândia, MS.

E-mail: profaracyhenrik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3236-5325>

Douglas de Oliveira Domingos

Mestre em Letras. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/CCHLA/UFPB).

E-mail: douglasdeoliveira55@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-1883>

Éricka Geyse Clementino de Oliveira

Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal da cidade de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco.

E-mail: erickageyse@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2906-5687>

Henrique Miguel de Lima Silva

Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente efetivo da UFPB/DLPL, atuando no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB) e no Programa Pós-graduação em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB).

E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1394-9173>

Kamilla Peres da Silva Tavares

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Patos - FIP. Pós-Graduada em TDAH pela UNICOP Faculdade. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

Email: kamillaperes27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1101-2415>

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente efetiva da UFPB/DL, atuando no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB).

E-mail: laurenia.souto@academico.ufpb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Mestre em Letras. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/CCHLA/UFPB).

E-mail: cderio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9722-8524>

Miguel Antonio d'Amorim Junior

Mestre em Letras (PROFLETRAS-UFPE). Doutorando em Letras/Linguística na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

E-mail: miguel.damorim@ufpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0433-5508>

Orlando Vian Jr.

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor titular na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus de Guarulhos, na graduação em Letras/Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq e vice-líder do grupo de pesquisa Sistêmica Ambientes e Linguagens (SAL), registrado no DGP/CNPq.

E-mail: vian.junior@unifesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0322-7177>

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Curso de Pedagogia Bilíngue e da Pós-Graduação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão e docente visitante do Programa de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Email: osilene@ines.gov.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6566-8966>

Renne Rodrigues Serafim

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

E-mail: jrserafimm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4160-4013>

Roberta Rosa Portugal

Doutora em Letras e Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: robertarosaportugal@servidor.uepb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1178-263X>

Rosiane Xypas

Doutora em Linguística de *corpus* pela Universidade de Nantes-França (2009). Atua na Graduação de Letras-Francês da UFPE e na Pós-Graduação no Programa de Letras- PPGL-UFPE. Tem pós-doutorado em Didática da literatura pela universidade de Rennes 2 – França (2019). Seu campo de ensino, pesquisa e extensão concentra-se no âmbito do ensino-aprendizagem da língua e da literatura com ênfase na leitura de textos literários.

E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8684-1289>

Selma Venco

Socióloga, professora livre-docente voluntária na Faculdade de Educação da Unicamp. Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba (2024). Professora visitante Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (2025).

Email: svenco@unicamp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2637-3687>

Silvelena Cosmo Dias

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL. Professora-Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

E-mail: diascosmo@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6569-992X>

Tiago Pedro de Lima

Mestrando do Programa em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: tiago.pedro.lima@aluno.uepb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1703-9465>

Valéria de Cássia Silveira Schwuchow

Doutora em Letras, Professora da Prefeitura Municipal de Gravataí.

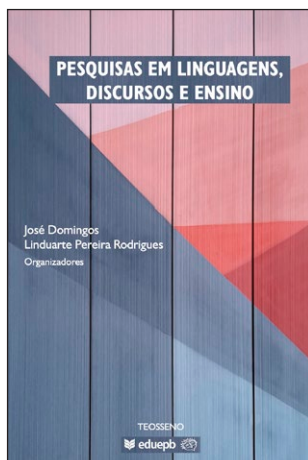
E-mail: valeriadcass@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-7105>

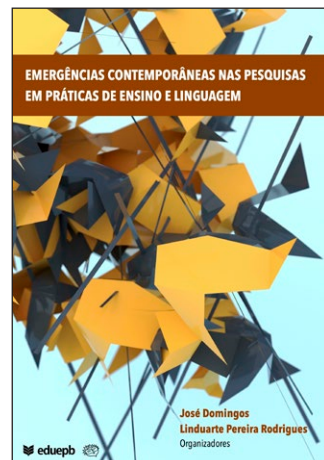
Leia outros títulos do selo TEOSSENSO



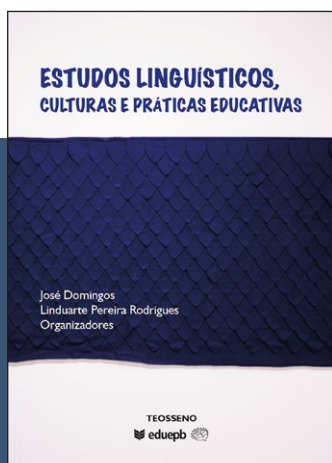
Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



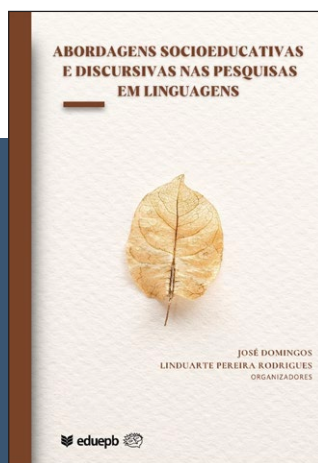
Pesquisas em linguagens, discursos e ensino
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Estudos linguísticos, culturas e práticas educativas
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Abordagens socioeducativas e discursivas nas pesquisas em linguagens
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Práticas discursivas e políticas de saber na Educação
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital