

Elisete Maria de Carvalho Mesquita  
Maura Alves de Freitas Rocha  
[organizadoras]

# Políticas de ensino de língua portuguesa

Elisete Maria de Carvalho Mesquita  
Maura Alves de Freitas Rocha  
[organizadoras]

# Políticas de ensino de língua portuguesa

**CONSELHO EDITORIAL**

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Irané Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

DIREÇÃO: Andréia Custódio

CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

## **CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

P829

Políticas de ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico] /  
organização Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Maura Alves de Freitas  
Rocha. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2021.  
recurso digital

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-7934-212-7 (recurso eletrônico)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Política linguística -  
Brasil. 3. Livros eletrônicos. I. Mesquita, Elisete Maria de Carvalho. II.  
Rocha, Maura Alves de Freitas.

21-74298

CDD: 469.07

CDU: 811.134.3'272(81)

---

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados:

### **PÁ DE PALAVRA**

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@padepalavra.com.br](mailto:producao@padepalavra.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por  
qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação)  
ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

**ISBN: 978-85-7934-212-7**

© do texto: Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Maura Alves de Freitas Rocha, 2021.

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, 2021.

# Sumário

Prefácio

Apresentação

Texto: lugar do previsível e do imprevisível

JOÃO WANDERLEY GERALDI

Gênero, multisssemiose e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios

MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

Estudante *on*; professora *on*; escola *off*: #comofaz?

ANA ELISA RIBEIRO

Desafio da leitura profunda em tempos de dispersão digital

ANTONIO CARLOS XAVIER

Diversidade linguística e social: tecnologia e leitura crítica do mundo

DENISE BÉRTOLI BRAGA E CLAUDIA HILSDORF ROCHA

Formação de professores de língua portuguesa: um estudo do cenário brasileiro

HÉLDER ETERNO DA SILVEIRA

A leitura em questão: a integração nem sempre bem resolvida entre leitura, produção de textos e análise linguística em materiais didáticos

MARINA CÉLIA MENDONÇA

Autores e autoras

# Prefácio

Um livro sobre políticas de ensino de língua portuguesa tem, sem qualquer dúvida, uma importância para o trabalho de professores dessa língua, na medida em que deverá lhes trazer caminhos, direções e alertas.

Os artigos sugerem ou explicitam políticas para o ensino de língua portuguesa a serem pensadas, adotadas ou descartadas por agentes públicos (municipais, estaduais, federais), por agentes particulares em nível coletivo (escolas, institutos e seus gestores) ou individual e também por indivíduos com papéis sociais pertinentes à questão, essencialmente professores, pesquisadores e elaboradores de normas para o trabalho docente, como as contidas nos PCN, na BNCC e assemelhados.

Um elemento bastante presente nos artigos é a questão do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), graças à crescente exigência social ou desejo das escolas de usar internet e dispositivos como computadores, tablets, celulares. Os autores argumentam a favor ou contra o uso dessas tecnologias, levando em conta se a escola teria uma atitude “morosa e conservadora” ou “crítica e cautelosa” (cf. Ribeiro neste livro), já que não tem efetivado com rapidez esse uso.

Deve haver uma política sobre a utilização pela escola desse recurso, que vem invadindo nossa vida há três décadas. Se as TDIC podem ter efeitos positivos, também podem ter efeitos negativos como, por exemplo, a dispersão na leitura, o que prejudica a aquisição da competência de ler com profundidade (cf. Xavier neste livro). Ou ainda podem tornar muito fluida e esmaecida a vivência do mundo — onde havia espaço, tempo, movimento, contato e memória — e

portanto reconfigurá-lo, tornando-o virtual, ao alcance de um clique, mas não das mãos. Além disso, as TDIC podem provocar uma “avalanche de textos, a maioria deles postos em funcionamento para que nenhum esforço intelectual seja necessário para o consumo” (cf. Geraldi neste livro). Qual o efeito disso na formação dos alunos?

No balanço geral, os autores são a favor de incorporar as TDIC na educação e, particularmente, no ensino e aprendizagem de português como língua materna. Há razões básicas para esse posicionamento. A primeira é a de que, na atualidade, as tecnologias estão presentes em quase todas as esferas de ação de nossa vida, em amálgama com cada fibra do tecido social, cultural e, quiçá, celular, sobretudo dos neurônios (como apontam estudos neurológicos e cognitivos). Segundo, elas permitem o uso escolar de insumos impensáveis anteriormente, como textos contextualizados, orais, multimodais, integrando diferentes linguagens que nunca realmente chegaram à sala de aula, se pensarmos nos materiais de apoio mais tradicionais como os livros didáticos impressos. Isso facilitaria uma pedagogia crítica. Uma terceira razão é a de que, ao se infiltrarem na vida, permitindo a todos o acesso a tudo, as TDIC permitiriam questionar o que está estabelecido, favorecendo a crítica — ou não, ao confrontarmos quantidade e profundidade — por viabilizar o acesso a conhecimentos e fatos antes restritos aos olhos de poucos. Finalmente, outro ponto positivo para a educação seria o de possibilitar o alcance de todos à escola, em uma escala nunca pensada antes.

Naturalmente, tal uso implica uma política para equipar as escolas com os equipamentos necessários e com profissionais de suporte ao uso de TDIC, uma vez que os(as) professores(as) não podem ser onerados(as) com ter de dominar: o conteúdo da disciplina, o “como fazer” com que os alunos o adquiram e ainda os conhecimentos técnicos exigidos pelas tecnologias digitais.

São posições sobre políticas de ensino que vão compondo esta obra a cada capítulo. Cabe-nos desejar que a escola tenha como política ser o local para parar, pensar e refletir num mundo que se torna cada vez mais um furacão de informações, nem sempre bem compreendidas, alinhavadas em sua complexidade assustadora. As

políticas devem ser capazes de combinar as duas coisas: quantidade de informação e reflexão.

Outra vertente das políticas de ensino de língua portuguesa é a quase unanimidade dos autores quanto à necessidade de uma educação para a compreensão e a produção críticas dos textos. O ensino de língua portuguesa deve prezar por desenvolver competências de produção e compreensão de textos fundamentais para a formação de indivíduos (cidadãos) capazes de viver o mundo com a necessária compreensão dele. A compreensão crítica liga-se aos conceitos de “diversidade”, “identidade” e “cultura”, apresentados como importantes na atualidade — e para sempre? —, como também nas visões de ensino de língua de vários autores, que por vezes têm sugestões de como trabalhar com esses conceitos nas atividades de ensino e aprendizagem.

Esse projeto de compreensão esbarra na complexidade do processo textual-discursivo e a necessária correlação da materialidade linguística esbarra no discurso que a produziu. De todo modo, é necessária uma política de desenvolvimento voltada para um ensino formador de cidadãos, a fim de lhes possibilitar uma vivência crítica do mundo e de lhes tornar capazes de “julgar” o que lhes chegue de informação e propostas de ação. Essa crítica terá de ser feita sem criar preconceitos e barreiras a pensamentos diversos, trazidos por identidades díspares, em variadas culturas.

As políticas públicas de formação básica, continuada e de apoio aos professores são lembradas em diversos aspectos, mas não se concretizam. Talvez isso diga respeito à disponibilização de estrutura física escolar adequada — equipamentos, materiais e recursos (como a internet banda larga) —, à valorização dos professores — com melhor remuneração e consideração social, para que bons profissionais queiram atuar como docentes, uma vez que nas licenciaturas em português o que se verifica é uma desproporção muito grande entre o número de ingressantes e o de egressos formados, os quais nem sempre atuarão na docência (cf. Silveira neste livro).

A partir das políticas macroabrangentes, algumas políticas básicas podem ser propostas, como as de elaboração de material de apoio em geral, inclusive livros didáticos. Esses, como vimos, têm



restrições para a integração e utilização das TDIC. Além disso, não satisfazem uma política básica para o ensino de língua portuguesa: a integração das atividades de compreensão e produção de textos com a análise ou o conhecimento linguísticos, ou ainda o trabalho para desenvolver essas competências tanto na modalidade oral quanto escrita — esta sempre privilegiada, embora sejam ambas importantes no uso da língua.

Essas questões têm levado as escolas e/ou professores a uma política de produção de materiais complementares para as aulas. Todavia, nem sempre esses materiais têm uma forma nova e acabam sendo simples transcrição do material tradicional do suporte em papel para um suporte digital. Como não fazer isso? Talvez uma das políticas deva ser oferecer ao professor o suporte para elaboração de material com as TDIC, concretizando as opções dadas por políticas educacionais estabelecidas e/ou escolhidas pelos docentes, gestores etc.

No contato com a proposição de políticas e para sermos críticos em relação ao que é proposto por elas, parece conveniente lembrar, como faz Geraldini em seu capítulo neste livro, o que nos apontou Michel Foucault, ao dizer que, na ciência, não há a verdade como espelho do real, mas um regime de verdade. Nada mais do que isso. Estamos sempre na verdade de uma teoria, e não na verdade da realidade. Assim também estamos sempre na verdade e validade de uma proposta de política, e não na política definitiva que resolverá os problemas ou, como diríamos oralmente, com ênfase no artigo: **a** política, aquela que seria definitiva por seus efeitos independentes de crenças e ideologias. Essa é a nossa condenação: não ter **a** política. Mas, talvez, também a nossa esperança, porque ainda podemos criar, embora sem saber se um dia chegaremos ao definitivo, porque se a política é ensinar um pensamento crítico, não se pode esquecer que reflexões críticas são feitas em interações de vozes (cf. Rocha neste livro), daí a importância da diversidade na mesma cultura e em culturas distintas, sem imposição de identidades.

Uberlândia, 20 de agosto de 2021  
Luiz Carlos Travaglia

# Apresentação

O desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso, atribuído a esses fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem.

MAGDA SOARES<sup>1</sup>

O ensino de língua portuguesa é velho tema de interesse tanto de pesquisadores das áreas de linguística, linguística aplicada e educação, principalmente, quanto da sociedade em geral, que se preocupa com a qualidade do ensino oferecido pelas milhares de instituições de ensino brasileiras, sejam elas públicas, sejam privadas. Esse interesse tem contribuído para a publicação de uma vasta bibliografia que coloca em tela diferentes aspectos do complexo processo de ensino-aprendizagem. Para além dos livros, teses, dissertações, artigos e ensaios, que circulam em diferentes veículos de comunicação, destacamos também a grande variedade de eventos (congressos, simpósios, oficinas, minicursos etc.) que congregam, presencial ou virtualmente, pessoas com interesses comuns.

Na esteira dessa tendência, esta obra reúne, em sua grande maioria, trabalhos apresentados e debatidos durante o VIII Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), promovido pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pelo Centro de Pesquisas em Ensino de

---

<sup>1</sup> SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Língua Portuguesa (CEPELP). O SIELP, criado em 2011 pelo referido centro de pesquisas, conta, desde sua primeira edição, com grande número de participantes, representantes de diferentes regiões do Brasil e de Portugal, país que, ao propiciar que o evento aconteça a cada dois anos em seu território, vem contribuindo sobremaneira não apenas para a internacionalização do SIELP, mas para o evento se manter vivo e forte.

Em sua oitava edição, realizada nos dias 6, 7 e 8 de novembro de 2019 na UFU, o SIELP promoveu conferências e mesas-redondas que trataram de questões atreladas à seguinte temática: políticas de ensino de língua portuguesa. Por se tratar de tema abrangente e que dialoga com vários aspectos do ensino de língua portuguesa, os capítulos desta obra, embora naturalmente muito distintos entre si, contemplam os interesses do evento e, conseqüentemente, dos milhares de estudantes e professores que nele se inscreveram.

Considerando, então, tanto as diferentes possibilidades de “re-cortar” o tema em questão quanto a liberdade dos autores, que muito gentilmente aceitaram participar do evento e disponibilizaram seus textos para publicação, fazemos a seguir breve apresentação de cada um dos capítulos que constituem esta obra. Para isso, decidimos obedecer à ordem da programação do evento.

O primeiro capítulo, de João Wanderlei Geraldi (Unicamp), foi apresentado na conferência inaugural do evento. Neste texto, intitulado **Texto: lugar do previsível e do imprevisível**, o autor, a partir da compreensão de que “texto é o lugar do previsível — quando se fecha na declinação dos já-ditos que o sustentam e na definição de seu contexto recuperado segundo os interesses da análise” — bem como “lugar do imprevisível, quando se aceita que um recurso expressivo presente é capaz de pipocar, estourar outros sentidos, que levam a outros, no processo da semiose que, em teoria, é infinito, mas com lugar de ponto de parada”, problematiza questões relacionadas ao papel da escola num mundo em que todos nós — estudantes ou não — temos acesso instantâneo a todos os tipos de informação.

O segundo capítulo, **Gênero, multisssemiose e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios**, de Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), representa a mesa-redonda que propôs reflexões em torno do ensino de língua portuguesa. O texto trata do ensino dessa língua por meio dos gêneros discursivos, da multisssemiose e da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Visando atingir o objetivo proposto, a autora apresenta e discute alguns desafios que, sob seu ponto de vista, devem ser enfrentados e superados por quem trabalha com formação e qualificação docente.

Os três capítulos seguintes são **Estudante on; professora on; escola off: #comofaz?**, de Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG), **Desafio da leitura profunda em tempos de dispersão digital**, de Antônio Carlos dos Santos Xavier (UFPE), e **Diversidade linguística e social: tecnologia e leitura crítica do mundo**, de Denise Bértoli Braga (IEL/Unicamp) em parceria com Claudia Hilsdorf Rocha (IEL/Unicamp). Esses textos compuseram a mesa-redonda com o tema do ensino de língua portuguesa e tecnologia.

Ana Elisa Ribeiro, adotando ponto de vista que ela classifica como “otimista”, trata da integração das TDIC nas escolas brasileiras. Os questionamentos feitos pela autora são resultado de suas experiências de campo na educação básica e de uma vasta bibliografia — pesquisas de mestrado e de doutorado em estudos de linguagem — em suas relações com as tecnologias. A leitura deste capítulo nos faz refletir sobre como lidávamos com as TDIC na educação básica antes da pandemia, podendo hoje, após a crise sanitária, representar um convite ao redesenho de nossas concepções de escola, aula e integração das tecnologias digitais.

Antônio Carlos dos Santos Xavier, entendendo que a escola tem como principal tarefa desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, pois é por meio delas que os sujeitos podem exercer sua cidadania na sociedade contemporânea, discute os possíveis impactos do aumento do tempo de conexão *online* na aprendizagem dos jovens brasileiros e como esse aprendizado colabora para seu desempenho social, acadêmico e profissional.

Denise Bértoli Braga e Claudia Hilsdorf Rocha, partindo de uma “experiência prática da produção de um LMOOC chamado Pluralidades em Português Brasileiro (PPB), que foi disponibilizado na plataforma Coursera e desenvolvido por uma equipe de professores e colaboradores vinculados à Universidade de Campinas (Unicamp) entre 2014 e 2015”, apontam possíveis caminhos que as tecnologias digitais oferecem para a produção de materiais centrados na perspectiva da educação linguística crítica.

O sexto capítulo **Formação de professores de língua portuguesa: um estudo do cenário brasileiro**, de Hélder Eterno da Silveira (UFU), é representante da mesa-redonda sobre a formação de professores de língua portuguesa. O texto apresenta o cenário brasileiro atual, no que diz respeito à formação de professores de língua portuguesa, à oferta de cursos e à crescente demanda de professores formados nessa área. O pesquisador chama a atenção para a urgente necessidade de se investir em políticas públicas destinadas à melhoria das condições de trabalho e oferta de curso de licenciatura em Letras-Português.

No sétimo e último capítulo, **A leitura em questão: a integração nem sempre bem resolvida entre leitura, produção de textos e análise linguística em materiais didáticos**, Marina Célia Mendonça (Unesp-Araraquara) se dedica ao tratamento da seguinte questão: “A integração da leitura com a produção de textos e análise linguística em atividades didáticas e avaliativas”. Segundo a autora, há muito tempo essa questão constitui o centro de interesse da área de formação de professores de língua portuguesa e, por isso mesmo, parece atual, uma vez que suscita diferentes réplicas em contexto didático e avaliativo.

Os capítulos aqui reunidos são uma valiosa contribuição para o debate sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. Muito mais do que oferecer informações sobre essa área de conhecimento, esta obra provoca reflexão sobre diferentes aspectos da atual realidade educacional brasileira. Esperamos que a leitura de cada um desses textos possa contribuir para você, leitor(a), não apenas adquirir um pouco

mais de conhecimento a respeito do ensino da nossa língua materna, mas se sentir encorajado a lutar para que esse ensino seja cada vez mais plural, inclusivo, enfim, mais preparado para atender às demandas de sujeitos inseridos numa complexa e exigente sociedade.

AS ORGANIZADORAS

# Texto: lugar do previsível e do imprevisível

JOÃO WANDERLEY GERALDI

UNICAMP

A história continuou a se decompor, a fabricar morte: um terriço rico e gorduroso, um humo certamente fértil onde no momento só crescem as searas do desespero. Mas talvez seja ali que se alimentam as searas da lucidez. Talvez seja necessário ir até o fim dessa decomposição, até o fim dessa história. Que não será o fim da História, evidentemente: esta não tem fim, nem fins. Ela tem sujeitos, em compensação, de todo tipo: nações, povos, classes, senhores carismáticos dos ventos e das marés, patrões do comércio do sal e do petróleo, indivíduos anônimos ou epônimos, e assim por diante. Sujeitos inumeráveis, às vezes determinados, muitas vezes irresolutos, não sabendo jamais a história que fazem, mas fazendo-a. E a desfazendo sem trégua, sem piedade, com prazer, quando preciso.

Jorge Semprun, em *A montanha branca*.

O supremo grau da sabedoria é ter sonhos suficientemente grandes para não perdê-los de vista enquanto os perseguimos.

William Faulkner, em *Sartoris*.

Talvez o homem comum, que viveu os tempos de passagem da Idade Média para a Modernidade, não tenha percebido todas as mudanças que se operavam em todos os aspectos da vida, algumas incidindo sobre o cotidiano, outras distantes desse cotidiano. Mas certamente percebeu algumas delas, inclusive no que concerne aos costumes e à vida na cidade. Houve, por exemplo, o desenvolvimento da

navegação, que levou à descoberta das Américas; o desenvolvimento das artes, particularmente em Florença, que se torna, neste sentido, a capital do Renascimento; os humanistas e sua produção literária e científica; a vida social com festas: para além das festas religiosas com suas procissões, surgem as festas mundanas com as festas senhoriais no campo, com os saraus, com os círculos dos nobres etc.

Embora não convidado para os acontecimentos que se davam nas altas rodas, de uma forma ou de outra, o homem comum deles participou: aquele que trabalhou no estaleiro e todos de seu círculo; aquela que foi chamada a servir nas festas senhoriais e toda sua família; aquele que extraiu e carregou o mármore para as obras de arte que passaram a ornamentar também lugares públicos... tudo isso não passou despercebido. E se revelou também como uma forma de desenvolvimento econômico e social.

Segundo Le Goff (2014), o Renascimento não inicia a Idade Moderna, apesar de todos os acontecimentos que se registram nos anos de 1500 a 1600. Le Goff situará o começo da Modernidade no século XVIII, tomando como seu marco a Revolução Francesa, no campo político, e o surgimento do capitalismo, que alterará efetivamente as relações entre os homens. Surgem então, na política, as Repúblicas e a cidadania. Com o capitalismo, surgem novas relações de trabalho e a produção em série. No campo, continuará a produção agrícola que, com maior atraso, chegará à forma de produção moderna somente no século XX; no entanto, ela sofre desde então alterações nas formas de relações entre os senhores e agricultores.

Qualquer seja a periodização que levamos em conta — situar, tradicionalmente, o começo da Modernidade a partir do Renascimento ou sua emergência efetiva com o modo de produção capitalista —, o que se pode anotar é que a história não se escreve por pontos fixos nem se costura em linhas retas. Há continuidades e descontinuidades. E as continuidades, muito mais visíveis, às vezes nublam nossa compreensão das descontinuidades que, depois de pipocarem, mudam as compreensões e os modos de viver. Podemos imaginar o que tenha sido viver a passagem da Idade Média para a Modernida-



de, ainda que em tempo longo, um tempo que dura nas continuidades e transforma pelas descontinuidades.

Creio que vivemos hoje um período muito semelhante àquele que vai do Renascimento ao Iluminismo: um período de permanências do existente, de recusas do existente e de conformação do novo, do ainda não existente. É suficiente listarmos alguns dos fenômenos que nos espantam para percebermos isso:

- (1) No que ainda permanece do capitalismo produtivo, não existe mais um produto que venha por inteiro do chão da mesma fábrica, tudo é produzido parceladamente e montado, às vezes, em continentes distantes, com as consequências no mundo do trabalho. O que permanece no emprego não sabe para quem trabalha nem sabe qual produto final sairá de seu esforço; os excluídos dos empregos se tornam “empreendedores de si mesmos” no trabalho precário que obriga a pensar a sobrevivência dia a dia.
- (2) Transitamos de um capitalismo produtivo para um capitalismo improdutivo, em que a riqueza se tornou algo imaterial: o dinheiro gera dinheiro. O que na modernidade era atribuição apenas do Estado — produzir dinheiro — se deslocou para o financismo capaz de multiplicar, multiplicar e multiplicar valores sem qualquer remessa concreta ao mundo real, ao que antes chamávamos de riqueza. Hoje, papéis, valores contábeis, valorizações e desvalorizações<sup>2</sup>;

---

<sup>2</sup> Dois fenômenos são, para mim, incompreensíveis: como a segunda maior potência do mundo, a URSS, pôde ruir de um dia para o outro, se a materialidade das coisas permaneceu. Juntem-se a esse fato outras falências de países e seus renascimentos: Argentina, Iraque, Egito. Como pode um país falir? Um segundo fenômeno dessa ordem remete às ações de empresas na Bolsa de Valores: o sobe e desce de seus valores. Nenhum centavo entra na empresa quando suas ações sobem, nenhum centavo sai da empresa quando suas ações caem. O que define, afinal, o valor de uma ação não parece ser o “patrimônio” material, mas o jogo da especulação, uma espécie de brincadeira dos que detêm o capital que, em lugar de se divertirem como nos divertíamos no passado, hoje se divertem comprando e vendendo ações, registrando lucros e prejuízos. A crise de 2007-2008, provocada por essa brincadeira financeira, não custou nada aos jogadores: derrubou empregos e destruiu vidas dos outros. Os ricos continuam os mesmos...

- (3) A revolução tecnológica, que penetrou todos os poros da vida humana, desde o controle remoto de tudo — incluindo nossas inclinações, desejos, ansiedades — até as formas robóticas de execução do trabalho, dispensando o esforço físico na produção. Essa revolução tecnológica está tornando sem valor algum a condenação de Adão e Eva a sobreviverem com o suor de seu trabalho.
- (4) O mundo virtual se sobrepôs ao mundo real. No mundo real tínhamos espaço, tínhamos tempo, tínhamos movimento, deslocamentos. Hoje o mundo é virtual. Desapareceram as distâncias, as quantidades, o peso das quantidades.

A lista poderia continuar: fiquemos nesses fenômenos suficientemente amplos para percebermos que estamos conformando outro mundo, uma nova era que ainda não sabemos como será. Chamemos a atenção para algumas categorias com que costumávamos pensar e que agora precisam ser revistas:

- (a) As formas tecnológicas de armazenamento de informação deslocaram nossa memória para fora do corpo: tudo está ao alcance de um toque, de um clique, à disposição do polegar. A **memória** está livre...
- (b) Com o iPhone na mão, carregamos o mundo conosco. Viajamos sem sair do lugar: o **espaço** se concentrou em aparelhos técnicos e se tornou, por isso mesmo, um espaço virtual... o humano que reunia corpo físico e alma cindiu-se. A alma navega, o corpo fica parado, inerte. Mas poderá sobreviver: a pesquisa em célula-tronco permitirá a imortalidade do corpo, sua permanência no clone de nós mesmos.
- (c) No mundo virtual não há tempo, porque ele é uma virtualidade. Vive-se o presente e imagina-se o futuro como repetição desse presente. O passado, que antes ensinava e que a cada momento era ressignificado, ganhava novas dimensões, já não ensina. Que os movimentos neonazistas o demonstrem: o passado dos campos de concentração não impede que o presente produza os guetos da miséria, dos excluídos, dos sem

nada, os campos de refugiados, os corpos idênticos àqueles que vimos quando da libertação dos prisioneiros de Auschwitz, Dachau, Treblinka... Sobre essa experiência dramática, pensa uma personagem de *A montanha branca*, de Jorge Semprun:

É falso, pensava, que não se pode formular essa experiência, que não se possa dizer tudo. Pode-se dizer tudo, dizia. O problema está alhures: é que não se acabará nunca de dizer tudo, que sempre haverá alguma coisa, outra coisa a dizer. Pode-se dizer tudo, mas é uma tarefa sem fim, um relato infinito. O problema é que também se pode com certeza dizer tudo contando com a eternidade de uma narração, mas se pode escutar tudo? Ouvir tudo? (Semprun, 1987, p. 115).

No entanto, os famintos de hoje não causam horror! Aliás, se a humanidade parece ter esquecido seu passado recente, também não ouve, não escuta seu presente. O modelo neoliberal produz a miséria, a pobreza e, mesmo assim, países como o Brasil olham para os laboratórios do neoliberalismo — como foi o Chile — e não veem nada! Continuam a copiar o que não deu certo.

- (d) Porque há uma esclerose da sensibilidade e, ao mesmo tempo, um hedonismo e uma propaganda de si (as *selfies* o demonstram), porque queremos ser vistos, admirados, amados. Queremos a sensibilidade para conosco, enquanto vivemos insensíveis aos resultados do modelo de vida que estamos conformando no presente.

Em certo sentido, o mundo de hoje realizou o sonho da ciência moderna, da qual foram expulsos o tempo e o espaço, a subjetividade e a sensibilidade. Suas leis universais, objetivas e deterministas deveriam explicar a tudo e a todos.

## A escola, a modernidade e os tempos atuais

Quando o amálgama social da fé ruiu — a episteme teológica perdeu seu valor fundante e explicativo de tudo —, foi necessário reconstruir outro amálgama que unisse os homens em seu destino

comum. A ciência, a racionalidade, tomou o lugar da fé. O mundo se tornou laico. E tudo se abriu à explicação humana, e não divina. Mas como dar conta de “espalhar a novidade”? Como substituir a crença pela razão? Como, enfim, modificar o modo de estar no mundo?

A escola moderna surge para dar conta dessa função. Ensinar a todos as novas verdades. Criar outra fé e outro homem. Afinal, era necessário curar a ferida narcísica fundante desta modernidade racional: a Terra não é o centro do universo, é apenas um planeta chinfrim no contexto do universo e justamente neste lugar teria colocado Deus seus filhos, aqueles que são sua imagem e sua semelhança.

Uma das características dessa escola será o abandono do “texto sagrado”, aquele que deve ser repetido de cor (de coração), mesmo que incompreensível. Os judeus repetem e repetiam a Torá e as lições do Talmud; os muçulmanos aprendem de cor o Alcorão. Somente no mundo do cristianismo não havia essa aprendizagem: ouvia-se o sermão e aprendia-se o catecismo, sempre um resumo da doutrina. É nesse sentido que a Idade Média cristã foi obscurantista.

A modernidade também se funda aqui: a tradução da Bíblia e o contato direto com o “livro sagrado” passa a ser uma de suas conquistas. Mas é interessante que a escola moderna, depois do Iluminismo, comece a abandonar os textos sagrados em nome da razão. Certamente há permanências, não só pela presença das escolas católicas ou cristãs, onde há o ensino de religião, mas elas vão se tornando cada vez em menor número. A escola moderna é laica! E os textos que nela circulam são de outra ordem: a ciência apresentada de forma didática e acessível; a arte literária, cujos textos podem ter sido sacralizados pela tradição, mas que continuam laicos; e hoje, por essa avalanche de textos, a maioria deles postos em funcionamento para que nenhum esforço intelectual seja necessário para o consumo. Temos, portanto, uma passagem que vai do texto sagrado para decorar ao texto leigo para estudar ou imitar (o texto literário apresentado como modelo de escrita), até chegarmos ao texto para ser consumido, o texto mastigado, superficial, que demanda pouco esforço e alto consumo.

A escolarização tem uma longa história. Ainda não chegou a todos, mas chegou a tantos que foi suficiente para alterar nossas compreensões do mundo, ao menos no ocidente. Para realizar a função que lhe cabia, a de construir o novo amálgama social — a crença na ciência e na possibilidade de, um dia, tudo ser compreendido pela razão humana —, foi preciso que a escola vivesse e viva sob um controle mais ou menos arbitrário, mais ou menos palpável a cada momento. Talvez o que temos como um bem seja, sobretudo, o sistema maior desse controle: o currículo.

Assim como não se pode deixar livre a formação do novo homem, aprendendo na família, na rua, na vida, a “modernidade” também não deixou livre a instituição que se encarregou da nova “colonização” da alma: a escola sempre foi submetida ao controle. Nunca pôde dizer o que quis, sempre teve de dizer o que deveria ser dito: alguns resultados da ciência, selecionados e apresentados como verdade da qual é impossível escapar. O conteúdo de ensino que o currículo determina não é a ciência, mas a seleção de alguns de seus resultados. E, ao contrário do modo de funcionamento da ciência, que opera por hipóteses, todo conteúdo é apresentado como algo acabado, finalizado, fixado: a hipótese de explicação se tornou verdade absoluta: um novo credo.

Nesse sentido, a escola é uma espécie de representação teatral da ciência: um teatro de silêncios, de ditos repetidos à exaustão, de não ditos e de interditos. Foi assim que cumpriu sua função moderna de um amálgama social supostamente baseado no conhecimento científico. Seu problema, agora, é que há uma balbúrdia de ruídos trazidos, antes de mais nada, com as novas teorias sobre a natureza, depois pelos avanços tecnológicos. Como responder a esses acessos ilimitados aos não ditos e aos interditos escolares?

Antes de tudo, porque o avanço da pesquisa científica está destruindo o projeto moderno de tudo conhecer, de tudo explicar. A Física introduziu uma orientação temporal — segundo as leis da termodinâmica, o fluxo de calor é determinado pelo gradiente da temperatura, caminhando o calor do quente para o frio. Einstein, com

a teoria da relatividade, obrigou a colocar nos cálculos o lugar do observador e o tempo. Bohr e Heinsenberg mostraram que o cientista é um sujeito instrumentado e que os seus instrumentos interferem no real que pretendem explicar. Mais recentemente, Ilya Prigogine demonstrou que em estruturas dissipativas nem sempre ocorre o previsto, havendo o acontecimento e o acaso. Foi-se, assim, o *tertium comparationis* da ciência moderna, que seria a realidade em si. E descobrimos o que um filósofo da envergadura de Michel Foucault apontou: não há a verdade como espelho do real, mas um regime de verdade. Nada mais do que isso. Estamos sempre na verdade de uma teoria.

Com isso, esboroa-se a fé na crença fundante da ciência moderna: a razão seria capaz de explicar tudo. Suas explicações correspondiam à realidade, e esta era a verdade da ciência. A escola, cuja função social era a construção do amálgama baseado na ciência entendida como “a realidade”, entra em crise junto com a crise da ciência moderna.

Outra crise da escola, sem qualquer piedade, se torna claríssima nas novas tecnologias disponíveis. Antes não havia questionamento: as hipóteses da ciência apresentadas como verdade passavam ilesas à conferência do estudante. Hoje, num clique sobre o Google, o estudante se informa rapidamente e pode desmascarar o que lhe é dito como sendo o real, como sendo a verdade.

O livro didático perdeu autoridade. O professor perdeu autoridade para o celular! Não é sem razão que muitas escolas proíbem que os estudantes usem os celulares em sala de aula... É que para além das babaquices — a maioria dos usos que se faz da internet —, sempre é possível um uso inteligente do instrumento disponível.

Como a escola poderá responder a essas novas realidades? Muito provavelmente, abandonando a função que a modernidade lhe impôs! No ruído constante, ensurdecidor das informações, talvez a escola do futuro deva ser o espaço — e provavelmente o único — em que se para, em que se dá um *stop* à correria e à velocidade da vida para pensar, refletir.

Num mundo onde as pessoas estão obesas de informações e anoréxicas de reflexão, penso que a escola se tornará o espaço da reflexão. Não se trata de a escola querer usar as novas tecnologias, trata-se de escapar delas para pensar... para parar, se perguntar, voltar às perguntas fundantes: quem somos? O que estamos fazendo aqui? Que mundo queremos? Até onde manteremos essa passividade diante da destruição do planeta, herança comum? Essas perguntas sempre tiveram respostas diferentes ao longo da história. Está na hora de retomarmos tais perguntas, porque vivemos um tempo de mudança: de uma era do esforço na produção da sobrevivência para um tempo em que nossas conquistas estão nos livrando do trabalho físico para nos permitirem outros tipos de relação entre os homens, entre os homens e os demais seres viventes, entre os homens e seu hábitat comum. Precisamos retornar às questões fundamentais, tendo presente a proposta de Edgar Morin:

Devemos compreender que estamos neste pequeno planeta, casa comum, perdidos no cosmos e que, efetivamente, temos uma missão que é civilizar as relações humanas nesta Terra. As religiões da salvação, as políticas da salvação diziam: sejam irmãos, porque seremos salvos. Creio que hoje seria necessário dizermos: sejamos irmãos porque estamos perdidos, perdidos num pequeno planeta dos arredores de um sol suburbano de uma galáxia periférica de um mundo privado de centro. Estamos aí, mas temos as plantas, os pássaros, as flores, temos a diversidade da vida, temos as possibilidades do espírito humano. Está aí, doravante, o nosso único fundamento e o nosso único recurso possível (Morin, 1997, p. 44).

## O previsível e o imprevisível

### *Rupturas e controles*

Rompido o dique da modernidade, nenhum controle, por mais explícito que seja, conseguirá recompor o sonho de uma escola que realize o projeto de construção de um amálgama social através do conhecimento racional inaugurado há tanto tempo. A ciência contemporânea não lhe permite esse retorno ao passado; as novas for-

mas de comunicação tecnológica não lhe permitem viver como se nada estivesse acontecendo; as crises e os problemas que estamos enfrentando em dimensão planetária não permitem à escola permanecer em “berço esplêndido”, dormindo no passado.

No Brasil, desde os começos da abertura para o neoliberalismo, tenta-se de uma forma ou outra reestabelecer esses controles pelos sistemas de avaliação em larga escala, pelos parâmetros e matrizes de referência das provas a que são submetidos os estudantes e, mais recentemente, pelo que chamam de uma Base Nacional Comum Curricular, supostamente respondendo a uma vontade de oferecer igualdade de oportunidades para sujeitos diferentes e socialmente desiguais, como se um currículo fosse uma forma de produzir igualdade.

Esses esforços são esforços de controle! De uniformidade! De manutenção de uma ordem já caduca tanto para a ciência quanto para a organização social. Quando tudo é previsível, o controle é possível. Mas a balbúrdia de vozes em circulação, os ruídos e os gritos dos textos em circulação, tudo leva à diversidade e a diversidade não é controlável: ela sempre gera o diferente.

Na área de atuação específica do ensino de linguagem, vivemos este rompimento há muito tempo. Desde a entrada do texto na sala de aula, com a leitura se tornando um objeto de práticas e de reflexões, perdemos a inocência da previsibilidade do todo, que somente pode ser reimposto sob o autoritarismo professoral.

Não cabe fazer aqui uma história da presença de textos em sala de aula. Apenas como exercício mnemônico, lembremos: os textos estiveram nas “seletas de prosa e verso” ora como objetos para repetir, decorar, ora como fornecedores de exemplos do que realmente valia no ensino: o conhecimento da gramática. Os textos das seletas eram somente objetos de leituras individuais e não discutidas em sala de aula! Serviam como modelos, quando não simplesmente como fornecedores de “florilégios literários” a serem citados em textos futuros...

Depois os textos entraram para os livros didáticos e deixaram de ser simples fornecedores de exemplos para os exercícios gramaticais ou de memória. Apareceram as “interpretações”, que os congelavam.



Havia um sentido, e esse sentido precisava ser desvendado. Um sentido único, uma só mensagem! Como se todos fossem transparentes, como se o esforço de leitura fosse capaz de explicitar tudo o que foi dito, de dizer o texto sem qualquer risco de desvios no caminho: interpretar era dizer o que estava lá desde sempre e para sempre.

Houve momentos e experiências diferentes em todos os tempos. Durante o período em que leitura se constituía como um objeto de estudos da academia, ora se admitia qualquer leitura para qualquer texto, como se isso fosse possível; ora se defendia a necessidade de recuperar os contextos da enunciação para estabelecer os sentidos pretendidos; ora se admitia que o texto deixava espaços vazios pelos quais penetravam as concepções de mundo e as formas enciclopédicas de conhecimentos compartilhados, de modo que o leitor passou a ser o autor e o árbitro de sua própria leitura, o texto lhe servindo de pretexto para um dizer sobre esse mesmo texto, que se tornava outro a cada leitura e a cada leitor, dependendo da liberdade aberta para esse processo. Obviamente, as “leituras autorizadas” funcionavam como o dique para esses movimentos serpenteantes e pouco afeitos a um mergulho em profundidade no próprio texto.

### *O empreendimento da compreensão*

Até aqui venho usando o termo “texto” sem uma explicitação necessária. Uma digressão teórica nos levaria muito longe do objetivo da exposição. Mas é preciso que se registrem ao menos alguns elementos basilares das concepções abraçadas aqui.

Compreendo o texto como a materialização linguística de um discurso. Enquanto este encontra sua materialidade no ambiente social em que é proferido — tanto nas organizações sociais quanto nas instituições que produz e nas esferas de comunicação social que lhe são correlatas —, o texto é a materialização linguística do discurso. Não há discurso sem materialidade; não há discurso sem sua materialização em texto (oral ou escrito).

Quando nos debruçamos sobre textos que materializam discursos — orais ou escritos ou transcritos —, precisamos atravessar a espessura linguística, esse material posto em funcionamento, para chegarmos ao discurso que lhe deu origem. No entanto, é impossível, com os elementos textuais, recuperar a enunciação e todos seus elementos, entre os quais é preciso relevar: a quem se dirige? Com que objetivos? Quem o profere ocupa que lugar (social, discursivo)? Em que contexto específico se disse o que se disse? Que contextos mais amplos estavam presentes nesse contexto restrito?

O empreendimento das diferentes correntes da análise do discurso é buscar reconstruir, com base na materialização linguística, a materialidade significativa do discurso. Enquanto o velho projeto da filologia clássica era dar a versão original do texto, palavra a palavra, o projeto do analista é dar o sentido original do discurso...

Estamos diante de um projeto que supõe uma estabilidade de sentidos, do previsível, ainda que a análise possa ser crítica aos sentidos que estabelece para cada discurso. Não importa. O que tal análise busca é a suposta “repetição estabilizada do dito”, e dentro desses ditos encontrar suas fontes — os já-ditos que o sustentam. É sempre a hipótese da estabilidade que sustenta esse fazer interpretativo. E é sempre o que se supõe previsível que orienta o analista, já que ele quer explicitar já-ditos que sustentam o dizer ou apontar os esquecimentos que levaram ao dizer.

No entanto, esse sentido “original” jamais será alcançado, pela simples razão de que o processo de leitura é uma reenunciação do discurso, agora não mais na voz de um locutor, mas de vários possíveis e de cada um em particular: leitores ou ouvintes. O analista é um leitor! Privilegiado, por certo, porque instrumentado com ferramentas que lhe fornecem a teoria que abraça.

Eis do que dispomos: uma materialidade discursiva de que podemos ter elementos relevantes, mas jamais a totalidade; uma materialização linguística na forma de texto a ser atravessada na construção de uma compreensão.

Como os sujeitos que se debruçam, quer como leitores, quer como analistas, são sujeitos falantes que chegam ao texto carregados e sobrecarregados de contrapalavras, de experiências de leituras — ou análises — e de variados conhecimentos da realidade e compreensões de mundo, então toda leitura e toda análise é a construção de uma compreensão. Esta será uma penetração profunda no texto, na medida em que amplia contextos possíveis, mesmos aqueles ausentes no processo de sua enunciação.

Assim, todo processo discursivo que inclua a construção das compreensões dos discursos com o ponto de partida no texto — ouvido ou lido — se abre para a imprevisibilidade trazida pela escuta ou leitura.

Pode-se dizer que muitos dos empreendimentos teóricos têm o mesmo papel das políticas de controle: conformar o discurso ao seu sentido. Mas outros empreendimentos teóricos, ao contrário, defendem que as compreensões são produtos locais, singulares, únicos. E que quando tomamos o mesmo texto, materialização do mesmo discurso, sem situações outras e trazendo novos elementos para construirmos nossas compreensões, estamos diante de uma nova singularidade, de uma nova unicidade — e jamais diante de uma e mesma unidade.

Recuperemos aqui a teoria de Heisenberg e Bohr do cientista como um sujeito instrumentado. Como nossos instrumentos são conceitos, o leitor — e o analista — age como sujeito instrumentado diante de qualquer texto. Quanto mais amplos forem os instrumentos, mais profunda será a penetração no texto e pouco importa se, “na origem”, o autor do discurso que pôs em movimentos os recursos expressivos do texto tenha ou não consciência de muitos dos sentidos que fez circular. Os sentidos em circulação num texto serão aqueles aportados pela escuta e pela leitura.

É nesse sentido que o texto é o lugar do previsível — quando se fecha na declinação dos já-ditos que o sustentam e na definição de seu contexto recuperado segundo os interesses da análise. Mas ele é também o lugar do imprevisível, quando se aceita que um recur-

so expressivo presente é capaz de pipocar, estourar outros sentidos, que levam a outros, no processo da semiose que, em teoria, é infinito, mas com lugar de ponto de parada: este não é previsto pelo texto em si, mas pelos processos das enunciações — a original e aquela realizada na escuta e na leitura. É do embate entre esses dois momentos de enunciação que nasce o ponto de parada da semiose que faz aparecer tanto o previsto quanto o imprevisível.

Se esse empreendimento não responde à cientificidade moderna, objetivo que teremos de abandonar, como estão fazendo as ditas “ciências duras”, responde a um grande valor cognitivo porque nos desvela o que dizemos, pensamos, para onde estamos querendo ou não ir. Agônios por falta de qualquer teleologia ou teologia, enfim encontramos a liberdade, nossa única garantia de nos darmos outras leis e outras e outras, em outras palavras, de reconquistarmos a história.

## Referências

- GERALDI, João Wanderley. Depois do *show*, como encontrar encantamento? In: GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Editora da Unesp, 2014.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d (original de 1997).
- SEMPRUN, Jorge. *A montanha branca*. Trad.: Edison Darci Heldt. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

# Gênero, multissemiótica e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios

MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

UFU

Quando assumi o compromisso de participar da mesa-redonda com o tema de reflexões em torno do ensino de língua portuguesa, no VIII Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), fiquei muito indecisa sobre o que contemplar na minha exposição. Afinal, diversos são os aspectos que podem ser abordados a partir do tema da mesa. Depois de muito pensar nas possibilidades de abordagem, resolvi expor algumas questões que me parecem constituir desafios na nossa prática como professores formadores e pesquisadores e na prática de professores de língua portuguesa (LP) da educação básica e compartilhar algumas inquietações que tenho experienciado quando do desenvolvimento de projetos de pesquisa com professores sobre o ensino de LP; quando do desenvolvimento de projetos de extensão voltados para esses docentes; quando da oferta de disciplinas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e da orientação de pesquisas no referido programa.

Considerando o espaço que tenho nesta obra e a impossibilidade de elencar aqui todos os desafios e todas as minhas inquietações, vou me concentrar nos que se relacionam a três aspectos que compõem o

título deste capítulo e da minha comunicação proferida na mesa-redonda supracitada: gênero, multissêmico e tecnologia digital.

Para isso, neste capítulo teço considerações em relação ao ensino de LP com os gêneros e por meio deles, à abordagem da multissêmico no ensino de LP e à integração das tecnologias ao ensino de LP, com o intuito de evidenciar o que tem me inquietado e o que tenho considerado como desafios a serem enfrentados e superados pelos que trabalham com formação e qualificação de professores e pelos professores de LP da educação básica. Além disso, saliento a importância da proposta curricular em via de elaboração no âmbito do Centro de Pesquisas sobre o Ensino de Língua Portuguesa (CEPE-LP) e a importância do Profletras na qualificação de professores de LP em efetivo exercício, na reflexão sobre os problemas identificados por eles na prática e na elaboração e aplicação de propostas capazes de minimizar tais problemas. Desse modo, o leitor não encontrará neste capítulo um ensaio teórico, tampouco os resultados de uma pesquisa específica, mas sim um compartilhamento de inquietações de uma professora e pesquisadora preocupada com sua própria prática e com a prática de docentes de LP na educação básica, interessada na problematização de diferentes questões envolvidas nessas práticas e desejosa de encontrar caminhos e desenvolver ações capazes de contribuir para a melhoria do ensino de LP no Brasil.

## **O ensino de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso**

É consabido que, há décadas, inúmeros pesquisadores defendem, em livros, artigos, dissertações e teses, que o texto deve ser a unidade básica de ensino e que, como nós agimos e interagimos por meio de gêneros do discurso, o ensino de LP deve-se dar por meio de gêneros. Essa direção era apontada nos PCN de LP e é também evidenciada na BNCC. Nesses dois documentos, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas

sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Igualmente, nos dois documentos, a centralidade do texto e do gênero é enfatizada. Nos PCN, pode-se ler:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases — que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (Brasil, 1998, p. 23).

**A mesma orientação é evidenciada na BNCC, na parte relacionada ao componente Língua Portuguesa, como ilustra este trecho:**

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho [...]. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Apesar de existirem esses estudos e essas orientações há décadas e apesar de tudo isso ter sido levado em conta na elaboração de materiais didáticos também há décadas, observo ainda várias pedras no meio do caminho e aqui vou falar sobre algumas delas.

Quando em cursos de extensão para professores e no início de disciplinas voltadas para professores de LP da educação básica, eu

faço esta pergunta: vocês conhecem alguns gêneros do discurso? Ouço um “sim” em coro. Quando lhes peço que listem alguns gêneros que conhecem, alguns listam notícia, reportagem, crônica, carta pessoal, receita médica, mas alguns respondem: “gênero narrativo, gênero descritivo, gênero literário, gênero jornalístico”. Respostas como essas revelam um desconhecimento de que o jornalístico é um campo ou esfera ao qual estão associados, por exemplo, a notícia, o artigo de opinião, o editorial. Revelam ainda uma confusão entre o que são gêneros ou tipos (narrativo, descritivo, expositivo etc.) e uma dificuldade em compreender como estão relacionados; não há clareza de que os tipos não estão vinculados a uma esfera social específica como os gêneros, por pertencerem a um nível de abstração maior, participando na composição de diferentes gêneros.

Nós, da academia, às vezes achamos que isso já é um tema “tão batido”, considerando que, desde o ensino fundamental, os alunos ouvem falar de gênero, de tipo, estudam características de diferentes gêneros, mas não! Há ainda muitas dificuldades por parte de vários professores de LP na educação básica ou no ensino superior. Se levarmos em conta o fato de que, há vários anos, essas questões têm sido exploradas nos cursos de licenciatura em Letras, é preciso pensar como estamos tratando tais questões e pensar o que não está funcionando bem.

Outros dois aspectos que têm me inquietado são propostas de trabalho com gêneros que buscam elencar especificidades do gênero a partir de apenas um exemplar e a exposição das características do gênero antes da realização de um trabalho investigativo feito pelos alunos. É necessário partir do acesso a vários exemplares de determinado gênero, da leitura e da análise, que os levem a fazer inferências sobre o funcionamento da esfera social à qual o gênero em foco se associa e como ela impacta na configuração do gênero, em termos de suas condições de produção, propósitos, conteúdo temático, construção composicional e estilo (Bakhtin, 1997).

Na época em que cursei o ensino fundamental, as aulas de LP eram, em geral, configuradas assim: identificação do tópico gramatical a ser explorado, exposição das características do conceito no



quadro, exemplos e depois exercícios. Nós, alunos, recebíamos tudo “pronto” e o “protagonismo” era do professor.

Várias décadas depois, vejo muito trabalho com gênero sendo feito assim: o professor identifica o gênero a ser explorado, apresenta seu conceito, sua função, suas características, depois apresenta um exemplar do gênero para que os alunos leiam e respondam algumas questões. Em seguida, após a correção, em alguns casos, os alunos são convidados a ler outros exemplares do gênero e, na maioria das vezes, são convidados a produzir um texto seguindo as convenções do gênero expostas pelo professor. Eu vejo essa prática materializada em livros didáticos, em esboços iniciais das propostas de alguns alunos do Profletras e em alguns outros materiais didáticos. Esse é outro ponto que tem me incomodado muito e, sempre que tenho a oportunidade, discuto a questão com professores de LP.

Para exemplificar como isso tem se materializado em materiais didáticos, apresento um trecho extraído do livro didático *Língua portuguesa* (vol. 5), da editora Bernoulli. O módulo é destinado ao gênero carta, tendo autoria de Flávia Roque e Flávia Völker. Vemos que ele se inicia identificando o gênero em foco e apresentando um exemplar do gênero.

Figura 1: Página 3 do módulo destinado ao gênero carta.

# LÍNGUA PORTUGUESA

## Cartas

MÓDULO 13

FRENTA A

Este módulo é dedicado ao estudo das cartas, textos de caráter predominantemente dialógico, uma vez que representam a interlocução entre dois sujeitos específicos.

Para iniciar esse estudo, leia atentamente o texto a seguir. Trata-se de uma carta redigida pela escritora Clarice Lispector em 1968 e endereçada ao então Ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão. A temática da carta aborda um problema que já era discutido há mais de 40 anos e que ainda continua em pauta.

Em primeiro lugar queríamos saber se as verbas destinadas para a educação são distribuídas pelo **senhor**. Se não, esta carta deveria se dirigir ao presidente da República. A este não me **dirijo** por uma espécie de pudor, enquanto sinto-me com mais direito de falar com o ministro da Educação por já ter sido estudante.

O **senhor** há de estranhar que **uma simples escritora** escreva sobre um assunto tão complexo como o de verbas para educação – o que no caso significa abrir vaga para os excedentes. Mas o problema é tão grave e por vezes patético que mesmo **a mim**, não tendo ainda filhos em idade universitária, **me** toca.

O MEC, visando evitar o problema do grande número de candidatos para poucas vagas, resolveu fazer constar nos editais de vestibular que os concursos seriam classificatórios, considerando aprovados apenas os primeiros colocados dentro do número de vagas existentes. Essa medida impede qualquer ação judicial por parte dos que não são aproveitados, não impedindo,

Logo na sequência, na página 4, apresentam-se as características do gênero.

Figura 2: Apresentação de características do gênero em LD.

## Frente A Módulo 13

O texto que você acabou de ler é uma carta argumentativa, gênero textual bastante solicitado nas propostas de redação. Trata-se de um texto de Clarke Lispector dirigido ao ministro da Educação e divulgado abertamente a todos. Em 1968, época de sua produção, é muito provável que essa carta tenha sido mimeografada e distribuída como um panfleto. Hoje, entretanto, circula na Internet.

Como é possível perceber, a autora se opõe ao fato de não existirem vagas para todos nas universidades públicas e solicita ao ministro mais investimentos em educação. Ao longo da carta, ela apresenta uma série de argumentos para mostrar ao ministro que é necessário investir nesse setor: diz que o país está em construção e precisa de profissionais capacitados; que o ingresso baseado em notas não garante a seleção de futuros bons profissionais; que as famílias dispendem dinheiro, e os jovens, muito esforço estudando para passar no vestibular, etc.

Esse texto é um bom exemplo de carta argumentativa, embora circule sem algumas identificações básicas do gênero, como um título – no caso de carta aberta – ou identificação de local e destinatário – no caso de cartas argumentativas pessoais. Nele, há uma sequência de marcas linguísticas que simulam uma interlocução direta entre um produtor específico e um único receptor ao qual é dirigido o texto. A autora se identifica e usa exemplos pessoais como argumentos. Além disso, usa a 1ª pessoa e repete, ao longo do texto, vários pronomes que se referem a seu interlocutor. Ela faz também perguntas e solicitações, o que fica evidenciado na presença de frases interrogativas e de verbos no modo imperativo. Essas marcas comprovam o caráter dialógico das cartas, ou seja, textos desse gênero têm intenção de dialogar com um interlocutor específico, ainda que reproduzam o discurso de apenas um dos interlocutores.

Como é possível perceber, as cartas argumentativas têm muitas semelhanças com outros gêneros de natureza dissertativo-argumentativa, como o artigo de opinião e o editorial. Em todos, apresenta-se uma tese – ideia principal a ser desenvolvida no texto –, seguida de uma argumentação consistente que a sustenta. Tanto em cartas quanto em textos dissertativo-argumentativos, deve haver a exposição coesa e coerente de todo o raciocínio do autor por meio de linguagem clara e adequada à norma padrão.

Por outro lado, as cartas têm certas características que as distanciam dos textos dissertativo-argumentativos. A primeira e mais importante diferença é o fato de que são produzidas a partir de uma situação de interlocução supostamente concreta, ao contrário dos textos dissertativo-argumentativos, que tanto serão melhores, quanto mais forem universalmente válidos. Em textos dissertativo-

argumentativos deve-se, preferencialmente, evitar a 1ª pessoa, bem como a interlocução direta com o leitor – evidenciada por meio de vocativos, de pronomes como “você” e “sua”, de verbos no imperativo, de perguntas diretas que não são respondidas. Deve-se, também, tentar convencer um leitor universal, despersonalizado. Por isso, expor um problema ou uma situação pessoal, contar com a simpatia de quem lê ou solicitar que se responsabilize por solucionar o problema são estratégias argumentativas pouco eficazes.

Já nas cartas, o autor deve se identificar, bem como se dirigir a uma pessoa específica. Aquele que escreve a carta e a envia recebe o nome de remetente ou signatário (locutor); aquele a quem a carta é dirigida, por sua vez, recebe o nome de destinatário (interlocutor). Ao se redigir uma carta argumentativa, deve-se esforçar para que os perfis tanto do signatário quanto do destinatário fiquem bem evidenciados. O remetente ou signatário deve se apresentar e se expressar em 1ª pessoa. Deve, ao mesmo tempo, dirigir-se diretamente a seu interlocutor, com perguntas e solicitações, e tratá-lo de acordo com as convenções que sua posição na sociedade exige. Tudo isso vai garantir que a situação de interlocução esteja bem delineada no texto.

As cartas argumentativas, além de conterem marcas de interlocução, possuem outra diferença em relação aos textos dissertativo-argumentativos. Sua estrutura formal organiza-se em partes preestabelecidas, distintas daquelas que se encontram em textos dissertativo-argumentativos. Essas partes são:

- **local e data:** aparecem no início do texto, normalmente próximos à margem esquerda da folha;
- **vocativo:** aparece logo após o local e data e é um chamamento, uma invocação que o autor da carta faz àquele a quem se dirige. O vocativo pode conter apenas o nome do destinatário ou vir acompanhado de adjetivos como “Caro(a)”, “Prezado(a)”, “Ilustríssimo(a)”, “Excelentíssimo(a)”. Isso vai depender de quem é a pessoa para quem se escreve e do grau de intimidade existente entre ela e o autor da carta ou do grau de formalidade exigido pelo cargo que tal pessoa ocupa. Após o vocativo, usa-se vírgula, dois pontos ou não se usa sinal algum de pontuação;
- **corpo do texto:** é o texto propriamente dito e deve iniciar-se uma linha após o vocativo, com letra maiúscula e recuo de parágrafo. O corpo do texto de uma carta argumentativa é composto pelas seguintes partes:

A impressão que tenho é a de que ainda se está seguindo um modelo bem tradicional de abordagem de conteúdos, como se fazia na época em que eu estava no ensino fundamental, e que o gênero passou a ser mais um conteúdo no ensino de LP. Desse modo, o que se apresenta é um exemplar do gênero, cuja definição e caracterização são expostas aos alunos sem que antes se lhes proponha um trabalho investigativo, que parta do acesso a vários exemplares de determinado gênero, da leitura e da análise, possibilitando-lhes um exercício de caracterização e uma compreensão desse gênero na sua relação com o funcionamento da esfera social à qual o gênero se vincula, para só em seguida chegar à sistematização dos conhecimentos sobre esse gênero.

Ainda no tocante ao trabalho com os gêneros, outro aspecto que tem me incomodado é a simples identificação da esfera ou campo a que o gênero em foco está vinculado, sem levar em conta como essa esfera ou campo exerce influência na constituição do gênero. Em geral, o que se tem é apenas uma questão que pede para o aluno identificar a qual esfera o gênero pertence, como no exemplo a seguir, extraído de uma coletânea de propostas de ensino elaborada por professores de LP:

d. A que esfera (religiosa, literária, cotidiana, científica etc.) ela pertence?

**Fonte:** Silva (2018, p. 102).

Não há nenhuma discussão sobre como as esferas funcionam nem como elas impactam na constituição dos gêneros. A impressão que tenho, quando analiso várias obras, é a de que se entende que a mera identificação da esfera é suficiente. Porém, na minha opinião e na de outros membros do CEPERP, deveríamos partir do modo de funcionamento dos campos ou esferas, pois, conforme Bakhtin (1997, p. 280),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da ativi-

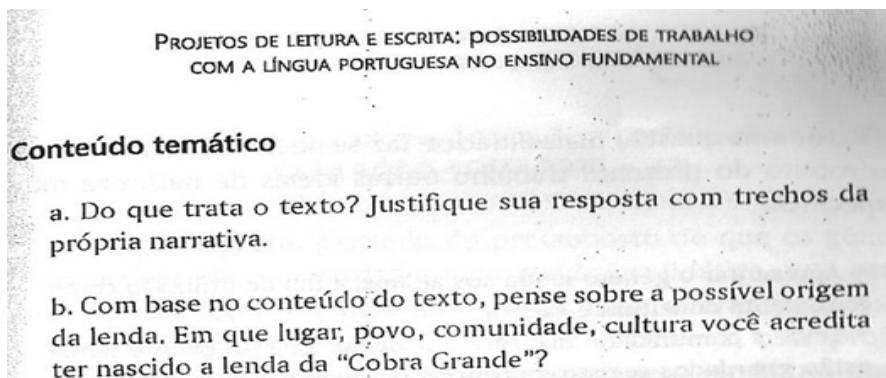
dade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Assim, o foco não deve ser identificar ou não a esfera social ou o campo a que o gênero está vinculado, mas sim observar como as especificidades da esfera ou campo determinam as condições de produção, a função sociocomunicativa, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero e como esses aspectos refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo. Em 2018, uma das pesquisadoras do CEPELP, Fernanda Mussalim, publicou nos anais do SIELP realizado em Portugal um artigo onde ela apresenta uma abordagem do gênero anúncio publicitário, demonstrando “que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desse gênero decorrem do modo de funcionamento do campo de atividade em que tal gênero se constituiu e circula, a saber, o campo da publicidade” (Mussalim, 2018, p. 5). Tal abordagem representa em boa medida o que temos discutido no âmbito do CEPELP.

Na contramão do que temos defendido nesse grupo, vejo com preocupação como as publicações voltadas para o ensino de LP contemplam a abordagem do conteúdo temático, da construção composicional e, especialmente, do estilo.

No tocante ao conteúdo temático, vejo que a abordagem se limita ao assunto tratado no texto, como é possível ver em trechos retirados de uma coletânea com propostas de atividades para o trabalho com diversos gêneros, conforme figuras 3 e 4:

**Figura 3:** Exemplo de abordagem ao conteúdo temático.



**Fonte:** Silva (2018, p. 103).

**Figura 4:** Exemplo de abordagem ao conteúdo temático.

## II. CONTEÚDO TEMÁTICO

### 1. Sobre o que trata o texto lido?

**Fonte:** Barros (2018, p. 190).

Entendo que perguntar ao aluno qual é o assunto tratado em uma notícia, por exemplo, não é contemplar o conteúdo temático do gênero. Sem dúvida, isso não dá conta da “potencialidade do dizer sobre um referente em determinada esfera social circunscrita por um intervalo de tempo e espaço, [d]aquilo que é e ou que pode tornar-se dizível pelo gênero demandado na interação verbal” (Ribeiro, 2010, p. 57). Para chegar à explicitação do conteúdo temático do gênero notícia, por exemplo, é necessário ler vários exemplares desse gênero. Entendo que só assim será possível perceber que, por meio desse gênero, é ou pode se tornar dizível o relato de fatos que acabaram de eclodir ou que estão prestes a eclodir, que afetam ou afetarão a vida de pessoas e que possivelmente despertarão a curiosidade dos leitores.

Com relação ao estilo, eu penso que uma das maiores dificuldades dos professores, dos formadores e dos analistas, em geral, diz respeito à análise do estilo. Em geral, o que se vê é uma abordagem

limitada à identificação da formalidade ou informalidade do texto e da pessoa do discurso. Vejamos um exemplo na figura 5:

**Figura 5:** Exemplo de abordagem ao estilo do gênero.

### Estilo

a. O texto está escrito na 1ª ou na 3ª pessoa? Por que você acha que o autor preferiu usar essa pessoa do discurso?

b. Qual o grau de formalidade da lenda? Por que o autor preferiu se adequar a esse nível de linguagem? Justifique sua resposta com um trecho da narrativa.

c. Observe este fragmento do texto: "... Honorato era **bom**, mas sua irmã era muito **perversa**. Prejudicava os outros animais e também as pessoas...". Os dois termos destacados pertencem à classe gramatical dos adjetivos, que têm a função de qualificar os seres. Nesse caso, os adjetivos empregam características opostas aos dois personagens. Se, ao invés de "perversa", para caracterizar Maria, o autor tivesse escolhido o adjetivo "má" o efeito de sentido seria o mesmo? Justifique.

d. Normalmente, os adjetivos sofrem flexão de gênero: masculino e feminino, concordando com o substantivo que qualificam. É o que encontramos em "bom", para Honorato e "perversa" para Maria. No texto, porém, encontramos o adjetivo "enorme", que é usado da mesma forma em dois trechos "da enorme cobra" e "o enorme monstro". Nesse caso, o adjetivo sobre a flexão de gênero? Por quê?

Fonte: Silva (2018, p. 105).

É possível observar que não se explora a seleção dos recursos da língua — lexicais, fraseológicos e gramaticais (Bakhtin, 1997) — nem sua relação com o campo ou esfera e com o gênero, desconsiderando assim que, conforme Bakhtin (1997, p. 266),

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais; de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero como seu elemento.

Se considerarmos ainda a proposta de Rojo (2013, p. 30) de olhar não só para o estilo verbal, como também para as unidades semióticas, as lacunas na abordagem do estilo de determinado gênero ficam maiores ainda.

## A abordagem da multissemiose no ensino de língua portuguesa

Desde a obra publicada em 1998, Kress e Van Leeuwen defendem que todo texto é multimodal. Segundo eles, a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20). No Brasil, muitos pesquisadores — como Rojo (2004); Motta-Roth e Nascimento (2009); Almeida (2008); Dionísio (2011); Nascimento, Bezerra e Heberle (2011); Rojo e Barbosa (2015); Santos (2015) e Silva (2015) — reafirmam que não existem textos monomodais, uma vez que, por exemplo, em uma notícia sem uma foto, o visual também está materializado por meio da tipografia, da formatação (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011). Então, é importante explicitar que me alinho a esses pesquisadores e que entendo como fundamental isso ser aclarado para os professores e futuros professores.

Há relativamente poucas décadas, começou-se a falar muito em textos e em gêneros multimodais ou multissemióticos<sup>1</sup> e a se argumentar em favor da necessidade de abordar as semioses constitutivas desses textos e responsáveis pela construção de sentidos. Muitos artigos, teses e dissertações têm sido produzidos sobre isso e, em diferentes documentos com orientações para o ensino de LP no país, há considerações sobre a abordagem dos recursos verbais e não verbais, como nos PCN (Brasil, 1997) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Nestes, não há menção aos termos multimodalidade e multissemiose. Já na BNCC (Brasil, 2018),

---

<sup>1</sup> Tenho clareza de que alguns autores distinguem multissemiose de multimodalidade e de que muitos outros tomam os termos como sinônimos. Não é meu interesse contemplar essa discussão neste capítulo, no qual tomarei os termos como sinônimos.

na seção relacionada ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, evidencia-se um relevo dado à multissemiose, através da designação de uma das quatro práticas de linguagem — a Análise Linguística/Semiótica —, das habilidades associadas a todos os eixos e campos e dos argumentos em favor de se “contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (p. 69).

Todavia, em muitos estudos evidenciam-se postulações de que a multimodalidade ou a multissemiose é decorrente dos avanços tecnológicos, de que antes desses avanços não havia textos multissemióticos, pressupondo assim haver gêneros que são multissemióticos e outros, não. Como já destacado, considero que todos são multissemióticos e, quanto à influência dos avanços tecnológicos, certamente eles potencializaram a produção e a circulação de textos nos quais se articulam o verbal escrito ou oral, os gestos, as cores, os movimentos, animações diversas, possibilitando a emergência de novos gêneros e mudanças em gêneros já existentes, que são em grande parte indicados na BNCC para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A despeito de tudo isso, tenho observado nas ações de ensino, de pesquisa e de extensão que muitos professores sequer conhecem os termos multimodalidade e multissemiose. Nesse sentido, cabe perguntar: como desenvolverão as habilidades relacionadas à abordagem da multissemiose propostas na BNCC?

Em sondagem que fiz durante oficinas para professores de LP de escolas públicas de cidades mineiras, em parceria com outros membros da equipe executora de um projeto de extensão<sup>2</sup> intitulado O Portal do Professor e o Ensino de Língua Portuguesa: Investindo na Formação de Professores<sup>3</sup>, que coordenei em 2015, alguns parti-

---

<sup>2</sup> O projeto de extensão foi subsumido ao projeto de pesquisa intitulado O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica no Triângulo Mineiro, desenvolvido de 2013 a 2016, com financiamento da Capes e da Fapemig, por meio do 13/2012, Pesquisa em Educação Básica, Acordo Capes-Fapemig.

<sup>3</sup> Os registros referentes a esse curso e a análise dos dados gerados foram apresentados em um capítulo da obra organizada por mim, em 2016, intitulada *O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica*.



participantes responderam que abordar a multimodalidade no trabalho com gêneros é:

- “trabalhar diferentes maneiras os gêneros textuais” (P1, cidade 1);
- “utilizar vários recursos tecnológicos para tornar as aulas [...] prazerosa e diferente, procurando assim despertar os interesses dos alunos” (P4, cidade 1);
- explorar “vários tipos de gêneros em uma só aula” (P8, cidade 1);
- “trabalhar o gênero como uma interface de vários gêneros. É tomar um gênero como resultado de diversos gêneros” (P6, cidade 2);
- “empregar a tecnologia em vários gêneros da língua portuguesa” (P7, cidade 2);
- contemplar “diversidades linguísticas exigidas por variados gêneros. Variados gêneros num único suporte” (P8, cidade 2);
- trabalhar gêneros “mistos”. A partir de um gênero, “explorar” outros gêneros em sua diversidade (P9, cidade 2).

Como Ottoni *et al.* (2016, p. 224) explicam,

a resposta esperada [...] seria o professor demonstrar, de alguma forma, que no seu trabalho diário leva em conta os vários modos semióticos que compõem os gêneros discursivos, ou seja, que no trabalho com os gêneros não foca apenas os aspectos verbais que constituem os textos, mas focaliza a inter-relação entre o modo verbal e o não verbal (cores, tamanhos de letras, tipos de fontes, gestos, expressões faciais etc.) no processo de construção dos sentidos.

Contudo, as respostas revelam um desconhecimento por parte da maioria acerca do que seja multimodalidade e equívocos que, sem dúvida, comprometem o trabalho em sala de aula e limitam a compreensão pelo professor do que é proposto na BNCC. Nenhum participante mostrou compreender a multimodalidade como sendo o “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados”, como definem Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20). Desse modo, mais uma vez chamo a atenção para a necessidade de

investimento na formação inicial, continuada e na qualificação dos professores de LP da educação básica.

Outro fato que me inquieta é a observação de haver ainda uma abordagem de textos constituídos por várias semioses limitada à exploração do verbal ou do visual. Na pesquisa que coordenei, já mencionada, foram analisadas 375 sugestões de aulas de língua portuguesa, sendo 304 destinadas ao ensino fundamental final e 71 ao ensino médio, disponíveis no Portal do Professor. Os resultados revelam como a multimodalidade ainda é pouco contemplada no ensino fundamental e médio. No fundamental final, em 175 (57,66%) das 304 aulas analisadas e, no ensino médio, em 51 (71,84%) das 71 aulas, a multimodalidade não foi abordada.

Desse modo, observo que a diversidade de textos e de gêneros tem sido incluída em propostas didáticas, mas os efeitos das escolhas de diferentes modos semióticos na construção de sentidos no processo de produção textual e de leitura são pouco explorados. O problema também se apresenta em livros didáticos. Em um estudo desenvolvido no âmbito do CEPELP (Ottoni *et al.*, 2010), foram analisadas a presença e a abordagem de gêneros constituídos dos modos verbal e visual em dois livros didáticos de LP para o ensino médio e se identificou, por um lado, a inclusão de muitos exemplares de diversos gêneros; por outro lado, identificou-se uma abordagem que, em boa medida, não contempla a constituição multissemiótica dos gêneros incluídos. Como salientam Ottoni *et al.* (2010, p. 89), apenas essa inserção “não é suficiente para que se efetive um trabalho de leitura e de produção que leve em conta os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes recursos em um gênero, o que pode contribuir com a formação de leitores(as) proficientes”. Nesse sentido, ignora-se a atuação conjunta das semioses, na construção de representações de mundo, de atores sociais, de relações sociais e de identidades.

## A integração das TDIC ao ensino de LP

Há alguns anos, tem-se destacado a necessidade e a importância de integrar as tecnologias, especialmente as digitais, ao ensino. Há

vários trabalhos já produzidos sobre isso e, em documentos oficiais como a BNCC, são destacadas competências e habilidades relacionadas a essa integração. Uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental elencada na BNCC é:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 65).

Também na BNCC, um dos objetos do conhecimento apresentados é a utilização de tecnologia digital, em relação ao qual é articulada a habilidade: “(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (Brasil, 2018, p. 95). Nesse documento, defende-se:

Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (Brasil, 2018, p. 487).

É inegável como as tecnologias estão cada vez mais presentes nas nossas vidas, como elas contribuem para a comunicação, para a produção e divulgação de informações e para moldar muito do que nós somos e pensamos. Por essa e por várias outras razões, o investimento na integração crítica e consciente das tecnologias ao ensino mostra-se urgente e necessário. Contudo, é importante atentar para os desafios que os professores têm vivenciado, enfrentá-los e lutar para minimizá-los ou superá-los.

Trouxe aqui alguns trechos de dissertações produzidas no Profletras que mostram o que tem acontecido em escolas de diferentes estados:

(a) Embora houvesse esses recursos, não os utilizamos devido às limitações que encontramos porque a escola coparticipante não dispunha de um laboratório de informática em uso e com acesso à internet, nem os alunos-sujeitos tinham celulares assim. Desse modo, reproduzimos as atividades como ocorrem no cotidiano em sala de aula, em apresentar o texto e explorar questões em sequência (Melo, 2015, p. 135-136).

(b) Os computadores não funcionaram e o profissional responsável por dar suporte não estava presente. E o data show de sala de aula também não funcionou (Guisardi, 2015, p. 172-173).

(c) A ideia original era levar a turma para realizar uma pesquisa na internet; porém, como a maioria dos computadores do laboratório de informática estava com problemas e sem acesso à rede, pesquisei antecipadamente no Google algumas páginas sobre a autora, salvei em um *pendrive* e apresentei no *data show* para a turma. Também fiz a impressão de fotos variadas, disponíveis na internet, e levei para a sala (Santos, 2018, p. 136).

(d) Alguns disseram que não tinham acesso à internet em casa, outros que estavam sem celular. Chamou-nos a atenção o fato de que, em plena era digital, alguns participantes declararam não ter acesso à internet, celulares ou computadores em casa. Isso nos leva a refletir se podemos considerar que os estudantes, os jovens, sobretudo os advindos de uma classe social menos favorecida, os quais, geralmente, estudam nas redes públicas de ensino do país, estão realmente imersos nas novas tecnologias, visto que este acesso não parece ser igualmente ofertado a todos (Morais, 2019, p. 170).

(e) Infelizmente, fomos informados de que o laboratório de informática educacional se encontrava sucateado e fora de funcionamento, impossibilitando as pesquisas dos alunos naquele momento. Além disso, a escola não dispõe de sinal de internet suficiente para si e para os professores; a justificativa é que o sinal é muito fraco, e, se distribuir com os profissionais, ou com o laboratório de informática, a secretaria fica sem internet, inviabilizando o trabalho da parte administrativa da escola (Oliveira, 2020, p. 85).

Vemos que são trabalhos produzidos em diferentes anos e com relatos de problemas semelhantes relacionados às dificuldades na integração das tecnologias ao ensino. Há uma representação que contrasta com muito do que temos lido acerca de como as escolas estão equipadas, de como os alunos têm acesso à internet etc.

Para além disso, também representando desafios, cabe salientarmos o que temos identificado em ações extensionistas de formação con-

tinuada de professores. Quando questionados sobre como as TDIC podem ser integradas ao ensino de LP, alguns docentes responderam que elas poderiam ser integradas:

- “em vários gêneros: notícia, reportagem, charge, no lúdico e assim sucessivamente” (P2);
- “na elaboração de materiais didáticos como ‘listas’ *online* de exercícios de fixação” (P5);
- “normalmente, como material extra” (P6).

Percebe-se um entendimento de que elas podem ser integradas, mas não se sabe bem como. Vemos que os participantes 5 e 6, por exemplo, atrelam a utilização da tecnologia a uma atividade extra, complementar. Como destacam Ottoni *et al.* (2016, p. 226), “o que se depreende é ainda uma visão bastante obtusa do potencial das tecnologias no ensino de LP”. Nessas circunstâncias, as TDIC são entendidas como algo a parte do conteúdo, como um complemento, um “material extra”.

As pesquisas relatadas mostram que houve avanços, mas que há, ainda, muitas lacunas. Os gêneros foram incluídos na prática, mas figuram, em grande parte, como mais um conteúdo reduzido a características formais, desencaixadas de suas funções sociais.

Os gêneros constituídos por diferentes modos de significação foram incluídos, mas, muitas vezes, apenas o verbal é contemplado em sua abordagem. As TDIC estão sendo usadas por vários professores, mas essa utilização, muitas vezes, tem se limitado à apresentação dos conteúdos — o que antes era feito por meio do quadro negro. Não há, nesse sentido, um investimento em práticas de multiletramentos que levem em conta a diversidade cultural, linguística, de meios e de semioses.

Acredito que muitos ainda não têm clareza do que é um gênero, de como ensinar com os gêneros, de como o funcionamento dos campos de atividade humana impactam diretamente na constituição dos gêneros e na sua função social, de como contemplar as diferentes semioses.

## Em busca de caminhos possíveis

Como exposto, são muitas inquietações e desafios e, tendo isso em vista, cabe perguntar: o que cada um de nós, professores e pesquisadores, pode fazer para minimizá-los? Como uma das possíveis respostas a essa questão, no âmbito do Profletras, sob minha orientação, foram produzidas diferentes propostas de intervenção, aplicadas em escolas públicas de Minas Gerais, de Goiás, do Distrito Federal e do Mato Grosso. Nessas propostas, foram desenvolvidas atividades de leitura, de análise linguística e semiótica e de produção, contemplando diversos gêneros, tais como: charge, tira, história em quadrinhos, artigo de opinião, conto, meme, diário, poema, curta-metragem, roteiro, conto. Nelas os alunos exploraram as condições de produção, as funções sociocomunicativas, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo dos gêneros incluídos em cada proposta, como evidenciam as figuras e o quadro a seguir.

**Figura 6:** Abordagem da construção composicional em dissertação defendida no Profletras/UFU.

Construção composicional Conto "A vaca"					
Superestrutura do conto					
Enredo:	Desfecho	Conflito:	Climax:	Tempo:	Espaço:
C apresentado:					
Em prosa ?			Em versos?		
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos?					
Linguagens do conto					
Verbal ( )		Não-verbal ( )		Verbal e não verbal( )	
Dimensão:					
Curto ( )		Médio ( )		Longo ( )	
Construção composicional					

**Fonte:** Moraes (2019, p. 106-107).

**Figura 7:** Abordagem do estilo em dissertação defendida no Profletras/UFU.

<b>Estilo do gênero Sobre o conto "A vaca"</b>
Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre?
Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa?
Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)?
Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas?
Tem mais verbos de ação ou de estado?
Quais são os tempos e modos verbais predominantes?
Como você associa essas características aos propósitos do gênero?

**Fonte:** Moraes (2019, p. 108).

**Quadro 1:** Abordagem das especificidades do gênero conto em dissertação defendida no Profletras/UFU.

Condições de produção	Construção composicional
<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Quem produziu o conto? O que isso pode indicar?</li> <li>(2) Quando ele foi produzido? O que isso pode indicar?</li> <li>(3) Em qual contexto histórico/literário podemos situá-lo? O que isso pode indicar?</li> <li>(4) Para quem ele foi produzido? O que isso pode indicar?</li> <li>(5) Onde esse gênero circula? O que isso pode indicar?</li> <li>(6) Qual a função sociocomunicativa desse gênero?</li> <li>(7) A que campo ou esfera social, o conto se vincula (religiosa, científica, literária etc.)?</li> <li>(8) Como essa esfera influencia na constituição do gênero conto?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) O conto apresenta uma superestrutura recorrente: equilíbrio inicial, o conflito e o desfecho? O que isso pode indicar? Pensando nisso, responda: <ol style="list-style-type: none"> <li>(a) Qual a situação de equilíbrio?</li> <li>(b) Qual é o conflito?</li> <li>(c) E, por fim, qual o desfecho?</li> </ol> </li> <li>(2) Qual(is) é(são) o(s) espaço(s) existente(s) na narrativa?</li> <li>(3) Quais pré-gêneros<sup>4</sup> constituem o gênero e qual é predominante no conto que leu (ex: narração, dissertação, descrição, exposição).</li> <li>(4) O texto é escrito em prosa ou em verso?</li> <li>(5) O texto é constituído só pela linguagem verbal?</li> <li>(6) O texto pode ser considerado longo?</li> </ol>

<sup>4</sup> O termo "pré-gêneros" é usado por Fairclough (2003), quando ele trata do nível de abstração na abordagem de gêneros. Segundo ele, os pré-gêneros estão em um alto nível de abstração, de modo que não é possível associá-los a uma prática social específica. Eles entram na composição de vários gêneros. São exemplos de pré-gêneros: narração, dissertação, descrição,

Conteúdo temático	Estilo
(1) Considerando os contos já lidos, o que se espera que seja dito no gênero conto?	(1) Há predominância de qual variedade linguística? (2) Há mais frases afirmativas, negativas, interrogativas ou exclamativas? Quais os efeitos disso? (3) Há diálogos? Se sim, qual recurso é usado para organizá-los? (4) Qual tempo verbal predominante e como se relaciona aos pré-gêneros que constituem o texto? (5) Qual linguagem que prevalece no conto? Verbal ou não verbal? (6) Há mais orações simples ou complexas? Como isso contribui para a fluidez do texto? (7) Há mais períodos constituídos por coordenação ou por subordinação? Como isso contribui para a fluidez do texto? (8) Quais as principais relações semânticas estabelecidas entre as orações (adição, contraste, conclusão, explicação, concessão, finalidade etc.)? (9) Há metáforas no texto? Se sim, relacione isso às especificidades do gênero. (10) Há marcas de tempo e de espaço no texto? Relacione às especificidades do gênero. (11) O narrador é personagem ou observador? (12) Quais os recursos lexicais predominantes no conto? (13) O que predomina mais: o registro formal ou informal?

Fonte: Silva (2020, p. 148).

Além disso, mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento das pesquisas, nessas propostas foi possível integrar as TDIC às práticas de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção, como nas imagens que compõem a figura 8 a seguir:

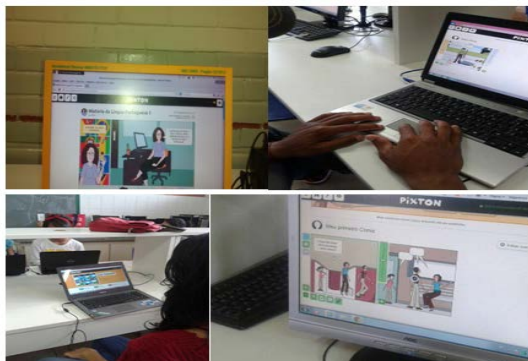
---

exposição, injunção. Nós podemos ter o pré-gênero narração, por exemplo, constituindo os gêneros conto, crônica, romance, artigo de opinião, reportagem etc. Nós podemos associá-los ao que conhecemos como tipo textual.



**Figura 8:** Exemplos de integração de TDIC ao ensino de LP em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Profletras/UFU.

Análise e produção de HQ



Guisardi (2015).

Interação professora pesquisadora e alunos

**Conhecendo a história de Robison Crusoe por meio do jogo de RPG**

Olá queridos, no nosso próximo encontro iremos tratar de uma narrativa por meio de um jogo de RPG, Robison Crusoe. Para tanto, vocês são convidados a acessar o tutorial do jogo pelo link a seguir para conhecê-lo melhor. Além disso, segue também as guias, em anexo para que possam explorar esse jogo na nossa próxima oficina. Segue outro tutorial mais completo. Fiquem à vontade para assistirem... Espero os comentários...

**Robison Crusoe Adventure on the Cursed Island Tutorial aprendendo a jogar**  
Vídeo do YouTube 24 minutos

**Guia do jogo de RPG Robison.docx**  
Word

**Robison Crusoe #BG**  
Vídeo do YouTube 33 minutos

3 comentários da turma

**Razane Mendonça Cardoso De Moraes** 4 de jul  
Estou esperando os comentários de vocês!!!

1 de jul

Muito bom professora me diverti muito mais o jogo é meio complicado no início mas vai ficando fácil!!

14 de jul

Eu gostei do jogo ,mas ele é meio difícil

Morais (2019).

Participação em fórum de dúvidas em curso sobre charge

**Charge: O humor na construção dos sentidos**

**Tira Dúvidas**

Olá,  
Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas dúvidas e respeito do modelo.  
Pode-se seguir suas dúvidas por meio de uma tabela de assuntos, visando no tempo correspondente a sua dúvida. Por exemplo: Dúvida atividade 01.  
Seu primeiro modelo!

Participar em um fórum de dúvidas					
Atividade	Assunto	Grupo	Comentários	Último acesso	Última atividade
01	Dúvida atividade 01	0	0	12 de 2019, 14:07	0
02	Dúvida atividade 02	0	0	12 de 2019, 14:07	0
03	Dúvida atividade 03	0	0	12 de 2019, 14:07	0

**Charge: O humor na construção dos sentidos**

Silva (2015).

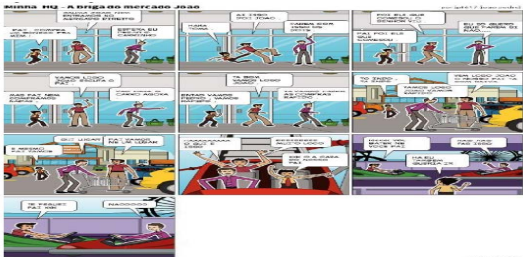


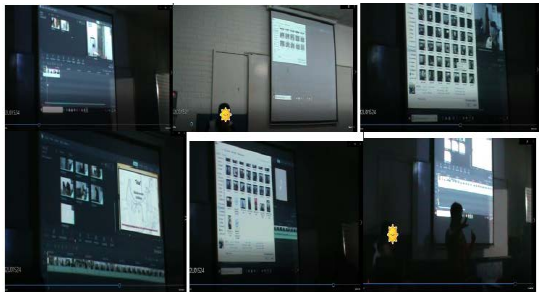
Alunos produzindo um roteiro de curta-metragem



Silva (2020).

Também nessas propostas, a multissemiose e seus efeitos na construção de sentidos foi explorada na leitura, na análise e na produção dos textos seguindo as convenções dos gêneros incluídos. A seguir, apresento algumas imagens que evidenciam isso, extraídas de dissertações defendidas no Profletras/UFU:

**Figura 9:** Exemplos de abordagem da multissemiose nas propostas.

<p>História em quadrinhos produzida pelos alunos</p> 	<p>Convite produzido pelos alunos</p> 
<p>Guisardi (2015).</p>	<p>Morais (2019).</p>
<p>Análise de memes</p>	<p>Produção e edição de curta-metragem, com seleção de trilha sonora</p>
<p>Observe os textos a seguir e responda às questões 12 a 15.</p>  <p>12. Você compartilharia esses textos no <i>Facebook</i> ou <i>WhatsApp</i>? Por quê?</p> <p>13. Você concorda que as postagens no <i>Facebook</i> e/ou <i>WhatsApp</i> são utilizadas só como fonte de entretenimento? Comente.</p> <p>14. Você compartilharia esses textos, se a criança do texto fosse seu (sua) filho (a)? Por quê?</p> <p>15. Como você caracteriza as crianças nos textos acima?</p>	
<p>Graças e Silva (2018).</p>	<p>Silva (2020).</p>

Esses exemplos revelam parte do potencial do Profletras. Esse programa em rede, que reúne docentes de mais de 40 instituições de ensino superior e que funciona em praticamente 50 *campi* no país, tem um potencial imenso no sentido de promover melhorias no ensino de língua portuguesa na educação básica. São inúmeras propostas produzidas e aplicadas com o intuito de minimizar problemas identificados na prática de sala de aula, no ensino de língua portuguesa. Sem dúvida, elas apresentam lacunas, mas independentemente disso constituem um bom investimento na melhoria da educação básica. Vemos que o Profletras já tem produzido mudanças positivas na prática dos professores-alunos e no modo como eles se identificam.

## Palavras finais

Para finalizar, penso que os desafios e inquietações expostos aqui conduzem-nos a diferentes reflexões em torno do ensino de língua portuguesa, tema da mesa na qual apresentei este capítulo. Da mesma forma, os bons trabalhos feitos no Brasil, que devem ser valorizados e divulgados, levam-nos a muitas reflexões.

Eu entendo que nós, professores de cursos de licenciatura, de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais, ministrantes de cursos de extensão centrados na formação de professores, temos muito a fazer e eu gostaria de salientar, além do importante papel do Profletras já apontado, o dos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte, como o CEPELP e o Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional, do qual sou líder. No âmbito desses grupos, as discussões são feitas, as reflexões são construídas e as ações são efetivadas.

No CEPELP, por exemplo, seus membros estão empenhados em elaborar uma proposta curricular que tome os campos de atividade como o centro organizador do currículo de língua portuguesa, pois é neles que os gêneros do discurso se constituem e são postos a circular e é o funcionamento do campo de atividade que regula e organiza o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem de cada gênero do discurso que se constitui no seu interior. Esperamos, com isso, enfrentar vários dos desafios apontados.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 70-73.
- ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.
- ASSIS, A. W. A. de; MARECO, R. T. M. A construção dialógica do gênero discursivo propaganda. In: *Entrepalavras*. Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 2, p. 168-182, ago./dez. 2013.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, G. A. da S. Projeto de leitura e escrita: eu conto pra você contar. In: OHUSCHI, M. C. G. (org.). *Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 183-196.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento homologado pela portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, p. 146. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30b8n4z>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.
- GUISARDI, C. M. A. A. *Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do Portal do Professor*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). 245f. UFU- Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold Publisher; Nova York: Oxford University Press, 2001.
- MELO, Christiane Renata de. *O gênero discursivo tira no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho*. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- MORAIS, R. M. C. de. *Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusóe: uma proposta de multiletramentos*. 2019. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in Visual Grammar: Concepts and Applications. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, 2009, p. 319-349.
- MOVIMENTO – Revista de Educação, E. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: *Movimento-Revista De educação*, 5(8), 2018, p. 268-280. Disponível em: <https://bit.ly/3okawmV>. Acesso em: 11 nov. 2021.

- MUSSALIM, F. O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de língua portuguesa no Brasil. In: VII SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2018, Braga, Portugal. *Anais...*, 2018, p. 1-10.
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, 2011, p. 529-552.
- OHUSCHI, M. C. G. (org.). *Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- OTTONI, M. A. R. *et al.* A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. In: *Polifonia*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, 2010, p. 101-132.
- OTTONI, M. A. R. (org.). *O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- OTTONI, M. A. R.; SILVA, W. B. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de língua portuguesa: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor. In: *Calidoscópico*, v. 15, n. 3, set./dez. 2017, p. 550-556.
- RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, jan./jun. 2010, p. 54-67.
- ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2004.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTOS, M. P. dos. *Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA*. 2018. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- SILVA, A. M. da. O gênero lenda: registros da cultura e memória da região onde vive. In: OHUSCHI, M. C. G. (org.). *Projetos de leitura e escrita: possibilidades*

de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 97-108.

SILVA, C. A. *Gênero discursivo charge*: do Portal do Professor para o ambiente virtual de aprendizagem. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, G. das G. e. *A representação discursiva da criança em memes*: uma proposta de leitura e análise crítica para os anos finais do ensino fundamental. 2018. 227f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SILVA, M. D. da. *Contos, roteiros e curtas-metragens*: uma proposta de ensino para a EJA. 2020. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Models and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

# Estudante *on*; professora *on*; escola *off*: #comofaz?

ANA ELISA RIBEIRO  
POSLING/CEFET-MG

## Considerações iniciais para um ensaio otimista

Há mais de uma década, temos produzido dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), uma das maiores escolas de ensino profissional técnico de nível médio do país, com mais de 112 anos de existência. Uma das linhas de pesquisa do programa, a III, atrai pesquisadores e pesquisadoras dispostos a tecer conexões entre educação, linguagens e tecnologias. É, portanto, daí que saem os trabalhos sobre, por exemplo, aplicações das tecnologias digitais da educação e da comunicação nas salas de aula de diversas áreas do conhecimento, mas principalmente nas de ensino de línguas (materna, estrangeiras, Libras).

Muito embora eu mesma tenha formação para a atuação nas aulas e pesquisas em língua portuguesa, é comum que eu aceite convites para bancas e pareceres também voltados ao uso das tecnologias para o ensino de outras línguas modernas e de Libras, em especial considerando que essas TDIC sejam um meio, e não exatamente um fim em si mesmas, o que me permite olhar para esses projetos sob o aspecto tecnológico.

Em muitas dessas teses ou dissertações, o trabalho de campo, ou seja, a abordagem presencial ou virtual das salas de aula, é o principal método de pesquisa, geralmente com o intuito de conhecer, explorar, mostrar, descrever e analisar situações, experimentais ou não, de práticas pedagógicas que empregam TDIC, sendo elas, normalmente, celulares (e seus *apps*), *tablets* ou computadores de mesa. Também geralmente esses trabalhos exibem um tom otimista e positivo em relação às tecnologias que propõem empregar ou que analisam a partir de dadas situações. Explico: em vários casos, são trabalhos que forjam (num bom sentido) situações de aprendizagem com TDIC a fim de, por exemplo, verificar maior adesão dos estudantes, melhorias para o(a) professor(a) ou o(a) aluno(a), facilidades, propiciamentos etc., em relação ou em complementação a maneiras mais convencionais ou simplesmente anteriores de aprender algo. Podem ser comparativos entre aulas com e aulas sem TDIC ou diretamente aplicações e seus resultados, comprovados ou inferidos. De outro lado, mais raramente, há trabalhos que analisam situações genuínas, dadas, vistas e estudadas *a posteriori*<sup>1</sup>.

Seria possível trazer a este texto exemplos de pesquisas e seus resultados com uso de *softwares* para escrita colaborativa (Jesus, 2019; Moreira, 2020), de métodos de *fanfiction* em sala de aula (Jesus, 2019), de aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras (Racilan, 2019), aprendizagem por meio de *games* (Barbosa, 2016; Gomes, 2019), uso de WhatsApp em aulas (Souza, 2016), além de outros mais gerais ou na internet, como Corrêa (2019), Moreira (2013), Vitarelli (2015), Lopes (2015) e Souza (2019). Em todos os casos, os(as) pesquisadores(as) têm o objetivo de incrementar aulas e escolas com TDIC, sejam elas móveis ou não, a fim de provocar melhorias no ensino e na aprendizagem. A premissa é de que as TDIC são boas, são

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito anteriormente à crise sanitária que se abateu sobre o mundo e, com grande força, sobre o Brasil, em 2020. Diante da necessidade de mediações tecnológicas digitais para evitar o comprometimento total da escolarização, em todos os níveis de ensino, o debate sobre educação e TDIC ganhou novo impulso, a partir daí informado pelos usos amplos e radicais impelidos pela pandemia. Ficou também mais visível (já a víamos antes) a extrema desigualdade tecnológica com que operam as escolas, comparadas todas as redes.



úteis, podem ser providenciais. Em alguns casos (citando apenas os que estão próximos, no Posling/CEFET-MG), são narradas também a dificuldade, a frustração e alguma intercorrência negativa nas aplicações, nos testes e propostas, quase sempre em tom de lamentação.

Tentando ver da perspectiva de uma camada mais externa ao problema, é possível dizer que muitos(as) professores(as) e pesquisadores(as) estão, há tempos, na discussão sobre as tecnologias digitais na escola, inclusive enfrentando, grande parte das vezes sem apoio de políticas públicas e educacionais, mestrados e doutorados a fim de estudar e se deter, por algum tempo, em possibilidades e tentativas que possam servir a todos(as). A arena desse debate conta, pelo menos, 25 anos, já que a internet e o computador se popularizaram no Brasil em meados dos anos 1990 e, desde então, é possível encontrar trabalhos relevantes que se detiveram no problema. Isto é: os(as) professores(as) não estão parados enquanto as práticas sociais se mexem; e entre as práticas sociais estão as escolares, nem sempre as mesmas, mas em contato entre si.

Nesses mais ou menos 25 anos, que discursos circularam e circulam sobre TDIC e educação? Sobre práticas sociais e práticas pedagógicas? Sobre a formação de professores(as) e o alunado no século XXI? Quais desses discursos promovem de fato as questões importantes para a educação, num país tão terrivelmente desigual quanto o nosso? E quais discursos nos atrapalham, subjagam e subestimam? Quanto avançamos no conhecimento sobre TDIC e educação e, principalmente, nos efeitos desse contato? Nesse quarto de século de estudos e desse emaranhado da vida anadigital (interpolação inevitável entre analógico e digital), como a escola se apropriou das tecnologias? Quanto ela fez isso, se o fez? Em que sentido, para que serventia? E as questões que me coloco e que sempre me afligem, e talvez aos(às) colegas: as mudanças são ágeis demais para uma instituição geralmente conservadora e morosa? Ela é conservadora e morosa ou é crítica e cautelosa? Tais questões são provocações, mais que julgamentos sobre as formas muito contemporâneas de ensinar e aprender.

## *On, off* e o que mais?

Muito antes de os computadores chegarem a nós, no dia a dia, as palavras *on*, *off* e outros anglicismos já circulavam por aí. Ligar eletrodomésticos, por exemplo, foi em larga medida algo que se fazia e faz apertando teclas e botões com esses nomes. Impingidas ao(à) consumidor(a), essas palavras propiciam um modo incidental de aprender inglês, além de serem familiares quando passamos a lidar com elas, mais adiante, em ambientes digitais. Os computadores e, mais tarde, os celulares têm tais teclas, mas quando conectados à *web*, nós também ganhamos *status* de *on* e *offline*. Ou até mesmo de *stand by*, algo que, anteriormente, apenas alguns objetos ligados às tomadas poderiam estar. É com essas palavras que brinco no título deste capítulo, considerando que, um quarto de século depois dos primeiros contatos com computadores e internet, é bastante improvável, em zonas urbanas brasileiras, que professores e professoras estejam *offline*, em suas vidas privadas, como cidadãos, mas talvez alguns deles estejam *offline* em suas salas de aula. Foi essa fissura que Leonardo Cordeiro (2016) quis investigar em sua tese, quando se intrigou com o fato de professores e professoras serem usuários frequentes de redes sociais, comunicadores instantâneos etc., mas estarem *off* em suas salas de aula, com seus estudantes. Que intervalo é esse entre as práticas sociais e as pedagógicas?

E se ambos os personagens principais da escola — professores e estudantes — estão *online*, conectados, em suas vidas, enquanto a escola está *offline*? O que e como fazer? Que critérios talvez existam ou impeditivos para que se opte por não usar tecnologias digitais para aprender? Bem, é comum que alguns elementos sejam citados, sendo dois deles:

**(a)** a infraestrutura da escola;

**(b)** as proibições de natureza também “educativa”.

Expandindo: **(a)** chegamos à reclamação, mais comum quanto mais nos afastamos para tempos passados, de que a escola não tem máquinas suficientes para acomodar estudantes em laboratórios de informática, por exemplo; que, quando existem, tais espaços são

mal equipados ou estão trancados, com acesso dificultado por questões de gestão escolar ou falta de funcionário(a) responsável; que as máquinas — sejam elas *personal computers* ou *tablets*, por exemplo — estão obsoletas, já não funcionam mais ou apenas funcionam parcialmente, decorrência da falta de manutenção constante; que, embora a escola até disponha do equipamento, a internet é ruim, não existe, é precária ou não provê acesso a todos(as). Enfim, daí em camadas: o *hardware* não está funcionando; o *software* não atende; não há conexão de qualidade; ou combinações desses itens, todas prejudiciais ao andamento de atividades de ensino e aprendizagem com TDIC e, por que não, bons argumentos para não fazer uso pedagógico delas.

Agora trazendo para os dias de hoje<sup>2</sup>: laboratórios de informática nos parecem um debate vencido, em especial naquele formato separado das demais atividades escolares, como já existiram; a existência e o uso das máquinas e *softwares* nos parecem um problema em *loop*, uma vez que a acelerada evolução desses itens jamais nos permitirá estar na ponta da lança, em especial em instituições com grande dificuldade de atualização, como é o caso de quase toda escola pública e da maioria das privadas. É preciso ser inteligente com esses elementos e trabalhar pelos *fins*, por meio do que for possível, sempre de maneira flexível e atenta. A equipagem de escolas com TDIC é um item caro e sempre dependente de manutenção, atualização e revisão. E não apenas por ser um “novo” elemento da escola ligado a tecnologias, mas porque os equipamentos são produzidos, como sabemos, para ficarem obsoletos, fenômeno conhecido como “obsolescência programada” (Fitzpatrick, 2011).

Expandindo a reclamação ou justificativa **(b)**, que se refere a proibições ou restrições de uso de tecnologias digitais na escola, abordaremos uma segunda camada do problema, mas não menos importante e impeditiva. As proibições ou restrições de uso costumam se justificar por elementos como a indisciplina, o uso excessivo e desregrado de TDIC em aulas, dispersão, desatenção, consultas in-

---

<sup>2</sup> Ainda antes da pandemia... mas infelizmente o texto continua atual.

devidas etc. Em alguns estabelecimentos, trata-se de uma tentativa — a meu ver vã — de blindar a escola do “portal” que a internet pode significar, numa ponte com “o mundo lá fora” bastante indesejável para alguns(mas) professores(as) e gestores(as).

De fato, o uso desprovido de bom senso pode atrapalhar o andamento de atividades em que as TDIC poderiam ser muito bem-vindas e bastante produtivas. No caso do celular, elemento quase incontrolável e incontornável da vida diária, inclusive considerando os(as) adultos(as), trata-se de uma peça fartamente disponível, fora das atribuições da escola com atualização, compra e manutenção, mas um verdadeiro elemento daninho na paisagem escolar controlada, conforme o modo como o enxergamos entre as possibilidades atuais.

Importante, aqui, é perceber que as dificuldades são apontadas tanto na camada da infraestrutura quanto nas condições morais e ideológicas relacionadas a como uma escola vê (especificamente ou de maneira geral), percebe e usa esses elementos de nossa paisagem comunicacional contemporânea. Quanta energia se deseja e pode gastar evitando? Quanta energia se gasta a fim de absorver e aproveitar os recursos? O que é vantajoso ou desvantajoso em relação às TDIC e como saber? De que maneira certos discursos nos envolvem nessa luta por melhorias, que podem vir de um ou outro elemento tecnológico e social?

## Discursos e TDIC

Não tive condições de fazer isso plenamente, com números e estatísticas avançadas, mas não é difícil perceber que o discurso de que as tecnologias digitais são importantes, inescapáveis nos dias de hoje e podem ser vantajosas para a educação é hegemônico. Tudo é feito e dito para nos vender as tecnologias. Muitas empresas produzem *softwares*, livros, jogos etc. com finalidades escolares ou a fim de vender assinaturas para a escola e/ou seu público. Clubes de assinantes mudaram de feição, tornando-se potentes contatos digitais; plataformas de leitura e de atividades pedagógicas se vendem como complementos à educação formal; aplicativos desejam ensinar in-

glês ou qualquer outra coisa numa roupagem de jogo, de ludicidade, de diversão. Muitos conteúdos relacionados à escola e às disciplinas escolares podem surgir na palma de nossas mãos, por meio de tecnologias digitais, sempre na direção de nosso avanço ou de mais e melhores condições de aprendizagem.

A educação a distância é um item importante de nosso cardápio hoje, inclusive entre nossas mais poderosas políticas públicas, que, em alguns casos, investem em polos e plataformas a fim de que cursos de variados níveis atinjam pessoas em lugares onde a oferta de educação seria mais difícil, senão impossível. Para essa modalidade de educação alcançar seu público, são úteis recursos como computadores, mas principalmente nossos tão cotidianos *smartphones*.

O discurso apocalíptico segundo o qual as TDIC só causariam transtorno e dificuldade, além de um fosso ainda maior entre as pessoas, ainda circula, mas é sempre suplantado pelo outro, o discurso otimista, de progresso e até democracia que as tecnologias digitais poderiam favorecer. Bem, esse retrato em preto e branco não corresponde exatamente à realidade, mas podemos pensar que seja uma caricatura do estado dessa discussão tão relevante. Hoje, é mais fácil tratar das TDIC pelo *sim* do que pelo *não*, aderindo a um discurso, em tese, de avanço e atualidade.

Entre os discursos que tratam da relação de professor(a) e aluno(a), duas peças fundantes e fundamentais da cena escolar, está o de que professores(as) são seres meio incompetentes para alcançar o(a) jovem gênio(a) que nasceu de uns anos para cá e que sente intensa familiaridade com dispositivos de tecnologia digital. Tal discurso, muito bem propagado por noções antagônicas como a do nativo/imigrante digital, tomou conta da cena, inclusive acadêmica, deixando, por exemplo, a ideia de um fosso entre os atores da educação se transformar em um modo hegemônico de ver a educação nos dias que correm (ver essa minha crítica com mais detalhe em Ribeiro, 2019).

Considero esses aspectos importantes, que deveriam ter nossa atenção sempre, na tentativa de certos discursos não nos conduzi-

rem muito automaticamente a um modo de ver, e de desistir ou persistir na educação com tecnologias. Se vamos ou não vamos, que seja pelas razões mais pensadas e mais próximas de nossos contextos imediatos e possibilidades refletidas.

## **BNCC: projeção e efeito**

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o documento mais recente que pretende guiar o currículo da educação brasileira, tanto no nível fundamental quanto no médio. Atravessa seu texto a ideia de que as tecnologias digitais da informação e da comunicação estão integradas à nossa sociedade e que, portanto, são assunto e preocupação escolar. Segundo a BNCC, as TDIC são meio para alcançar conhecimento e aprender português, matemática e outras disciplinas. Elas estão implicadas em eixos e descritores do documento, de maneira frequente, trazendo à tona não apenas a necessidade de equipamentos e recursos (na escola ou não), mas também a circulação de textos, em sentido amplo, que dependem delas e que, por meio delas, ganham a atenção do(a) leitor(a). É preocupação da educação escolar que as pessoas leiam e escrevam, distinguindo situações de posicionamentos, o falso do verdadeiro, o fato da opinião, gêneros de textos, identificando discursos e posicionando-se, inclusive e principalmente. Isto é: produzindo, para bem além de consumir.

Está entre as competências gerais do documento o seguinte parágrafo, quinto elencado entre dez:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Optei por nem grifar nenhuma parte do parágrafo acima, uma vez que todos os elementos expostos dão ideia de como a BNCC considera que deva ser construída a relação com as TDIC, escolar e socialmente, apontando o acesso, a comunicação, a produção e o pro-

tagonismo com certa equivalência, no âmbito da formação e da escolarização. Temos então, nós, professores e professoras, uma imensa responsabilidade inequivocamente ligada às tecnológicas digitais (seu consumo, uso, serventia).

A projeção que a BNCC faz é otimista, é um investimento na ideia de que os eixos e descritores que lá estão auxiliarão professores(as), na educação em geral, nas atividades em sala de aula, sempre considerando que as tecnologias são item importante no processo. Na BNCC, as TDIC e seus cenários são inescapáveis, integrados à sociedade, mas também são parte do que podemos ser como sociedade desenvolvida e civilizada, sem muito atraso em relação ao mundo (ou a certo mundo). No entanto, mesmo que surjam um, dois, três diferentes documentos reguladores ou prescritores do currículo escolar, qual é o efeito real deles? Com 25 anos de estudos e pesquisas sobre TDIC na escola, lidamos com que efeitos dessa presença? Que força os documentos têm tido, numa escola que resiste à “inovação” e pouco apoia a formação de seus docentes, em especial quando se depende do poder público ou das urgências do dinheiro? Que intervalo estranho é esse entre nossas práticas sociais mais banais no uso de TDIC e nossas práticas escolares tão convencionais? Estaremos diante de mais um documento importante que pautará reuniões, mas não se efetivará? Isto é: não trará os efeitos positivos e avançados esperados, por exemplo, para a leitura e a escrita das gerações atuais e vindouras?

Trata-se, realmente, de uma pergunta. Uma pergunta que talvez provoque a muitos e nos dê ensejo para pensar como tratar disso nos próximos anos, meses, dias. Estamos diante de um fosso geracional, como dizem alguns? Ou de algo muito mais sofisticado, que tem a ver com todo um paradigma sobre modos de ensinar e aprender em uma sociedade explícita e terrivelmente desigual?<sup>3</sup> Essa segunda opção tem meu voto.

---

<sup>3</sup> Essa preocupação e sua resposta ficaram mais evidentes na pandemia... E revelou-se o precipício de desigualdades e assimetrias entre escolas e redes.

## Conservadora e morosa ou crítica e cautelosa?

Antes, neste texto, qualifiquei a escola como “conservadora e morosa” ou “crítica e cautelosa”, adjetivos que podem depender de como se olha para ela, em dada situação. Vendo por um ângulo, a escola pode parecer morosa, em sua demora para admitir certas práticas, em especial tecnológicas. Daí também conservadora, no mau sentido mesmo, já que essa resistência em aceitar o novo, a mudança e o “progresso” podem tornar o espaço escolar sempre anacrônico, atrasado, desinteressante então para gerações que vivem o mundo via conexões, via diálogo (presencial e remoto), via digitalidades variadas.

Bem, de outro lado, podemos pensar em situações, modismos e elementos do mundo que não passaram de uma nuvem, uma sombra, que não se fixou e não traria, portanto, nenhum grande benefício ao ensino e à aprendizagem ou ao ambiente escolar. Se a escola fosse de tão alta permeabilidade em relação ao extramuros, como estariam todos sob a influência de tanta coisa que muda o tempo todo, sem parar? É possível absorver e deixar entrar tantas tecnologias, à velocidade das invenções? É humanamente possível a um(a) indivíduo(a) estar atualizado(a) sobre tudo o que é noticiado e lançado, todos os dias (ou horas)? E se a escola não for atenta, crítica, seletiva, criteriosa e até cautelosa, se não houver o tempo de reflexão sobre as experiências, o que será de nós?

Talvez haja um caminho do meio. Talvez haja a possibilidade de uma permeabilidade seletiva, em prol do aprender e do ensinar, algo que todos fazem o tempo todo (ou deveriam) em uma escola. Mas aprender o quê? E como? Parece-me que as tecnologias digitais tocam nesses dois pontos, simultaneamente. O que e como? Quais são os temas, os “conteúdos” dignos de entrarem na pauta, no currículo, e como eles podem ser vistos, tocados, aprendidos, na especificidade da situação de escolarização? Com as tecnologias digitais, em que podemos ser melhores?



## Considerações finais

Mais de uma vez, finalizei textos pensando que as conclusões são sempre provisórias, mesmo quando talvez arroguemos achar que não. Também as considerações finais obviamente só são finais em relação ao texto e seu limite editorial. Diante de tantas dúvidas e inquietações, essas considerações só podem ser inacabadas, no máximo reticentes.

A despeito de um discurso (hegemônico) segundo o qual é a idade que define professores menos e mais aptos a conviver com as mudanças tecnológicas (e assim languageiras) dos tempos atuais e além, consigo crer que estamos todos implicados nessas mudanças, em constante troca do que sabemos, do que podemos ensinar e do que podemos aprender. O importante é manter o contato, não perder as conexões e encontrar boas oportunidades. Estas, sim, é que não nos podem ser omitidas.

## Referências

- ANDRADE, Marcos Racilan. *Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação dos elementos de jogos em dispositivos móveis*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- BARBOSA, Cléber Pimentel. *Game Pac-English: aprendizagem implícita da pronúncia de palavras em inglês*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/36UIZkV>. Acesso em: 9 dez. 2019.
- CORDEIRO, Leonardo Zenha. *A queda da paçoca: sobre as práticas docentes e a cultura digital no contexto do ensino médio*. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.
- CORRÊA, Débora Luciana. *Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso deliberado de tecnologia digital no contexto da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- FITZPATRICK, K. *Planned Obsolescence: Publishing, Technology and the Future of the Academy*. Nova York/Londres: New York University Press, 2011.

- GOMES, Sabrina Ramos. *Experiência de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciada por uma criança de 10 anos de idade ao fazer uso do jogo Scribblenauts Unmasked*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- JESUS, Lucas Mariano de. *Do fandom para a sala de aula: uma proposta de escrita colaborativa envolvendo as fanfictions*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- LOPES, Mariana Dutra de Carvalho. *Interações online na aprendizagem de leitura e produção de textos: um estudo do blog UEADSL*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015.
- MOREIRA, Carla Geralda Leite. *Produção colaborativa de textos*. Um estudo no ensino médio à luz da noção de multiletramentos. Projeto (Qualificação de tese de doutorado Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019 (em andamento).
- MOREIRA, Carla Geralda Leite. “*Vai ter que ser uma aula normal?*” Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 98f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. In: *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, 2019, p. 01-24.
- SOUZA, Humberto Alencar Teixeira de. *Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do WhatsApp*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.
- SOUZA, Sheilla Andrade de. “*Eu aprendi usar outras ferramentas também*”: A construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- VITARELLI, Carla Regina Martins Lott. *Experiências motivacionais de aprendizagem em Língua Inglesa mediadas por uma ferramenta digital*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015.

# Desafio da leitura profunda em tempos de dispersão digital

ANTONIO CARLOS XAVIER

UFPE

Ler e escrever são as principais habilidades a serem aprendidas no processo de escolarização oferecido aos sujeitos que desejem exercer sua cidadania na sociedade contemporânea. Embora incontestes os enormes avanços científicos, tecnológicos, econômicos e socioculturais alcançados pela humanidade até o presente momento da história, há muitos indivíduos que ainda não dominam essas habilidades básicas, capazes de torná-los competitivos e fazê-los usufruir das vantagens de tais avanços sociotécnicos.

No Brasil, 6,8% das pessoas com 15 anos ou mais não foram alfabetizados ainda. O mais grave é que 30,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. É a chamada **geração “nem nem”**<sup>1</sup>, que nem estuda nem trabalha. Entre os 69,3% que frequentam a escola, muitos têm grave dificuldade de lectoescrita.

Os jovens brasileiros de 15 anos que estão na escola e foram avaliados em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) — cuja prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada em 79 países — obtiveram um desempenho global de 43%, conforme relatório di-

---

<sup>1</sup> *Nações Unidas no Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3CbrYPo>. Acesso em: 11 nov. 2021.

vulgado pelo órgão internacional responsável<sup>2</sup>. Essa pontuação ficou abaixo do nível mínimo de proficiência nas disciplinas de leitura, matemática e ciências.

Como se constatam nos resultados das avaliações nacionais e internacionais, o Brasil tem avançado muito pouco em suas metas educacionais. Ainda que se repita o mantra de que a educação é a única saída eficaz para o desenvolvimento da nação, os governantes brasileiros estão longe de oferecer um serviço de ensino de qualidade ao seu povo. Preocupa ainda mais o fato de tantos jovens desistirem da escola antes mesmo de completar a educação básica. Por conseguinte, saem despreparados para a vida e sem as qualificações mínimas para assumir até mesmo funções elementares em postos de trabalho que não exigem competências específicas. Eles ficam à deriva social e profissional, por não dominarem as habilidades essenciais como ler e escrever. Sem perspectiva, muitos perdem o prazer de viver, entregam-se à marginalidade, quando não desistem da própria vida. Não é à toa que se verifica o aumento significativo de suicídio entre jovens na faixa etária de 15 a 24 anos no Brasil. De acordo com levantamento da Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio<sup>3</sup> já é a segunda causa de morte de jovens nessa faixa de idade.

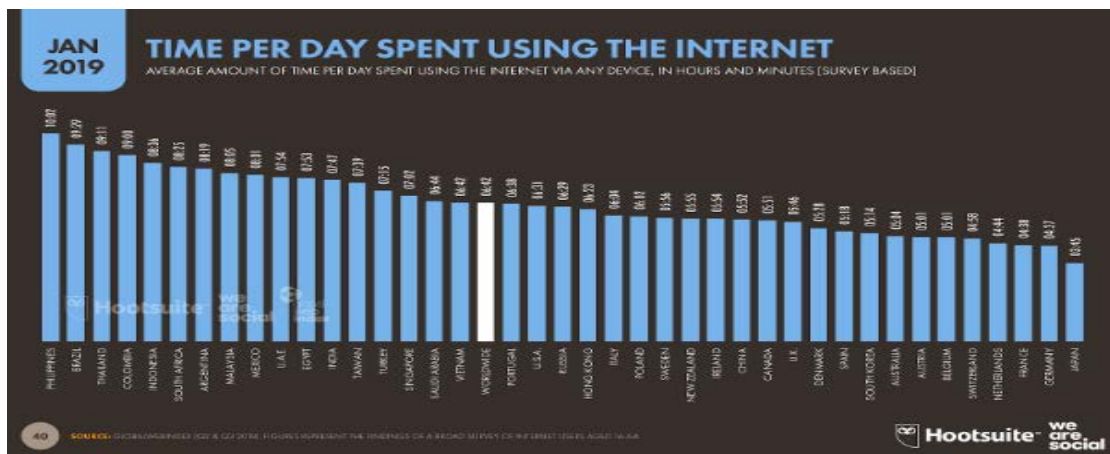
A pesquisa 2019 Global Digital, realizada anualmente pela We Are Social e Hootsuite, revelou que o Brasil é o segundo país do mundo a passar mais tempo *online*, perdendo apenas para Filipinas. A pesquisa confirmou uma tendência do aumento de tempo gasto na utilização das tecnologias digitais, em especial, no uso diário do telefone celular conectado às redes sociais.

---

<sup>2</sup> *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Disponível em: <https://bit.ly/3n1YEXf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

<sup>3</sup> “Suicídio é segunda causa de morte entre jovens de 15 a 24 anos, diz OMS”, *Veja*. Disponível em: <https://bit.ly/3C6OSYe>. Acesso em: 11 nov. 2021.

**Gráfico 1:** Tempo por dia gasto usando a internet — quantidade aproximada de tempo por dia usado na internet em qualquer aparelho, em horas e minutos (baseado em pesquisa) (janeiro de 2019).



Fonte: We Are Social (<https://bit.ly/3F6SjX1>).

Portanto, este ensaio visa discutir possíveis impactos do aumento de tempo de conexão *online* dos jovens brasileiros na sua aprendizagem de leitura e, conseqüentemente, de escrita: habilidades extremamente importantes para seu desempenho social, acadêmico e profissional.

## A conquista da emancipação intelectual

A maior conquista de um ser humano é sua autonomia para pensar por si mesmo, resolver seus desafios com os recursos de que dispõe e protagonizar sua própria história no mundo. Em tempos como os atuais, dominar certas ferramentas e desenvolver determinadas habilidades são condições *sine qua non* para a emancipação e protagonismos existenciais, considerando a crescente complexidade e a escassez de recursos. Emancipação é um processo que exige um grande esforço físico, intelectual e emocional — e, até mesmo, sorte, pois nascer em contextos culturais, étnicos, políticos, econômicos e científicos desfavoráveis pode ser um obstáculo para a emancipação do modo e no tempo necessários.

As evidências mais palpáveis de que um sujeito atingiu sua emancipação é o desenvolvimento de sua capacidade de entender

e analisar fatos ou situações a fim de refletir, decidir e criticar, valendo-se de critérios razoáveis. Só assim ele poderá pensar soluções diante de desafios problemáticos a serem enfrentados com coragem e ousadia e que dele exijam atitude lúcida, inovadora e sustentável. Assim, o processo de escolarização tem como objetivo maior ajudar a formar no sujeito a *criaticidade*. Em outras palavras, é papel fundamental da escola torná-lo um agente, ao mesmo tempo, crítico e criativo, condições que lhe permitirão sobreviver com sucesso na imponderável realidade contemporânea.

Por essa razão, acredita-se que o propósito mais importante do processo educacional seja disponibilizar recursos físicos, educadores capacitados, gestores qualificados, conteúdos contextualizados, metodologias adaptativas e tecnologias eficazes para que sejam forjados aprendizes perspicazes e imaginativos.

Para talhar esse perfil de sujeito, a escola tem se esforçado, ensinando-lhe o domínio das habilidades essenciais da leitura e da escrita, pois assenhorar-se delas permitirá a continuidade do processo de aquisição de conhecimentos outros, passaporte imprescindível para o acesso à emancipação desejada.

## Dispersos pela mídia digital

No Brasil, o processo de escolarização não tem conseguido cumprir adequadamente seu papel. São muitas as razões para explicar esse fracasso contínuo, constatado pelas avaliações externas a exemplo do Pisa, como: a falta de investimento na infraestrutura física das escolas; a pouca valorização da carreira docente, que se manifesta nos baixos salários e má qualificação dos professores; a ausência de uma governança coesa que harmonize as funções dos entes da federação para que cada um cumpra bem seu papel, como reza a Constituição brasileira. Todas essas razões são verdadeiras e explicam bem por que nossa educação vai mal.

Todavia, queremos discutir um fenômeno mundial referente ao modo como boa parte dos habitantes do planeta está lidando com as informações. A chegada das novas tecnologias tem levado boa parte

dos seus usuários a adotar novos hábitos quase que inconscientemente. A internet, enquanto mídia digital, tem oferecido experiências inovadoras de consumo e de produção de informação. Ela vem se apresentando de modo cada vez mais diversificado e em volume incomensurável. A quantidade de dados criados nos últimos dois anos é maior do que o total de informação produzido por toda a história da humanidade. Até o final de 2020, estarão disponibilizados 40 trilhões de dados. O chamado *big data*<sup>4</sup> se apresenta de múltiplas e inéditas formas. São utilizadas diversas estratégias persuasivas para atrair o usuário para cada nova informação veiculada. Assim, é criada uma pluralidade de atratores para pescar a maior quantidade de potenciais consumidores daquelas informações supostamente necessárias.

A atenção dos sujeitos que navegam na internet passa a ser muito disputada. Entre esses sujeitos, estão os adolescentes e os jovens estudantes, que são os maiores consumidores de informação na internet. Essa enorme oferta de informação, característica da mídia digital, parece transformar a forma de lidar com os dados disponíveis. Como são muitas as mensagens, todas elas buscando fisgar a preferência do leitor, grande parte tem-se deixado dispersar com muita facilidade ou vem adotando a prática da simplificação do processamento da apreensão da informação. A dispersão de foco é uma atitude cara à compreensão e à interpretação de significados dos conteúdos que desafiam a construção de sentido do leitor. Sem concentração, não há leitura proficiente, essa ausência compromete a assimilação de qualquer dado, *commodity* elementar para a produção de saber a ser armazenado na memória do sujeito. Sem concentração ou foco para entender um fenômeno real ou ficcional, não há escolarização que faça o milagre da leitura proficiente acontecer.

A pesquisa internacional supracitada, 2019 Global Digital, publicada em janeiro de 2020, busca entender as mudanças no comportamento dos usuários de tecnologias digitais de informação e comu-

---

<sup>4</sup> “O que faremos com os 40 trilhões de *gigabytes* de dados disponíveis em 2020?”, *Open Knowledge Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3ktOXiK>. Acesso em: 11 nov. 2021.

nicação (TDIC). Ela oferece um diagnóstico sobre como, onde, para que e por quanto tempo esses usuários estão dedicando suas preciosas horas na internet, utilizando a telefonia móvel, consumindo dados ancorados nas redes sociais e comprando produtos e serviços por comércio eletrônico. A investigação também entrega análises e prognósticos sobre práticas, atitudes e tendências dos tecnófilos espalhados pelos cinco continentes.

Essa pesquisa traz informações importantes sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no mundo. Entre outras revelações, a pesquisa constatou que a internet é acessada por quase 4,5 bilhões dos 7,7 bilhões de habitantes das áreas urbanas do planeta. Ou seja, 58% da população mundial navegam na internet. Mais de 5 bilhões de pessoas têm telefones celulares, como informa o gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2:** Relatório da pesquisa 2019 Global Digital — dados essenciais para compreender o uso das mídias sociais, telefonia móvel e internet (janeiro de 2019).

População total	Usuários de telefones celulares	Usuários de internet	Usuários ativos de mídias sociais	Usuários de mídias sociais móveis
7,676 bilhões	5,112 bilhões	4,388 bilhões	3,484 bilhões	3,256 bilhões
Urbanização 56%	Penetração de 67%	Penetração de 57%	Penetração de 45%	Penetração de 42%

**Fonte:** We Are Social (<https://bit.ly/3F6SJX1>).

O gráfico 2 informa também que são quase 3,5 bilhões de pessoas com perfis ativos nas redes sociais, estabelecendo laços virtuais que, às vezes, se estendem para encontros físicos e ampliam a rede de relações individuais em dimensões impensáveis antes do surgimento da internet.

O crescimento constante do ciberespaço tem se corporificado em comunidades virtuais (redes sociais digitais das mais diversas), que interagem intensamente por muitas trocas de signos multimodais (verbais, visuais, sonoros, hipertextuais), discutindo diferentes questões que passam pelos temas pessoais e profissionais até chegar aos culturais, ideológicos, políticos e sociais. Uma rápida olhada no que “rola” nos *feeds* das principais redes sociais permite confirmar esses fatos.



O crescimento exponencial das potencialidades multiformes de uso da internet traz vantagens inéditas, mas também oferece riscos incontornáveis. O gráfico 3 da pesquisa revela dados impressionantes sobre a quantidade média de horas gastas na internet. O usuário médio global dessa mídia digital passa cerca de 6h30 plugado diariamente.

**Gráfico 3:** Tempo gasto por dia na internet — número médio de horas gastas por dia usando a internet por meio de algum dispositivo digital (janeiro de 2019).

Ranking	País	Horas
1º	Filipinas	10h07min
2º	Brasil	9h29min
3º	Tailândia	9h11min
12º	Índia	7h47min

**Fonte:** We Are Social (<https://bit.ly/3F6SjX1>).

Como podemos ver no gráfico, nas Filipinas, no Brasil e na Tailândia, os usuários se mantêm *online* mais de 9 horas por dia.

Quando se verifica quantas horas do dia os internautas do mundo vêm usando dispositivos móveis para acessar à internet, o Brasil assume novamente a segunda posição do *ranking* entre os países pesquisados. O brasileiro vive em média 3 horas e 34 minutos conectado à grande rede por meio de aparelhos móveis, predominantemente o *smartphone*, informação que consta do gráfico 4.

**Gráfico 4:** Tempo gasto por dia usando internet móvel — número médio de horas gastas por dia via *smartphone* (janeiro de 2019).

Ranking	País	Horas
1º	Filipinas	4h12min
2º	Brasil	3h34min
3º	Colômbia	3h31min
4º	Indonésia	3h25min
5º	Argentina	3h15min

**Fonte:** We Are Social (<https://bit.ly/3F6SjX1>).

Como a pesquisa 2019 Global Digital mostrou, a internet parece hipnotizar as pessoas. Ela absorve a concentração delas e parece es-

tar inserindo nelas uma forma de ler e de se relacionar com os textos e hipertextos (Xavier, 2013b). Há uma espécie de renúncia voluntária a uma navegação relevante em prol de uma navegação fortuita e descomprometida. Isso porque entregar 3 horas e 34 minutos do dia, de um bem irrecuperável como o tempo, para flunar sem destino no ciberespaço é um comportamento que merece reflexão.

## Uma alienação planejada

Na intersecção com essa pesquisa, há um levantamento realizado em 2016<sup>5</sup> constatando que o usuário médio de tecnologias verifica o celular mais de 2.600 vezes ao dia. O mesmo levantamento informou que os consumidores mais vorazes das informações veiculadas na mídia digital visualizam seus *smartphones* mais de 5.000 vezes em um intervalo de 24 horas.

E por que isso acontece? São muitos os atrativos que surgem na tela do celular: textos, imagens, vídeos, sons, *links*. Talvez a ferramenta tecnológica que exerça o maior poder de atração — e, conseqüentemente, a alienação leitora — seja a “barra de rolagem infinita”. Ela funciona como um pântano ou areia movediça, que suga o sujeito para dentro da tela ao oferecer-lhe novidades em contornos inadiáveis como novos textos, imagens espetaculares, vídeos incríveis com o objetivo de prender o olhar do leitor até a próxima atração *ad infinitum*. A grande parte dos *sites*, aplicativos e redes sociais foram projetados com este fim: manter o usuário conectado o tempo todo.

Aza Raskin, programador do Vale do Silício e criador da “rolagem infinita” do *smartphone*, confirma esse propósito. Ele admite estar arrependido (2019) por tê-lo feito, pois não imaginava o poder viciante da sua criação. Raskin percebeu que aquilo que ele havia criado com a intenção de facilitar a experiência do usuário, na verdade, estimula-o a continuar rolando a tela para baixo porque seu cérebro não acompanha seus impulsos. Tal prática se assemelha ao

---

<sup>5</sup> “Putting a Finger on Our Phone Obsession”, *Dscout*. Disponível em: <https://bit.ly/2YDtPyT>. Acesso em: 11 nov. 2021.

que se faz em uma máquina caça-níquel de cassino. A mente gera a expectativa de liberação de neurotransmissores como dopamina, pois o cérebro antecipa a informação de que essa ação poderá trazer algum prazer como forma de recompensa.

A superatenção que vem recebendo a tela do *smartphone* — tomado aqui como representante das novas tecnologias — traz riscos evidentes, como o da alienação leitora que deixa no sujeito a ilusão de, por ter navegado pelas as manchetes e palavras-chave de muitos *sites* e suas informações, ter conseguido absorver, por osmose, as teses, argumentos e propostas inclusas nos textos lidos ainda que sem muita concentração.

Além de representar oportunidades, “estar conectado” ganhou o significado de estar atualizado e sintonizado com o século XXI, estar inspirado e em constante interação, estar livre de fronteiras territoriais, ter liberdade de expressão, poder construir realidades com impactos positivos, viver em equidade de acesso à informação, poder defender direitos e pontos de vista. Isso foi revelado pela pesquisa Juventude e Conexões<sup>6</sup>. Essa pesquisa, que já se encontra em sua 5ª edição, teve abrangência nacional e coletou dados sobre como os jovens das cinco regiões do Brasil têm usado as novas tecnologias digitais.

Não obstante as razões apontadas para justificar o grande aumento no tempo de conexão, há de se pensar nas consequências da dedicação de tantas horas por dia ao ciberespaço e sobre os efeitos na construção de hábitos mentais, em especial, no que se refere à leitura, atividade essencial para processar as informações veiculadas em qualquer mídia, como já apontava Santaella (2004).

Sabe-se que o cérebro sempre fortalecerá pensamentos e práticas que o sujeito repetir com frequência. Visualizar o *smartphone* muitas vezes por dia deve repercutir de alguma forma no seu processamento cognitivo (Takeuchi *et al.*, 2018).

---

<sup>6</sup> “Juventudes e Conexões”, *Fundação Telefônica*. Disponível em: <https://bit.ly/3C8fx74>. Acesso em: 11 nov. 2021.

## Efeitos da dispersão na aprendizagem

Não seria um disparate cogitar uma possível correlação entre o aumento do tempo dedicado à navegação na internet e o pífio desempenho em leitura dos jovens brasileiros de 15 anos avaliados pelo Pisa. O hábito de “zapear no celular” poderia estar fragmentando sua capacidade de concentração e conseqüentemente interferindo no seu desempenho escolar.

O psicólogo Cristiano Abreu (2019a), coordenador do Grupo de Dependência Tecnológica do Hospital das Clínicas (USP), vem investigando os efeitos de passar muito tempo conectado. Os resultados de suas pesquisas mostram que o uso excessivo de *smartphone* está provocando mais ansiedade, depressão, déficit de atenção e importantes alterações na estrutura do cérebro.

Estudos da neurocientista Maryanne Wolf (2019), da Universidade da Califórnia, uma especialista em aquisição de letramentos (leitura e escrita), confirmam os resultados de Abreu. Ela defende a tese de que o modo como lemos formata nossos circuitos cerebrais. Wolf vem constatando que as superfícies digitais permeadas por *links*, imagens, vídeos, infográficos coloridos e móveis dragam concentração do leitor e deslocam seu foco do conteúdo central do texto, relutando as sinapses neurais e, por conseguinte, travando a capacidade de “escavar” sentidos mais profundos. A multimídia, ao mesmo tempo que facilita o acesso às informações derivadas de fontes variadas, inflama o leitor de dados, testando sua habilidade para compreendê-los e interpretá-los de maneira criteriosa e relevante.

Inundados por tantos dados disponíveis no oceano informacional do ciberespaço (Xavier, 2013a), cada vez mais acessíveis por meio dos aparelhos celulares à mão, ambos os pesquisadores alertam para o mesmo problema: o internauta está se restringindo a surfar, quando deveria mergulhar em suas águas profundas. Está desperdiçando a riqueza dos dados, quando não tem paciência para refletir sobre eles e analisá-los criteriosamente, porque está “lendo distraidamente”. Sem reflexão, a compreensão e a interpretação fi-

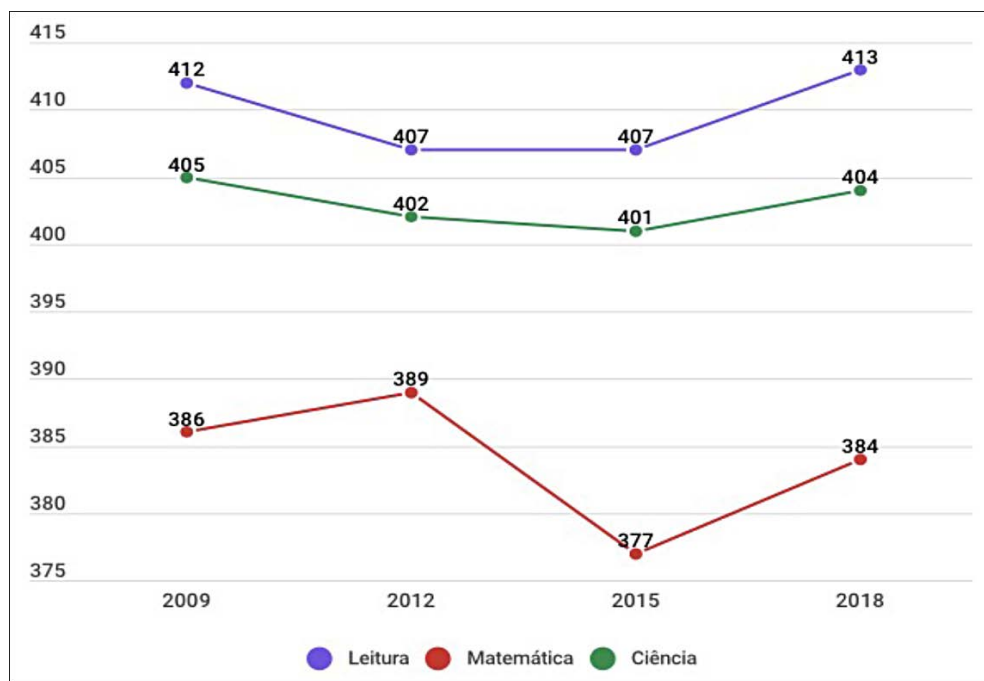
cam bastante comprometidas. Como conseguir avaliar implicações de certos acontecimentos aos indivíduos e à sociedade se não se consegue mais ponderá-los?

A grande questão seria que a leitura está se tornando superficial e os leitores perdendo a capacidade de ler com profundidade? As pesquisas de Abreu e Wolf concluem que sim. Há uma tendência a mudança nos circuitos que envolvem essa habilidade cognitiva: a preferência pela leitura global e horizontal, em lugar de detalhar e verticalizar o processamento dos signos. Essa forma de leitura exige baixa densidade informacional e pouco investimento intelectual, impedindo a maturação das ideias. Trata-se da emergência de um novo modo de dar significados às letras, às palavras e aos (hiper)textos, que disputam espaço nos *displays* com *links*, imagens, vídeos, *emo-ticons* e agora *stickers*. Sim, a dinâmica das novas tecnologias tem imposto a pressa e a velocidade no acesso aos *gigabytes* de informações despejadas todos os dias nas telinhas dos *smartphones*. Estão se esquecendo de que a pressa é inimiga da reflexão. A concatenação coerente de dados requer meditação a fim de se transformar em interpretação inteligente, sensata e aceitável.

Diante dessa mudança eminente, interessa saber se essa nova forma de ler estaria interferindo no desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros de 15 a 17 anos. A falta de um tratamento vertical aos (hiper)textos estaria deixando os jovens mais desatentos e assim bloqueando seu bom rendimento escolar, para o qual a leitura proficiente é fundamental.

Quando se observa o desempenho acadêmico desses estudantes, olhando as duas últimas edições do Pisa, percebe-se uma estagnação. Nos resultados do último Pisa, considerando as três disciplinas avaliadas, o Brasil obteve 413 pontos em leitura, 404 em ciências e 384 em matemática. Em relação aos resultados de 2015, essa edição revelou um crescimento de três, cinco e dois pontos, respectivamente, o que significa, para o relatório da OCDE, uma condição estatística estacionária. O gráfico 6 a seguir esboça numericamente este desempenho.

**Gráfico 6:** Histórico do desempenho do Brasil no Pisa.



Fonte: Pisa (2018).

No que tange ao desempenho em leitura (habilidade enfatizada neste ensaio, pois a cada edição uma das disciplinas é destacada com mais perguntas), pode-se perceber que o escore de 413, no Pisa, coloca o Brasil na 57ª posição entre os 79 países avaliados em 2018, cuja média geral foi de 487 pontos. Essa performance revela que, no que se refere à proficiência em leitura, os estudantes brasileiros estão cerca de dois anos e meio atrás da média dos países avaliados, conforme informou o relatório da OCDE.

Para o Pisa, o letramento em leitura tem a ver com uma grande quantidade de competências cognitivas, que vão da decodificação básica ao conhecimento das palavras, da estrutura gramatical da modalidade padrão da língua às características linguísticas e textuais mais amplas e ao conhecimento de mundo. São incluídas também as competências metacognitivas e a capacidade de usar uma gama de estratégias adequadas ao processamento textual. Os leitores ativam

as competências metacognitivas quando pensam, ajustam e organizam sua leitura em torno de um objetivo específico.

Por essa razão, no Pisa, são consideradas habilidades obrigatórias da leitura proficiente: encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma grande gama de textos em circulação dentro e fora da escola. Além dessas, considera-se importante avaliar possíveis novas habilidades exigidas pela leitura, cada vez mais frequente, nas tecnologias digitais de informação e comunicação, das quais derivam os textos digitais “estáticos” e “dinâmicos”, como são denominados pela Matriz Pisa 2018<sup>7</sup>: documento que justifica as habilidades cognitivas e fundamenta teoricamente as questões abordadas no exame.

Entre as novas habilidades contidas na Matriz 2018, está o letramento em leitura, que diz respeito a: saber entender e operar os dispositivos e aplicativos tecnológicos, saber pesquisar e acessar os textos que devem ler, usando mecanismos de busca, menus, *links*, abas, barra de rolagem, entre outras funções presentes nos aparelhos digitais. O leitor contemporâneo precisa aprender a discernir fontes confiáveis de informação e avaliar a qualidade de um dado que lhe aparece como verdade. Por fim, esse sujeito-leitor deve fazer leituras que corroborem informações, detectando discrepâncias e conflitos para os quais também encontre soluções.

A prova de leitura do Pisa baseia-se em três principais características, quais sejam:

- (a) **Textos** — seus diversos tipos e gêneros;
  - (b) **Processos** — abordagem cognitiva que indica como os leitores se engajam com um texto;
  - (c) **Cenários** — propósitos gerais pelos quais se realiza a leitura. No interior dos cenários, encontram-se as tarefas e metas atribuídas ao leitor, que deve alcançá-las para obter sucesso.
- A Matriz do Pisa 2018 trabalha com quatro dimensões de texto:
- fonte — único, múltiplo;

---

<sup>7</sup> “Matrizes de referência”, *Inep*. Disponível em: <https://bit.ly/3H9W4Xg>. Acesso em: 11 nov. 2021.

- estrutura de organização e navegação — estática, dinâmica;
- formato — contínuo, descontínuo, misto;
- tipo — descrição, narração, exposição, argumento, instrução, interação, transação.

As três primeiras dimensões são típicas de situações e tarefas específicas e podem acionar o uso de processos específicos de leitura. No entanto, a quarta dimensão é incluída para recobrir o domínio cognitivo.

Por sua vez, são considerados parte da realidade contemporânea dos estudantes três tipos de texto com os quais eles normalmente têm muito contato:

- textos impressos;
- textos digitais “estáticos” (documentos Word e PDF);
- textos digitais “dinâmicos”. Os *links* incorporados aos textos digitais “dinâmicos”, que levam a outras páginas, *sites* e ambiente virtuais, são considerados de fundamental importância para o processamento da leitura. Saber lidar com eles sem se deixar desconcentrar também é uma atitude avaliada pela prova.

Ajustando o foco da análise no desempenho do Brasil em leitura, é possível verificar os pontos fortes e fracos apresentados pelos cerca de 11 mil estudantes brasileiros submetidos ao Pisa em 2018. Um dos principais problemas na resposta às questões de leitura nessa edição do exame foi não responder o item, ou seja, deixá-lo em branco. Cerca de 20% das questões foram deixadas sem resposta. Um item não respondido ocasiona a desconsideração de uma resposta válida ao item subsequente, ou seja, ela é considerada errada. O grande percentual de omissão de resposta prejudica a análise total do resultado. O prejuízo da recusa em responder algum item é duplicado.

A boa notícia é que os estudantes brasileiros apresentaram boa performance quando se testava sua capacidade de localizar informações no texto e de identificar o sentido literal de uma palavra. Eles também mostraram não ter dificuldade em entender o tema principal do texto e reconhecer o objetivo proposto pelo seu autor. Por



essa razão, eles alcançaram o nível 2 de proficiência em leitura, o que significa que suas habilidades de leitura lhes permitem adquirir conhecimento e resolver problemas. Demonstraram saber construir sentido por meio de inferências básicas, capturar o propósito implícito do autor, realizar comparações entre afirmações ditas e avaliar a validade dos argumentos expostos.

Contudo, os estudantes brasileiros precisam avançar mais. Há processos cognitivos de leitura a serem adquiridos. Os itens do nível 3 de proficiência ainda não foram totalmente apreendidos pela média de nossos estudantes. Esse nível testa a capacidade de processamento cognitivo em textos maiores, com mais densidade informacional, muitas informações implícitas e ideias opostas, levando em conta as estruturas sintáticas mais complexas e seu contexto. Quanto maior o texto, maior deve ser a atenção dispensada pelo leitor. Nesse nível de leitura, manter a concentração aguçada, procurando diligentemente os detalhes do dito e, até mesmo, movimentando a barra de rolagem do texto digital — o Pisa foi aplicado no Brasil em terminais de computadores — para encontrar pormenores textuais relevantes é de fundamental importância à compreensão leitora. Se o prazo de atenção diminuir ou a impaciência abater o ânimo do leitor, a dificuldade para capturar as filigranas dos raciocínios expressos no texto certamente aumentará.

Em textos mais longos e com grande quantidade de informação, não cabe leitura horizontal, não funciona leitura dinâmica ou diagonal. Não se poderá realizar leitura por saltos, não convém pular de palavra-chave em palavra-chave. Será necessária a leitura verticalizada, mergulhada nas profundezas da reflexão mental, que permita ao leitor não apenas localizar informações explícitas, mas também identificar o tema e a finalidade do texto. O sujeito que lê em nível 4 de proficiência precisa investir em ponderações, ilações, induções e deduções inferenciais, ancoradas nas escolhas lexicais, nas pistas gramaticais, nas sinalizações sintáticas, nos conhecimentos das relações entre os campos semânticos, nos conhecimentos enciclopédi-

cos armazenados na memória e nas abduções pragmáticas percebidas e produzidas.

Talvez uma das dificuldades para os estudantes brasileiros adquirirem esse nível 4 de leitura possa ser atribuída ao fato de muitos escolares passarem tempo demais conectados à internet. No ciberespaço, a grande maioria dos textos digitais são “dinâmicos”, cheios de estímulos, cores e imagens. Sem um projeto de leitura definido, os navegantes flanam rapidamente de um texto a outro, procurando aquele que lhes for mais atraente (Xavier, 2013b). Não há tempo a perder decifrando signos obscuros e sinais enigmáticos de pensamentos complicados à primeira vista. O hábito de fugir à complexidade dos temas e assuntos mais densos parece estar levando os leitores jovens da atual temporalidade a um modo de ler descomprometido e negligente. Eles não veem razão em investir na reflexão. Desistem com muita facilidade e rapidez de ler textos cujo conteúdo e estruturação sejam mais desafiadores e, por isso, imediatamente julgados como “confusos” e descartáveis (Young; Abreu, 2019).

É curioso perceber que a performance dos estudantes brasileiros no Pisa vai caindo na mesma proporção em que aumentamos níveis de leitura na escala da mesma avaliação. Os itens do nível 4 de leitura contemplam textos mais longos, com conteúdos mais densos, de formatos e gêneros mais diversificados. Para efetuar uma leitura proficiente de nível 4, o leitor deve se esforçar bem mais, pois ele precisará reconhecer as características de formato e de gênero dos textos em análise, saber se eles concordam ou se contrapõem em suas teses.

Logo, o sujeito-leitor deverá identificar o conflito, integrar dados, conectar referências e vincular retomadas de elementos comuns aos textos em cotejo. Nesse patamar de abstração, exigem-se do leitor tarefas mais sofisticadas diante de textos múltiplos, que reclamam um processamento cognitivo mais laborioso e refinado, como relacionar, comparar, inferir, avaliar, escolher e concluir. Elaborar e aplicar critérios para checar a credibilidade das fontes, dos autores e das informações veiculadas nos objetos lidos e, assim, embasar

um posicionamento em relação ao tema abordado são movimentos exigidos dos leitores como requisito a alcançarem o nível 4 da Matriz do Pisa 2018.

Para isso, há de se ter grande atenção disciplinada, caso contrário as várias etapas do processamento cognitivo descritas anteriormente não se consignarão. Essa profundidade de reflexão não pode ser esporádica ou episódica. Ela tem que ser repetida, exercitada, treinada para ser naturalizada no aparato cognitivo do leitor até que ele se torne proficiente. Quando se foge a essa prática de reflexão leitora, o ato se apresenta esvaziado, pobre e banal. Pensar com densidade exige esforço mental, para o qual se deve investir tempo, paciência e concentração. Não seria exatamente esse tempo tão importante à leitura reflexiva e profunda que os jovens brasileiros têm entregue à internet (9 horas e 34 minutos por dia) e provocado seu mau desempenho escolar evidenciado nas avaliações externas?

Vale a pena cogitar a correlação entre os baixos escores em leitura dos estudantes brasileiros no Pisa e o aumento do tempo em que eles se mantêm conectados à internet. Os estudantes chineses, por exemplo, que apresentaram o melhor desempenho em leitura do Pisa, fizeram 555 pontos. Contudo, eles estão na 28ª colocação em tempo gasto na internet e redes sociais. Já o Brasil ocupa a 57ª posição em leitura e a 2ª colocação mundial entre os que passam mais tempo *online*.

Certamente, são necessárias outras evidências para comprovar essa correlação entre a baixa proficiência em leitura e o tempo desperdiçado em visualizações fortuitas em *sites* da internet. Contudo, ao se considerar os resultados das investigações sobre os efeitos no processamento da leitura dos usuários de internet feitas pelos pesquisadores Young e Abreu (2019b) e Wolf (2019), aqui mencionados, acende-se uma luz verde para se provar esta correlação. Gastar muito tempo “zapeando”, sem projeto de leitura definido ou sem paciência para se debruçar atentamente em algum texto, pode indicar uma mudança no modo de leitura.

Para Wolf (2019), o conteúdo e a motivação para ler são fatores que podem desencadear modificações no modo como se lê e, conseqüentemente, na qualidade do pensar, de acionar os circuitos cerebrais envolvidos no processamento das informações. A pesquisadora defende a leitura como um dos fatores que modificam os circuitos cerebrais, já que a plasticidade permite ao cérebro modelar-se por agentes externos a ele, como o uso de um sistema específico de escrita, por exemplo, o português em contraste ao japonês. Em outras palavras, o modo de organização dos circuitos cerebrais envolvidos na leitura pode ser transformado pelas características específicas da mídia digital à qual os jovens estudantes estejam mais expostos.

A variedade de distrações tem roubado constantemente a atenção dos jovens estudantes brasileiros que têm acessado a internet, primordialmente, como fonte de entretenimento e, secundariamente, de informação, pesquisa e conhecimento (Takeuchi, 2020). Por conseguinte, eles ficam em estado de atenção parcial contínua e, por isso, menos desafiados a construir sua bagagem de conhecimentos, matéria-prima insubstituível para se chegar a conclusões por si mesmos. Construir convicções para si é uma clara evidência do desenvolvimento de um pensamento crítico e uma prova inquestionável da conquista de emancipação intelectual — o maior desejo dos defensores da democracia como sistema de governo, já só dessa forma cumpre-se o objetivo do processo de escolarização para a vida do estudante.

## Considerações finais

Obesos de informação e anoréxicos de conhecimentos? Seria esse o resultado dos sobrevoos por palavras-chave dos (hiper)textos sem pousos firmes e confiáveis em nenhum deles? Se informações isoladas não geram conhecimento, quais as chances de pedaços delas se transformarem em algum saber completo, pronto para ser integrado e internalizado? Ou seja, não se pode esperar que a leitura que grande parte dos jovens têm feito na internet hoje, constituída por visualizações aligeiradas de palavras soltas, cujas informações

não são acessadas inteiramente, tornem-se matérias-primas para se construir um saber útil e armazenável na memória do leitor.

Não se pode apreender o todo se apenas fragmentos de suas partes são conhecidos. Concentrações parciais geram, consequentemente, incompreensões que levarão a pensamentos fragmentados, incapazes de desenvolver alguma criticidade e criatividade para solucionar desafios interpretativos.

Nesse momento privilegiado da história humana, em que testemunhamos a mudança de ciclo histórico, a passagem de bastão da cultura escrita à cultura digital, o modo de processar as informações pela leitura pede muita atenção dos pesquisadores. Talvez, os saltos às palavras-chave e a atenção impaciente possam instaurar um novo modo de ler igualmente legítimo, funcional e prazeroso em comparação à leitura lenta, reflexiva e profunda. Os curtos-circuitos mentais pelos quais os jovens estudantes estão sofrendo hoje talvez os levem a um desenvolvimento do cérebro em busca por uma resposta adaptativa à quantidade de signos e estímulos que eles precisam processar em tão pouco tempo. Talvez, as novas gerações tenham o privilégio de aprender os modos horizontal e vertical de realizar suas leituras. Contudo, até o momento, o que se podem ver são leitores nascidos no século XXI que, mesmo antes de aprender o velho e eficaz jeito de ler vertical e profundamente, estejam utilizando quase que exclusivamente o “jeito novo de ler”, que leitores do século XX ainda chamam de leitura superficial.

## Referências

- ABREU, Cristiano. O cérebro digital: como o uso constante da internet está afetando nossa mente. *Blog do Dr. Cristiano Nabuco*, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3Hfu4Sc>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- RASKIN, Aza. I'm Sorry. *The Times*, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30gWWIN>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

- PESQUISA *Juventude e Conexões*: Fundação Telefônica, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3C8fx74>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- PUTTING a Finger on Our Phone Obsession. *Mobile Touches: A Study on How Humans Use Technology*. *Dscout*, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YDtPyT>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- TAKEUCHI, Hikaru *et al.* Impact of Frequency of Internet Use on Development of Brain Structures and Verbal Intelligence: Longitudinal Analyses. *Wiley Online Library*, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3D9SkTh>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- WOLF, Maryanne. *O cérebro digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- XAVIER, Antonio Carlos. *Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. Recife: Pipa Comunicação, 2013a.
- XAVIER, Antonio Carlos. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Pipa Comunicação, 2013b.
- YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano (org.). *Dependência de internet em crianças e adolescentes: fatores de risco, avaliação e tratamento*. Porto Alegre: ArtMed, 2019b.

# Diversidade linguística e social: tecnologia e leitura crítica do mundo

DENISE BÉRTOLI BRAGA  
CLAUDIA HILSDORF ROCHA  
IEL/UNICAMP

Neste capítulo, discutimos possíveis caminhos que as tecnologias digitais oferecem para a produção de materiais centrados na perspectiva da educação linguística crítica. Resgatando a experiência prática da produção de um LMOOC (*Language Massive Open Online Course*, “curso *online* aberto e massivo de língua”) chamado Pluralidades em Português Brasileiro (doravante PPB), que foi disponibilizado na plataforma Coursera e desenvolvido por uma equipe de professores e colaboradores vinculados à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 2014 e 2015, este texto oferece uma breve reflexão sobre as vantagens trazidas pela diversidade de recursos oferecidos pelos ambientes e plataformas digitais, tanto para o ensino e aprendizagem de línguas quanto para a produção de insumos que instiguem a reflexão social crítica.

O LMOOC aqui discutido foi concebido para ensino de português como língua estrangeira e também previsto para ser explorado como material de apoio para o desenvolvimento da reflexão social crítica no ensino presencial de português como língua materna. Essa possibilidade prática problematiza a dicotomia rígida criada entre metodologias de ensino de língua materna e estrangeira. Adquirir uma nova língua ou ampliar nosso escopo de gêneros nas línguas que

já dominamos pressupõe, necessariamente, a aquisição de padrões linguísticos não familiares que, mesmo considerando diferentes níveis de aproximação, não deixam de ser, em certa medida, padrões expressivos que nos são “estrangeiros”.

Considerando esse conjunto de questões, o texto discute brevemente vantagens que os recursos digitais oferecem para a produção de materiais voltados à pedagogia de línguas e, mais pontualmente, à formação crítica do aprendiz. Com o intuito de contextualizar melhor o processo de criação do PPB, fundamentamos teoricamente as diretrizes da pedagogia crítica que nortearam os professores desenvolvedores na escolha dos temas, tarefas e materiais de apoio oferecidos aos alunos.

Na sequência, o texto apresenta uma análise empírica do curso em questão, buscando ilustrar algumas alternativas práticas suscetíveis de serem adotadas para integrar reflexões sociais críticas ao ensino de língua. Como o processo criativo se desenvolve a partir dos recursos oferecidos e dos limites técnicos impostos pela plataforma adotada, a discussão aborda também os desafios colocados durante o desenvolvimento de materiais voltados para o ensino de línguas em uma plataforma que, por ser projetada para hospedar MOOC das mais diversas áreas, não contempla da forma desejável as particularidades pedagógicas dos cursos de língua.

## **Recursos digitais, educação linguística crítica e a proposta do LMOOC Pluralidades em Português Brasileiro**

Interpretar textos escritos, orais e imagéticos de forma crítica implica necessariamente o desenvolvimento das nossas habilidades de identificar e avaliar diferenças no contato com as diversidades linguística, cultural e socioestrutural constitutivas da sociedade mais ampla. Demanda igualmente o comprometimento com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. A orientação freiriana defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a pedagogia crítica busca caminhos para estabelecer uma relação dialética na qual a leitura da palavra também instigue novas leituras do mun-



do. Criticidade pressupõe clareza das possibilidades de escolhas e suas consequências no âmbito pessoal e social. Reflexões críticas se constroem entre interações de vozes e, para que isso aconteça, é necessário também compreender as diferentes formas expressivas às quais o indivíduo é exposto e, portanto, requer igualmente o domínio ou aquisição de padrões semióticos específicos. Isso pressupõe uma prática pedagógica que, sendo norteadada pela leitura do mundo, não despreze a necessidade do aprendiz ampliar seu domínio das diferentes normas linguísticas, através das quais esse mundo é expresso nas práticas comunicativas. Ou seja, a pedagogia crítica precisa necessariamente levar em consideração noções de contexto, linguagens e ideologia (Busnardo; Braga, 2000).

Como discutido com mais detalhes em Rocha e Braga (2020), as tecnologias digitais, ao contornar as dificuldades de reprodução e distribuição dos materiais impressos e ao viabilizar a integração de diferentes linguagens em um único meio, oferecem alternativas promissoras para a pedagogia de língua crítica. Materiais digitais facilitam a exploração de exemplos reais e diversos de língua em uso possibilitando expor o aprendiz a práticas comunicativas contextualizadas e situadas (Gee, 2004), nas diferentes modalidades que circulam na sociedade. Essa é uma possibilidade difícil de ser explorada nos livros didáticos e materiais de apoio impressos tradicionais e, até mesmo, nas situações em que o ensino tradicional pode contar com o apoio adicional de materiais multimídia veiculados no formato analógico.

A possibilidade de explorar a integração de linguagens em um único meio foi um dos avanços importantes propiciados pelas tecnologias digitais. Os construtos multimodais e hipermodais, ao integrar diferentes modalidades semióticas, oferecem pistas mais amplas e variadas de sentido (Lemke, 2002), e Rocha e Braga (2020) sugerem que isso pode facilitar a aquisição de novos padrões linguísticos. Essa avaliação também é respaldada por estudos empíricos, em uma perspectiva mais cognitivista, que apontam que o posicionamento em relação a diferentes modalidades expressivas atende às deman-

das particulares de diferentes estilos cognitivos e pode ser um fator facilitador para a aprendizagem de língua (Souza, 2004; Braga; Schlindwein, 2007).

Apesar dessas possibilidades promissoras brevemente mencionadas, analisando diferentes cursos projetados para o ensino de línguas em ambientes digitais, constata-se que, de modo geral, as metodologias adotadas e as atividades propostas não exploram de forma adequada o potencial desse meio. Estudos recentes, como o desenvolvido por Rego (2017), ressaltam essa questão. Analisando dez propostas de grande circulação, projetadas para a situação de aprendizagem móvel de língua espanhola, a autora constatou que nessas diferentes iniciativas a língua-alvo era apresentada desvinculada de contextos de uso e as tarefas de sistematização eram repetitivas, como as comumente encontradas em abordagens mais tradicionais. Essas iniciativas pecam também por não explorar de forma eficiente recursos expressivos imagéticos, muitas vezes, incluídos mais por razões de aparência estética do que comunicativas.

Além dessas questões mais pontuais referentes ao ensino de língua em si, as propostas de cursos *online* de língua distanciam-se também de questões educacionais mais amplas, como as defendidas pelas diferentes orientações na área da pedagogia crítica de línguas. A ampliação das formas de leitura de mundo podem igualmente se beneficiar das possibilidades que ambientes hipermídia oferecem para a publicação de diferentes gêneros discursivos que exploram perspectivas diversas ou complementares e que visam questionar estereótipos e preconceitos, conscientizando o aprendiz sobre a diversidade linguística e sociocultural constitutiva da sociedade mais ampla.

A percepção desse conjunto de possibilidades pouco exploradas no ensino de língua *online* motivou um grupo de professores da Unicamp a buscar caminhos alternativos. Nessa direção, um convênio firmado entre a instituição e a plataforma Coursera ofereceu a oportunidade para colocar em prática propostas teóricas e metodológicas que deram origem ao desenvolvimento do PPB. Em uma iniciativa

prévia, concluída em 2000, já havíamos desenvolvido, na Unicamp, um curso de nível intermediário de inglês para leitura de textos acadêmicos — Read in Web —, norteado por uma metodologia reflexiva voltada para a aquisição de conhecimento estratégico: estratégias de leituras em língua estrangeira e estratégias de aquisição de língua através da leitura (Braga, 2004, 2015). Os resultados extremamente positivos dessa primeira iniciativa, aliados a um conjunto de avanços técnicos de plataformas educacionais e ferramentas de autoria ao longo de quase duas décadas, nos ajudaram a vislumbrar a concepção de possibilidades que expandissem essa experiência anterior em duas direções.

Primeiramente, a da criação de um material pedagógico que também explorasse a compreensão de textos orais, além dos escritos, visto que o estudo automonitorado de compreensão da língua oral ainda é incipiente em cursos de língua digitais. Segundo, a de que esse material avançasse a orientação cognitivista previamente adotada e concebesse atividades centradas em práticas comunicativas contextualizadas e situadas que oferecessem ao aprendiz a oportunidade de questionar estereótipos e refletir criticamente sobre questões identitárias e sobre a pluralidade linguística e cultural constitutiva da vida social em geral.

Essa preocupação de cunho político ancorava-se na percepção de estarmos enfrentando um momento histórico marcado por cisões ideológicas bastante radicais no plano local e global, que justificavam a urgência de investirmos em ações educativas com vistas a instigar o respeito e a tolerância com a diversidade social. No contrafluxo do ensino de línguas hegemônicas, privilegiar o ensino da língua portuguesa foi entendido também como uma contribuição para o processo de divulgação e internacionalização dessa língua, já que alunos de diferentes partes do mundo podem ter acesso aos cursos disponibilizados pela plataforma Coursera e, pela ausência de certificados institucionais, esse acesso é gratuito.

Outra motivação implícita para a construção de um curso dessa natureza foi a oportunidade de oferecer materiais digitais de acesso

gratuito que pudessem ser explorados por professores de português engajados com o compromisso da educação crítica e interessados em explorar materiais digitais em um contexto de ensino híbrido de língua materna. Embora a literatura ofereça muitas diretrizes para a pedagogia crítica de línguas, a implementação prática das propostas é bastante desafiadora porque contradiz padrões metodológicos conteudistas bastante naturalizados nas práticas de ensino tradicionais e reforçados pela dicotomia rígida que historicamente tem sido estabelecida entre ensino de língua estrangeira e de língua materna. Essa possibilidade de diferentes explorações do material proposta é explicitada no vídeo de apresentação do PPB.

O conjunto de objetivos educativos e pedagógicos presentes na gênese criativa desse LMOOC optou por partir, primeiramente, de uma meta educacional, a qual direcionou a escolha e a criação dos materiais, assim como das atividades de reflexão e de prática linguística propostas. A seção seguinte discute em mais detalhes esses pressupostos teóricos norteadores, na perspectiva da pedagogia crítica de línguas.

## **Educação linguística crítica na sociedade digital: breves considerações**

O foco mais acentuado na criticidade em sua interface com a educação no campo do ensino de línguas surgiu, de modo geral, a partir da preocupação com os problemas e as injustiças sociais (Mills, 2016). Assim, é central para orientações críticas a ruptura com discursos hegemônicos, visando a transformação da sociedade. Enfoques dessa natureza advêm, em grande parte, dos postulados freirianos (Freire, 1967, 1970, 2004), que refutavam a educação compreendida como bancária, a qual se limitava à transferência de conteúdos desvinculados da realidade social dos estudantes. Segundo a ótica freiriana, a educação é, por natureza, política e, nessa condição, precisa promover oportunidades para a conscientização libertária e mostrar-se significativa e transformativa.

Ensinar criticamente, nesse viés, pressupõe o compromisso de promover a inclusão do aprendiz no mundo globalizado, ao mesmo tempo que amplia sua consciência, expande sua capacidade reflexiva e possibilita seu empoderamento, com vistas à sua ação protagonista, ética e cidadã na sociedade. O ensino crítico de línguas, nesse viés, ocupa-se das relações de poder assimétricas e reconhece a natureza ideológica da linguagem, com vistas a desafiar estruturas sociais hegemônicas.

Conforme discute Mills (2016), abordagens críticas reposicionam professores e alunos diante do mundo, possibilitando-lhes interrogarem valores, visões, discursos e práticas dominantes que circulam dentro e fora do espaço escolar, nos mais diversos contextos sociais. Para a autora, a criticidade mostra-se, assim, um importante aspecto na educação contemporânea, uma vez que as relações sociais hoje se complexificam, ao serem mediadas por uma vasta gama de recursos multissemióticos, tecnologias digitais e novas mídias.

O mundo tecnologizado da atualidade é, também, profundamente afetado pelos processos de globalização, o que faz emergir uma nova ordem social. O contato entre povos, culturas e línguas se intensifica, tornando mais evidente a diversidade social, cultural, linguística, identitária e cultural em nossas vivências cotidianas, nas mais diversas esferas da atividade humana. Nesse contexto, são amplamente modificados os modos de comunicação, elaboração e difusão do conhecimento, bem como as formas de relacionamento com o mundo e com as pessoas. Assim sendo, as mudanças trazidas pela sociedade digital requer dos indivíduos novas capacidades de engajamento social, ou seja, novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2003). Nessa linha, o enfoque crítico incorpora um viés pós-modernista e também multicultural (Kumaravadivelu, 1999; Brahim, 2007).

Ao discutir as origens das abordagens críticas, Mills (2016) enfatiza que a teoria crítica apresenta uma longa história na academia e que os entendimentos acerca da criticidade e de suas relações com o ensino não é consensual. Tilio (2017) segue nessa mesma direção, ao destacar a polissemia do conceito e terminologias correlatas. O autor

discorre sobre os diferentes sentidos do termo, contrapondo o pensamento crítico, a pedagogia crítica e o letramento crítico. Apoiado em Pennycook (2004), Tilio explica que o pensamento crítico se funda em um liberalismo idealizado e, assim, apresenta uma teorização social falha e incapaz de lidar com as desigualdades ou conflitos de forma mais aprofundada. No caso da pedagogia crítica, que tem suas bases epistemológicas no modernismo emancipatório e seu propósito de emancipação do indivíduo em relação às macroestruturas de dominação, a agência e a diversidade acabam sendo obscurecidas pelo enfoque demasiadamente determinista. Ainda segundo Tilio (2017, p. 23), o letramento crítico apresenta uma égide problematizadora, que advoga em favor de “um ceticismo quanto à aceitação da realidade como dada”, propiciando um constante processo de questionamento ao que está naturalizado.

A teoria ou pedagogia crítica, conforme ressaltam Mills (2016) e Tilio (2017), tem em Paulo Freire, a partir da obra *Pedagogia do oprimido* (1970), um dos seus mais proeminentes precursores. Os postulados freirianos ressaltam o potencial libertário de uma educação problematizadora e transformadora, a partir de sua natureza dialógica e intrinsecamente ligada à práxis. Embasados nessas ideias, Freire e Macedo (1987) delineiam os contornos de uma prática educativa que possibilite a conscientização do indivíduo em uma situação de opressão e, por consequência, fortaleça sua capacidade de transformação de sua realidade. Nesse horizonte, os princípios pedagógicos que viabilizavam uma prática de letramento transformadora voltavam-se à articulação dialética entre uma leitura significativa da palavra e uma leitura inclusiva do mundo.

Ao acatar os pilares da teoria crítica freiriana, sem, no entanto, alinhar-se a um viés determinista, Tilio (2017, p. 27-29) defende o trabalho educativo pautado pela ideia de “letramento sociointeracional crítico”. De modo bastante resumido, essa proposta pedagógica busca ressaltar a importância de:

- (a) desafiar constantemente a normatividade;
- (b) promover a justiça social;

- (c) encorajar o contato com as diferenças;
- (d) refutar a universalidade;
- (e) criar condições para a autorreflexão;
- (f) validar a capacidade crítica dos alunos;
- (g) acolher a heterogeneidade no contexto educativo e a imprevisibilidade da prática educativa;
- (h) reconhecer o(s) letramento(s) como uma potente ferramenta para a transformação.

Para Mattos e Valério (2010), ao visar a inclusão do indivíduo no mundo, o letramento crítico deve estar atento às diferentes modalidades e dimensões constitutivas da linguagem na sociedade tecnológica atual. O engajamento crítico na sociedade de hoje, segundo a autora, incide na sua capacidade de circulação pelas linguagens visual, digital e multicultural, sob as lentes da reflexividade. Esse posicionamento ecoa o pensamento de Freire e Macedo (1987), já explicitado, no sentido de que uma prática educativa emancipatória pressupõe, na atualidade, o engajamento ativo do aprendiz em práticas letradas que permitam seu envolvimento crítico na leitura da palavra (hoje impregnada multissemioticamente) e na leitura do mundo digital e culturalmente diverso.

Assim sendo, no que diz respeito a propostas educativas em ambientes digitais, como é o caso do PPB, argumentamos em favor de práticas que ampliem as possibilidades de conscientização sobre a diversidade linguística e cultural existente no mundo, ao mesmo tempo que fomentem a reflexão crítica sobre diferentes realidades e sobre as forças hegemônicas que tendem a minimizar a pluralidade, por decorrência, reproduzindo preconceitos e mantendo relações sociais opressoras.

## **Pluralidades em Português Brasileiro: reflexões sobre o processo de concepção e desenvolvimento de um LMOOC**

Como já indicado, o PPB é um LMOOC desenvolvido para a aprendizagem automonitorada de português como língua estrangeira. Em

um estudo anterior, Rocha e Braga (2020) contextualizam teoricamente essa iniciativa a partir das diferentes reflexões oferecidas na literatura sobre MOOC e LMOOC. No presente estudo, refletimos em mais detalhes as opções feitas pela equipe pedagógica no processo de construção desse LMOOC, que tem sido cursado e avaliado de forma bastante positiva por um número expressivo de alunos, sendo, no momento atual, um dos cursos de maior acesso na Unicamp.

Na discussão proposta inicialmente, alertamos para a demanda de orientações necessárias para nortear os alunos em contextos de aprendizagem automonitorada, uma questão central a ser considerada na produção de materiais para LMOOC dessa natureza. Na sequência, refletimos sobre algumas decisões tomadas na construção do PPB, de modo a integrar a educação linguística à reflexão social crítica e ao trabalho proposto para desenvolver habilidades de compreensão oral e escrita. Finalmente, refletimos, de forma geral, sobre as dificuldades encontradas em contornar os limites impostos pela plataforma adotada à produção de atividades pedagógicas de um curso de ensino de língua.

Esse percurso foi traçado por entendermos que compartilhar reflexões sobre experiências práticas é uma forma de apontar caminhos potencialmente produtivos e possíveis dificuldades. Acreditamos que isso pode vir a instigar propostas práticas que avancem nas direções adotadas — ou em outras não exploradas — e também indicar lacunas nas reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas em contextos digitais para acesso aberto e em larga escala.

Em relação às dificuldades, alguns alertas importantes precisam ser destacados para professores de línguas interessados em produção de LMOOC. Um deles é a necessidade de montar uma equipe que conte com apoio técnico. Na nossa equipe de cinco desenvolvedores, havia duas profissionais jovens com experiência nessa área. É importante destacar esse cuidado na composição da equipe porque, embora as plataformas ofereçam um conjunto de facilidades para a construção e publicação de materiais, essas interfaces são complexas e nem sempre atendem às demandas pedagógicas da equipe docente.



No caso de materiais construídos para o estudo automonitorado — naturalmente mais complexos, dado que seu uso não conta com a mediação facilitadora de um docente —, as restrições e problemas técnicos tendem a ser mais frequentes e as soluções demandam interlocução com a equipe de desenvolvedores da plataforma. Essa comunicação demanda um embasamento técnico compartilhado mais sólido, capaz de explicitar ou identificar problemas, e um domínio razoável da linguagem técnica para negociar soluções. Essa é uma competência que, em geral, foge ao domínio do professor de línguas, mesmo daqueles mais familiarizados com o uso de ferramentas digitais. Uma vantagem é que a equipe técnica, na atualidade, dado o avanço dos recursos já embutidos nas ferramentas de autoria e nas diferentes plataformas digitais, não precisa da formação sofisticada de programadores, como ocorria há décadas atrás. Mesmo assim, há um nível de conhecimento técnico exigido que não pode ser considerado. Esse alerta pode parecer óbvio, mas na realidade não é.

Com a ampliação do uso das interfaces digitais, por um lado, o professor passou a contar com um conjunto de recursos para ampliar as possibilidades e até a qualidade da sua docência, mas, por outro lado, esses mesmos recursos acabaram levando as instituições a transferir para o professor várias incumbências que antes ele não tinha. Elas, por vezes, incluem uma demanda de “polivalência” do professor, inclusive no âmbito técnico, que é irreal e que se agrava no caso específico da produção de materiais digitais. Essa é uma questão que precisa, portanto, ser enfatizada para que o ônus das dificuldades não recaia totalmente sobre o docente, inviabilizando o engajamento em iniciativas dessa natureza. Em síntese, a produção de materiais e cursos digitais demanda tempo, equipes multidisciplinares e também investimento técnico e financeiro.

### *Orientações pedagógicas*

Um dos maiores desafios de produção de LMOOC para estudo automonitorado é prever formas de incluir no material toda a orien-

tação que necessita ser fornecida ao aluno, já que não há mediação de um facilitador externo. O estabelecimento de uma estrutura que seja observada em todos os módulos facilita o uso do material e cria um padrão mais familiar de navegação pelas diferentes atividades pedagógicas propostas. Além dessa estrutura, roteiros explicativos sobre os critérios adotados para a escolha dos conteúdos são importantes para o engajamento e aproveitamento do aprendiz. Tendo esse parâmetro norteador, o PPB foi subdividido em cinco unidades ou módulos, sendo o primeiro uma introdução e os demais módulos organizados em cinco segmentos:

- o segmento 1 apresenta um vídeo ou um *podcast*, atividades de compreensão oral e um glossário;
- o segmento 2 apresenta um ou mais textos escritos, atividades de leitura, um glossário e um ou mais vídeos que explorem diferentes estratégias de leitura;
- o segmento 3, chamado de “Um pouquinho de gramática”, revisa e explora tópicos gramaticais através de videoaulas, explicações adicionais e atividades;
- o segmento 4 é a avaliação do módulo. Nele, há um material que pode ser um vídeo ou um texto e *quizzes* para que o aluno possa avaliar sua aprendizagem no módulo, tanto no que se refere à compreensão de língua quanto aos tópicos gramaticais revistos. Para concluir o curso, é necessário fazer todas as atividades desse segmento;
- o segmento 5 traz materiais extras para enriquecer e expandir o assunto tratado nos segmentos anteriores

Outros padrões adotados foram:

- (a) no início de cada módulo, há um roteiro descrevendo as suas atividades e relacionando-as com os objetivos propostos para o curso;
- (b) todo módulo traz um vídeo, que apresenta uma proposta de reflexão social relacionada ao tema do módulo;
- (c) reconhecendo que a expansão do vocabulário é esperada e necessária no processo de aquisição de línguas, como apoio

nas tarefas de interpretação e insumo para a aprendizagem, há glossários durante todo o curso.

Apresentar ao aprendiz, antes do início das atividades didáticas, os conteúdos a serem abordados e a proposta metodológica privilegiada pelos desenvolvedores é algo esperado em cursos dessa natureza. Essa orientação padrão é fornecida no PPB, mas o material vai além no sentido de também esclarecer para o aluno a visão de mundo privilegiada pelos educadores, a qual confere sentido à escolha das diferentes atividades propostas. No início do processo criativo, a equipe docente acordou que seria produtivo pensarmos em um material que favorecesse o desenvolvimento de atitudes mais flexíveis e tolerantes dos alunos frente a pluralidade cultural e linguística constitutiva de toda organização social. Do ponto de vista formador, havia, por parte dos docentes, a preocupação política com o aumento de ações violentas e intolerantes contra a diversidade social, um objeto de reportagem cada vez mais recorrente na mídia nacional e internacional.

Nessa reflexão inicial, ponderou-se que a busca pelo respeito à pluralidade passa necessariamente por questões identitárias. Previu-se que ações que conscientizem os indivíduos sobre a multiplicidade de padrões que regem a língua e cultura vista como “estrangeira”, poderia ser um caminho para instigar também sua reflexão sobre sua própria identidade cultural e sobre as diversidades também constitutivas da sua língua e cultura de origem, muitas das quais são ideologicamente silenciadas ou reprimidas na malha socioestrutural. Do ponto de vista específico de ensino de língua, a comunicação em situações não familiares, ou seja, contextos socioculturais “estrangeiros” para o indivíduo, requer o desenvolvimento de habilidades que o tornem alerta para identificação e negociação das diferenças inerentes às trocas discursivas interculturais. Flexibilidade é, portanto, um atributo fundamental tanto para modos de comunicação mais efetivos, quanto para a tolerância com a diversidade. Esse é um atributo central para a formação cidadã.

Ao optar por essa linha de intervenção educativa, a equipe docente levou em consideração que esse direcionamento necessitava

ser devidamente esclarecido para os alunos. Mais especificamente, houve a preocupação com o conflito que essa orientação poderia criar com a cultura de aprender línguas dos alunos ingressantes no curso. Ponderamos que, apesar das teorias sobre pedagogia crítica terem avançado bastante nas últimas décadas, elas ainda não têm o impacto desejado nas mudanças metodológicas adotadas pela grande maioria dos cursos de línguas. Em geral, analisando os roteiros didáticos propostos para cursos *online* e até mesmo para os presenciais, é fácil constatar que muitas iniciativas ainda optam por uma simplificação da realidade comunicativa e ainda se atêm à idealização de uma língua única, sem diversidade dialetal, que se apresenta constante, sem as variações que naturalmente ocorrem na prática e usos dessa língua em diferentes contextos comunicativos. Mesmo questões sociopragmáticas, como as que norteiam as escolhas linguísticas em diferentes gêneros discursivos, ainda são precariamente exploradas.

Dada essa tradição, ainda bastante conservadora, é razoável conjecturar que grande parte do público de cursos de língua não tem clareza sobre a importância de um aprendizado que envolva questões mais complexas do que a sistematização de itens gramaticais e de vocabulário ou, mais recentemente, de itens isolados das funções comunicativas. Essa cultura tradicional de estudar línguas pouco contribui para o desenvolvimento de uma flexibilidade interpretativa que favoreça a circulação do aprendiz em diferentes situações de uso da língua-alvo e, menos ainda, que o desafie a refletir sobre as leituras de mundo que ele traz para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Do ponto de vista educacional, são raros os aprendizes atentos para o fato de que o contato com outras línguas e culturas é um caminho bastante promissor para ampliar quantitativa e qualitativamente sua capacidade não só de interagir com o mundo, como também de assumir um papel de agente capaz de fazer escolhas de participação social criticamente informadas.

Essas projeções iniciais sobre o público-alvo potencial, aliadas ao desejo de explorar a educação linguística a partir de uma pers-

pectiva mais politizada e crítica, levou a equipe pedagógica a idealizar um módulo introdutório que explicasse em detalhes as metas pedagógicas e ideológicas adotadas na estruturação do curso. Avaliamos que a compreensão clara do direcionamento da formação adotado, além de ser uma postura mais respeitosa e horizontal, já que oferece os subsídios necessários para o aprendiz avaliar se deseja ou não se engajar nas direções propostas, pode também ser um apoio adicional ao vínculo dos indivíduos com a proposta metodológica adotada. Embora as teorias críticas apontem caminhos mais promissores para a formação linguística, não podemos ignorar que mudanças metodológicas desestabilizam esquemas padronizados de estudo de língua e, caso as diferenças não sejam devidamente esclarecidas, podem ser um fator desnorteador e desencorajador para o aprendiz. Em uma situação de estudo independente, isso resulta em abandono das atividades.

O módulo introdutório proposto inicia com dois vídeos de dois minutos cada: o primeiro apresenta os objetivos da formação almejada pelos docentes, a metodologia adotada e a equipe responsável pela produção do curso. O segundo vídeo mostra *slides* das páginas do menu e explica em detalhes como ele se estrutura: os segmentos e o tipo de conteúdo que o aprendiz pode esperar de cada um deles e a função prevista para esses conteúdos na proposta do curso.

As atividades restantes desse módulo são todas centradas na apresentação e esclarecimento da noção de letramento crítico. Há um texto que define o conceito como “capacidade de ver o mundo por uma infinidade de perspectivas” e enfatiza, na sua conclusão, que “essa maneira de pensar o mundo e a relação entre as pessoas vai orientar as atividades que realizaremos durante o curso”.

Esse conceito é colocado em prática a partir de uma tarefa de interpretação de uma charge que ilustra desigualdades sociais e uma animação, que segue essa tarefa e explica para o aluno a importância do letramento crítico para entendermos nossa participação na constituição e reprodução de desigualdades sociais.

Essa estratégia de compartilhar com o alunos os princípios almeçados pela formação é mantida nos demais módulos através de uma seção inicial intitulada “Objetivos pedagógicos das atividades”, que compartilha com o aprendiz a lógica adotada pela equipe de docentes durante a seleção e a proposição das atividades. O exemplo seguinte, retirado do módulo 1 do curso, ilustra o padrão de orientação adotado.

### **Objetivos pedagógicos das atividades do módulo 1**

Para compreendermos diversidade cultural, é importante entendermos antes a questão de identidades. Por isso, este módulo trata de identidades culturais. Através de exemplos, buscaremos mostrar como é complexa a forma como indivíduos entendem a sua identidade cultural.

**No segmento 1**, há uma atividade de compreensão oral na qual serão mostradas as percepções de Ayako, que nasceu no Japão mas mora há muitos anos no Brasil.

**No segmento 2**, trazemos uma atividade de leitura a partir de uma postagem do *blog* de Ayako. O vídeo e a postagem propõem reflexões sobre questões identitárias que são importantes para pensarmos sobre diferenças culturais. As atividades propostas nesse segmento também explicitam a possibilidade de uso de estratégias de leitura para facilitar a compreensão.

**No segmento 3**, incluímos uma revisão de questões linguísticas relativas ao tempo verbal presente do indicativo, já que seu uso é recorrente quando se fala sobre a própria identidade.

Essa breve descrição geral reforça a crença da equipe de que a formação linguística na atualidade carece de caminhos alternativos que estimular cada vez mais a autonomia do aprendiz. Entender os pressupostos às ações do professor formador é uma das possibilidades de ação nessa direção. Expor o aluno a práticas comunicativas mais complexas e significativas, que justifiquem o esforço cognitivo demandado para sua realização, assim como orientá-lo ao desenvolvimento de estratégias de estudo podem ser outros caminhos que precisam ser melhor teorizados e implementados em propostas educativas: possivelmente, o grande desafio do século XXI seja justamente ensinar o aluno a aprender a aprender línguas. Com a internet, essa é uma realidade viável, como discutiremos a seguir.

## *Aprender a aprender línguas: desafios da educação linguística na sociedade conectada do século XXI*

Antes do advento da internet, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras foi classificado como um contexto de insumo pobre (Sorace, 1985), que dependia quase que exclusivamente do apoio dos livros didáticos adotados, dos insumos fornecidos pelo professor e das possibilidades de práticas que se restringiam às atividades pedagógicas propostas, em geral, desvinculadas de situações autênticas de uso. A popularização da tecnologia digital e, principalmente, os avanços tecnológicos dos dispositivos móveis e das redes sem fio mudaram esse cenário e propiciaram a possibilidade de “imersão virtual” para aprendizes de línguas. Poderíamos dizer que parâmetros que antes nortearam dicotomias claras entre os contextos de imersão e de não imersão linguística, que tradicionalmente justificavam diferenciações teóricas e metodológicas entre as situações de ensino de segunda língua e de língua estrangeira, são bem mais imprecisas na atualidade (Rocha; Braga, 2020). Ou seja, o acesso a insumos ou a canais abertos para a prática da língua-alvo, nas suas mais diferentes formas de expressão — oral, escrita, construtos multimídia — que abordam os mais diferentes temas, estão disponíveis para o indivíduo, uma realidade bastante distinta daquela que marcou o ensino de línguas do século XX.

Considerando que essa imersão virtual hoje é factível, o papel do professor de línguas como o de provedor privilegiado de acesso a insumos e, através das tarefas propostas, gerenciador e controlador do acesso do aprendiz às normas da língua-alvo perdeu a centralidade que antes havia. Frente a essa nova realidade, é possível postular que o desafio primordial da educação linguística da sociedade conectada é ensinar o indivíduo a aprender a aprender línguas: promover práticas que auxiliem-no a desenvolver atitudes e estratégias que lhe permitam selecionar e interagir com os insumos que tem ou busca ter acesso, de modo a direcionar sua atenção e monitorar seu processo de familiarização e de aquisição da língua-alvo.

Pensando na educação linguística de forma mais abrangente, embora a discussão em foco esteja em um curso, a princípio, construído para o ensino de português como língua estrangeira, na sua gênese ele também foi concebido para o uso em práticas de ensino de português como língua materna. O título aberto *Pluralidades em Português Brasileiro (PPB)*<sup>8</sup> foi concebido com essa intenção. Nossa atuação como professores e pesquisadores em áreas tradicionalmente diferenciadas — língua materna e língua estrangeira — nos permite identificar pontos de semelhança muito mais amplos do que os tradicionalmente reconhecidos. É fácil considerar, por exemplo, que a língua portuguesa apresentada como “língua materna” na escola é bastante “estrangeira”, uma “segunda língua” que precisa ser adquirida pelos alunos das periferias urbanas oriundos das classes menos favorecidas. No entanto, independente das análises teóricas de diversas áreas que já elucidaram essa questão, a pluralidade de falares e de perspectivas culturais que constitui a realidade desses grupos sociais, assim como as dificuldades inerentes à aquisição de padrões linguísticos distintos daqueles dos espaços em que já circulamos e que nos são familiares, tem sido constantemente apagada na homogeneização proposta por orientações curriculares, tradicionalmente norteadas pelos padrões hegemônicos e pelos gêneros que atendem às demandas de formação dos grupos dominantes. Braga e Vóvio (2015) refletem sobre essa questão, apontando que a tecnologia atual oferece alternativas para subverter essa tradição. Segundo esse estudo, a internet abre brechas de circulação para grupos periféricos ao propiciar quebra das barreiras de espaço e tempo e ao oferecer a tela como um escudo protetor que favorece o acesso e a participação de indivíduos desses grupos em alguns contextos comunicativos que, na práxis social presencial, lhes seriam inviáveis.

Essa reflexão nos leva a postular que a educação linguística carece de ser entendida de forma mais abrangente na linha que estamos buscando antever. Na práxis social, a aquisição de línguas é

---

<sup>8</sup> *Pluralidades em Português Brasileiro. Coursera*. Disponível em: <https://bit.ly/3c5uHzu>. Acesso em: 12 nov. 2021.



sempre um processo contínuo, mesmo para falantes considerados “proficientes”. Tal processo está diretamente relacionado ao âmbito de circulação social do indivíduo. As relações de poder subjacentes aos contextos interativos onde a comunicação intercultural ocorre, em geral, definem de forma mais vertical ou horizontal a quem cabe o lugar de “aprendiz”.

Dito isso, é fato que a aquisição de língua demanda fundamentalmente exposição a insumos linguísticos, aliados à prática significativa. Na realidade conectada do século XXI, a educação linguística demanda alternativas metodológicas que contemplem orientações mais precisas sobre estratégias de estudo e ofereçam subsídios e atividades que viabilizem ou demandem monitoramento do processo de aprendizado estimulando posturas mais ativas e autônomas.

### *Estudo reflexivo automonitorado de línguas: estratégias metodológicas*

A literatura sobre ensino de línguas aponta que reflexões sistêmicas podem auxiliar a aquisição linguística, visto que o conhecimento analisado envolve uma atenção mais apurada na natureza das normas de uso. Tal direcionamento pode acelerar o processo de internalização de padrões linguístico nos seus diferentes níveis (Byalystock; Ryan, 1985; Busnardo; Braga, 1993; Braga, 1997). Isso também se aplica ao desenvolvimento do conhecimento estratégico. Na exposição e no uso da língua, o indivíduo tende a desenvolver, de forma intuitiva e geralmente não analisada, estratégias de aquisição que nem sempre são as mais eficientes na prática. Um trabalho direcionado ao desenvolvimento de estratégias eficientes confere ao aluno mais autonomia e sucesso no monitoramento do seu domínio linguístico e controle sobre seu processo de aprendizagem. Essa orientação não é recente e já foi bastante explorada desde o início da década de 1980 na tradição de ensino de inglês para fins específicos (ESP). No entanto, nessas iniciativas, o trabalho realizado com textos se restringia ao domínio de padrões da língua-alvo recorrentes em tipos textuais específicos ou mesmo gêneros discursivos preestabe-

lecidos. A questão da reflexão social crítica não era priorizada nessas abordagens pedagógicas. Essa distinção fica bastante evidente nas duas experiências de LMOOC desenvolvidas na Unicamp, ambas concebidas para estudo automonitorado: o curso Read in Web, realizado no final da década de 1990; e o PPB, concluído em 2015.

Para o desenvolvimento do LMOOC Read in Web, a meta proposta foi a compreensão de textos, fortemente marcada por uma orientação mais cognitivista. Os textos selecionados eram de popularização científica, com temas gerais, potencialmente interessantes para um público pós-graduando de diferentes áreas. Esse material constou de 25 atividades (aulas) de leitura distribuídas em 6 módulos segmentados a partir de critérios linguísticos, priorizando questões que a prática de sala de aula dos docentes envolvidos na criação desse curso indicava gerarem problemas recorrentes na compreensão de textos acadêmicos em inglês por alunos brasileiros, tanto no nível da sentença quanto no nível textual mais amplo.

Já o PPB foi norteado por um direcionamento radicalmente diverso. Sua concepção orientou-se em primeiro plano pela noção freiriana de “leitura do mundo”, entendendo que o envolvimento com temas significativos instigaria o engajamento do aprendiz nas práticas propostas de leitura e de compreensão oral — prática essa que, naturalmente, demandaria o foco nas questões de linguagem necessárias para ampliar seu conhecimento prévio da língua portuguesa. Assim, em vez de um conjunto de textos com temas curiosos desrelacionados, que salientavam na sua redação questões linguísticas específicas, como ocorreu na iniciativa anterior, toda atividade proposta no PPB foi desencadeada a partir de um tema maior — respeito a pluralidade constitutiva da sociedade — ancorado em três conceitos-chave eleitos para a reflexão social crítica — diversidade, identidade e cultura. Os insumos e as atividades propostas buscaram trazer informações que mostrassem diferentes perspectivas sobre a construção de identidades culturais de imigrantes no Brasil e trouxessem visões menos estereotipadas sobre a cultura brasileira, privilegiando expressões culturais ou festas populares menos conhecidas.

Depoimentos autênticos foram inseridos no material para salientar fatores subjetivos que levam diferentes indivíduos a divergirem na forma como se identificam com o lugar onde moram e com a cultura na qual se inserem dentro da realidade brasileira. Esses depoimentos de diferentes entrevistados também expõem o aprendiz a alguns dos muitos sotaques regionais do português brasileiroe, inclusive, exemplificam o sotaque estrangeiro, no caso de dois irmãos que imigraram de Taiwan. Apenas as animações, que explicam questões específicas do curso, estratégias ou conteúdos linguísticos, por razões didáticas, seguiram um roteiro escrito e foram narradas de forma mais padronizada por uma única pessoa.

Comparando a proposta do PPB com a de outros LMOOC, é possível constatar que o curso confere menos centralidade a aspectos gramaticais e de vocabulário, embora eles também tenham sido abordados no PPB: aqueles, de modo explícito e funcional, vinculados aos gêneros que aparecem nos insumos selecionados; os aspectos de vocabulário, através dos glossários oferecidos como subsídios a apreensão dos diferentes textos incluídos no material.

Dada a ausência prevista de apoios externos, a equipe de docentes desenvolvedores explorou a unidade temática e diferentes estratégias de recursividade interna ao material, de modo a oferecer ao aprendiz subsídios para monitorar seu desempenho e também sistematizar a língua a que estava sendo exposto. Aprender línguas através do uso requer uma recorrência de exposição e tarefas que auxiliem a sistematização e internalização dos padrões linguísticos que estão sendo adquiridos.

### *Monitoramento da aprendizagem e sistematização da língua-alvo em práticas de estudo independente*

Estudar de forma independente, em um LMOOC sem os estímulos motivacionais e o apoio de andaimes de apoio de um tutor ou dos colegas, pode ser uma realidade bastante estressante para o aprendiz. A estrutura e as orientações, como já discutido, são um aspecto importante para a permanência do aprendiz no curso. Um aspecto

que não discutiremos em mais detalhes neste capítulo, mas que vale a pena mencionar, é a importância da produção de LMOOC prever uma identidade visual para o curso que seja mantida em todos os módulos. A *web* é um ambiente multimídia e os usuários que acessam esse canal têm expectativas estéticas não passíveis de serem ignoradas, já que também afetam a motivação do ingressante. No PPB, a identidade visual e a trilha sonora retomada na apresentação dos vídeos visaram criar uma coesão interna que permitisse aos alunos perceberem os diferentes módulos como parte de um todo coeso. Outros aspectos considerados, que discutiremos de forma um pouco mais detalhada nessa seção, refletindo sobre a intenção pedagógica da equipe de desenvolvedores, são: as vantagens da adoção de uma macrounidade temática, expressa de forma multimodal ao longo das unidades do curso; bem como a sobreposição de insumos orais e escritos, idealizada como andaime para o processo de monitoração e sistematização da aprendizagem no contexto de estudo automonitorado.

Para propiciar um engajamento efetivo do aluno, o processo educacional precisa estar relacionado ao seu universo vivencial. Pensando na educação em geral, essa relação permite que a informação recebida seja assimilada e transformada em conhecimentos. No caso de aquisição linguística, dentro de uma perspectiva mais cognitivista, poderíamos ponderar que o conhecimento de mundo prévio confere sentido aos insumos recebidos e que o contexto auxilia na internalização de novos padrões sistêmicos. Considerando uma perspectiva mais ampla, como a que atrela a leitura da palavra à leitura do mundo, poderíamos conjecturar que esse vínculo é importante não só para a formação mais ampla do sujeito, como também confere sentido e motiva o esforço cognitivo necessário ao engajamento na prática de uso da língua que é essencial para a aquisição e automatização da língua-alvo. O sentido, e não as chaves de respostas a tarefas de verificação, é o grande balizador do necessário processo de monitoramento do domínio da língua para o aprendiz engajado em um curso voltado para aprendizagem autônoma.

Ao projetarmos o material do PPB, avaliamos que a escolha de um macrotema norteador, além do aspecto formador projetado, seria importante para o instanciamento de esquemas de conhecimentos prévios sobre o mundo que facilitariam a compreensão dos textos orais e escritos (habilidades previstas para serem desenvolvidas) e também favoreceriam uma exposição do aluno a campos semânticos recorrentes. A exploração de insumos multimodais para a reflexão dos temas explorados também foi um reforço pensado nessa direção. Diferentes modalidades estão relacionadas a diferentes tipos de memórias e, por isso, construtos multissemióticos oferecem pistas mais amplas e variadas de sentido (Lemke, 2002). Foi ponderado também que a integração de modalidades poderia afetar positivamente a motivação e a predisposição para o engajamento com o material proposto atendendo, mesmo que parcialmente, às demandas de diferentes estilos cognitivos.

Essas considerações estão sendo explicitadas como forma de salientar que a preocupação com questões sociais mais amplas, de cunho ideológico, central à formação crítica, não excluem e sim estão diretamente atreladas às questões mais pontuais de ensino de língua, que é informado em grande parte por um conjunto de avanços teóricos de cunho cognitivista e sociocognitivista. Como postulam Busnardo e Braga (2000), ninguém consegue ser crítico se não entender o sentido previsto para o insumo ao qual é exposto.

Em relação à aquisição de língua, sendo um tipo de conhecimento de ordem prática, e não conceitual, as práticas de ensino precisam encontrar saídas metodológicas para promover a sistematização que facilita a familiaridade e a aquisição de novas normas expressivas. No material, essa sistematização foi construída via a integração de modalidades, como ilustram o trabalho realizado com os vídeos e os *podcasts*.

Há diferentes tipos de vídeos incluídos no material. Os que foram produzidos pela equipe de desenvolvedores especificamente para o PPB são animações que aparecem nas explicações e vídeos de entrevistas. Nas animações, a explicação oral acompanha uma síntese

gráfica registrada na tela — uma forma mais sofisticada dos pontos centrais colocados na lousa como registro de roteiros nas aulas presenciais. Esse texto oral aparece transcrito na íntegra para o aluno. Esse mesmo procedimento de transcrição do texto oral foi adotado em todo o material por permitir ao aluno adotar diferentes estratégias de monitoramento. Ele pode, a título de caminhos possíveis, ouvir o áudio e verificar no texto escrito sua compreensão, ou ler o texto e depois ouvir o áudio para facilitar sua compreensão. Há ainda a sobreposição de legendas nos vídeos, que não constavam na disponibilização original do PPB, mas que foram acrescentadas depois por iniciativa dos próprios usuários. Essa estratégia metodológica permite ao aluno encontrar diferentes caminhos para monitorar seu desempenho, dentro de um contexto de uso, aproveitando também os demais recursos de apoio oferecidos pelo material. As tarefas de compreensão propostas também contribuem para esse processo de monitoramento.

Ainda em relação a sistematização da aprendizagem, o PPB também recorreu a tarefas que visaram instigar uma atenção diferenciada do aluno para alguns aspectos específicos da língua-alvo. Essas tarefas, no entanto, foram bastantes limitadas pelos recursos oferecidos pela plataforma adotada como discutiremos em mais detalhes a seguir.

## **Considerações finais: limitações e potenciais da plataforma e o retorno do usuário**

A adoção da plataforma Coursera para o desenvolvimento do curso partiu, como já mencionado, de um acordo institucional realizado com a Unicamp. Explorar os recursos dessa plataforma conferiu a equipe a liberdade de construção de conteúdos diferenciados, inclusive permitindo a publicação de diferentes tipos de materiais multimídia produzido pelos docentes desenvolvedores. O fato de a plataforma não colocar limites para a publicação de conteúdos permitiu que todos os módulos fossem acrescidos de uma seção: “Entrelaçando idéias e práticas”, um espaço onde publicamos um conjunto

significativo de conteúdos dos mais diversos gêneros que oferece aos alunos escolhas para dar continuidade às reflexões sobre o tema ou vivenciar novas oportunidades de prática de leitura e/ou exposição a insumos orais.

A impossibilidade de conectar a Coursera com outras plataformas da rede, devido aos direitos autorais dessas plataformas, colocaram certos limites ao processo criativo da equipe. Direitos autorais também limitaram a inclusão de determinados conteúdos da rede, que puderam apenas ser indicados através de *links* externos. Essa é uma limitação à construção de cursos, já que esses *links* não se mantêm estáveis: podem estar corrompidos, inativos ou remeterem a outros tipos de conteúdo.

Outra limitação a ser mencionada refere-se à criação de tarefas de verificação de aprendizagem. Atividades mais interativas, principalmente um conjunto de exercícios associativos idealizados pela equipe desenvolvedora de conteúdos, não puderam ser implementadas dentro dos recursos oferecidos pela plataforma. Explorar ferramentas concebidas para testes de cursos gerais coloca restrições para tarefas mais centradas em aquisição de línguas, que precisam ser contornadas ou subvertidas, na medida do possível, na construção do material.

Avaliando o retorno dos usuários, tais limites não impediram que o PPB oferecesse uma experiência pedagógica muito bem aceita. A avaliação 4,8 na plataforma Coursera, acrescida de mais de 600 *feedbacks* explicitamente registrados pelos usuários, mostra que a direção educativa proposta atingiu os objetivos previstos. Algumas surpresas também surgiram a partir do acesso aberto desse LMOOC. Por iniciativa dos usuários, os vídeos hoje estão disponibilizados com legendas.

Iniciamos a criação do PPB com o intuito de divulgar a língua e a cultura brasileira e com a expectativa de que esse curso oferecesse subsídios para professores de língua portuguesa pensarem possibilidades de abordar o ensino de língua a partir de uma perspectiva crítica. Gostaríamos de ter ido além, mas nem sempre as deman-

das institucionais e limitações técnicas deixam espaços ou oferecem condições para desafios pedagógicos, que sempre demandam muito da equipe de desenvolvedores. Consideramos a possibilidade de expandir essa iniciativa para a produção de língua oral, mas essa possibilidade não foi levada a termo. Fica a sugestão de continuidade e esperamos que essa iniciativa, descrita em linhas gerais, motive os leitores a visitarem o curso e a partir dele pensarem alternativas práticas que trabalhem de forma ombricada a leitura do mundo e a leitura da palavra.

## Referências

- BIALYSTOCH, E.; RYAN, E. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: FORREST-PRESSLEY, D.; MACKINNON, G.E.; WALLER, T. G. (ed.). *Metacognition, Cognition and Human Performance*. New York: Academic Press, 1985.
- BRAGA, D. B. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre material didático para auto instrução. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 30 , p.5-16, 1997.
- BRAGA, D. B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na *web*. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (org.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 157-184.
- BRAGA, D. B. Aprendizagem reflexiva *online*: alternativas pedagógicas para o ensino de leitura em língua estrangeira. In: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. (org.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 125-145.
- BRAGA, D. B.; BURNARDO, J. M. Metacognition and Foreign Language Reading: Fostering Awareness of Linguistic Form and Cognitive Process in the Teaching of Language through Text. In: *Lenguas Modernas*, n. 20, p. 129-150, 1993.
- BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. O uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades. In: BRAGA, D. B. (org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo, Editora Cortez, 2015, p. 33-67.
- BRAHIN, A. C. S. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. In: *Revista X*, v. 1, p. 11-31, 2007.



- BUSNARDO, J. M.; BRAGA, D. B. Uma visão neogramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. In: *Ilha do Desterro*, n. 38, p. 91-114, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 [1967].
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 [1996].
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. Hadley: Bergin and Garvey, 1987.
- KUMARAVADIVELU, B. Critical Discourse Analysis. In: *TESOL Quarterly*. v. 33, n. 33, 1999, p. 453-484.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: *Revista X*, v.1, 2011, p. 33-47.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.
- MILLS, K. A. *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensorial Lenses*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2017.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- ROCHA C. H.; BRAGA, D. B. Pluralidades em Português Brasileiro: uma proposta de aprendizagem virtual de línguas atrelada à reflexão crítica sobre diversidade cultural. In: ZACCHI, J. V.; ROCHA, C. H. (org.). *Diversidade e tecnologias no ensino de línguas*. São Paulo: Blucher, 2020, p. 31-58.
- SORACE A. Metalinguistic Knowledge and Language Use in Acquisition-poor Environments. In: *Applied Linguistics*, v. 6, n. 3, p. 239-254, 1985.
- TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F. CARBONIERI, D. (org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.

# Formação de professores de língua portuguesa: um estudo do cenário brasileiro

HÉLDER ETERNO DA SILVEIRA

UFU

A formação de professores tem ocupado importante espaço na discussão e no debate realizado no campo educacional brasileiro. Diversos pesquisadores nacionais como Gatti (2014), Garrido (1997), Freitas (2002), entre outros, têm apontado para as lacunas no processo de formação docente e seus impactos no desenvolvimento da escola e da aprendizagem dos estudantes.

Existem aspectos que precisam ser enfrentados no país para superar essas lacunas. De um lado, a defesa de uma formação de professores pautada na escola e capaz de considerar o trabalho docente em sua complexidade e completude. De outro lado, a valorização do professor, que deve se expressar em reconhecimento salarial, condições adequadas para o trabalho, apoio pedagógico e formação continuada. Desse modo, o planejamento de políticas públicas deve considerar tanto a melhoria dos cursos de licenciatura quanto as condições objetivas para o exercício profissional.

Esses aspectos devem caminhar juntos e com crescente atenção das políticas educacionais, sob o risco de uma marcar o insucesso da outra, ou seja, um professor bem formado em condições inadequadas tende a se render a uma cultura presente na escola que pode ceifar a boa formação e dificultar, sobremaneira, resultados mais

significativos para a aprendizagem dos estudantes. Ao levantar essa situação, destaco o distanciamento do Brasil da oferta de condições ideais para o trabalho docente nas diferentes áreas do conhecimento escolar, mote do debate que será estabelecido.

A despeito de alguns componentes curriculares terem mais espaço na escola em termos de tempo de oferta, não significa que tenham mais condições para sua realização nas salas de aula. O ensino da língua portuguesa na escola, por exemplo, apesar de sua maior carga horária — juntamente com a matemática —, não tem melhores condições que os demais componentes escolares. Na contramão, esse ensino sofre com as mesmas fragilidades que os demais e isso se intensifica, ainda mais, pela precarização do trabalho docente, pela mudança no processo de interação social, pela escassez de bibliotecas, pela ausência na sociedade de incentivo à prática da leitura e da escrita.

Aspectos da oferta do ensino de língua portuguesa devem ser debatidos por pesquisadores e por propositores de políticas públicas a fim de apontar caminhos para superar tais fragilidades. Este texto é, nessa direção, resultado do debate realizado no VII Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e visa sintetizar a apresentação feita nesse evento sobre as políticas públicas de formação de professores de língua portuguesa. Não se pretende esgotar o assunto e, sim, levantar questões importantes que possam mobilizar novas formas de pensar a oferta da língua portuguesa nas escolas e suas interfaces com a formação de professores, na esperança de que esse debate colabore para o avanço na discussão e na proposição de alternativas para minimizar os problemas aqui colocados.

Início referenciando a obra de Anísio Teixeira, intitulada *Mestres do amanhã* (1963), escrita em um contexto de profundas mudanças no país, sobretudo, no desenvolvimento político, econômico e social, que mobilizaram a estruturação de diversas instituições escolares, indústrias e crescimento do setor público. O avanço experimentado na época trouxe demandas urgentes para as escolas que se popularizavam e expandiam no Brasil. Afinal, o que se quer com o processo de escolarização? Quem e como colaborar para que

a grande massa populacional tivesse acesso aos bens educacionais e pudesse se voltar para o projeto de país que se desenhava a partir da industrialização?

Para Teixeira (1963),

o desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.

A reflexão de Teixeira em seu texto coloca a problemática do acesso à educação, à universidade e ao conhecimento, antes exclusivo a uma determinada classe da população brasileira. Era necessário, para o alcance da pujante ideia de nação, formar pessoas, instruí-las ao trabalho, alfabetizá-las, prepará-las em diversos níveis — inclusive o universitário — para, como se pretendia à época, que o país saísse da condição de “subdesenvolvido”.

A disciplina intelectual e de pensamento proposta por Teixeira passa pela estruturação de escolas, de instituições universitárias e da melhoria da oferta de campos de trabalho. É nesse cenário e apoiados por fortes movimentos conservadores que os militares, em 1964, instauram uma ditadura no Brasil. De um lado, se pretendia conter os avanços do pensamento livre e do próprio processo democrático que permitia com que a população aspirasse ao benefício que “no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual”. Do outro lado, foi necessário constituir uma massa passível de ser submetida ao controle estatal. Neste ínterim, a criação de escolas e de universidades foi estruturada para o alcance de uma população que pudesse atender aos interesses do crescimento do país — entre eles, ter a escola como controladora social do Estado.

Desse modo, a escolarização praticada e incentivada se voltava para conteúdos assépticos e com muita carga teórica sem demonstrar sua relação com o desenvolvimento da sociedade. No ensino de ciências, por exemplo, a “matematização” do conteúdo foi uma vertente muito presente, em uma abordagem matemática que não se valia do contexto social de onde o conhecimento era produzido ou em que impactava. No ensino da língua portuguesa, não foi diferente. A “gramatização”<sup>1</sup>, por exemplo, se fez presente como uma proposição da época, mesmo que o estudo semântico e sua relação com a elaboração de pensamentos mais complexos sobre a sociedade estivessem ausentes. O excesso de formalismo em todas as áreas foi uma marca da escola daquele tempo e repercutiu por várias décadas. Porém, o levante contra os mecanismos de controle ideológico do Estado também veio desses espaços, como as escolas e universidades, pois não se podem controlar o pensamento, a crítica e a reflexão.

Nesse contexto, vários foram os desafios que emergiam da própria escola e universidade, como por exemplo: a identidade docente, o currículo, a formação profissional, a alfabetização, a abordagem didático-pedagógica dos conteúdos, os materiais didáticos disponíveis para o ensino dos conteúdos, entre outros. Essas temáticas alimentaram e alimentam uma série de pesquisas educacionais nas diversas áreas do conhecimento, especialmente, no campo da educação, da pedagogia e do ensino.

Assim, à guisa de um início, atrever-me-ei a discutir aspectos gerais da formação de professores para o ensino de língua portuguesa, compreendendo que o desenvolvimento profissional da docência para esse ensino faz parte de um complexo de políticas públicas, de movimentos educacionais e de resistências, necessárias para o avanço da educação e da própria identidade nacional.

---

<sup>1</sup> Referência ao uso excessivo do formalismo no uso da língua portuguesa como princípio didático-pedagógico principal da abordagem docente em escolas da educação básica.

## O desafio da educação básica brasileira

Talvez seja uma questão mal posta quando, no singular, se coloca como subtítulo “o desafio da educação básica brasileira”, pois não se pode negar serem muitos e complexos. Ainda assim, aponto que, entre esses desafios, dois fazem parte da própria razão de ser na escola: a permanência dos estudantes no espaço escolar e o enfrentamento aos processos de seu desmantelamento.

Esses dois pontos merecem atenção e precisam, com urgência, de um posicionamento das políticas públicas a fim de resolver a questão. Não é possível uma escola estagnada no tempo, no contexto de uma cultura que vai se moldando diariamente pelas dimensões e impactos da tecnologia, da ciência e dos meios de comunicação. A escola não vem perdendo espaço para essas dimensões e, sim, está sendo engolida por elas. Ou seja, a ausência de uma educação forte dificulta a participação das pessoas nos movimentos e avanços dos campos tecnológicos, científicos, culturais e simbólicos.

Desse modo, quanto mais estagnada for a escola, mais alijados estarão seus membros dos bens culturais, das discussões qualificadas e da crítica fundamentada que vise romper com mentiras, com *fakenews*, com promessas políticas descabidas e com propósitos pessoais. Nos dizeres de Teixeira (1963), “somente uma autêntica disciplina mental poderá ajudar as pessoas a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude”.

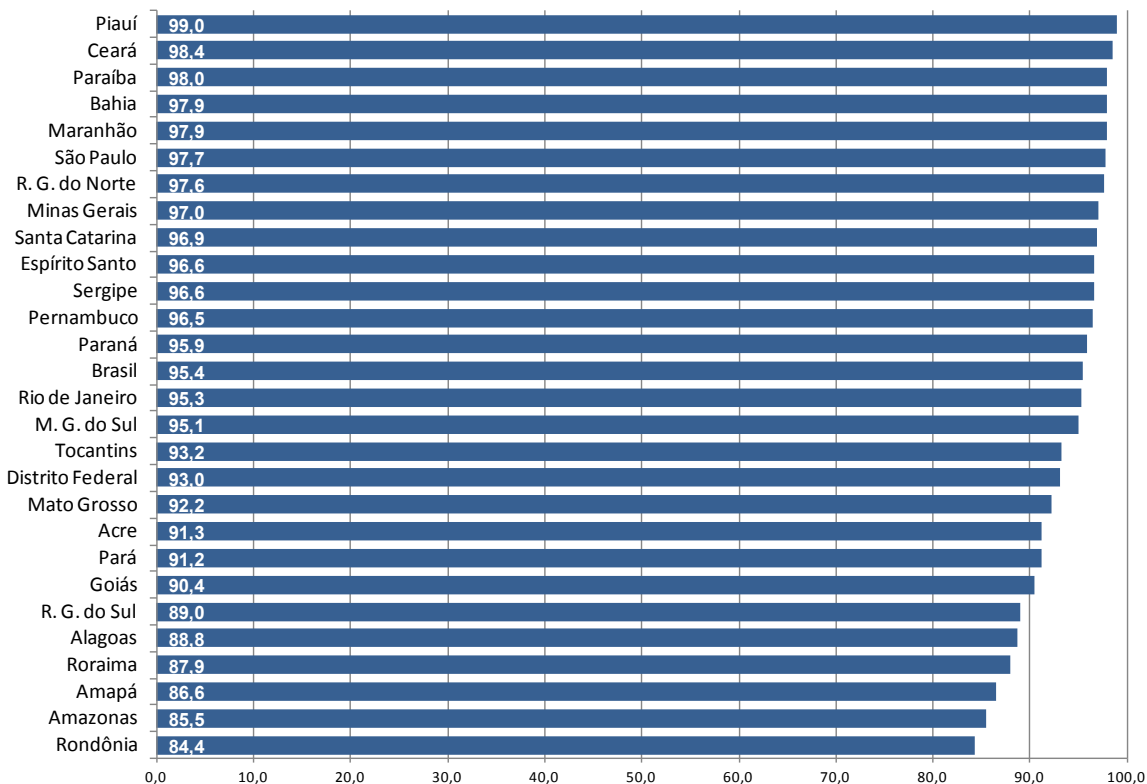
Essa disciplina mental passa, sem dúvidas, pelos processos formais de escolarização em que o trato com a própria língua é a maneira mais pujante de participarmos desse mundo que se transforma científica e tecnologicamente. Isso começa desde o ensino infantil, a alfabetização e não deveria se encerrar no ensino médio. Formalmente se encerra ali, quando o estudante não prossegue seus estudos. Porém, a escola tem o importante papel de formar pessoas inquietas, leitores, pensadores e críticos que saibam tomar posições.

Talvez essa seja uma questão utópica, mas tê-la como referência de onde se quer chegar pode nos ajudar a planejar o caminho. Nesse trajeto, os estudantes que ingressam nas escolas formais têm perdi-

do espaço para outras demandas da “vida moderna”, sobretudo, exigências sociais impostas aos mais pobres, como o trabalho precoce e a necessidade de garantir condições mínimas de sobrevivência.

Olhando para o ensino formal, o país tem conseguido, nas últimas décadas, inserir os estudantes na escola, porém não tem tido êxito em sua permanência naquele ambiente. Vejamos:

**Figura 1:** Taxa de frequência à escola da população de 6 anos de idade.



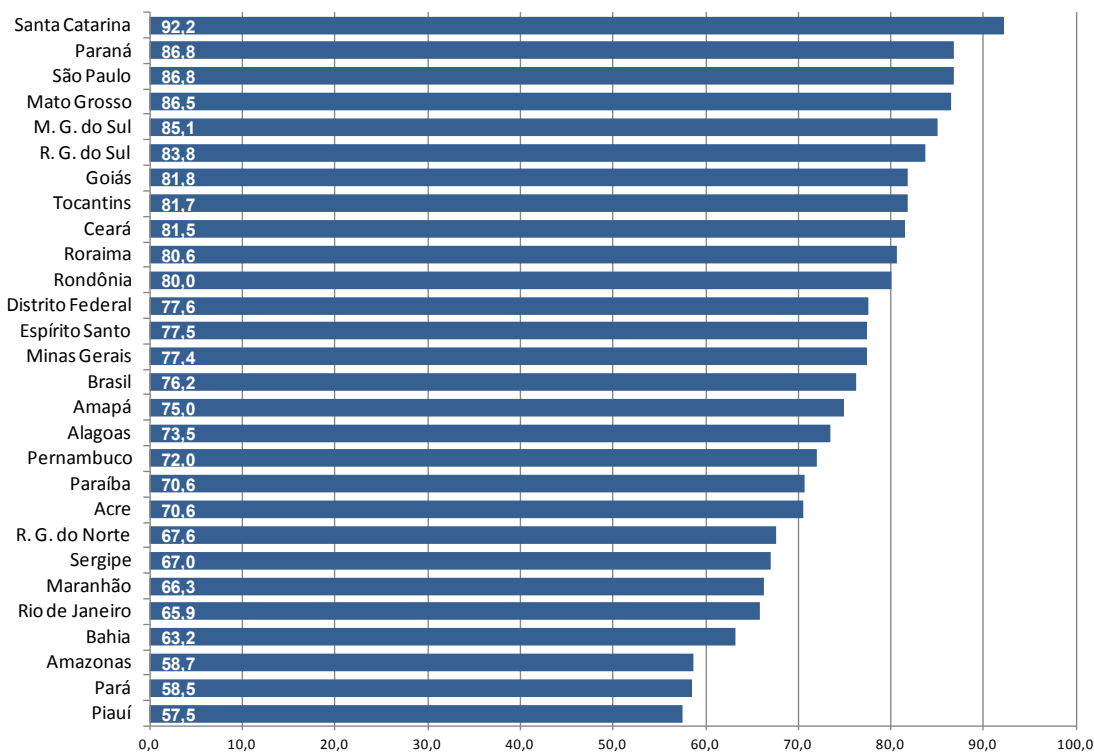
**Fonte:** Brasil (Inep, 2011).

O gráfico aponta para o sucesso das políticas sociais na indução à matrícula das crianças de 6 anos de idade na escola. Isso está atrelado à obrigatoriedade de os pais matricularem seus filhos nas escolas para receberem benefícios de distribuição de renda, como o Bolsa Família e outros. Notamos que, em quase todos os estados, mais de 90% do contingente de crianças estão matriculadas no ensi-

no infantil, com casos beirando aos 100%, como os estados do Piauí e do Ceará. A média do país, naquele ano, foi de 95,4% de acesso das crianças às escolas, número que, segundo a Unicef, ([www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)) é comparável a países como Japão (95%) e Portugal (92,5%).

Porém, cabe uma reflexão: a análise é, nesse ponto, restrita ao acesso à escola. As condições dessa escola podem e devem ser questionadas, pois acesso à escola não significa acesso à qualidade educacional. Várias lacunas devem ser analisadas, resultando em outras reflexões mais aprofundadas e que impactam na continuidade dos estudos. Vamos aos números.

**Figura 2:** Proporção da população de 12 anos de idade com, ao menos, os anos iniciais do ensino fundamental concluídos.

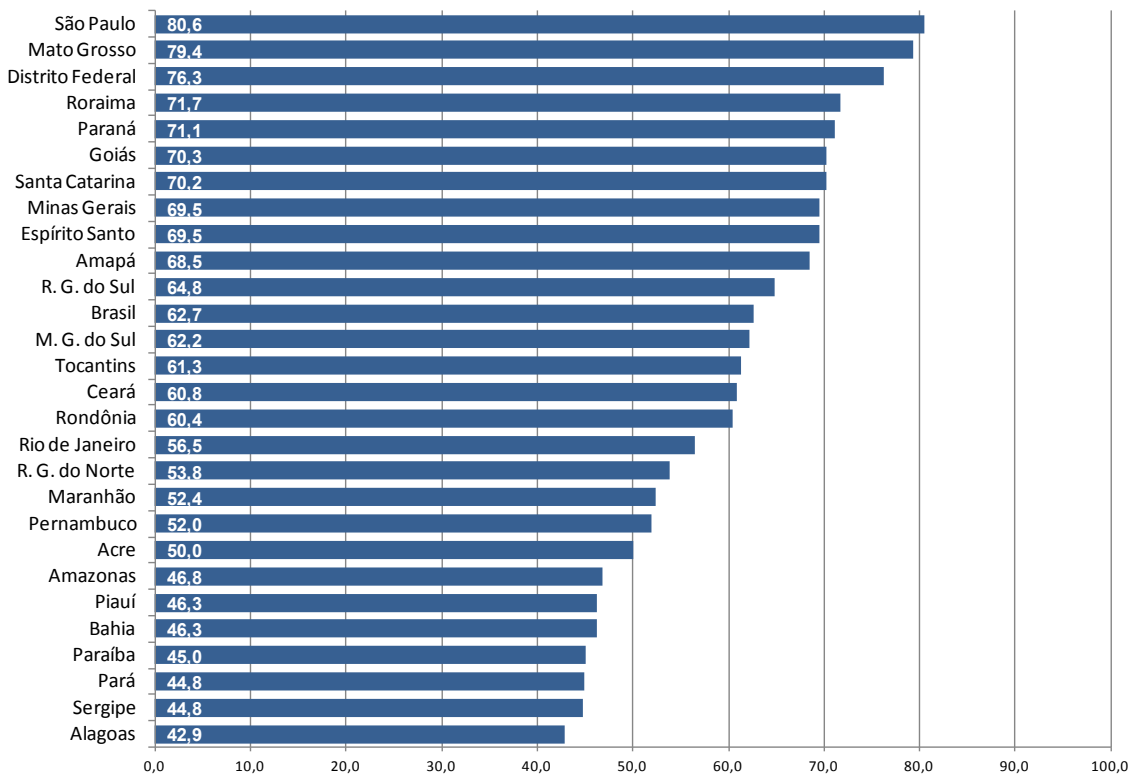


**Fonte:** Brasil (Inep, 2011).



Ano a ano, as crianças se sentem menos motivadas a permanecerem na escola ou mesmo são retiradas delas pelas condições sociais que estão impostas. As figuras 2 e 3 revelam isso.

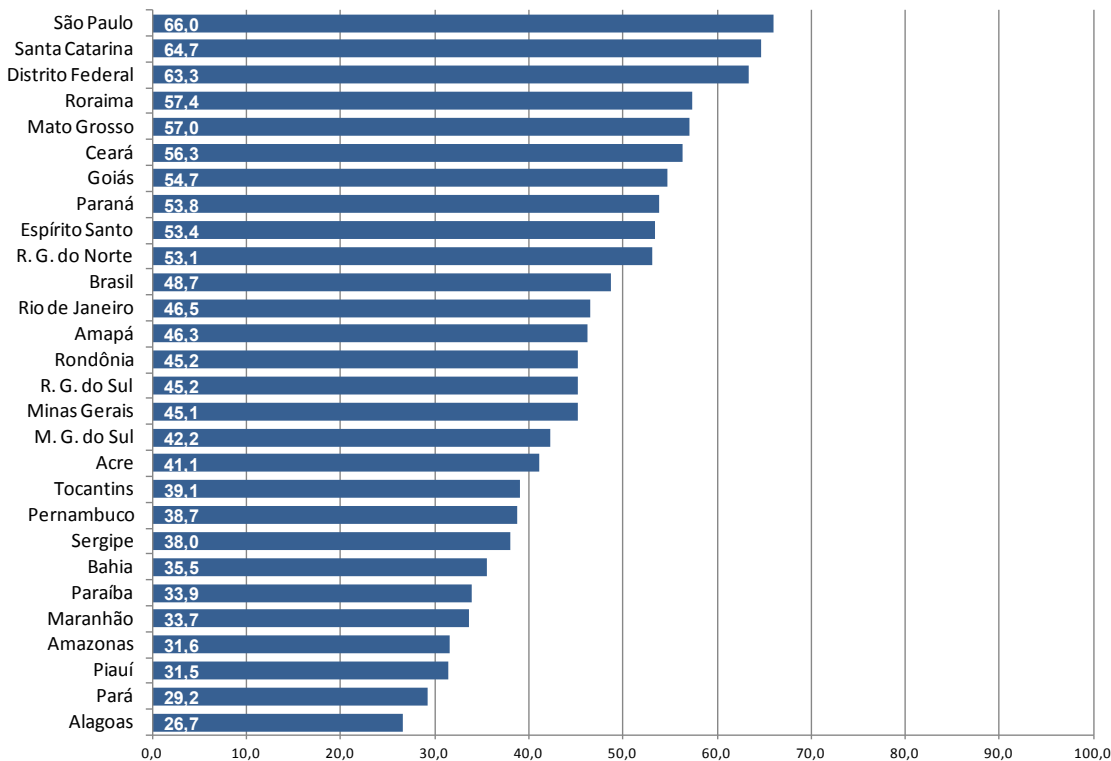
**Figura 3:** Proporção da população de 12 anos de idade com, ao menos, os anos iniciais do ensino fundamental concluídos.



**Fonte:** Brasil (Inep, 2011).

A situação ainda é mais grave se verificarmos os concluintes do ensino médio, cuja taxa de permanência e sucesso diminui consideravelmente:

**Figura 4:** Proporção da população de 19 anos de idade com, ao menos, o ensino médio concluído.



**Fonte:** Brasil (Inep, 2011).

Esses dados apontam para algo alarmante: o Brasil possui uma política pública social de fixação dos estudantes na escola muito precária. De um lado, a escola tem deixado de ser interessante para muitos estudantes e, de outro, as demandas e apelos sociais são maiores e roubam de nossas crianças e adolescentes o direito a permanecer na escola. Há de se considerar que o baixo comprometimento das políticas públicas com a melhoria das escolas tem uma importante participação nesse processo de abandono. A escola, lugar de aprendizagens, não pode ser uma controladora social, ou seja, estar na escola deve ser entrar em um universo de possibilidades, de pensamento, de estudo, de circulação do conhecimento, de convivência e de aprendizagens, não um depósito de pessoas apenas para

constar nos números de um pseudossucesso das investidas públicas educacionais.

Ainda no caso do Brasil, estar na escola deveria possibilitar às crianças terem acompanhamento pedagógico e psicossocial seguro, muitas vezes, que orientem a família e os modos de interação social. Em um país com desigualdades imensas, para muitos a escola é também oportunidade de afeto, de alimentação, de construção de referências, de segurança e de bem-estar social. Isso tudo aliado ao aprendizado da leitura, da escrita, das dimensões sociais, filosóficas, culturais e científicas.

Porém, não é isso que observamos na análise gráfica. A evasão apontada pelos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) mostra que o país cai de uma taxa de 95,4% de acesso à escola para 48,7%, significando que etapas importantes do desenvolvimento humano estão sendo negligenciadas às crianças e adolescentes, colocando o país em situação vexatória quando se compara a outros países latino-americanos, asiáticos e europeus. Se analisarmos alguns estados específicos no gráfico, verificamos que a situação é ainda mais preocupante, pois lança o país para o topo da desigualdade educacional, promovendo um verdadeiro “genocídio” das possibilidades de escolarização.

Vários são os fatores que merecem ser estudados para o enfrentamento dessas questões e, por incrível que pareça, não são fatores novos ou desconhecidos. O país tem uma grande produção em pesquisas educacionais que apontam para a crise nos processos de escolarização, impactando e dificultando o crescimento do Brasil. No caso específico do interesse deste trabalho, destaco um elemento fundamental: a crise no ensino de língua portuguesa revela, também, a crise presente na própria escola, ameaçando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da inovação, das artes e da própria identidade nacional.

Movimentos mais conservadores ocuparam espaços decisórios do país nos últimos anos, buscando elementos mais técnicos para o ensino dos conteúdos, induzindo à fuga de discussões de cunho

social e político dentro dos componentes curriculares das escolas. A proposta de uma “escola sem partido”, impulsionada pela bancada evangélica e por grupos mais radicais da extrema-direita, visa, justamente, retirar a crítica da escola, sua capacidade analítica e sua dimensão reflexiva que, por sua vez, ameaçam a permanência desses grupos no poder.

Tirar da escola sua capacidade de decisão e proposição didático-pedagógica é aviltante e merece ser denunciado em todos os espaços públicos, uma vez que visa controlar o pensamento e a reflexão. Retirar a crítica da escola faz com que emergjam situações que deveriam ter sido vencidas, como o preconceito racial e a desigualdade de gênero. Doutro modo, o país se vê às voltas do renascimento de terraplanistas, de criacionistas, de negacionismos e de movimentos antivacina ou antidemocráticos. Essas questões impactam na escola e nos conteúdos que são ensinados nela, intensificando uma importante crise ainda não superada dentro dos próprios componentes curriculares e da própria formação, motivo de um olhar especial a partir deste ponto do texto.

## **Professores e professoras de língua portuguesa no Brasil: qual o cenário?**

Muitos são os problemas do ensino dos conteúdos no país, todos eles! E são problemas correlatos que dizem respeito a: o que ensinar, as estratégias didáticas do ensino dos conteúdos, a construção da identidade profissional, as condições objetivas do trabalho docente, os materiais didáticos, a formação de professores e professoras, entre outros. Cada uma dessas situações merecem um longo estudo e discussão. Aqui, restrinjo-me à formação de docentes de língua portuguesa no Brasil e alguns aspectos importantes a partir da análise dos dados do Censo da Educação Básica, levantado pelo Inep em 2018.

A formação do professor de língua portuguesa implica no atendimento a normativas e diretrizes nacionais, como a resolução nº 02/2015 e a nova resolução nº 02/2019, ambos do Conselho Nacional

de Educação (CNE). Os cursos no Brasil avançaram na constituição de uma identidade para a docência a partir da incorporação das matrizes conceituais e da organização curricular trazidas pela resolução CNE/CES nº 02/2015, que considerou a licenciatura em sua característica principal: formar professores aptos a atuar nas escolas.

A proposta das diretrizes de 2015 fez emergir o debate sobre as características dos cursos de formação de professores, defendendo um modelo pautado na relação da escola com a entidade formadora, cujas práticas como componente curricular, os estágios e as áreas no campo de articulação pedagógica ganharam destaque. Isso não implicou na diminuição dos saberes referenciais dos conteúdos específicos. De outro modo, deu finalidade a eles, pois fez com que os cursos encontrassem lugar nas entidades formadoras, a partir de uma identidade mais definida e delineada. Todavia, em nada as diretrizes se pautaram quanto às condições da própria formação docente, tampouco, a situação dos professores nas escolas de educação básica.

Já a atualização da resolução do CNE foi precipitada, uma vez que as instituições formadoras não fecharam o ciclo de alterações e de avaliação das próprias mudanças trazidas pela resolução nº 02/2015 do mesmo conselho. A ideia do documento de 2019 é trazer para a formação a dimensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, os elementos mais importantes já estão incorporados nos cursos de licenciatura. Noutra pretensão, limitar a formação de professores à dimensão da base é restringir o papel docente, sua atuação e sua capacidade de gestão didático-pedagógica. Por isso que integrar as ações no campo da educação é uma emergência que deve ser trazida à tona para evitar retrabalhos, como no caso dessas duas últimas diretrizes nacionais da formação docente, a de 2015 e a de 2019, do CNE.

Como já dito: é necessário que as políticas de formação estejam alinhadas a políticas de indução ao magistério, de valorização dos recém-professores e ao incentivo no início da carreira. Os estudantes nos cursos devem vislumbrar a escola como possibilidade real de

atuação profissional, sob a pena de não termos professores formados para continuar o trabalho iniciado no ensino escolar.

Elementos do cotidiano do trabalho docente tem impactado no interesse — ou desinteresse — dos estudantes dos cursos de licenciatura em língua portuguesa em se inserir nesse mercado de trabalho.

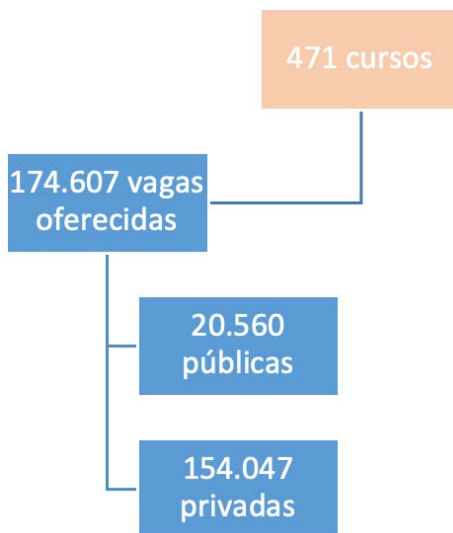
**Figura 5:** Número de instituições ofertantes de cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa (LLP) no Brasil.



Fonte: Censo 2018.

O maior contingente de cursos de LLP é oferecido por instituições privadas, muitas na modalidade a distância. Ao total, são 471 cursos com a oferta de 174.607 vagas para estudantes cursarem LLP.

**Figura 6:** Número de instituições ofertantes de cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa (LLP) no Brasil.

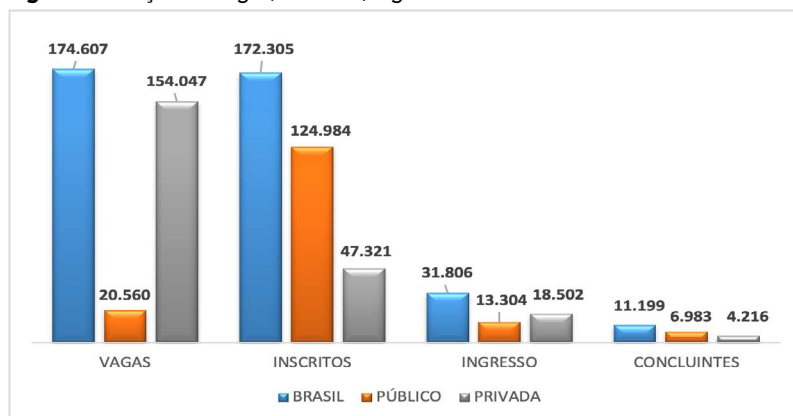


Fonte: Censo 2018.

Ao verificarmos o número de vagas entre o público e o privado, o salto ainda é maior. As instituições privadas oferecem quase 7,5 vezes mais vagas que o ensino público. Aqui não se questiona a qualidade das ofertas. Os cursos de licenciatura têm forte inclinação nas instituições privadas, situação que se diferencia quanto à oferta de cursos de bacharelado em Letras-Português, dos quais 21 são oferecidas em instituições públicas de ensino e apenas 5 em instituições privadas.

Na situação específica da relação das vagas, oferta de inscritos, ingresso e concluintes, a situação é muito preocupante.

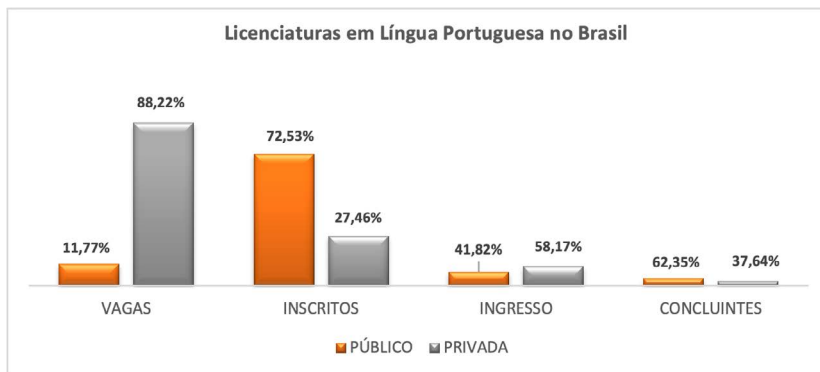
**Figura 7:** Relação de vagas, inscritos, ingressantes e concluintes em cursos de LLP.



Fonte: Censo 2018.

Em porcentagem, verifica-se:

**Figura 8:** Porcentagem da relação de vagas, inscritos, ingressantes e concluintes em cursos de LLP.



Fonte: Censo 2018.

Os gráficos apontam para a carência da oferta de cursos de LLP em instituições públicas, tendo em vista que apenas 11,77% das vagas são oriundas desse sistema de ensino. O estudante de LLP no Brasil é quem financia seus estudos, muitos em cursos a distância, cuja qualidade deve ser motivo de novos estudos mais aprofundados. Um fato interessante apontado nos gráficos é a procura pelas instituições, ou seja, muitos estudantes visam cursar LLP em instituições públicas, porém, os números apontam que já no ingresso vários cursos ficam com vagas ociosas. A relação vaga-concluinte demonstra a necessidade de ações urgentes para a fixação dos estudantes nos cursos de LLP, uma vez que, no ano de 2018, por exemplo, do total de concluintes em cursos de LLP, 62,35% eram oriundos das instituições públicas e 37,64% das instituições privadas.

Porém, grave mesmo é a comparação entre o número total de vagas e o número de concluintes. Se observarmos bem, foram ofertadas, no ano de 2018, 20.560 vagas em cursos de LLP na rede pública de ensino superior. Se considerarmos que nos últimos anos não houve o incentivo na criação de novos cursos de LLP na rede pública, podemos fazer um comparativo do “sucesso” e da participação das instituições públicas na formação do professor de língua portuguesa, demonstrada pela figura 8, ou seja, apenas 34% da oferta de vagas tem encontrado resultado com o sucesso acadêmico naquele ano para as públicas e 2,7% nas instituições privadas.

De um lado, esse resultado reforça a importância da rede pública na formação de professores e, do outro, o empobrecimento da população que não consegue iniciar seu curso em instituições privadas e conclui-lo com êxito. Tal situação é alarmante, uma vez que coloca a responsabilidade da formação de professores de LP para as instituições públicas e ameaça o fechamento de várias ofertas de vagas nas instituições privadas. Há de se considerar que existe uma oferta excessiva por parte das instituições privadas, representada por cursos a distância, muitas vezes, de qualidade questionável.

A evasão de estudantes dos cursos de LLP acaba por refletir na escola, pois nem todos os egressos dos cursos optarão pela docên-



cia em língua portuguesa, aumentando — ainda mais — a carência de professores para lidar com esse ensino. É necessário um esforço ainda maior para ampliar a formação em nível superior (licenciatura) dos 2.226.406 professores do Brasil. Esse é o quantitativo de docentes da educação básica em todas as áreas do conhecimento. Desse quantitativo, 79,9% têm curso superior, mas nem todos cursaram licenciatura, requisito à atuação profissional conforme a lei nº 9.394/1996.

## **Algumas considerações de encerramento**

A situação da docência em língua portuguesa no Brasil deve ser analisada à luz das políticas públicas educacionais e do impacto que a ausência de um profissional qualificado nessa área causa em todo o sistema educacional brasileiro. Não se trata de considerar que basta a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática, como os macroindicadores de avaliação insistem em induzir. A fragilidade do ensino e da formação do professor de língua portuguesa reflete, diretamente, na qualidade de todos os demais conteúdos escolares.

A base do pensamento está, justamente, na capacidade de interação dos sujeitos sociais, passando pelo uso da língua, as construções culturais que dela provém e a definição da própria identidade individual e sociorreferencial desses sujeitos. Desse modo, devemos considerar a necessária renovação do ensino da língua portuguesa em direção ao pensamento, ao desenvolvimento da crítica, da criatividade, da leitura, da escrita, da comunicação e da adequação da gramática normativa a um quadro contextualizado de sentidos.

Para tanto, é necessário que a formação de professores de língua portuguesa receba, em conjunto com as demais áreas, a necessária atenção do sistema público, considerando que a dinâmica das transformações sociais traz elementos do pensamento mais complexos para o trabalho docente. Porém, sem políticas públicas adequadas e ajustadas à transformação da escola e valorização de seus agentes, teremos poucos avanços de valor pedagógico significativo e com consequentes impactos na emancipação dos brasileiros que, no caso

de uma parcela específica, flertam com um conservadorismo cego diante das transformações sociais, culturais, políticas e educacionais.

## Referências

- BRASIL, Inep, 2011, *Censo da educação superior*. Disponível em <https://bit.ly/3C7S2uU>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BRASIL, Inep, 2018. *Censo da educação superior*. Disponível em <https://bit.ly/31JMryb>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BRASIL, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://bit.ly/3om2lqc>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.
- GARRIDO, Selma Pimenta. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista Nuances*, v. III, 1997.
- GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Revista de avaliação educacional*. São Paulo, v. 25. n. 57, jan./abr. 2014, p. 24-54.
- SUASSUNA, Livia. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas-SP: Papyrus, 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. 1963. *Mestres do amanhã* (texto ao Conselho Internacional de Educação para o Ensino). Disponível em: <https://bit.ly/3Fb5UX3>. Acesso em: 15 dez. 2020.

# A leitura em questão: a integração nem sempre bem resolvida entre leitura, produção de textos e análise linguística em materiais didáticos

MARINA CÉLIA MENDONÇA

UNESP-ARARAQUARA

Há décadas que se fala no Brasil sobre a formação de leitores. Ainda antes de estudos sobre letramentos, a leitura foi objeto de preocupação daqueles dedicados à formação de professores, configurando-se a constituição do gosto pela leitura como uma urgência face ao processo de democratização da sociedade brasileira. Apesar de parecer consenso hoje o poder emancipador do acesso aos inúmeros gêneros (escritos, orais, multimodais) que circulam nos vários campos da vida social, em especial os literários, um olhar para essas décadas passadas encontraria muito mais embates que consensos, indiciando que a importância dada à leitura na formação do “cidadão” não se consolidou de forma tranquila no Brasil.

Listo aqui<sup>1</sup> um conjunto de práticas e propostas pedagógicas que fazem parte desse contexto de “preocupação” com a leitura e seu

---

<sup>1</sup> As reflexões aqui apresentadas inserem-se no subprojeto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado por mim na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2020-2022).

incentivo. Relacionadas a essas práticas ou propostas, produzem-se polêmicas ou discussões sobre sua viabilidade, sua eficácia didática, sua pertinência etc.

Um exemplo dessas propostas é a produção de bibliotecas de classe, em que vários títulos de livros são selecionados e disponibilizados — por meio de compra, doação ou empréstimo — para compor o rol de livros a serem lidos pelos estudantes de uma sala de aula específica. No rol de leituras indicadas pelo professor, não há consenso sobre quais seriam os títulos pertinentes: o professor indicaria os clássicos da literatura nacional e internacional? Adaptações? *Best-sellers*? Títulos de séries direcionadas ao público jovem? HQ?

Tivemos — e ainda temos — incertezas sobre como avaliar atividades de leitura. Seria uma boa estratégia apelar para fichas de leitura, sejam as elaboradas pelos professores, sejam as fornecidas pelas editoras? Ou bastaria propor rodas de conversa sobre os livros lidos pelos estudantes? Quantos livros por ano o professor trabalharia com seus alunos? A melhor estratégia seria a leitura diversificada, com cada aluno lendo um livro diferente e depois o trocando com o colega, ou todos lendo o mesmo livro, ao mesmo tempo, para “unificar” as discussões sobre o texto literário e aprofundar os aspectos pertinentes ao conteúdo trabalhado?

Tivemos — e ainda temos — discussões em torno da adoção, em escolas, de adaptações de obras literárias e seu poder — ou não — de despertar o gosto literário. Tivemos — e ainda temos — também discussões em torno da adequação, aos públicos infantil e juvenil, de textos do campo da arte, tendo em vista a linguagem utilizada pelo autor ou a temática abordada. A esse respeito, podemos citar polêmicas que resultaram em censura à adoção de livros em escolas brasileiras, entre elas, a instaurada em 2009, em Santa Catarina, em torno da linguagem e da abordagem da sexualidade na obra *Aventuras provisórias*, de Cristovão Tezza; e, mais recentemente, em 2017, em torno da adequação da temática do livro *Enquanto o sono não vem*: foram recolhidos 93 mil exemplares da obra que haviam sido distribuídos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)

para alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental das escolas públicas de Grande Vitória.

Temos ainda polêmicas em torno dos gêneros discursivos e/ou textuais e seu processo de escolarização através dos materiais didáticos. Essa temática da pertinência ou não do tratamento dos gêneros nas atividades didáticas e nas práticas de leitura tem mobilizado grande parte das discussões empreendidas, no país, por pedagogos, linguistas aplicados, linguistas e estudiosos da literatura.

A despeito da importância — que se encaixa no tal consenso que mencionei — dessas temáticas para as atividades didático-pedagógicas envolvendo a leitura, neste texto pretendo me ater a uma questão de que se ocupa a área de formação de professores de língua portuguesa há mais tempo, e que, apesar de consensual, parece-nos ainda tão atual, pelas diferentes réplicas encontradas em contexto didático e avaliativo: a *integração da leitura com a produção de textos e análise linguística em atividades didáticas e avaliativas*.

## Algumas considerações sobre a leitura como prática de linguagem

Os documentos oficiais direcionados ao ensino de língua portuguesa no Brasil — entre eles, os PCN (Brasil, 1997, 1998, 2000) e BNCC (Brasil, 2018) — propõem tomar o texto como centro das atividades de ensino-aprendizagem e privilegiar o uso linguístico, em situações de interação efetiva, de forma a possibilitar aos sujeitos participação social ativa e crítica em diversos campos de atividade (esses campos aparecem institucionalizados na BNCC como jornalístico-midiático, artístico-literário, de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa). Essa centralidade do ensino de língua portuguesa no *texto* e no *uso da linguagem* já tem uma longa história no Brasil e também parece ter se constituído em um consenso entre nós. No entanto, esse consenso também não se faz sem conflitos, como veremos.

Tome-se esse “privilegiar o uso linguístico em situações de interação efetiva”, relacionando-o às atividades de leitura. A ideia defen-

dida por linguistas e estudiosos da literatura, desde a década de 1980 no Brasil, é privilegiar a leitura de textos na íntegra, em detrimento de atividades de estudo de características de autores e obras — tendo em vista os textos literários — e em detrimento de atividades de leitura de fragmentos de textos ou textos redigidos especificamente para os materiais didáticos — textos “modelares”. Do conjunto de contribuições de autores da área dos estudos literários para o ensino da leitura, nas décadas de 1980 e 1990, destaco, por exemplo, Lajolo (1997) e um documento publicado pela Secretaria do Estado de São Paulo, direcionada aos professores da rede de ensino pública do estado (São Paulo, 1988). Nessas últimas décadas, o consenso construído é que os estudantes tenham oportunidade de efetivamente ler os textos — ou seja, o *usar a linguagem* em atividades de leitura — e que os textos — e as formas de leitura — se aproximem das práticas culturais de que os estudantes participam.

Assim, a leitura, posta no contexto do “uso linguístico em situação de interação efetiva”, é tomada como *prática de linguagem* (Geraldi, 1984). O autor entende que, nas práticas de linguagem, o sujeito tem sempre uma finalidade no uso linguístico. Dessa forma, nas práticas de leitura, torna-se relevante o questionamento “para que ler?”. Considerando isso, o autor propõe trabalhar na escola quatro diferentes práticas de leitura:

- a busca de informações;
- o estudo do texto;
- a fruição do texto;
- o pretexto para outras atividades.

Nessa perspectiva, a *leitura é tomada como parte de um conjunto de atividades*, em uma situação efetiva de uso de linguagem. Vejamos exemplos de ações didáticas em que a prática de leitura se imbrica com outras:

- (a) *A leitura para buscar informações* poderia acontecer numa situação em que o estudante se prepara para um debate sobre um tema específico em contexto escolar (a leitura é prepara-

- ção para a prática oral da linguagem). Assim, seria preciso buscar informações sobre esse tema num conjunto de textos.
- (b) Tendo em vista a mesma situação (preparação para um debate sobre um tema específico), poderia ser feita uma *leitura-estudo-do-texto*, conduzida pelo professor, auxiliando os estudantes a procurarem, por exemplo, argumentos em textos opinativos, para, no debate oral posterior, utilizarem esses argumentos se forem pertinentes.
- (c) Ainda na preparação para o debate de um tema específico, poderia ser lido um texto literário que abordasse tal temática (essa atividade seria uma *leitura pretexto* para preparação ao debate posterior). O texto literário, neste caso, não seria estudado em sua materialidade textual ou discursiva, com o destaque de sua especificidade no campo artístico-literário, mas serviria para sensibilizar os alunos sobre a problemática envolvida, bem como para ampliar seu horizonte apreciativo.

É dessa maneira que a leitura, como *prática de linguagem*, se integraria a outras atividades, nesse caso, a uma prática de produção oral e, no caso do “estudo do texto argumentativo para encontrar nele argumentos”, ao estudo da forma composicional de gêneros opinativos e argumentativos, ou seja, a uma prática de análise textual/discursiva.

A linguagem, nessa perspectiva, aproxima-se da concepção que se encontra em Volóchinov (2017) e Bakhtin (2000a, 2000b). Para os autores, o enunciado é um evento singular, em que um sujeito, com projeto de dizer específico, dirige-se a um destinatário, esperando dele uma resposta. Essa relação dialógica entre o eu e o outro — mesmo que imaginário — é um dos aspectos da contextualização do enunciado e de sua singularidade. Nessa abordagem, a prática de linguagem pressupõe necessariamente um autor, um destinatário, um projeto de dizer. Ao mesmo tempo, o enunciado é um elo numa cadeia enunciativa, encontra em sua fonte os outros enunciados, aos quais responde axiologicamente.

Portanto, a relação dialógica entre enunciados, em sua singularidade, é outro aspecto da contextualização do enunciado. É no diálogo, numa situação precisa de enunciação, que se dá a prática de linguagem. Assim, tanto a leitura — que é uma resposta aos outros enunciados, axiologicamente marcada pela posição do sujeito em relação aos outros — quanto a escrita — que também marca um movimento do sujeito articulando seu discurso na relação com os outros — são atividades que se colocam na rede de discursos, responsivamente, no uso da linguagem em situações específicas da vida, com uma finalidade, em um determinado contexto sócio-histórico. Enfim, na vida, ambas a leitura e a escrita acontecem com fins específicos, integradas a outras atividades corriqueiras.

Levando isso em conta, meu objetivo aqui é refletir sobre essa integração entre práticas de linguagem (leitura, oralização, escrita, compreensão do texto oral, reflexão sobre a linguagem) em atividades que afetam o atual ensino de língua portuguesa, tanto no âmbito de vestibulares — no caso, nos interessa colocar em discussão aqui a proposta de redação da prova do Enem — quanto em materiais didáticos aprovados pelo PNLD e utilizados no país na última década.

## **A integração entre leitura, escrita e análise linguística**

Coloco em foco aqui o caso da proposta de redação do Enem, exame nacional usado como prova de seleção de candidatos para acesso às universidades federais — ou outras — no Brasil. Essa função da prova faz dela um parâmetro para muitas práticas de linguagem nas salas de aula brasileiras, apesar da redação proposta na prova não seguir os documentos oficiais nacionais, que propõem a produção textual de gêneros variados, devidamente situados em práticas concretas de uso linguístico.

A proposta de escrita dessa avaliação apresenta, para leitura, um conjunto de textos de gêneros diversos, os quais são tratados como “motivadores”. Mas o texto a ser escrito apresenta-se sempre no mesmo “modelo”: uma dissertação argumentativa, incluindo uma proposta de intervenção social.



Veja-se essa proposta de apresentação de textos motivadores para a redação. Em um material preparado para o candidato, intitulado *Redação do Enem 2017*: cartilha do participante, encontram-se as seguintes instruções:

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à competência 2:

- Leia com atenção a proposta da redação **e os textos motivadores**, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- **Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema.**
- **Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema.**

Além disso, a recorrência de cópia é avaliada negativamente e fará com que seu texto tenha uma pontuação mais baixa (Brasil, 2017b, p. 15, negrito adicionado)

Assim, fica claro que não se espera, na prova de redação do Enem, um efetivo uso dos textos fornecidos, um diálogo marcado com eles, uma citação para polemizar ou concordar, paráfrase etc. Dessa maneira, a atividade de leitura, em sua relação com a escrita, é esvaziada e só é importante na “depreensão” e encaminhamento do tema. Tanto que, nos comentários de redações nota 1.000 nessa cartilha, não aparece uma discussão sobre a pertinência ou não de diálogo com os textos motivadores. Nesse sentido, a redação do Enem joga por terra os esforços empreendidos em propostas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para valorizar as relações entre as práticas de linguagem. Como já afirmado aqui, os próprios documentos oficiais direcionados à educação nacional — os PCN e a BNCC — têm reforçado um discurso que se minimiza no Enem.

Além disso, pode-se dizer que, tomando a escrita quase como que descolada da leitura dos textos da prova de redação, o Enem também reforça os modelos de textos e o ensino de produção textual centrado nesses modelos em cursos preparatórios. Tudo isso é contra o que a comunidade científica na área do ensino de língua portuguesa lutou nessas últimas décadas no país, em publicações acadê-

micas e direcionadas a professores, e em atividades de formação de professores. É dessa maneira que se pode afirmar que a redação do Enem, infelizmente, tem sido um desserviço para os que defendem uma produção textual escrita, na escola, mais colada à vida — onde circula uma gama imensa de gêneros discursivos — e relacionada a outras práticas de linguagem, entre elas, a leitura.

Vale a pena destacar a consideração dessa relação entre práticas de linguagem no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020, que selecionou obras direcionadas ao ensino fundamental II. Especificamente, citamos aqui o guia desse PNLD, direcionado aos professores. Nos comentários gerais acerca das obras selecionadas, a comissão avalia que as seções dedicadas ao ensino de questões de língua/gramática são as mais frágeis, já que as atividades de grande parte das coleções aprovadas nessa edição do PNLD ainda são descontextualizadas, utilizando o texto como pretexto para exercícios de metalinguagem e fixação de conteúdo. Ou seja, nos materiais em que isso acontece, a centralidade das atividades de linguagem, no processo de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais e estilísticos, não está no uso do texto, pois as atividades propostas não contribuem para uma maior compreensão de textos nem para melhorar a sua produção.

Destaco ainda, a seguir, um trecho em que a comissão critica um aspecto desses materiais selecionados: o trabalho com charges e tiras em atividades de ensino gramatical.

Os gêneros textuais/discursivos preferidos pelas obras nas seções dedicadas a esse trabalho são as tirinhas e charges, em vez de aproveitar os textos já utilizados nas seções de leitura e de produção de textos. Ou, de outra forma, as tirinhas e charges são utilizadas quase que exclusivamente para atividades de gramática, sendo subexploradas no aspecto da compreensão leitora (Brasil, 2019, p. 24).

Esse procedimento didático criticado nas coleções aprovadas pelo PNLD ainda dialoga conflituosamente com os PCN, publicados na década de 1990, e com a BNCC. Esta, publicada em sua versão

final em 2018, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem:

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.

[...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

A BNCC, no excerto acima, deixa claro que o objetivo de estudos da linguagem de textos (seus aspectos gramaticais ou estilísticos) é a “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. Não destaco aqui os deslizamentos do discurso citado de um enfoque discursivo — em que se fala em práticas, em uso da linguagem — para um enfoque centrado em habilidades — que remetem a outra abordagem da linguagem.

Para além dessas diferenças, o que destaco nesse discurso é a compreensão de que o objetivo de qualquer atividade de ensino-aprendizagem de linguagem é ampliar as possibilidades de uso, ou seja, leitura, escrita, oralização, escuta, criação de texto multimodal etc. Esse é um objetivo que não se cumpre em grande parte dos livros aprovados pelo PNLD 2020, considerando as atividades de análise linguística.

Posto isso, passo à reflexão sobre a relação entre leitura e propostas de escrita em duas coleções didáticas de ensino médio aprovadas pelo PNLD — uma no programa de 2012 e outra, no de 2018. Pretendo, com esse recorte, apontar indícios de como esse discurso da relação entre leitura e produção de linguagem é atualizado, ao

longo da década passada, em livros utilizados em atividades didáticas brasileiras.

### *Leitura e produção textual escrita sob o mote dos gêneros discursivos*

A coleção didática *Veredas da palavra* (Alves; Martin, 2016) é composta por três volumes direcionados ao ensino médio. Foi aprovada pelo PNLD de 2018 e apresenta propostas de atividades com temáticas relacionadas à inclusão social e participação democrática na sociedade. O guia do PNLD avalia positivamente essas temáticas, afirmando que a coleção

dialoga efetivamente com o mundo do estudante do ensino médio. Esse diálogo, por sinal, se faz bastante presente na escolha de vários dos temas enfocados na obra, que são muito atuais, como o da diversidade de relações amorosas. A coleção também aborda adequadamente o debate sobre gênero social e faz um visível resgate da presença da mulher na literatura em séculos passados (Brasil, 2017a, p. 48).

O Guia destaca que a coleção — assim como aquelas aprovadas pelo PNLD de 2020, direcionadas ao ensino fundamental — ainda explora pouco a relação entre a reflexão sobre os recursos linguísticos e as práticas de leitura e escrita: “Os capítulos de conhecimento linguístico, de modo geral, ainda dialogam pouco com os eixos da leitura e da produção textual” (p. 51).

Podemos dizer que os livros dessa coleção se dividem em unidades, constituídas por capítulos; o último capítulo dedica-se à produção textual. Assim, o movimento proposto, no trabalho com a linguagem, é da leitura para a escrita, já a análise linguística é abordada, em média, em um capítulo de cada unidade.

Em relação às atividades de leitura, as autoras, na apresentação da coleção didática, afirmam que um dos principais objetivos da obra é “fornecer subsídios para a melhor compreensão dos textos, especialmente os literários”, destacando ser a literatura “capaz de

realizar mudanças notáveis, fazendo de nós sujeitos mais sensíveis, éticos e criativos” (Alves; Martin, 2016).

Como já expusemos em Mendonça (2019, p. 20),

[...] pode-se dizer que a coletânea explora mais as atividades de leitura, reservando à escrita e à produção oral um espaço delimitado e limitado — não se priorizam atividades, por exemplo, de retextualização, de discussão oral e escrita a partir de textos propostos para estudo e leitura, sendo que as produções textuais estão restritas a um capítulo delimitado, dedicado ao estudo/ interpretação de um gênero textual, e a atividade escrita se coloca como exercício do gênero em questão.

Outro aspecto na coleção que vale a pena discutir aqui é a maneira como se organizam os capítulos dedicados à produção de textos e como ela interfere nas atividades de escrita propostas: eles se dedicam ao estudo de um gênero — em sua maioria, se organizam em três partes, intituladas “Sobre o gênero”, “Produção do gênero” e “A dimensão da oralidade”. Dessa forma, como considero em Mendonça (2019, p. 26),

Essa organização da coleção já deixa claro que a produção de textos está direcionada pelo estudo dos gêneros, tomados como conteúdo de ensino. Assim, nesses capítulos, as práticas de leitura e escrita são produzidas pelo “mote” do gênero: leem-se textos de um gênero determinado para se redigirem textos sobre esse mesmo gênero — é um exercício de aprender a ler e escrever gêneros. A integração entre leitura e escrita no capítulo dedicado à produção textual se dá pelo gênero em comum nas duas atividades e não pelo assunto abordado nos textos.

Gostaria também de destacar que as propostas de produção textual da coleção são antecedidas de textos para leitura, mas não sobre as mesmas temáticas acerca das quais se vai escrever, o que esvazia o espaço da sala de aula de um debate que auxilia numa tomada de posição por parte do aluno e que propicia a construção de um projeto de dizer acerca de uma temática. Assim, as típicas “coletâneas de textos” foram substituídas por um novo modelo de “proposta do gênero”. Como vimos acontecer na redação do Enem, a coleção não

estimula o movimento dialógico do autor de textos com o discurso do outro.

A integração entre leitura (ou escuta) e escrita (ou produção oral) poderia ser uma forma de devolver ao aluno esse espaço dialógico de construção de um posicionamento em relação aos temas propostos. Como vimos na coleção didática em questão, esse espaço foi substituído pelo diálogo com a forma composicional e estilo de um gênero específico: é nesse terreno que se encontram leitura e escrita nesse material em análise. Vejamos, a seguir, o que acontece nessas relações entre práticas de linguagem em outra coleção didática aprovada pelo PNLD.

### *A leitura e a “produção de autoria”*

Na apresentação da coleção didática *Viva português* (Campos; Cardoso; Andrade, s/d), as autoras destacam a preocupação em trabalhar com gêneros e com a integração entre leitura, escrita e análise linguística; aí também reside o interesse dessa obra para a discussão que faço aqui.

Essa coleção, diferentemente da comentada anteriormente, apresenta propostas de produção escrita fora da seção de produção de textos. Assim, há uma seção para leitura, uma para produção textual e outra para estudos linguísticos, mas a proposta de escrita também aparece, por exemplo, na seção de estudos linguísticos — nesses casos, como atividade de reescrita/retextualização. Nessas propostas, parece haver influência de estudos de Marcuschi (2001) sobre a retextualização como metodologia de trabalho com textos na sala de aula.

Um exemplo de atividade de retextualização é uma proposta de reescrita de um quadrinho que é uma adaptação de um conto de Lima Barreto, de forma a atualizar a linguagem. Isso acontece após o estudo da variação linguística, na seção de estudos linguísticos. Outro exemplo se encontra quando o tema de estudo é a ortografia,

em capítulo que traz como conteúdo o cordel. Veja-se trecho do primeiro volume da coleção:

**Figura 1:** Estudo da ortografia em atividade de produção escrita de cordel.

<p>Há “r” para “discurso” mas para “discussão”, não. (Discurso é pronunciamento e debate é “discussão”): O discurso do prefeito causou muita discussão.</p>			<p><b>Pião x peão</b> Pião com “i” é o brinquedo que rodopia no chão; com “e”, peça de xadrez, pedreiro na construção ou aquele que em rodeio faz sua apresentação.</p>
---	---	---	---

NOBRE, Janduhi Dantas. *A gramática no cordel*. Patos: Ed. do Autor, s. d.

Escolha três dos pares de palavras abaixo e crie, no caderno, estrofes de seis versos rimados explicando ao leitor como elas devem ser grafadas:

- a) *concerto* e *conserto*;
- b) *viagem* e *viajem*;
- c) *mas* e *mais*;

- d) *mal* e *mau*;
- e) *alto* e *auto*.

Prof.(a), sugerimos que a atividade seja realizada em dupla e que os alunos tenham um dicionário para consulta do significado dos termos. Se achar mais produtivo para sua sala, passe os significados na lousa e peça que cada dupla escolha apenas um par de palavras.

**Fonte:** Campos, Cardoso e Andrade (s/d).

Essa atividade alia o estudo da língua escrita — ou seja, a ortografia da língua portuguesa — à criação de um cordel escrito em duplas. Além disso, a leitura é fundamental para o processo da escrita: será preciso consultar dicionários, bem como aproveitar o “modelo” do texto de cordel, em especial, seu aspecto formal — versos e rimas. Essa me parece uma proposta clara em que a integração entre leitura, produção escrita e estudo da língua dá sentido às práticas de linguagem:

- há uma razão para consultar o dicionário e ler os textos-base de cordel: as atividades de leitura serão base para a produção escrita — dá-se objetivo para a leitura, que ultrapassam o objetivo escolar de responder a um questionário de interpretação textual;
- o estudo da ortografia ganha sentido, porque é tema de um poema a ser criado — deixa de ser algo “deslocado da vida” e passa a fazer parte do que é significativo para o uso da língua.

No entanto, essa coleção distingue essas produções escritas de outras que ganham *status* de “produção de autoria”, em que não se toma por base outro texto. Para as autoras, essas produções que não são retextualizações ou continuações de outros textos seriam o espaço para o aparecimento da autoria. Essa distinção indicia que as autoras entendem *autoria* como sinônimo de *criatividade*. Não vou, neste texto, discutir essa questão da problemática da autoria na produção textual nessa coleção, tema que fica para outros trabalhos. Só destaco que, nessas produções “de autoria”, a leitura não aparece como atividade integrada. Veja-se a proposta de produção de um cordel, texto que seria posteriormente publicizado em um sarau.

**Figura 2:** Produção de autoria — cordel.

---

### Atividade 3 — Produção de autoria

- Tomando como base os textos estudados neste capítulo, escreva no caderno um poema no estilo dos poemas de cordel, com quatro a cinco estrofes de seis versos.

Você escolhe o tema: pode ser um fato histórico que esteja estudando, um acontecimento político atual, um conteúdo de Biologia, Física ou Química, a história de sua família, uma fábula, uma disputa que tenha acontecido na escola, etc.

Componha um poema narrativo: lembre-se de que, mesmo sendo escritos em versos, os poemas de cordel podem ser narrativos, ou seja, têm como objetivo contar uma história com começo, meio e fim (é o caso de *A grande paixão de Carlos Magno*).

Comece fazendo uma invocação à musa inspiradora dos poetas, em seguida apresente as personagens e a sequência de acontecimentos. Use uma variedade linguística informal.

---

**Fonte:** Campos, Cardoso e Andrade (s/d).

Isso também acontece com o estudo da peça teatral, na unidade 2 do livro direcionado ao primeiro ano do ensino médio. Na seção “Produção de texto”, há três propostas de redação. A atividade 1, que as autoras chamam de “Reprodução: divisão das cenas”, aproxima-se bastante da retextualização conforme entendida Marcuschi (2001), com proposta de transformação de conto em texto teatral. Nesse caso, claramente a leitura do conto e sua interpretação é fundamental para a atividade de retextualização: Marcuschi já dizia que toda retextualização exige/parte de uma interpretação.

Na atividade 2, as autoras propõem uma continuação de cena teatral, mantendo a progressão textual e a coerência com o trecho inicial fornecido. Nessa proposta, trabalha-se a relação entre práti-



ca de escrita e análise linguística, já que a produção textual desse gênero na modalidade escrita também é exercício para o desenvolvimento (a construção) de anáforas textuais.

A atividade 3, por sua vez, é chamada de “Produção de autoria”. Nela (figura 3), deve-se criar uma cena teatral.

**Figura 3:** Produção de autoria — cena teatral.

### Atividade 3 — Produção de autoria

■ A proposta aqui é que você escreva um texto teatral curto de um ato. O tema é livre, mas você pode basear-se ou inspirar-se nos trechos lidos neste capítulo e em peças famosas como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, ou outra que você conheça.

Na escolha do tema, leve em conta seu público-alvo — os leitores do texto e os espectadores da peça —, que são o professor e os colegas de classe.

Nas falas, dê todas as informações necessárias para que alguém que não conheça as personagens nem a história consiga compreendê-las. O que você tiver de explicar sobre elementos do cenário, do figurino e da interpretação dos atores, registre antes das falas, no início da cena (ou do ato), ou entre parênteses; essas anotações são as rubricas.

Ao planejar o desenvolvimento da história, lembre-se de que o protagonista deve enfrentar um conflito interno, ou com outras personagens, ou, ainda, com forças externas (a sociedade, a natureza, etc.).



IR DE DIOSPHOTO: RÉUNION DES MUSÉES NATIONAUX, FRANCE/OTHEIMAGES

**Fonte:** Campos, Cardoso e Andrade (s/d).

Assim, a coleção distingue produções em que há retextualização ou continuação de textos dados daquelas que seriam de “autoria”. É importante, para a discussão que faço aqui, refletir sobre a pouca importância dada à leitura nessas propostas, porque não se baseiam necessariamente em outros textos fornecidos para leitura. Assim, sugere-se que textos para leitura que sustentam a produção textual possam vir a enfraquecer o trabalho com a autoria. Esse indício de que a coletânea de textos pode prejudicar o exercício da autoria remete ao que discuti aqui sobre o “texto-estímulo” da redação do Enem.

## Considerações finais

Enfim, chama a atenção que a avaliação que o PNLD tem feito dos materiais didáticos brasileiros leva em conta a integração de práticas de linguagem (leitura/escuta, produção oral/escrita, análise discursiva/textual/linguística), sendo ela bem-vinda nesses instru-

mentos linguísticos. Mas por mais que essa integração pareça produtiva nas relações de ensino-aprendizagem (pelo menos, me parece já ser consensual, entre os professores, essa produtividade), ela nem sempre acontece nos livros didáticos analisados.

Especificamente em relação à integração entre práticas de leitura e produção textual, pode ser interessante lembrar que, na perspectiva dos autores do Círculo de Bakhtin, o diálogo entre textos é constitutivo da identidade de um discurso e nem de longe é prejudicial ou tolhe a singularidade do enunciado: *todo discurso é ao mesmo tempo um eco de outros e singular em seu acontecimento*. Dessa forma, essa reserva de propostas de produção textual em relação à coletânea de textos me parece rançosa, lembrando os idos em que a criatividade, como critério de avaliação de textos, remetia ao mito romântico da criação individual, à inspiração que vem de dentro, sem se deixar afetar pelo comezinho da vida. Sem se deixar afetar pela voz do outro.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio+: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa — guia de livros didáticos — ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a, 109 p.
- BRASIL, Inep. *Redação do Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2017b.

- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2020: língua portuguesa — guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, C. M.; ANDRADE, S. L. *Viva português*. São Paulo: Ática, s/d (3 vol.).
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Casca-vel: Assoeste, 1984.
- HERNANDES, R; MARTIN, V. L. *Veredas da palavra*. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Áti-ca, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, M. C. Produção de textos em material didático para o ensino mé-dio: questões sobre subjetividade e gêneros. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 58(3), set./dez. 2019, p. 1021-1050.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Nor-mas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, ensaio introdutó-rio, glossário e notas: S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# Autores e autoras



**Antonio Carlos Xavier** é professor titular-livre de Linguística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Fez pós-doutorado em Retórica Digital na Université Paris-8 (França). Doutorado em Linguística na Unicamp e mestrado em Letras na UFPE. É pesquisador-líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia na Educação (NEHTE).



**Ana Elisa Ribeiro** é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras e no ensino médio. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, com pós-doutoramentos em Comunicação, Linguística Aplicada e Estudos Literários. Coordena o projeto de extensão Aula Aberta e o Acordo Técnico-Científico com a Academia Mineira de Letras. Entre outros, é autora de *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula* (Parábola, 2021).



**Claudia Hilsdorf Rocha** é graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), com mestrado (2006) e doutorado (2010) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fez estudos pós-doutorais pelo Departamento de Letras Modernas da USP, com estágio como professora visitante no Centro de Globalização e Estudos Culturais da Universidade de Manitoba (Canadá). Foi professora visitante no Instituto de Educação da Universidade de Londres (Institute of Education/University College London) entre março e julho de 2018. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Assumiu a coordenação do PPG-LA entre 2015 e 2017. Tem experiência docente no ensino fundamental, médio e superior. Atuou como professora de língua inglesa no curso de Letras da PUCAMP em 2009 e no Centro de Ensino de Línguas da Unicamp entre 2010 e 2013. Foi coordenadora da Secretaria de Extensão do referido centro no biênio 2010-2012. Foi secretária da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (2011-2013). Seus interesses de pesquisa envolvem ensino de inglês e português como línguas estrangeiras em sua interface com as tecnologias; formação de professores; ambientes digitais e material didático, sob a perspectiva dos gêneros discursivos, da translanguagem e dos letramentos. Coordena o Grupo de Pesquisa E-Lang (Unicamp/CNPq) juntamente com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga (Unicamp) e integra o Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq).



**Denise Bértoli Braga** é professora titular aposentada do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desde 1996, tem se dedicado ao estudo do impacto das tecnologias digitais nas formas de comunicação, nas metodologias de ensino, com ênfase na produção de materiais digitais para estudo automonitorado. Foi a pesquisadora responsável pela implantação da área de pesquisa voltada para esses temas no curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp. Suas publicações mais recentes versam sobre ensino mediado por computador e estudos que refletem sobre a exploração dos recursos da internet para a criação de relações sociais mais horizontais.



**João Wanderley Geraldi** possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1980), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (1970), mestrado em Linguística (1978), doutorado em Linguística (1990), livre-docência em Análise do Discurso (1995) e professor titular (2003) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor aposentado, colaborador visitante da Universidade do Porto (Portugal) e de universidades brasileiras, a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa. Faz parte do conselho editorial de várias revistas: *Cadernos de Estudos Linguísticos* (Unicamp), *Palavras* (APP/Portugal), *Leitura:*

*Teoria & Prática (ALB), Filologia e Linguística Portuguesa (USP), Educação & Realidade (UFRGS), Educação & Contemporaneidade (UNEB), Signo (UNISC), Letras (PUCCAMP), Espaço Pedagógico (UPF), Cadernos Camilliani (CUSC), Fórum Linguístico (UFSC).*



**Hélder Eterno da Silveira** tem licenciatura e bacharelado em Química (1997), especialização em Educação para Ciência (2000) e mestrado em Educação Brasileira (2002) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2008), com estágio de doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Portugal). No período de 2011 a 2015, foi cedido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde atuou no cargo de coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. De 2017 ao presente, atua no cargo de Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFU.



**Maria Aparecida Resende Ottoni** é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), onde também fez seu estágio de pós-doutoramento. É professora associada do Instituto de Letras e Linguística da UFU, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), orientando na linha de pesquisa Linguagem, Sujeito e Discurso, e do Programa de

Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFU), orientando na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. É líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE-ADC&LSF), membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS/Ceam/UnB). Suas pesquisas são baseadas na análise de discurso crítica, na gramática do *design* visual e nos estudos sobre letramento. Elas são voltadas para o ensino de língua portuguesa e para a análise do discurso na sua relação com elementos sociais constitutivos de diferentes práticas sociais.



**Marina Célia Mendonça** possui pós-doutorado, doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É docente e pesquisadora do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da Universidade Estadual Paulista (FCL/Unesp-Araraquara), onde atua na graduação e pós-graduação na área da análise dialógica do discurso. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp-Araraquara no quadriênio 2013-2016. É vice-líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Discurso (SLOVO/CNPq). É coordenadora do PIBID de português vinculado ao curso de Letras da Unesp de Araraquara (SP). Tem interesse nos estudos sobre: letramentos; subjetividade, intersubjetividade/alteridade; polêmicas em discursos contemporâneos.



