

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

STEFANNE DE ALMEIDA TEIXEIRA

**LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE
MINAS GERAIS**

UBERLÂNDIA – MG

2023

STEFANNE DE ALMEIDA TEIXEIRA

**LLETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito.

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

T266 2023	<p>Teixeira, Stefanne de Almeida, 1993- LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO [recurso eletrônico] : UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE MINAS GERAIS / Stefanne de Almeida Teixeira. - 2023.</p> <p>Orientador: Cristiane Carvalho de Paula Brito. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.549 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e cinco de setembro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI036				
Nome do Discente:	Stefanne de Almeida Teixeira				
Título do Trabalho:	A LINGUA(GEM), A LEITURA E OS LETRAMENTOS NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE MINAS GERAIS				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - UFU; Rómima de Mello Laranjeiras - UFOP; Cristiane Carvalho de Paula Brito, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Stefanne de Almeida Teixeira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2023, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/10/2023, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rómina de Mello Laranjeira, Usuário Externo**, em 04/10/2023, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4859835** e o código CRC **8524F4BC**.

Referência: Processo nº 23117.069276/2023-03

SEI nº 4859835

AGRADECIMENTOS

Fazer o mestrado acadêmico, em meio a uma pandemia, e conciliado ao trabalho foi um dos mais difíceis desafios que enfrentei. Embora tenha escutado sobre as dificuldades no momento da escrita de muitos colegas, vivenciar isso foi, em muitos momentos, desesperador, e, por isso, não foram poucas as vezes que pensei em desistir. No entanto, sou muito privilegiada por ter uma ótima rede de apoio que me acalmou e me ajudou a pegar todas as pedras no caminho e construir essa dissertação. Esta seção é dedicada ao agradecimento à cada um que contribuiu para que eu pusesse no mundo a pesquisa que tanto quis fazer.

Agradeço imensamente ao ILEEL, mais especificamente ao PPGEL, por proverem apoio e conhecimento. À secretária do PPGEL Maria Virgínia Dias de Ávila pela sua dedicação e agilidade em resolver qualquer empecilho que apareceu ao longo do processo. Ao corpo docente do Curso de Licenciatura em Letras Português e do PPGEL, por compartilharem seus ensinamentos, por nos permitirem crescer e, principalmente, por todas as reflexões, os debates e leituras que auxiliaram para a construção desta pesquisa.

Meu muito obrigada à minha orientadora Cris, por ter me dado norte e sentido nos momentos em que me via perdida, pelos comentários sempre pontuais, pela orientação e pelo apoio. Agradeço também aos colegas do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) por todas as discussões e contribuições aos meus estudos.

Às professoras Dra. Fernanda Costa Ribas e Dra. Rómina de Mello Laranjeira, por aceitarem, não só compor a banca de defesa, mas também por, antes, terem contribuído com a pesquisa na qualificação e no XX SEPELLA. Também ao professor Dr. Thyago Madeira França, que fez contribuições importantíssimas à pesquisa quando ainda estava na fase embrionária no XIX SEPELLA, e à professora Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, que compôs a banca de qualificação juntamente à profa. Dra. Fernanda Ribas. Muito obrigada!

Um agradecimento especial à Ana Clara (Clarice), sem você eu não teria ingressado no programa, não teria qualificado e não teria finalizado. Obrigada pela companhia nos momentos mais solitários da pesquisa (até sermos “expulsas” quando a biblioteca estava fechando), por ser ombro para chorar, colo para acolher e torcida mesmo que distante. Você foi (e é) a minha base mais sólida, a minha pessoa.

Ao meu maior companheiro Arthur. Obrigada por ser leveza nos momentos mais pesados, por ser acolhimento, por me escutar por horas incansáveis, por me alimentar física e emocionalmente. Palavras nunca serão suficientes para te agradecer.

À mulher mais forte que já conheci na vida, minha mãe, Mônica. Nunca serei grata o suficiente por todo o seu apoio, acolhimento, compreensão e ensinamentos. Você é o meu maior exemplo de força, perseverança, amor, positividade, resiliência, enfim, de vida. Ao meu pai, Armando, que me ensinou a ser crítica, que me empoderou quando esta palavra ainda nem existia, que me ensinou a me posicionar e me proporcionou uma educação emancipatória e libertadora, sem nem saber disso. Também quero agradecer às minhas irmãs, Nayara e Scarlett; ao meu cunhado, Alex; e ao meu sobrinho (e amor da minha vida), Hugo. Vocês são minha base, meu suporte, minha vida. Aos meus meninos, Scott (*in memorian*) e Sansão, e às minhas meninas, Júlia, Eva e Aurora (*in memorian*), obrigada pelos lambeijos e pelas barriguinhas para coçar.

Agradeço também ao Fluência, à Milena e à Marcilene, sem vocês eu não seria professora. Mais do que um espaço de trabalho, o “Flu” é minha escola, e sou eternamente grata por tudo que já vivi (e vivo) diariamente. A todos os meus alunos que me ensinam diariamente e que, de certa forma, foram inspiração para esta pesquisa.

Finalmente, um grande “obrigada” aos meus amigos João Vítor Sampaio, Brenda Mourão Pricinoti, Priscila Gabriela Oliveira Sousa e Lorraine Nicomedes. Obrigada pela companhia nas disciplinas, na escrita, nos perrengues e nas apresentações. Vocês foram o melhor presente que o mestrado me deu.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os materiais educacionais oferecidos pelo governo de Minas Gerais durante a pandemia, os Planos de Ensino Tutorados (PETs), com o propósito de identificar as perspectivas de letramentos propostas pelas atividades trabalhadas neles, com o intuito de identificar a possibilidade de uma formação linguística crítica dos estudantes. Objetivamos, também, verificar as propostas de letramentos presentes nas atividades dos materiais, bem como examinar até que ponto o material favorece ou proporciona uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, além de avaliar o grau de contribuição das atividades e propostas do material para o desenvolvimento de uma postura crítica no aluno. Para a concepção desta pesquisa, que é qualitativa e de análise documental, inserida na perspectiva crítica/in/transdisciplinar da Linguística Aplicada ((Moita Lopes, 2006; 2009; Pennycook, 2006; 2010), baseamo-nos na concepção de língua e linguagem no círculo de Bakhtin, focando na ideia de enunciado dialógico; nos conceitos de Letramento de Kleiman (1995 e 2007), sobretudo Novos Estudos de Letramento (NEL) (Street, 2014); e nas concepções de leitura Coracini (2005) e Kleiman (2004). Além disso, nortearmos nosso olhar sobre a prática educativa em Freire (1967; 1976; 1987; 2021). A análise foi dividida em quatro eixos: enunciados de (des)motivação feitos aos estudantes; questões que enfocam aspectos formais, estruturais e gramaticais; exercícios de interpretação e concepção de leitura presentes nas atividades; e identificação e análise das práticas de letramentos observadas nessas questões. Observamos que os enunciados de (des)motivação presentes nos PETs muitas vezes ignoraram a realidade social dos alunos das escolas públicas durante a pandemia. Nos exercícios que focavam nos aspectos formais da língua, notamos uma abordagem estruturalista, com pouca reflexão e aplicação prática dos elementos linguísticos. As questões exigiam que os alunos seguissem estruturas pré-definidas, sem espaço para reflexão ou posicionamento crítico sobre os temas. Quanto às concepções de leitura, predominava a leitura como decodificação (Coracini, 2005), na qual o aluno buscava apenas informações explícitas no texto sem questionar ou interpretar criticamente. Poucos exercícios promoviam a interação leitor-texto-autor, nenhum, uma perspectiva dialógica. Nas práticas de letramento, notamos a predominância do modelo autônomo, com exercícios que objetificavam a língua e desconsideravam as propriedades sociocomunicativas dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Letramentos. Planos de Estudo Tutorados. Pandemia.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the educational materials offered by the government of Minas Gerais during the pandemic, known as the Tutored Teaching Plans (PETs), with the purpose of identifying the perspectives of literacies proposed by the activities worked on them, aiming to identify the possibility of a critical linguistic formation of the students. We also aimed to verify the proposed literacies present in the materials' activities, as well as to examine to what extent the material favors or provides an enunciative-discursive approach to language, in addition to evaluating the degree of contribution of the activities and proposals of the material to the development of a critical posture in the student. For the design of this research, which is qualitative and based on document analysis, inserted in the critical/in/transdisciplinary perspective of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; 2009; Pennycook, 2006; 2010), we based ourselves on the conception of language and linguistics in the Bakhtin circle, focusing on the idea of dialogic utterance; on the concepts of Literacy by Kleiman (1995 and 2007), especially the New Literacy Studies (NEL) (Street, 2014); and on the conceptions of reading by Coracini (2005) and Kleiman (2004). Additionally, we guided our perspective on educational practice in Freire (1967; 1976; 1987; 2021). The analysis was divided into four axes: utterances of (de)motivation made to the students; questions that focus on formal, structural, and grammatical aspects; exercises of interpretation and conception of reading present in the activities; and identification and analysis of the literacies practices observed in these questions. We observed that the utterances of (de)motivation present in the PETs often ignored the social reality of students from public schools during the pandemic. In the exercises that focused on the formal aspects of language, we noticed a structuralist approach, with little reflection and practical application of linguistic elements. The questions demanded that students follow pre-defined structures, with no room for reflection or critical positioning on the topics. As for the conceptions of reading, the decoding reading (Coracini, 2005) predominated, in which the student sought only explicit information in the text without questioning or critically interpreting it. Few exercises promoted reader-text-author interaction, and none, a dialogical perspective. In the literacy practices, we noted the predominance of the autonomous model, with exercises that objectified language and disregarded the socio-communicative properties of textual genres.

Keywords: Literacies. Tutored Teaching Plans. Pandemic.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística aplicada crítica

LP – Língua Portuguesa

NEL – Novos Estudos do Letramento

PETs – Planos de Estudos Tutorados

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cabeçalho de identificação do PET 1	51
Imagem 2 – Tabela sobre o conteúdo trabalhado.....	52
Imagem 3 – Texto de boas-vindas do Volume IV de 2021.....	61
Imagem 4 – A gramática nos PETs, semana 1 do PET 2.....	68
Imagem 5 – A gramática nos PETs, semana 3 do PET 2.....	69
Imagem 6 – A gramática nos PETs, semana 3 do PET 2.....	70
Imagem 7 – Leitura como decodificação, semana 2 do PET 2.....	73
Imagem 8 – Leitura como decodificação, semana 1 do PET 4.....	74
Imagem 9 – Leitura como decodificação, semana 2 do PET 3.....	76
Imagem 10 – Leitura como decodificação, semana 3 do PET 2.....	77
Imagem 11 – Leitura como interação, semana 2 do PET 2.....	80
Imagem 12 – Leitura como interação, semana 2 do PET 2.....	82
Imagem 13 – Leitura como interação, semana 1 do PET 3.....	83
Imagem 14 – COVID-19 nos PETs.....	88
Imagem 15 – Texto como pretexto no PET 3	90
Imagem 16 – Texto como pretexto no PET 2	91
Imagem 17 – Texto como pretexto no PET 4	92
Imagem 18 – Texto como pretexto em charge do PET 2.....	94
Imagem 19 – Letramento e interpretação, semana 1 do PET 3.....	95
Imagem 20 – Letramento crítico no PET 4.....	96
Imagem 21 – Produção textual no PET 2.....	98
Imagem 22 – Produção textual no PET 2.....	99
Imagem 23 – Produção textual no PET 2.....	100
Imagem 24 – Produção textual no PET 4.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de exercícios.....	53
Tabela 2 – Distribuição das questões	53
Tabela 3 – Conteúdo das questões: distribuição por eixos.....	54

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 A Língua(gem) no Círculo de Bakhtin	19
2.1.1 A interação discursiva.....	20
2.1.2 O enunciado concreto e o signo ideológico	22
2.1.3 O dialogismo	24
2.2 Concepções de leitura	28
2.3 O(s) Letramento(s)	34
2.2.1 Letramento ou Letramentos?	36
2.2.2 Os Novos Estudos do Letramento (NEL)	39
CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS	48
3.1 Regime de estudo não-presencial	50
3.1 O <i>Corpus</i>	53
3.2 A análise	54
CAPÍTULO 4: GESTOS DE ANÁLISE	56
4.1 Palavras de (des)motivação	56
4.2 Comando e reflexão: a concepção estruturalista nos Planos de Estudos Tutorados	63
4.3 Concepções de leitura: a interpretação e a produção de texto nos Planos de Estudos Tutorados	72
4.3.1 Leitura como decodificação	73
4.3.2 Leitura como interação	79
4.4 As práticas de letramentos nos PETs	87
4.4.1 A objetificação da língua	87
4.4.2 A produção textual.....	98
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108

CAPÍTULO 1: PRIMEIRAS PALAVRAS

Pesquisar sobre educação e propostas educativas sempre me¹ motivou. Após ingressar em e desistir de diversos cursos de graduação, encontrei-me no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e, desde então, refleti sobre as práticas de ensino proporcionadas nas escolas brasileiras. Comecei a dar aulas desde o primeiro ano da faculdade, primeiro como monitora em um curso preparatório para vestibulares e concursos, depois como professora em aulas particulares e em pequenos grupos para o mesmo fim e, ainda hoje, leciono nesse mesmo curso. Ao longo desses oito anos de profissão, o que ainda percebo (e me incomoda) conversando com os alunos² é como o ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas, de forma geral, não tem desenvolvido as habilidades críticas³ e focam no ensino do aspecto normativo da língua, os quais são cobrados na maioria dos vestibulares que esses alunos farão ao longo da jornada acadêmica.

Assim, após quase um ano de pandemia de COVID-19⁴, ainda em 2020, decidi me debruçar sobre algumas inquietações que surgiram conversando com alguns alunos sobre o estudo deles naquele período. Muitos relatavam que não conseguiam acompanhar as aulas, outros desistiram das aulas nos “cursinhos pré-vestibulares” e ficaram somente com as particulares, os do ensino público relataram que não tiveram aula durante meses. Isso me fez refletir sobre diversos aspectos e falhas no sistema de ensino brasileiro e me provocou a pesquisar mais sobre o assunto. No entanto, a interpelação para analisar os materiais didáticos ofertados no período da pandemia se deu somente após uma das disciplinas cursadas no primeiro ano do Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a saber: a disciplina *Discurso e ensino*, a qual tratava, dentre vários aspectos, sobre a relação entre o discurso e o ensino, sobretudo de línguas; como é a abordagem discursiva da sala de aula e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas materna e estrangeira.

¹ Abro este texto retratando um pouco da minha trajetória e das motivações desta pesquisa, portanto, nestes primeiros parágrafos, escrevo em primeira pessoa.

² É importante ressaltar que a grande maioria dos alunos para quem leciono (bem como para os que lecionei ao longo dos anos) são provenientes do sistema particular de ensino, seja matriculado no ciclo básico, seja nos cursos preparatórios para vestibulares e Enem. Além disso, muitos nunca tiveram contato com o sistema público.

³ Para nós, habilidades críticas envolvem a reflexão e a não aceitação do que está posto, ou seja, é a habilidade de questionar e de buscar a construção de sentido, sem se deixar influenciar pelo que está na superficialidade do texto. Buscar um posicionamento crítico implica participar de maneira ativa na reflexão e no questionamento do senso comum, mesmo que isso implique entrar em conflito com as crenças sociais.

⁴ De acordo com o artigo publicado no portal do Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma infecção respiratória altamente contagiosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. (Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 12/01/2023)

A partir das inquietações provocadas pelas leituras teóricas e discussões, ocorreu-me a ideia de analisar os materiais ofertados pelo Governo de Minas Gerais, durante o período mais severo da pandemia, para o trabalho final da disciplina e, aliado a outras leituras feitas durante esse período, resolvi mudar o percurso da minha pesquisa inicial e analisar como os Letramentos foram abordados no ensino de Língua Portuguesa em instituições escolares públicas estaduais, durante a pandemia da COVID-19. Nesse sentido, esta pesquisa se enquadra na área de Linguística Aplicada (LA), uma vez que esta área de estudos visa buscar maneiras para enfrentar os obstáculos relativos à linguagem presentes na sociedade.

A LA engloba diversas disciplinas e direciona o olhar da linguística às questões sociais enfrentadas pela sociedade, com isso este campo lança luz aos empecilhos encontrados na comunicação diária dos falantes, especialmente àqueles que precisam de investigações mais aprofundadas e com auxílio teórico. Nesse contexto, compreendemos que, por meio da conexão às outras disciplinas – a exemplo da sociologia, das ciências políticas, da filosofia, da psicologia e da educação –, essa área é essencial para propor resultados eficazes aos problemas sociais com base na linguagem. A partir disso, e por ter como objetos de pesquisa questões mais complexas (Moita Lopes, 2006), a LA assume uma característica indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2009) e transgressora (Pennycook, 2006; 2010). Nesse sentido, a LA é uma “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, desse modo ela é o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (Celani, 1992, p. 19).

Sob essa perspectiva, Pennycook (2006) argumenta que a LA tem caráter problematizador que articula a teoria e a prática. Nesse contexto, o autor defende uma postura transgressiva ao conceituar a LA, uma vez que esta pode compreender as transformações político-epistemológicas da sociedade, possibilitando que os indivíduos compreendam e reflitam sobre as ações e os pensamentos que lhes são impostos. Sendo assim, o vínculo dessa área a outras é fundamental, visto que essa relação permite a exposição dos mais diversos problemas sociais, propondo reflexões e buscando soluções mais eficientes a eles. Desse modo, corroboramos a definição dada por Moita Lopes (2009) à Linguística Aplicada in/trans/antidisciplinar de que

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...) para compreender o mundo atual (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Com base nessa definição, este texto se enquadra nessa área de estudo, uma vez que buscamos compreender os impactos causados pela pandemia do SARS-COV-19 na educação, por meio da análise dos materiais elaborados e disponibilizados pelo governo de Minas Gerais com a finalidade de garantir que o ensino nas escolas do estado não fosse prejudicado, os Planos de Estudos Tutorados (PETs). Os PETs são compostos de atividades e de explicação de algumas teorias das disciplinas contempladas em cada ano escolar, com o intuito de possibilitar, naquela época, um complemento às aulas que foram suspensas no primeiro momento da pandemia e que, depois, foram retomadas de forma remota.

O que preconizaremos neste estudo será a observação e a análise de como as atividades propostas pelos PETs de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos do Ensino Médio, dos anos de 2020 e 2021, permitem o desenvolvimento das práticas de letramentos no contexto em que foram aplicadas. Essa escolha se justifica pelo fato de ser, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa faixa etária, o período de autonomia para fazer escolhas e, por isso, acreditamos ser fundamental compreender como a formação crítica foi trabalhada e proporcionada aos estudantes.

Para isso, fundamentamos nossas análises na perspectiva dialógica da língua(gem), alicerçadas em Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017); nas teorias sobre Letramentos, baseadas em Kleiman (1995; 2007) e Street (2014); concepções de leitura com Coracini (2005) e Kleiman (2004); além de, é claro, nortearmos nosso olhar sobre a prática educativa em Freire (1967; 1976; 1987; 2021).

Para a análise desses materiais, é imperioso nos atentarmos às teorias que a nortearão, além de termos delimitado os objetivos para a pesquisa. Nesse sentido, nosso objetivo geral é identificar quais as perspectivas de letramentos ensejadas pelos Planos de Ensino Tutorados, tendo em vista uma formação linguística crítica dos estudantes. Além disso, propomos, como objetivos específicos:

- i) identificar a(s) proposta(s) de letramentos desenvolvidas no material, considerando o ensino emergencial remoto;
- ii) analisar em que medida o material promove/abre espaço para uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem;
- iii) analisar em que medida (e se) as atividades e as propostas do material contribuem para uma formação crítica do sujeito-aluno.

Ademais, as perguntas que nortearão nossas análises serão:

- I. Que concepções de ensino-aprendizagem são (re)produzidas nos Planos de Estudos Tutorados?
- II. Que conceitos de letramentos são percebidas nas atividades propostas pelo material?

Desse modo, dividimos este texto em cinco capítulos. O primeiro foi destinado à introdução da pesquisa e contém algumas ideias iniciais sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, além do contexto da pandemia e os impactos dele no ensino. Após isso, iremos revisar a formação do conceito de Língua(gem) do Círculo de Bakhtin; as concepções de leitura com Coracini (2005) e Kleiman (2004); o conceito de Letramentos de Street (2014), de Kleiman (1995 e 2007) e outros. No capítulo subsequente, apresentamos o nosso *corpus* e refletiremos sobre a metodologia adotada para a análise. No quarto capítulo, faremos a análise do material escolhido e, por fim, traremos nossas considerações finais a respeito desta análise no quinto capítulo.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde há muito, a educação no Brasil sofre com o descaso governamental. Cortes de verbas destinadas à pesquisa e à reforma das instituições, profissionais mal remunerados e sobrecarregados, bem como as mudanças (e discussões) curriculares que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico nos discentes são alguns dos desafios enfrentados por professores e professoras no território brasileiro. Nesse sentido, além dos entraves ocasionados pela má gestão, no ano de 2020 conhecemos mais um obstáculo que agravou ainda mais o infeliz cenário da educação brasileira: a pandemia da COVID-19.

Nesse contexto, as diretrizes que regem a educação no Brasil, ocasionaram a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual compreende as normas determinadas ao ensino de cada etapa do ciclo básico (Educação Infantil; Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio, 1º ao 3º ano) preconizado no país. A Base é aplicada apenas no ciclo básico, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), norma que regulariza a organização das escolas e da educação brasileiras com base na Constituição Federal, assim o determina. Desse modo, a Base segue o que é indicado no Plano Nacional de Educação (PNE), documento que apresenta 254 estratégias para cumprir as 20 metas de acesso à educação de qualidade no Brasil estabelecidas pela Lei Nº 13.005, de 2014, que também criou o PNE.

O objetivo da BNCC é unir, em único documento, as competências e as habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes para garantir que a educação brasileira seja de excelência. Para isso, o documento separa para cada ano da educação básica, ponderando os contextos e os detalhes de cada situação, competências e habilidades específicas. Assim, a competência, na BNCC,

(...) é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e econômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 08)

Ademais, o ensino de LP hoje é orientado pela utilização de diversos gêneros discursivos, para que os educandos tenham contato com variadas modalidades linguísticas. É válido mencionar, antes de lançar luz aos componentes e à concepção de linguagem orientada pelo material, que, como nosso *corpus* é constituído de materiais destinados ao Ensino Médio (EM), nosso olhar à BNCC será voltado ao que o documento propõe para essa faixa do ensino.

Nesse contexto, a Base destinada ao EM é dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias, que contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, de Literatura, de Língua Inglesa, de Arte e de Educação Física; Matemática e suas Tecnologias, que é formada pela disciplina de Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, composta por Biologia, Física e Química; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, constituída por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Dessas, segundo a Lei 13.415/2017, as únicas disciplinas obrigatórias no EM são Língua Portuguesa e Matemática, as demais áreas são escolhas dos alunos.

Sendo assim, é importante, para entendermos a indicação dos estudos da linguagem a partir dos gêneros discursivos, compreendermos antes a linguagem a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin.

2.1 A Língua(gem) no Círculo de Bakhtin

Os conceitos de língua/linguagem sofreram diversas modificações desde que começaram a ser pensados. Os primeiros a refletir sobre essa questão foram os filósofos pré-socráticos, no entanto, ainda na antiguidade, há uma reflexão sobre a linguagem com Platão e Aristóteles, época a qual se discutiam sobre a nomenclatura dos objetos e das pessoas. Nesse sentido, percebemos que, inicialmente, os pensadores defendiam uma visão mais positivista, clássica, da língua, pensando ter esta uma função representativa do real. Nessa perspectiva, o enunciado seria considerado verdadeiro, caso se referisse às coisas já existentes. Dessa forma, os pensamentos iniciais da linguagem buscavam representar o real, mas não refletiam sobre as contradições, as mudanças, as aproximações proporcionadas pelas palavras.

Em oposição a essa visão mais restrita, na Era Moderna, têm-se novos paradigmas e novas formas de conceber a língua. Nesse momento, a linguagem é tida de forma subjetiva, ou seja, entende-se que o homem é perpassado pela língua e a utiliza para se constituir como sujeito. Sob esse prisma, para Bakhtin (2003), “quando falamos ou escrevemos, temos em vista um interlocutor, com um intuito (querer dizer) discursivo” (p. 263). Isso, pois a linguagem “serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (Volóchinov, 2017, p.115), isto é, um processo de expressão centrado na relação entre os indivíduos, mas não simplesmente para os indivíduos. O teórico russo postula que:

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança

da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2006, p. 279).

É a partir dessa tendência que Bakhtin, por meio do Círculo bakhtiniano, apresenta a *teoria da dialogicidade*. O conceito de dialogismo corresponde à ideia de que todo objeto, discurso, sujeito está inserido e envolvido em ideias outras. A partir disso, segundo Fiorin (2020), o teórico russo entende que não existe discurso totalmente novo, “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (Fiorin, 2020, p. 22).

O conceito do dialogismo foi proposto no “Círculo de Bakhtin”, expressão utilizada para denominar as formulações e as obras produzidas por um grupo do início do século XX, formado por alguns intelectuais, dentre eles Bakhtin, que é tido como líder. Os outros participantes eram de áreas diversas, como a biologia, a história, a filologia, a filosofia e a linguística (Brait; Campos, 2009). Segundo Brait e Campos (2009),

A questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos (Brait; Campos, 2009, p.17).

Nota-se que o filósofo russo foi o mais longevo dentre os integrantes do Círculo, e continuou a produzir até sua morte, em 1975. Muitas obras não foram acabadas nem publicadas em vida e, sobre isso, há diversas discussões e controvérsias acerca da autoria de algumas produções bakhtinianas, se seriam produções dele ou de outro participante do Círculo. No entanto, optamos por citar a autoria das obras utilizadas para esta pesquisa conforme publicadas nas edições consultadas. O conceito de língua(gem) para o Círculo se baseia em quatro pilares: a interação verbal/discursiva⁵; o enunciado concreto; o signo ideológico; e o dialogismo.

2.1.1 A interação discursiva

Segundo o Círculo, a *interação discursiva* é a essência da linguagem, ou seja, a comunicação. Nesse sentido, ela é tida como a “realidade fundamental da língua” (Volóchinov,

⁵ Em algumas traduções, como a feita do Francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira em 2009, o termo foi tido como “interação verbal”; já na edição mais recente, de 2017, traduzida diretamente do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, o termo foi denominado “interação discursiva”. Dessa forma, como utilizamos a edição mais recente, iremos usar a terminologia da forma como foi traduzida.

2017, p. 219). Essa concepção surge como uma crítica às existentes na época de que a natureza da linguagem era “função de formação do pensamento, independente da comunicação” ou “deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2016, p. 23). Para os teóricos do Círculo, essas perspectivas ignoram o caráter social da linguagem e, portanto, preterem a comunicação, que, para eles, se encontra no cerne das discussões.

Nesse sentido, entende-se que, para os estudiosos, a comunicação era concretização da linguagem, a realização fundamental da interação discursiva, uma vez que, se reduzirmos a ideia de comunicação à ideia de se comunicar com alguém, seria restringir a linguagem ao mesmo que eles criticam: uma visão limitada de que a linguagem é uma mera ferramenta utilizada para transmitir informações. Essa visão restritiva é criticada por Volóchinov (2017), ao entender que “um certo dualismo entre o interior e o exterior e uma certa primazia do interior, pois todo ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora” (Volóchinov, 2017, p. 203). A partir disso, entendemos que a comunicação, a partir da ideia de interação discursiva, é a materialização da interação, compreendendo que a palavra “serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (Volóchinov, 2017, p. 205). Sendo assim, a comunicação passa a ser entendida como um processo em que enunciamos em relação ao outro e não meramente para o outro, e é assim que se forma a conceituação de interação discursiva.

A partir disso, o “outro” toma um lugar central nas teorias bakhtinianas. Isso, pois, para o Círculo, o interlocutor é responsivo (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2016), ou seja, ativo e, simultaneamente, ocupa o papel de locutor e interlocutor no discurso. A esse respeito, Bakhtin (2016) esclarece:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que atualiza na subsequente resposta real e em voz alta (Bakhtin, 2016, p. 25).

Sendo assim, ao compreendermos que a interação discursiva parte da comunicação e se dá por ela, percebemos que não se pode pensar em língua sem apreender o que é a materialização real dela, o que seria a “fala viva, do enunciado vivo” (*ibidem*) do recorte acima. Nesse sentido, sabendo-se que a linguagem só se concretiza por meio da interrelação “eu-outro” e só ocorre a partir de um espaço e de um momento únicos, entende-se que ela é um fenômeno

concreto situada socio-historicamente. Assim, é à realização desse fenômeno que o Círculo vai denominar *enunciado concreto*.

2.1.2 O enunciado concreto e o signo ideológico

O segundo pilar da teoria da linguagem do Círculo é o enunciado concreto. A esse respeito, Volóchinov, na obra “A palavra na vida e a palavra na poesia”, afirma:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (Volóchinov, s.d.⁶).

Sob esse prisma, entendemos que a enunciação concreta parte da interação entre o locutor e o interlocutor, que estão em constante interrelação e são situados no espaço e no tempo. A partir dessa concepção, percebemos que os interlocutores não se podem distanciar do *caráter ideológico do signo*. Isso, pois, da concretização e da comunicação, origina-se também o signo, que, por surgir em um contexto sócio-histórico a partir de falantes também situados na história e no espaço, é também situado no tempo e no espaço. Sendo assim, para os pensadores do Círculo, o signo se espelha na realidade, pois ele adquire um sentido que transgride sua própria particularidade. Todavia, Volóchinov (2017) afirma que o signo não existe apenas na realidade na qual se estabelece, ele é capaz de refletir e modificar uma outra, ou seja, podemos distorcê-lo, ser fiel a ele ou, até mesmo, percebê-lo de um ponto de vista inovador. Dessa forma, Volóchinov (2017, p. 93) informa “[a]s categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo”. Diante do exposto, entendemos que a refração do signo é necessária para que ele seja tido como ideológico.

A esse respeito, Volóchinov (2017), reflete sobre a relação ideológica do signo:

A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é a arquiteta da superestrutura

⁶ Essa citação foi tirada de uma tradução fins didáticos dos professores Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Ela está disponível no site da Universidade de São Paulo, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf (Acesso em: 27 de julho de 2022).

ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos.

Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas de comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos (Volóchinov, 2017, p. 98).

Sendo assim, entendemos, por meio da obra de Volóchinov (2017), que todo enunciado é uma orientação avaliativa, pois o enunciado vivo avalia e, por meio dessa articulação, percebemos que cada elemento da enunciação juntos formam concretamente o enunciado. Assim, compreendemos o que é a avaliação ideológica. Nessa perspectiva, os elementos avaliativos são sócio-históricos, pois estão circunscritos e iniciam-se por meio da esfera ideológica. Nesse sentido, o autor ainda nos mostra que os signos ideológicos são multidirecionados, ao afirmar que

Essa multiacentuação do signo ideológico é um aspecto muito importante. Na verdade, apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecido, degenerando-se em alegoria e transformando-se em um objeto de análise filológica e não da interpretação social viva. [...] Mas justamente aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência. A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual (Volóchinov, 2017, p. 113)

Sob esse prisma, verificamos que os participantes ativos da situação comunicativa possuem uma atitude ativa diante da linguagem. A partir disso, é necessário que entendamos os acentos avaliativos, pois eles são intrínsecos ao enunciado. Percebemos que a visão de mundo, a posição diante da vida real, social, concreta se faz mister para que o ouvinte se torne falante, e é a partir dessa premissa que compreendemos que, diante da fala viva, tem-se um enunciado vivo de natureza ativamente responsiva. Partindo desse pressuposto, as interações vivas ocorrem por meio de histórias reais com indivíduos existentes.

Volóchinov (2017) afirma que, para que um objeto ocupe um espaço social do grupo e consiga desencadear uma reação ideológica significativa em relação ao signo, é necessário que esse objeto se relacione a premissas socioeconômicas essenciais, ou seja, “que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo” (Volóchinov, 2017, p. 111).

A reflexão e refração do signo traz à tona a dinâmica do carácter ideológico dele. Volóchinov (2017) mostra-nos com veemência que a semiótica e a classe social não se misturam, uma vez que classes sociais antagônicas existem na mesma comunidade semiótica. Nesse sentido, essa comunidade semiótica entra em confronto em diferentes índices de valores, ou seja, valores distintos. A palavra, por meio de seu carácter de ubiquidade social, é um signo ideológico e conseqüentemente torna-se conflituosa por seus interesses diversos. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das interrelações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação “ao outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205).

A partir disso, percebemos a importância de compreender a palavra e a sua função social, bem como o papel dela no contexto da comunicação. Partindo desse pressuposto, Volóchinov ressalta que o signo ideológico se torna vivo e dinâmico, pois esses mesmos fatores “faz[em] dele um meio que reflete e refrata a existência” (Volóchinov, 2017, p. 113). Nesse sentido, a classe dominante torna o signo ideológico intocável, inatingível e compete a ele o carácter de anular a luta dos índices sociais de valor que se travam por meio dele, pois, segundo o autor, “a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um carácter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual” (Volóchinov, 2017, p. 113). Dessa forma, entende-se que é por meio disto que o cerne ideológico do signo se faz presente.

Por meio dessas reflexões, podemos perceber que o Círculo postula que todo signo é um signo ideológico, já que é por meio dele que ocorrerá os enfrentamentos entre as orientações avaliativas distintas, acentuando-o, e, conseqüentemente, refrangendo toda realidade ao invés de refleti-la. Dessa forma, tem-se a noção do *dialogismo*, que é a gênese de todo pensamento do Círculo, e sobre a qual falamos brevemente no início dessa seção.

2.1.3 O dialogismo

A *interação discursiva* é a realidade fundamental da língua, como pudemos perceber com o Círculo bakhtiniano, a comunicação verbal se concretiza através do *enunciado concreto*, ou seja, por meio do enunciado irrepitível e único entre sujeito reais e socialmente e historicamente organizados. É por meio desse pressuposto que o enunciado concreto é atrelado a visões de mundo, acentos valorativos e orientações apreciativas capazes de criar o significado das palavras incitando a reflexão e a refração da realidade, pois sentido e avaliação, como vimos anteriormente, é articulado intrinsecamente a linguagem da vida real.

Dito isso, entendemos que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua e, conseqüentemente, o é para o enunciado concreto também. Bakhtin (2016) afirma que o discurso só tem condição de existência por meio de enunciações concretas de determinados falantes, ou seja, sujeitos do discurso. Portanto, o discurso está concretizado como um enunciado pertencente a um sujeito do discurso específico e, nesse sentido, o autor entende que “fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28), tornando-se assim um enunciado ativamente responsivo.

No texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2016) entende que há um limite para cada enunciado concreto e estes são delimitados por meio da unidade da comunicação discursiva, sendo então definidos por meio da alternância dos falantes. Nesse sentido, todo enunciado cotidiano tem um princípio e um fim absolutos, como o autor aponta em: “antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (Bakhtin, 2016, p. 29).

Diante disso, o *dialogismo* é a compreensão de que todo enunciado – fala verbalizada entre indivíduos reais e discursos construídos por meio de textos jornalísticos, científicos, literários como o romance e a poesia, entre outros – é inerente a um enunciado anterior e, após concretizado, a inúmeros enunciados futuros. Bakhtin compreende que o texto é um dos elos da comunicação discursiva, pois é capaz de replicar um diálogo anterior e visualizar um enunciado posterior, desse modo: “à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 34-35).

Apesar da similaridade entre *polifonia* e *dialogismo*, os conceitos não são iguais. Por meio do Círculo bakhtiniano, entendemos que o dialogismo é um elemento intrínseco ao enunciado, ou seja, “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2016, p. 61). Como os objetos já foram nomeados e não mais são tidos como “virgens”, existirá uma relação de confronto de

acentos valorativos, visto que eles participaram, participam e participarão ativamente dos enunciados concretos. Percebe-se que o dialogismo é como uma trouxa de costura, inicia-se com um ponto e, a cada nova tecida, a trouxa se torna maior, mas a forma de tecê-la não muda. Sendo assim, uma vez nominado o objeto, dito um discurso, toda produção enunciativa será um constante entrecruzamentos de discursos já pré-concebidos.

Nesse sentido, obrigatoriamente, todo enunciado é dialógico, mas não necessariamente polifônico, pois dependerá da mobilização das vozes interdiscursivas diante da construção do diálogo. Por meio disso, a polifonia é necessariamente relacionada a concepção do gênero discursivo. Dessa forma, a linguagem é sempre dialógica, mas o gênero pode ou não ser polifônico. Nessa perspectiva, a polifonia pode ser entendida como um dialogismo inerente à linguagem a depender da manifestação discursiva (Orlandi, 2020; Fiorin, 2000).

Segundo o Círculo bakhtiniano, a polifonia não se refere as outras vozes simples enunciadas dentro do texto. É preciso compreender que a polifonia é a representação do sujeito dentro do enunciado, já que esse enunciado carregará o posicionamento, a visão de mundo dentro dele. É mister recordar que Bakhtin (2008), ao analisar Fiódor Dostoiévski, afirmou que o russo havia criado o romance polifônico. Sendo assim, Bakhtin considerou tal premissa ao analisar as personagens que nem sempre diziam, sentiam ou acreditavam o mesmo que o autor. A partir disso, percebemos que as personagens possuem suas próprias vozes dentro do texto. Dessa forma, as personagens são independentes, não refletem no posicionamento de seu criador, pois elas discutem a sua própria criação. A título de ilustração, na obra de Lygia Bojunga, *Fazendo Ana Paz*, percebemos a personagem Ana enfrentando por meio de um diálogo a autora:

- Desculpa Ana Paz, mas não dá.
- O quê?
- Você não ficou resolvida,
- Ora. não me vem com isso, quem é que fica resolvido?
- Quem? muitos personagens, ué. Eu acabei de fazer um livro: tudo que é personagem ficou resolvido.
- Pra quem? Pra você? Pra eles? Pra quem te lê?
- Pra mim, é claro! Se sou eu que faço eles, eles têm que ficar resolvidos pra mim! E você não foi resolvida,
- Problema meu.
- Meu, meu!! Escuta, Ana Paz, tem buraco na tua história, tem página riscada, tem página cheia de anotação do que você vai ser, e tem muita página em branco do que você não foi: então você não tá sentindo que eu não consegui te fazer inteiriça?
- E precisa?
- Então não precisa?! então você não precisa dum pai pra viver? Tudo que é

tentativa que eu fiz pra levantar o teu pai resultou num Pai medíocre, e você sabe muito bem, Ana Paz: ele não pode ser um homem medíocre.

— Mas pera aí! você me deu uma infância, me fez gostar tanto do meu pai, medíocre ou não a gente se ligou forte! e você me levou pra adolescência, e você me fez viver 80 anos até começar um projeto novo de vida, meu deus, tanta coisa! e tudo tão difícil de ser vivido, de ser vencido! mas mesmo assim você quer me rasgar?!

— Você não tá resolvida, vê se entende!

— Mas por que que eu não posso ser assim mesmo?

— Assim mesmo o quê?

— Assim: não resolvida, feito você diz, descosturada. mal acabada, tanto pedaço de mim rasgado (sabia que você me rasgou demais?). Você sonhou pra mim uma vida toda bem feita, só que a tua idéia não deu certo e eu fiquei desse jeito (Bojunga, 2007, p. 52 e 53).

Assim como as personagens de Dostoiévski, Ana Paz dialoga com a autora, produzindo um enunciado independente de sua criadora, percebemos que a personagem em questão não é apenas uma porta voz. Nesse sentido, entende-se que a polifonia é representada concretamente através da inerência do dialogismo e vincula-se a postura do enunciatador frente a apresentação enunciativa de outros. Através da personagem Ana Paz, pode-se questionar como um enunciatador (autor), nesse caso a Lygia Bojunga, pôde criar uma personagem que, por si só, é uma enunciatadora e detém posicionamentos distintos (como o direito de existir).

Para esclarecer completamente, a polifonia é a materialização de diversos posicionamento discursivos atrelada aos gêneros discursivos (Orlandi, 2020; Fiorin, 2000). Em obras literárias, por exemplo, é possível visualizar a polifonia pela perspectiva do Círculo bakhtiniano, pois criam-se personagens, outros ‘eu-s’ fictícios, a exemplo Fernando Pessoa com a sua ampla heteronomia (Ricardo Reis, Alberto Caieiro, Alexander Search, entre outros), mas há gêneros que não articulam tal condição, ou seja, em que não se podem criar personagens, mesmo que se mobilize o enunciado do outro, sempre haverá um posicionamento enunciativo de outro, mesmo que em menor medida.

A partir dessas elucidções, percebemos que a linguagem passa pelo indivíduo, levando em conta suas vivências e suas experiências pessoais na formação do discurso, para, então, tornar-se social, ou seja, materializar-se em um dado contexto enunciativo. Assim, todo texto/discurso prevê um interlocutor possível, uma vez que “a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o ‘outro’, compreendido com exterioridade social” (Fernandes *apud* Brito, 2012, p. 140). Dessa maneira, a compreensão do discurso sempre se dá por meio da linguagem, perpassando o interlocutor para só então se significar. Além disso, um dos principais focos dos estudos linguísticos está alicerçado aos textos, nas ciências humanas. Segundo Bakhtin (2000), o texto “representa uma realidade imediata (do pensamento e da

emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esses pensamentos. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (Bakhtin, 2000, p. 329).

2.2 Concepções de leitura

A leitura é uma habilidade fundamental para a comunicação, para adquirir conhecimento e para desenvolver outras. Antigamente, era vista apenas como a capacidade de decodificar palavras, algo que poucos conseguiam fazer. Entretanto, essa concepção mudou e, atualmente, percebe-se que a leitura é uma habilidade muito abrangente, que envolve diferentes formas de comunicação e contato com informações diversas. Nesse contexto, não há uma única definição que possa abarcar toda a versatilidade da leitura, pois ela pode ser compreendida de diferentes formas, conforme as circunstâncias e os objetivos envolvidos.

Nesse sentido, Freire (2021) defende que há diversas formas de leituras, incluindo a de mundo. Esta proposta, segundo o autor, diz respeito à capacidade de o leitor se reconhecer enquanto sujeito que faz parte do mundo, o qual está inserido em uma sociedade que é composta por diversos aspectos, e é a leitura desses aspectos que ele classifica como *leitura de mundo*. De acordo com o educador, ser primeiro capaz de ler o mundo facilita a decodificação da palavra, pois esta consiste em decifrar o que está escrito e remete a um mundo particular. Assim, a leitura de mundo é fundamental para uma leitura crítica e reflexiva, capaz de compreender não só o que está escrito, mas também o contexto no qual o texto está inserido.

Segundo Kleiman (2004), ninguém acredita que a leitura seja apenas uma decodificação e processamento de palavras, mas muitas práticas de ensino contradizem essa noção, revelando, assim, um equívoco tanto na compreensão da relação entre pressupostos teóricos subjacentes a uma prática e à natureza dela quanto na definição da ação prática pelo domínio teórico. Sendo assim, na realidade, muitas vezes se ignora o fato de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa. Para a autora, o ato de compreender só se torna realmente possível se aceitarmos a natureza multifacetada e multidimensional desse processo, o qual envolve percepção, processamento, memória, inferência e dedução.

Da mesma maneira, ninguém afirmaria que o estudante é incapaz de aprender. No entanto, o aluno, enquanto um indivíduo que, se lhe fosse concedida uma oportunidade, utilizaria habilidades já desenvolvidas em outros contextos nas tarefas escolares, buscaria atribuir sentido e coerência a essas tarefas e, através da aprendizagem, desenvolveria outras habilidades. Infelizmente, porém, esse estudante não encontra espaço para agir na escola, nem mesmo durante a aula de leitura, devido à falta de significância das atividades inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse ambiente. (Kleiman, 2004)

Sob essa perspectiva, Martins (2006) compartilha da visão de Freire (2021), já que destaca que a leitura não se limita apenas à decodificação da linguagem escrita, mas envolve também a leitura do ambiente e da realidade na qual o indivíduo está inserido. A partir dessa leitura do mundo, adquire-se conhecimentos e habilidades que permitem compreender melhor os símbolos e signos presentes na leitura de decifração. Em outras palavras, a leitura de mundo prepara o terreno para a compreensão da leitura de códigos linguísticos.

Para Coracini (2005), a *leitura como decodificação* consiste em o leitor ou espectador buscar o sentido intrínseco no texto ou na obra de arte. Essa abordagem pressupõe que as palavras, assim como as cores, as formas, os sinais e os gestos, carregam um significado inerente, independentemente de qualquer contexto ou condição. Essa é uma visão essencialista da leitura que acredita na existência de uma essência ou de uma verdade absoluta a ser buscada durante a prática. Essa busca por perfeição e totalização é motivada pela ânsia por compreender a verdade por trás do que está sendo lido ou visto. Sendo assim:

pode-se falar em des-cobrir ou des-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos: a função do leitor – depreende-se daí – seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos. Costuma-se dizer, nas teorias sobre a leitura, que esta é a perspectiva do estruturalismo que tanto influenciou – e influencia – o ensino, os estudos sociais, as ciências humanas em geral (Coracini, 2005, p. 20).

Kato (1986) argumenta que a visão estruturalista e mecanicista da linguagem concebe o texto como a única fonte de sentido, em que o significado está intrinsecamente ligado às palavras e às frases e depende diretamente da forma. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons, assim, sentido é considerado como algo que está arraigado às palavras e às frases e depende da forma. De acordo com essa concepção, o percurso da informação é ascendente, do texto para o leitor, de baixo para cima. O texto é visto como algo que tem existência própria e é independente do contexto e da situação comunicativa. Dessa forma, o leitor é visto apenas como receptor do conhecimento presente no texto, e este é um produto acabado e lógico do pensamento do autor, entendido como um processo de captura de ideias. A esse respeito, Menegassi (2005) argumenta que a leitura é vista como um processo passivo em que o leitor simplesmente reconhece as palavras e as ideias, demonstrando apenas a habilidade de copiar informações.

No estruturalismo, a leitura é baseada no texto de tal maneira que o leitor não tem nenhum papel a desempenhar além de decodificar. É previsto o uso linear e indutivo das informações. Nessa abordagem, o leitor processa primeiramente os elementos composicionais

do texto, seguindo um modelo hierárquico que obedece às sequências. A leitura começa com as unidades menores, como as letras e sílabas, e avança para as partes maiores, como palavras e textos. Desse modo, o leitor estabelece a relação entre as palavras decodificadas e seus significados relevantes, compreendendo o texto por meio de análise e síntese. Para Kleiman (2004),

a linguagem perde a sua natureza de ação entre interlocutores e passa a ser objeto de manipulação e transformação estrutural. O texto escrito não se constitui, então, no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto, e portanto propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente, e uma reação intersubjetiva. Raras vezes é essa a leitura na escola. (Kleiman, 2004, p. 18-19)

Koch e Elias (2006), por sua vez, consideram essa concepção de leitura como uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas, com o foco no texto. É muito comum, nessa teoria, a realização de exercícios que priorizam o vocabulário e a consulta ao dicionário para buscar sinônimos, isso é percebido, por exemplo, em uma questão do PET 2 (1º ano do Ensino Médio), a qual pede que o estudante retire palavras que ele não conhece e que busque o significado delas no dicionário. Isso é visto em vários livros didáticos, em que o trabalho com o vocabulário precede o trabalho com a interpretação ou em atividades que exigem pouco esforço por parte do leitor, como preencher lacunas. Para os autores, o foco da leitura está no autor e em suas intenções, e o leitor desempenha um papel passivo no processo.

Leffa (1996) reforça essa ideia, descrevendo esse modelo como uma metáfora em que o texto é um espelho com uma forma fixa, e o sujeito é visto como um receptor passivo. Sendo assim, Menegassi (2005) argumenta que os processos ascendentes de leitura formam a base dos métodos de alfabetização que se concentram em ensinar letras, sílabas e, em seguida, palavras, antes que elas possam ser lidas. Isso é visto em muitos manuais didáticos, que pedem respostas a um questionário baseado no texto, por exemplo. Nessa perspectiva, Kleiman (2004) afirma que o texto é percebido como uma coleção de elementos desconexos e isolados.

assim como não é necessário buscar coerência ou uma intenção argumentativa na lista telefônica, também não é necessário ir além da ligação atribuída pela inserção contígua, num mesmo espaço material, nessa lista de elementos a que se reduz o texto trivializado em contexto escolar. Ou ainda, nas propostas mais interessantes, focalizam-se apenas elementos formais enquanto marcadores de um conteúdo informativo, mas não enquanto marcadores de uma posição, ou

de uma abertura para a entrada de um leitor imaginada por esse autor. (Kleiman, 2004, p. 8)

Isso é, embora entendamos que o conceito de leitura como decodificação não é o mais defendido pela comunidade acadêmica e pelos professores, na prática, são exercícios que aplicam essa conceituação os quais mais aparecem nos livros didáticos. Assim, o foco das aulas e das atividades se restringem quase que apenas aos elementos formais como indicadores de um conteúdo informativo, mas não como indicadores de uma posição ou de uma abertura para o envolvimento de um leitor imaginado pelo autor.

Além dessa concepção, Coracini (2005, p. 20) conceitua o que ela denomina *leitura como interação*. Como o nome sugere, ela ocorre por meio da interação entre o leitor e o autor durante a leitura e se dá mediante um processo cognitivo em que o autor deixa marcas e pistas de sua autoria e intenções no texto ou obra, que são essenciais para a construção do(s) sentido(s) possíveis pelo leitor. Esse processo coloca o leitor diante do autor, permitindo uma interação entre eles durante a leitura, independentemente da natureza da obra. Nesse sentido, é responsabilidade do autor, considerado uma “autoridade”, imprimir as marcas de suas intenções no texto, sendo legítimo e juridicamente reconhecido como o responsável pelo(s) sentido(s) presentes na obra. Sendo assim, para a autora, um “bom” leitor, capaz de refazer o percurso do autor através das pistas por ele deixadas, é capaz de revelar um ou mais sentidos presentes no texto.

Nesse contexto, Coracini (2005) defende que, na perspectiva interacionista da leitura, tanto o autor quanto o leitor trabalham conscientemente para atingir uma consciência ideal e uma compreensão mais completa do texto. Essa visão reconhece a possibilidade de diferentes significações, mas essas são primordialmente influenciadas pelo texto em si e, indiretamente, pelo autor que autoriza ou não que elas aconteçam. Para ela, um dos fatores importantes para a compreensão é o tipo de texto em questão, a exemplo dos poemas, os quais, por serem um gênero lírico, são dotados de subjetividade, e o autor pode se expressar mais profundamente por meio do eu-lírico, mas o que será interpretado pelo leitor depende da vivência e da apropriação que ele faz do texto.

Nessa concepção, reconhece-se o leitor como um sujeito ativo em um processo cognitivo, dependendo de seus conhecimentos prévios para compreender o texto. O autor, por sua vez, escolhe cuidadosamente as palavras e argumentos e deixa marcas de suas intenções na situação de enunciação. Ele é o centro a partir do qual os sentidos se originam e convergem,

sendo responsável pela elaboração cognitiva do sentido. Por esse motivo, ele é considerado centrado e pode ser descrito como racional, essencialista e cartesiano (Coracini, 2005).

Apesar de avanços na inclusão do leitor no processo cognitivo da leitura e da interpretação, Coracini (2005) defende que o conceito de *leitura como interação* ainda não é o ideal para ser trabalhado nas escolas. Sendo assim, a autora postula a *perspectiva dialógica de interpretação*. Para compreendermos este conceito, precisamos lembrar que o olhar para o texto é influenciado pela subjetividade do sujeito, a qual é moldada por sua história pessoal e social. Já a subjetividade é formada pelas relações sociais que o indivíduo experimenta desde o nascimento, impulsionado por desejos de verdade absoluta, de totalidade e de completude que são culturalmente adquiridos e/ou reprimidos. Para que um significante ou texto tenha sentido, ele deve ser internalizado no corpo do leitor ou observador, e o sentido que é criado será singular para cada indivíduo (Costa, 2001).

Sob essa perspectiva, a singularidade não significa ser único e indivisível, mas sim ter uma origem própria que é refletida na maneira de se expressar e de interpretar os sentidos. A noção de indivíduo como unidade e totalidade é uma construção social, moldada pelo poder e pela disciplina. A busca por essa totalidade distingue cada indivíduo dos demais, tornando-o uma peça fundamental na construção da sociedade e de suas instituições (Coracini, 2005).

Nesse contexto, Coracini (2005) explica que, diante do conforto proporcionado pela busca da unidade e da totalidade, somos levados a escolher e a aceitar conscientemente o caminho que já foi traçado como o melhor para nós. Acreditamos que os sentidos atribuídos a uma realidade, um texto ou um fato correspondem à verdade e que essa verdade nos pertence. No entanto, não percebemos que a ideia de indivíduo é apenas uma aparência enganosa e falaciosa, já que somos atravessados pelo olhar do outro e nosso subconsciente trabalha constantemente na interpretação do texto em relação a outros discursos, imagens, afetos e signos que nos constituem. Sendo assim, contrário da individualidade, a singularidade se refere à organização (ou nova disposição) particular e única de elementos sociais, pré-construídos e já-ditos. Não é mais necessário respeitar a unidade do texto ou obra de arte, já que essa unidade é uma ficção, nem respeitar as ideias principais ou intenções do autor, que só fazem sentido no esquema racional e de controle exercido por quem tem poder (Coracini, 2005).

Na concepção dialógica, portanto, atravessados pelo inconsciente, tanto o autor quanto o leitor são produtores de sentidos e textos, que resultam de um trabalho de escuta, leitura e olhar fragmentados, que os permitem ativar suas próprias significações e memórias. Não há controle da origem do dizer ou dos efeitos de sentido que ele pode produzir, sendo essa uma construção singular e subjetiva. Nela, para Coracini (2005),

Escutar, olhar, ler, de modo singular, é (per)seguir os fios de nossos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos o caminho tortuoso de nossos desejos; **ler é, em primeira e última instância, interpretar.** Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. (Coracini, 2005, p. 25, grifos nossos)

Do mesmo modo, a leitura, a observação e a audição também seguem esse padrão: são a dispersão de fragmentos externos que compõem o interior e produzem sentido(s) como resultado das múltiplas e sucessivas identificações. Sabemos que essas identificações surgem a partir do processo de integração do outro e da história, que pode ser a memória de um passado próximo ou distante: “o outro que constitui o Um ou o aparentemente Um” (Coracini, 2005, p. 25). Assim, podemos afirmar que é o contexto histórico-social que indica a leitura a ser feita, ou melhor, as várias leituras possíveis de um determinado texto, e não apenas o texto em si, como sugerido pela visão interacionista mencionada anteriormente. Nessa perspectiva, reconhecemos que qualquer obra de arte, que geralmente é considerada como a expressão íntima e, portanto, subjetiva de sentimentos, sensações e percepções pessoais, é influenciada pelos estilos da época e pelas normas que a tornam mais ou menos aceitável.

A partir disso, não podemos não relacionar ao conceito de *signo ideológico* cunhado pelo Círculo Bakhtiniano, o qual defende que todo signo é permeado pela ideologia, pois todo signo é social (como explicado segundo capítulo deste texto). Para relembrar, toda palavra, por ser social, é ideológica, o que significa que não há signo neutro, uma vez que ele sempre resulta de relações sociais e, conseqüentemente, ideológicas. Os signos estão sempre carregados de significados, os quais são admitidos pela formação social e política, imersos na historicidade. Sendo assim, a palavra é uma história de sentidos, e essa historicidade constitui o signo e o sujeito, imergindo-os na história e na memória que os tornam, apesar de sua aparência plana e completa, porosos e heterogêneos, fragmentados, carentes de algo.

Nesse sentido, Coracini (2005) defende que uma constituição heterogênea significa que há uma diversidade e complexidade subjacentes que não são visíveis à primeira vista, assim, a heterogeneidade indica a presença do outro na fala daquele que aparenta ser único. Essa presença do outro se manifesta no modo de pensar e enxergar o mundo, no modo de ser e se perceber. Assim, falar do outro significa reconhecer sua presença-ausência na construção de todo discurso, e, conseqüentemente, como já mencionado, a presença da ideologia que o constitui, uma vez que a ideologia é constitutiva de todas as relações sociais, visto que “só o

Adão mítico, abordando com o primeiro discurso um mundo virgem e ainda não dito, o solitário Adão, podia evitar de modo absoluto essa reorientação mútua com relação ao discurso de outrém, que se produz do objeto” (Todorov, 1981, p. 98).

Nesse sentido, corroboramos o posicionamento de Coracini (2005):

Se alargarmos a concepção de leitura e a considerarmos uma possibilidade de perceber o espaço social, então ler passa a significar lançar um olhar à nossa volta e perceber o que nos rodeia. Isso pode ser feito apenas para confirmar nossos pontos de vista ou para problematizar, questionar o que, aparentemente, não pode ou não deve ser questionado. (Coracini, 2005, p. 39)

A partir disso, entende-se que é importante que os exercícios e atividades escolares, bem como os professores, partam do recorte histórico-econômico-social do aluno para que ele consiga compreender a função da leitura e utilizá-la de forma assertiva em sua vida, já que a leitura não se finda no espaço do colégio, mas se perpetua ao longo da vida do estudante, o tornando assim um indivíduo crítico e assertivo para dialogar com os textos no decorrer de sua vida.

2.3 O(s) Letramento(s)

Kleiman (1995) hipotetiza, em nota de rodapé, que o termo “letramento”, no Brasil, tradução de “literacy”, em inglês, foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (1986), quando a autora afirma que acredita que a linguagem culta é “consequência do letramento” (Kato, 1986, p. 7). A esse respeito, Soares (1998) informa que poucos anos depois, em 1988, Tfouni “distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (Soares, 1998, p. 15). Embora relativamente novos, os Estudos de Letramento são amplos e, no Brasil, há uma distinção quanto ao que é “letramento” e “alfabetização”. No “Dicionário de análise do discurso”, de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, há uma grande definição para termo, inclusive com explicações sobre os usos da terminologia por ser muito recente. Primeiro, explica-se que “letramento” começou a ser utilizado inicialmente pelos quebequenses, depois foi propagado em relatórios da Unesco e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir disso, o dicionário informa que:

o termo *literacy* designa um conjunto de conhecimentos e de práticas individuais e coletivas que, em um dado período, difunde-se em uma sociedade dominada, até aquele momento, pela "*orality*", transformando-a progressivamente (Clanchy, 1993). Ademais, a difícil questão da avaliação do

grau de letramento de uma sociedade suscitou numerosos debates entre os especialistas em Antiguidade grega romana (Harris, 1989) (Charaudeau, Maingueneau, 2008, p. 299) (destaques dos autores).

Os autores indicam, também, três sentidos possíveis para os usos mais recentes da terminologia. São eles:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte, mensuráveis: saber ler, escrever, contar. [...]

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de "aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. [...]"

Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da "orality" (Ong, 1982). [...] (Charaudeau, Maingueneau, 2008, p. 300-301) (destaques dos autores).

Sob esse aspecto, Magda Soares (2004) conceitua o letramento como um jogo de interpretação no qual os conhecimentos trazidos pelos indivíduos são ativados e as ideologias reconhecidas. Dessa forma, para a autora, citando Tfouni (1998), letrar é mais que simplesmente ensinar a leitura e a escrita. Entretanto, mais do que apenas ler (de)codificando letras, o sujeito se percebe em uma relação com a linguagem e com a realidade. Letrar é, nessa perspectiva, possibilitar aos indivíduos as convenções sociais que utilizam a escrita, é permitir que todos, independentemente da idade, da classe social a qual pertençam e de suas etnias, tenham o direito aos conhecimentos que a civilização desenvolveu.

No entanto, Street (2014) reflete sobre o conceito de letramento na sociedade e propõe que há, na verdade, diversos "letramentos". Nesse contexto, o autor evidencia o caráter social da leitura e da escrita e considera, portanto, a prática de letramentos múltiplos em detrimento ao conceito de um único letramento, que seria, para ele, sinônimo de alfabetização. Para o autor, "diferenças em habilidades cognitivas individuais decorram dessas diferenças na experiência social e cultural, mais do que da presença ou da ausência do letramento. O próprio letramento, além disso, varia com o contexto social" (Street, 2014, p. 40). Nesse sentido, as práticas de letramentos devem ser associadas ao contexto sócio-político-cultural do indivíduo e vai além da mera capacidade de decodificar letras e sentidos do texto. Assim, Street argumenta que

A teoria atual, portanto, nos diz que letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. (...) A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea (Street, 2014, p. 40).

Sob essa perspectiva, Kleiman (2007) defende que o letramento deveria ser uma preocupação também dos anos escolares finais, e não só dos períodos iniciais em que os discentes estão sendo alfabetizados. Sendo assim, a autora afirma que

enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (Kleiman, 2007, p. 2).

Para Kleiman (2007), esse processo só será possível se adotarmos uma “concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais” (Kleiman, 2007, p. 4). A partir dessa concepção, a escola deve trabalhar mais do que apenas os conceitos teóricos que envolvem a aprendizagem linguística, para que, assim, o aluno desenvolva suas habilidades de forma plena, não apenas decorando as regras gramaticais. Para isso, deve-se assumir um conceito de letramento que entenda as práticas de leitura e de escrita como atividades discursivas, que entenda que essas práticas são indissociáveis do contexto ao qual pertencem, e é para entender melhor esses conceitos que nos debruçaremos, na próxima seção, aos estudos sobre as práticas de letramento.

2.2.1 Letramento ou Letramentos?

No Brasil, Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, utiliza o termo pela primeira vez em solo brasileiro. No entanto, “letramento” só passou a ser uma referência nos estudos sobre educação, em 1988, após Tfouni publicar “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. A partir disso, ele passou a ser utilizado por Ângela Kleiman (1995) para dicotomizar os estudos acadêmicos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1995, p. 15) dos sobre “alfabetização”. Este último representa as competências individuais na escrita e, portanto, precisaríamos de uma outra terminologia para definir as formas sociais das individuais. Isso aconteceu após uma série de discussões nos ambientes acadêmicos, na década de 1980, sobre o fato de muitas pessoas alfabetizadas não conseguirem executar tarefas que, conforme as pessoas acreditavam, “necessitavam de

habilidades de letramento”. Essas discussões buscavam entender como as questões sociais se relacionavam à escrita e à leitura.

Como resultado, os estudos acerca do “letramento” passaram a envolver o uso da escrita como uma ferramenta de poder em grupos majoritários e minoritários, relacionando-a aos efeitos socioculturais nestes diferentes grupos. Sob essa perspectiva, Soares (2004) entende que, no Brasil – assim como em outros lugares em outros lugares (cf. Laranjeira, 2013; 2020) – foi um fator importante para a popularização desses estudos foi o fato de haver analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que eram alfabetizadas, sabiam ler e escrever minimamente, porém não eram capazes de compreender certos textos com que tinham contato diariamente. Sendo assim, estes trabalhos podiam investigar as consequências da falta de inserção social desses indivíduos que, mesmo sendo semianalfabetos (pois sabiam ler e escrever minimamente, mas não interpretavam textos), poderiam ser considerados letrados, uma vez que eram capazes de participar de eventos de letramento. Como efeito, o sistema educacional passou a exigir que as práticas de ensino de leitura e escrita fossem feitas de forma adequada às novas perspectivas sócio-política-culturais das sociedades modernas, isso possibilitou que ler e escrever tornassem formas de entender as diferentes situações comunicativas vivenciadas cotidianamente.

Nesse sentido, para que um indivíduo seja considerado letrado é necessário que ele, segundo Bortone (2000), consiga mobilizar suas habilidades de leitura e de escrita de forma que seja capaz de transformar a realidade vivenciada. Podemos entender que as práticas de leitura e de escrita são um modo de compreender o mundo, agindo e pensando por meio delas. Letramento está, pois, associado às tomadas de posição de cada indivíduo acerca das questões político-ideológicas, relacionando, assim, às realidades culturais de cada sociedade.

Sob esse prisma, Street (1984) concebe o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*. O primeiro, individual, apresenta uma concepção das práticas de leitura e de escrita desconexa do tempo e do espaço. Nesse modelo, as competências linguísticas e psicológicas mobilizadas são subjetivas e vão desde a decodificação à compreensão dos mais variados materiais de leitura. Em oposição ao modelo individual, o segundo, social, é caracterizado como “produto completo em si mesmo e que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (Kleiman, 2003, p. 22). Sendo assim, no *modelo ideológico*, as práticas de escrita adquirem significações distintas que estão atreladas aos contextos sociais aos quais estão inseridas. Desse modo, a construção das acepções ideológicas, políticas e culturais dependem, no modelo ideológico, das práticas de letramento. Nesse contexto, esta prática não é uma qualidade privada/particular, mas sim uma habilidade aliada às necessidades, aos valores e às práticas sociais.

Dessarte, percebemos que a concepção do que é “letramento” difere, além da perspectiva teórica adotada, a depender do enfoque que se pretende dar às análises. Nesse sentido, Soares (2004) defende que, o modelo autônomo, ou seja, o que tem uma perspectiva mais individual da linguagem, atribui propriedades restritas “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Soares, 2004, p. 66). Por outro lado, na dimensão social (letramento ideológico), tem-se um processo cultural, no qual há uma preocupação com os usos coletivos das diversas modalidades de uso da língua, inclusive da oralidade. Essa perspectiva é defendida por Kleiman (1998), a qual afirma que

o letramento está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral como escutar notícias de rádio é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e de lexicalização típicas da modalidade escrita (Kleiman, 1998, p. 181).

Assim sendo, Bortone (2012) defende que, ao entender que o letramento parte do uso social da língua e que ele depende da forma como os indivíduos se apoderam deste uso, não se pode ignorar as práticas de oralidade desde os usos cotidianos até os contextos escolares. A esse respeito, Rojo (2000) reflete que “a escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula” (Rojo, 2000, p. 5).

Pode-se entender, então, que o conceito, ou melhor, os conceitos de “letramento” não partem somente de um apanhado de capacidades individuais, mas sim de capacidades relacionadas às práticas linguísticas de escrita e de leitura que envolvem a sociedade e o indivíduo nas diversas práticas sociais. Podemos, pois, entender que as práticas de letramento se tornaram parte essencial das escolas e que, por conseguinte, é papel delas desenvolver as habilidades de letramento nos jovens alunos para que, assim, eles se tornem indivíduos capazes de mobilizar conhecimento de forma a compreender os diversos textos e práticas linguísticas que vivenciamos cotidianamente. Sendo assim, entendemos que esse conceito possui um campo de significação abrangente, de forma que pode ser entendido e apropriado de diferentes formas a depender das necessidades de uso da leitura e da escrita. Sob essa perspectiva, percebemos que as práticas de leitura e de escrita são meios de assimilar a realidade e de se relacionar a ela através da ação crítica frente aos usos sociais da linguagem, utilizando-as para se expressar e se comunicar com outros indivíduos. Em razão do caráter ambivalente do termo, muitos autores defendem que é mais adequado o uso de “letramentos” (no plural), uma vez que, como afirma Street (2014), há múltiplos níveis de habilidades perpassadas pelas práticas de

linguagem e, portanto, há muitos tipos de letramentos. Com isso, o autor defende os Novos Estudos do Letramento (NEL), em cujos conceitos debruçaremos na próxima seção.

2.2.2 Os Novos Estudos do Letramento (NEL)

Barton e Hamilton (1998) destacam como os letramentos são construídos e influenciados por ideologias e relações de poder, mas nem sempre são reconhecidos ou valorizados pelos discursos dominantes. Isso significa que certas formas de letramento podem ser marginalizadas ou ignoradas, enquanto outras são privilegiadas e legitimadas pelas instituições de poder, como a escola. Essa constatação é corroborada por Kleiman (1995), que analisa as práticas de letramento escolar tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Ela observa que a escola perpetua, muitas vezes, as desigualdades sociais, ao conduzir os estudantes por caminhos predefinidos de acordo com sua classe social. Ou seja, as práticas de letramento escolar podem favorecer alguns grupos em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução de desigualdades na sociedade.

Essas falhas educacionais apontadas por Kleiman (1995) são atribuídas aos próprios pressupostos que sustentam o modelo de letramento escolar. Se esse modelo é baseado em concepções autônomas da escrita, desvinculadas dos contextos socioculturais e das experiências dos alunos, é provável que ele não atenda adequadamente às necessidades e às realidades dos estudantes mais diversos. Para a autora, era fundamental um novo olhar aos conceitos de letramentos na sociedade. Assim, ela enfatiza os Novos Estudos de Letramento (NEL) de Street.

De acordo com Street (2014), o conceito de novos letramentos surgiu no final da década de 1980 e no início dos anos 1990 como resposta à necessidade de ampliar a visão tradicional e liberal do letramento. O autor define o *modelo autônomo de letramento* como uma perspectiva caracterizada por um conjunto indivisível de habilidades de leitura e escrita, adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, o letramento tradicional é compreendido simplesmente como a capacidade de ler e escrever em uma linguagem específica.

Por outro lado, os novos letramentos representam uma evolução dessa concepção tradicional, considerando aspectos socioideológicos inerentes às práticas de leitura e escrita. Essa abordagem reconhece que as habilidades de letramento são influenciadas pelo contexto cultural, social e ideológico no qual os indivíduos estão inseridos. Assim, os novos letramentos abrangem uma gama mais ampla de habilidades, não se limitando apenas à capacidade de decodificar textos escritos, mas também incluindo a capacidade de interpretar, compreender e criticar informações apresentadas em diversos formatos e mídias (Street, 2014).

Essa perspectiva mais ampla dos letramentos busca abordar as desigualdades sociais relacionadas à linguagem, considerando como as práticas de leitura e de escrita são influenciadas por questões de classe, gênero, etnia, entre outras. Dessa forma, os novos letramentos promovem uma visão mais inclusiva e contextualizada do processo de letramento, reconhecendo a diversidade de experiências e de saberes que os indivíduos trazem consigo em suas práticas de comunicação.

Segundo Lankshear e Knobel (2003), a revisão conceitual de letramento foi impulsionada por três principais fatores. O primeiro deles é a pedagogia crítica de Paulo Freire (1967; 1976; 1987), que influenciou a ideia de que a aprendizagem da língua não se restringe apenas ao domínio de um código ou técnica de escrita, mas está intrinsecamente ligada ao contexto político e ideológico dos diferentes espaços sociais e culturais. O segundo fator foi a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos, nos anos 1960, o que destacou a importância de abordagens mais abertas e contextuais para o letramento. Por fim, o terceiro fator foi a emergência dos estudos socioculturais, que enfatizaram a relevância de considerar o letramento como uma prática social e culturalmente situada.

Para os autores, as novas maneiras de pensar e aprender abrangem dimensões operacionais, culturais e críticas. Os novos letramentos, ao enfatizarem o aspecto sociocultural das práticas de representação, também incorporam uma orientação crítica. Apesar de os novos letramentos se inspirarem em Freire, a abordagem crítica, segundo Pennycook (2006), difere da pedagogia freiriana, pois se concentra mais na problematização de questões sociais do que em um projeto emancipatório. Podemos entender o letramento crítico, nesse sentido, não como um método fixo, mas sim uma postura diante dos textos, a qual busca compreender os privilégios e apagamentos presentes nas práticas sociais. Sendo assim, Monte Mór (2009) ressalta a importância do letramento crítico como uma prática de leitura comprometida com a expansão das perspectivas dos alunos. Essa expansão envolve a construção de significados em dimensões individual, comunitária e global, buscando relacioná-las e compreendê-las em suas semelhanças e diferenças.

Barton (1994) informa que diferentes culturas ou períodos históricos pressupõem distintos usos da escrita. Esses usos estão relacionados com diversos aspectos da vida dos indivíduos, como o âmbito familiar, religioso e escolar, dependendo de suas interações sociais. Além disso, essas práticas de escrita refletem diferentes ideologias. Com isso, Barton e Hamilton (1998) indicam que a historicidade dos usos da escrita é de extrema importância neste campo de investigação, uma vez que os indivíduos são singulares e situados historicamente e culturalmente, o que justifica sua participação em diferentes letramentos.

Nesse contexto, o conceito de letramento considera que as formas particulares de uso da escrita são resultado de regras sociais mais abrangentes, isso revela que essas práticas são guiadas por modelos culturais de ação no mundo e servem a propósitos específicos. Dessa forma, não é apropriado hierarquizar tais práticas – em simples ou complexas, por exemplo –, uma vez que elas derivam dos diferentes papéis sociais desempenhados pelos indivíduos. Cada prática de letramento tem sua relevância e significado dentro de seu contexto cultural e social, sendo impossível estabelecer uma escala de superioridade ou inferioridade entre elas.

Além disso, embora não seja apropriado hierarquizar as práticas de letramento, é possível reconhecer que alguns usos da escrita podem ser mais influentes ou desfrutar de maior prestígio do que outros, dependendo da proximidade ou distanciamento em relação aos letramentos dominantes, ou seja, aqueles historicamente estabelecidos como hegemônicos e amplamente aceitos (Street, 2014).

Assim, Street (2014) apresenta os conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento”. As “práticas de letramento” referem-se às valorações que a modalidade escrita recebe em diversas experiências e contextos de vida, enquanto os “eventos de letramento” são as ocasiões em que a escrita é usada como mediadora na interação social. Importante destacar que, para Barton e Hamilton (1998), o conceito de práticas de letramento não implica em uma mera repetição do mesmo tipo de letramento, mas sim em modos culturais de utilizar a escrita de forma socialmente contextualizada.

Essa perspectiva reconhece que as práticas de letramento variam de acordo com a cultura, o contexto social e as relações de poder presentes em determinada sociedade. Desse modo, algumas práticas podem ser mais valorizadas ou vistas como mais prestigiosas, enquanto outras podem ser marginalizadas ou menos reconhecidas, dependendo do grau de conformidade com os letramentos dominantes historicamente consolidados.

Essa compreensão dos conceitos de práticas e eventos de letramento é fundamental para analisar como a escrita é valorizada e utilizada em diferentes contextos sociais, especialmente no âmbito educacional. Isso nos permite entender como as práticas de letramento são influenciadas por fatores socioculturais e ideológicos, e como a escola pode desempenhar um papel importante na promoção de uma visão mais inclusiva e crítica dos letramentos, valorizando a diversidade de práticas de escrita presentes em nossa sociedade.

Compreender essas considerações conceituais é de extrema importância para entender como diferentes grupos sociais atribuem valores aos eventos de letramento, especialmente nas sociedades atuais, nas quais a escrita adquiriu um papel central na comunicação e nas interações sociais, principalmente pelo uso das tecnologias de comunicação e das redes sociais. Isso é

especialmente relevante para o ambiente escolar, já que as práticas de letramento são frequentemente valorizadas e utilizadas como critérios para avaliação e reconhecimento dos alunos.

Nesse sentido, fica evidente que a ação docente deve ser eficaz e sensível para compreender os valores associados às práticas de letramento dos estudantes. Isso implica desvelar como eles percebem e valoram a modalidade escrita, tanto em situações gerais como em eventos específicos do cotidiano. Somente ao compreender as percepções e valores dos estudantes em relação à escrita é possível intervir adequadamente nos eventos de letramento, ou seja, nas situações reais em que a escrita é utilizada na aprendizagem e na construção do conhecimento.

Kalantzis e Cope (2020) defendem que essa ação docente visa à “ressignificação” das práticas de letramento e consiste em um deslocamento nas representações de mundo dos sujeitos, resultado das interações com objetos de conhecimento e outros sujeitos que possuem diferentes perspectivas de mundo, proporcionadas pelo ambiente escolar. Consoante os autores, o processo de “horizontalização” busca promover uma visão mais igualitária e inclusiva das práticas de uso da linguagem, especialmente as práticas de uso da escrita, que são essenciais no contexto educacional.

O objetivo é criar um espaço de aprendizagem que reconheça e valorize as diversas formas de expressão e comunicação dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de seu próprio processo de letramento. Isso envolve romper com visões hierarquizadas e restritivas de letramentos e, em vez disso, promover uma visão mais ampla e crítica, que considere as múltiplas vozes e identidades presentes na sala de aula.

Ao promover essa “horizontalização” das práticas de uso da linguagem, a escola permite que os estudantes se apropriem da escrita de maneira significativa e contextualizada, conectando-a a suas vivências e experiências de vida. Isso resulta em um aprendizado mais significativo e engajador, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

É importante ressaltar que os Street (2014) introduziu dois conceitos fundamentais: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico” de letramento. Na perspectiva do “modelo autônomo”, a escrita é concebida como algo independente e completo em si mesma, possuindo qualidades intrínsecas que não dependem dos contextos socioculturais em que é utilizada. O autor acredita que, nessa perspectiva, os indivíduos precisam utilizar o código escrito para alterar e desenvolver suas condições cognitivas, visto que o domínio da escrita é considerado

um fator causal para o progresso, mobilidade social e conhecimento erudito. Nessa visão, a escrita é tida como algo neutro e universal, com efeitos supostamente uniformes e positivos.

Esse modelo autônomo de letramento foi bastante predominante em abordagens educacionais tradicionais, nas quais a alfabetização era vista como uma habilidade fundamental e isolada do contexto social e cultural em que os indivíduos estavam inseridos. A escrita era, e ainda é, encarada como uma ferramenta para aprimorar habilidades cognitivas e para promover o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, sem considerar suas implicações culturais, ideológicas e sociais. No entanto, os Novos Estudos de Letramento contestam esse modelo autônomo e argumentam que a escrita não é neutra nem universal em seus efeitos. Pelo contrário, ela é permeada por ideologias e está intrinsecamente relacionada com contextos socioculturais específicos. A partir disso, surge o “modelo ideológico” de letramento (Street, 2014).

No modelo ideológico de letramento, reconhece-se que a escrita é influenciada por relações de poder e é usada para manter e reforçar determinadas estruturas de dominação e opressão na sociedade. A escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma forma de controle social que privilegia certos grupos e marginaliza outros. Esse modelo enfatiza a importância de considerar o contexto social, cultural e político em que a escrita é utilizada e reconhecer as desigualdades e diversidades presentes nesse contexto (Street, 2000).

Kleiman (1995) cita as pesquisas de Luria (1976) e Scribner e Cole (1981) por serem importantes referências para compreender o papel da prática social no desenvolvimento das habilidades relacionadas ao uso da escrita. De acordo com essas pesquisas, fica claro que o tipo de habilidade desenvolvida por um indivíduo ao utilizar a escrita é influenciado pela prática social em que ele se engaja ao interagir com a escrita. Isso significa que as habilidades atribuídas ao contato com a escrita, como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização, não são inerentes à escrita em si, mas são moldadas pelas práticas de letramento nas quais os indivíduos são inseridos, especialmente na instituição escolar. Em outras palavras, o desenvolvimento dessas habilidades está intimamente ligado à experiência de letramento e à forma como a escrita é utilizada e valorizada nas práticas sociais do indivíduo.

A escolarização desempenha um papel significativo na construção dessas habilidades relacionadas à escrita. É no contexto da escola que os estudantes são expostos a diferentes práticas de letramento, como a leitura de textos diversos, a produção de textos escritos, o debate de ideias e a resolução de problemas por meio da escrita. Essas atividades promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas que são consideradas relevantes no contexto educacional e social.

Apesar dos resultados das pesquisas que destacam a importância das práticas sociais na formação das habilidades de escrita, a concepção autônoma de letramento ainda prevalece na compreensão tradicional de ensino no Brasil, inclusive entre os gestores públicos. Essa concepção se baseia na ideia de que a alfabetização é apenas uma habilidade técnica e isolada, dissociada dos contextos sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos. Street (2003) identifica que as políticas educacionais no Brasil são frequentemente fundamentadas nessa concepção autônoma de letramento. Essa abordagem tende a encarar o processo de alfabetização como um mero aprendizado de códigos e técnicas de leitura e de escrita, negligenciando a importância das práticas sociais e culturais da escrita na formação das habilidades de linguagem e comunicação dos estudantes.

Gee (2008) defende que a crença de que a aquisição do letramento é uma habilidade individual que, por si só, pode resolver problemas sociais complexos e garantir o sucesso e a mobilidade social dos indivíduos é um mito. Esse mito, por sua vez, sustenta a visão de que o domínio da escrita é suficiente para promover o progresso e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sem levar em conta a influência do contexto sociocultural. Essa perspectiva limitada de letramento pode levar a políticas educacionais e a práticas pedagógicas que não consideram a diversidade linguística e cultural dos estudantes, ignorando suas experiências e saberes prévios. Isso pode contribuir para a reprodução de desigualdades sociais e culturais no ambiente educacional, já que nem todos os estudantes têm acesso igualitário a práticas de letramento que valorizem suas identidades e conhecimentos.

No “modelo ideológico” de letramento (Street, 2014), a escrita é compreendida como mais do que uma simples habilidade técnica, mas sim como um artefato cultural e um sistema ideológico, intrinsecamente relacionado às estruturas de poder presentes na sociedade. Nessa perspectiva, ela é vista como parte integrante das dinâmicas de poder e controle social, e seu significado varia de acordo com os contextos e instituições em que é utilizada. Diferentemente do “modelo autônomo” (Street, 2014), o qual enxerga a escrita como uma entidade neutra e universal, o modelo ideológico reconhece que as práticas de uso da escrita são influenciadas pelas crenças, valores e interesses das diferentes comunidades e grupos sociais. Desse modo, a escrita é permeada por significados culturais e políticos, e seu uso pode tanto manter quanto contestar as estruturas de poder vigentes na sociedade.

Esse modelo de letramento se assemelha aos princípios da concepção freiriana de alfabetização, cuja perspectiva vai além do simples domínio das técnicas de leitura e escrita. Para Freire (1967), a alfabetização deveria ser um processo de conscientização, que capacitasse os indivíduos a refletirem criticamente sobre sua realidade social e a questionarem as relações

de poder e opressão presentes em sua sociedade. De forma similar, o “modelo ideológico” de letramento também enfatiza a importância de se considerarem as dimensões socioculturais e políticas da escrita, reconhecendo que as práticas de letramento são mediadas por ideologias e valores que moldam sua utilização e interpretação. Essa abordagem crítica do letramento ressalta a necessidade de empoderar os indivíduos para que se tornem agentes ativos em suas práticas de escrita, capazes de interpretar e contestar os discursos e significados impostos pelas estruturas de poder dominantes (Street, 2014).

Uma diferença fundamental entre o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico* de letramento diz respeito à relação com a modalidade oral da linguagem. Essa diferença tem implicações significativas no enfrentamento dos problemas linguísticos na esfera escolar. Enquanto no *modelo autônomo*, a escrita é vista como algo independente da fala, com um funcionamento lógico interno próprio; no *modelo ideológico* ela é vista como uma extensão da modalidade oral, e ambas são concebidas como integrantes do sistema linguístico e cultural de uma sociedade.

Nessa perspectiva, na concepção autônoma as práticas de letramento são, muitas vezes, vistas como superiores à modalidade oral da linguagem, considerando-se a escrita como uma forma mais refinada e complexa de comunicação. Essa visão pode levar a uma supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, o que pode gerar uma ruptura entre as práticas de letramento escolares e as práticas de linguagem cotidianas dos estudantes (Street, 2014). Essa ruptura pode ser problemática, pois desconsidera a relevância e a riqueza da modalidade oral na vida dos alunos e em suas interações sociais. Além disso, pode gerar um sentimento de inadequação para aqueles alunos cujas experiências orais não são valorizadas no ambiente escolar, levando-os a se sentirem desestimulados ou excluídos do processo de aprendizagem.

Por outro lado, na perspectiva ideológica, as práticas de letramento são trabalhadas de forma encadeada ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos, que já estão imersos em práticas orais desde muito cedo em suas vidas. Essa abordagem reconhece a importância da modalidade oral na formação dos indivíduos como falantes e escritores competentes. Valoriza-se a interação entre a fala e a escrita, destacando-se que ambas têm suas especificidades e complementaridades, sendo igualmente relevantes no processo de comunicação e expressão (Kleiman, 1995). Desse modo, no enfrentamento dos problemas linguísticos na esfera escolar, o *modelo ideológico* propõe uma integração mais harmônica entre as práticas de letramento e as práticas orais dos estudantes. Isso permite que a escrita seja contextualizada e significativa, relacionando-se com as vivências e experiências dos alunos, o que facilita o processo de aprendizagem e promove uma educação mais inclusiva e abrangente.

Ainda pensando na perspectiva escolar, Giroux (2011) destaca que a concepção de *alfabetização*, especialmente no sentido freiriano, é, na verdade, uma manifestação política que reflete a natureza ideológica do conhecimento. Ele ressalta a importância de reconstruir uma visão radical da alfabetização, que vá além do simples domínio técnico da escrita e leitura e que se concentre na nomeação e transformação das condições ideológicas e sociais que moldam o letramento. Para o autor, é essencial compreender a alfabetização como uma prática educacional profundamente ligada a um projeto político. Nessa perspectiva, a alfabetização não é apenas uma habilidade individual, mas uma prática pedagógica que deve ser enraizada em uma linguagem de esperança e transformação social. O objetivo é capacitar os indivíduos a não apenas compreenderem o mundo em que vivem, mas também a questionarem e transformarem esse mundo, buscando um futuro melhor e mais justo.

Essa visão de *alfabetização* se relaciona ao *letramento ideológico* e propõe um ensino que se baseie não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretar criticamente o mundo, reconhecendo e contestando as estruturas de poder e as desigualdades sociais. Trata-se de empoderar os indivíduos para que possam se tornar cidadãos ativos e conscientes, capazes de participar de forma significativa na sociedade e de contribuir para a construção de uma comunidade mais igualitária.

Sendo assim, Giroux (2011, p. 41) nos convida a repensar a alfabetização como uma prática educacional engajada politicamente, que busca capacitar os alunos não apenas com habilidades de leitura e escrita, mas também com uma consciência crítica do mundo ao seu redor. Essa visão de prática educacional visa a oferecer aos indivíduos uma linguagem de esperança e transformação, incentivando-os a lutar por um futuro melhor e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, o reconhecimento dessas questões ideológicas e de poder relacionadas ao letramento é essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. É necessário questionar os discursos dominantes e repensar as práticas de letramento na escola, de forma a valorizar e legitimar as diversas formas de letramento presentes na sociedade. Isso implica reconhecer e incorporar os letramentos cotidianos e culturais dos alunos em sala de aula, promovendo uma educação que respeite e considere suas identidades, experiências e conhecimentos prévios.

Assim, ao repensar o modelo de letramento escolar, é possível criar ambientes de aprendizagem mais significativos e relevantes para todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o acesso à educação e ao

conhecimento não seja determinado pelas desigualdades sociais, mas sim pela valorização e reconhecimento da diversidade de práticas de letramento presentes em nossa cultura.

Além disso, é fundamental reconhecer que as habilidades associadas ao uso da escrita não são fixas ou universais, mas são moldadas pela prática social e cultural do indivíduo. A escrita é uma ferramenta poderosa que adquire significado e utilidade por meio das interações sociais e das práticas de letramento em diferentes contextos. A abordagem educacional deve considerar, portanto, a influência dessas práticas sociais na formação das habilidades de escrita dos estudantes e valorizar a diversidade de experiências e de conhecimentos que eles trazem consigo para a sala de aula. Isso contribuirá para uma educação mais significativa e relevante, que respeite e valorize as diversas formas de letramento presentes na sociedade.

Dessa forma, os NEL destacam a relevância de adotar uma abordagem crítica em relação ao letramento, compreendendo a escrita como um fenômeno profundamente influenciado por ideologias e contextos específicos. Isso tem implicação direta na prática educacional, pois promove uma visão mais ampla e contextualizada do letramento, permitindo que os educadores considerem as diferentes realidades e experiências dos estudantes em seu processo de aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por buscar analisar como a linguagem e os letramentos são concebidos nos PETs, ou seja, analisar documentos, nossa pesquisa se ancora no modelo analítico-qualitativa. Ao longo deste capítulo, iremos descrever os caminhos metodológicos que possibilitaram e ampararam esta pesquisa.

Esta pesquisa ancora-se na Linguística Aplicada (LA), sobretudo em sua abordagem crítica, a LAC. Essa abordagem foi definida por Pennycook como

em primeiro lugar, a visão de que a linguística aplicada crítica é uma abordagem ampliada da linguística aplicada, deve funcionar com uma visão mais ampla da Linguística Aplicada. Entretanto, a LA é um domínio evidentemente difícil de definir. O dicionário de Linguística Aplicada "Longman" nos oferece duas definições: "O estudo do ensino/ aprendizagem da segunda Língua e da língua estrangeira" e "o estudo da língua e da linguística em relação aos problemas práticos, como a lexicografia, a tradução, patologias da fala etc." (Pennycook, 2001. p. 2 - tradução nossa)⁷.

Para Moita Lopes (2009), a LA deve ser indisciplinar, uma vez que reconhece a importância de não se limitar a uma única disciplina, preferindo se considerar uma área mestiça e nômade. Seu principal objetivo é ousar pensar de maneira inovadora, transcendendo os paradigmas consagrados que se mostram ineficazes e que precisam ser desaprendidos. Essa abordagem é essencial para entender o mundo atual, visto que permite explorar novas perspectivas e soluções que vão além das fronteiras tradicionais do conhecimento. Nesse sentido, a LA indisciplinar "deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir." (Moita Lopes, 2009, p. 19).

A partir disso, compreendemos que as pesquisas precisam possuir função social e serem fundamentadas teoricamente para que compreendamos amplamente o uso da linguagem e sua melhor aplicabilidade. À medida que olhávamos para nosso *corpus*, notamos a necessidade de nos ampararmos nos Novos Estudos de Letramentos (Street, 2014), pois foi fundamental refletir sobre os posicionamentos sociais e epistemológicos que estão inseridos nas concepções da

⁷ To start with, to the extent that critical applied linguistics is seen as a critical approach to applied linguistics, it needs to operate with a broad view of applied linguistics. Applied linguistics, however, has been a notoriously hard domain to define. The Longman Dictionary of Applied Linguistics gives us two definitions: "the study of second and foreign language learning and teaching" and "the study of language and linguistics in relation to practical problems, such as lexicography, translation, speech pathology, etc." (Pennycook, 2001. p. 2).

composição das atividades do material didático, bem como as condições de trabalho em que PETs foram produzidos: o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a pandemia da COVID-19.

Como objetivamos identificar as práticas de letramento que subjazem esses materiais didáticos ofertados durante a pandemia do SARS-CoV-2, bem como qual a concepção linguística que eles trazem, nossa pesquisa se ampara, segundo Lankshear e Knobel (2003), na análise documental, pois compreendem que os documentos selecionados – os PETs – são capazes de esclarecer os conceitos e as estratégias de aprendizagem que são e serão usadas no ensino, além de “proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão” (Lankshear; Knobel, 2003, p. 40).

A análise desses materiais é fundamental, pois, consoante Moita Lopes (2006, p. 14), “[t]odo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social”. Nesse sentido, a escolha de uma metodologia qualitativa para analisar os quatro PETs, referentes ao 1º e 2º anos do Ensino Médio, no ensino público, é importante, já que está relacionada a uma visão subjetiva que se transpõe por meio da linguagem. Além disso, ela propicia diferentes olhares que o pesquisador pode ser capaz de captar de uma determinada situação. Para Minayo,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1992, p.14).

Esta definição de Minayo nos permite entender que lidamos com alunos em situação de vulnerabilidade, devido ao contexto da pandemia, e, pelo fato de a pesquisa qualitativa permitir um olhar mais humano aos dados analisados, ela se faz a melhor escolha ao nosso trabalho. Segundo Bortoni-Ricardo, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, bem como não se preocupa em “gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). O contexto social é fundamental para que se escolha, selecione, categorize, analise, interprete e questione a produção de sentido dos PETs. Para Lüdke e André (1986, p. 11) as pesquisas qualitativas têm como princípio “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Os autores Lankshear e Knobel (2003, p. 40) entendem que a análise documental e a pesquisa qualitativa precisam se concentrar nos contextos “o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial,

a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante” (Lankshear; Knobel, 2003, p. 40). Assim, precisamos entender o contexto de produção destes materiais.

3.1 Regime de estudo não-presencial

No ano de 2020, no Brasil, uma mutação do coronavírus fez mudar todo o funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, a forma do ensino nas escolas brasileiras. Pelo fato de o vírus ter uma alta transmissividade e de, naquele momento, não entendermos os impactos dele no organismo, as aulas presenciais foram suspensas, mas muitas escolas, principalmente as públicas, enfrentaram dificuldades para implementar uma solução emergencial para que os alunos não fossem prejudicados. Desse modo, as disciplinas foram lecionadas de modo remoto, utilizando aplicativos como o *Zoom Meetings* e o *Google Meet*⁸.

Nesse contexto, foi desenvolvido o “Regime de Estudo não Presencial”, que consistia em um programa elaborado pelo Governo de Minas Gerais para garantir a continuidade do ensino, que entrou em vigor em 13/05/2020, quase dois meses após a suspensão das aulas presenciais, ocorrida em 18/03/2020. O programa conta com três ferramentas de estudo: um programa televisivo, “Se Liga na Educação”; um aplicativo para celular, “Conexão escola” e, finalmente, os Planos de Estudos Tutorados (PETs), que são os materiais de exercícios.

O programa “Se Liga na Educação” reproduz aulas de conteúdos que, segundo o programa, os alunos têm mais dificuldade e é separado por áreas de conhecimento. Ele foi exibido de segunda a sexta, em dias úteis, pela manhã, na Rede Minas, emissora presente em 186 municípios. Após as aulas do dia, havia uma aula síncrona em que os alunos podiam enviar suas dúvidas a respeito da área do dia. Já o aplicativo “Conexão Escola” foi desenvolvido para que os alunos pudessem localizar os materiais com mais facilidade, além de encontrar as aulas exibidas pelo programa e, também, interagir com professores e outros alunos nas salas virtuais. Por fim, os PETs são apostilas de conteúdo e exercícios de cada disciplina ofertada pela escola. O material, que inicialmente era semanal, contava para a carga horária estudantil e serviu como um apoio ao conteúdo escolar, além disso os professores deveriam combinar como seriam feitas as correções e como iriam cobrá-lo em aula. Para esta pesquisa, ir-nos-emos ater à análise somente da terceira ferramenta.

Cada volume dos PETs, do ano de 2020, é composto por quatro capítulos em cada unidade, a qual representa cada uma das disciplinas ofertadas pela grade curricular (no Ensino

⁸ Plataformas digitais que permitem reuniões síncronas. Ficaram mais popularizadas no início do período pandêmico por causa do acesso facilitado e das ferramentas disponíveis nos aplicativos, como o quadro branco e compartilhamento de tela.

Médio, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física). Cada capítulo de 2020 é correspondente a uma semana de aula, e pode ser dividido de acordo com as aulas do professor de línguas. Os materiais do ano de 2021 são compostos por seis capítulos em cada unidade, uma vez que, naquele ano, os PETs se tornaram bimestrais.

No início de cada unidade, há um cabeçalho (Imagem 1) para identificação do componente curricular dela e o ano escolar correspondente; espaço para preenchimento do nome do aluno, nome da escola, turma e turno; total de semanas contempladas pelos PETs e total de aulas semanais e mensais daquela disciplina. Logo abaixo, ficam as “orientações aos pais e responsáveis”, “dica para o aluno” e uma seção de “quer saber mais”, que mudam a cada volume.

Imagem 1 – Cabeçalho de identificação do PET 1

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	
PLANO DE ESTUDO TUTORADO	
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA	
ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ANO	
NOME DA ESCOLA:	
NOME DO ALUNO:	
TURMA:	TURNO:
TOTAL DE SEMANAS: 4	NÚMERO DE AULAS POR MÊS: 16
NÚMERO DE AULAS POR SEMANA: 4	

Fonte: Planos de Estudos Tutorados, 1º Ano do Ensino Médio, Volume I de 2020 (Minas Gerais, 2020a, p. 1).

Já na primeira página de cada capítulo, há uma tabela (Imagem 2) dividida em: “Eixo temático”, “Tema/Tópico” que será abordado no capítulo, “Habilidade” que será desenvolvida pelo tópico e “Conteúdos relacionados”. Após essa tabela, o conteúdo da semana é iniciado. Há um certo padrão para esses conteúdos, uma vez que, na maioria dos PETs analisados, há uma explicação teórica do tópico e depois algumas atividades, porém, a primeira semana do PET 1 já se inicia com as atividades.

Imagem 2 – Tabela sobre o conteúdo trabalhado

SEMANA 1
EIXO TEMÁTICO: LINGUAGEM E LÍNGUA
TÓPICO: A linguagem como atividade sociointerativa
HABILIDADE: - Reconhecer o sentido como produto de interação verbal. - Reconhecer atos de linguagem realizados no uso da língua como parte integrante do sentido de textos ou sequências textuais.
CONTEÚDOS RELACIONADOS: Funções de linguagem

Fonte: Planos de Estudos Tutorados, 1º Ano do Ensino Médio, Volume I de 2020 (Minas Gerais, 2020a, p. 2).

No final de 2021, mais de um ano após o início da pandemia, e depois do desenvolvimento e da aplicação da vacina contra a COVID-19, as aulas voltaram ao sistema presencial, mas não inteiramente. O sistema híbrido contou com a rotatividade dos alunos, que foram divididos em grupos nos quais uma parte assistia à aula presencialmente e os demais, em casa. Já em 2022, o sistema presencial foi retomado inteiramente e, caso algum aluno adoecesse e tivesse que ficar em isolamento, os materiais utilizados ao longo dos anos do ensino remoto (os PETs) eram recomendados como complemento. O último protocolo divulgado pelo Governo de Minas Gerais, no dia 28/01/2022, recomenda o afastamento da turma em que 30% dos estudantes da turma tenham comprovação laboratorial de contaminação. Após este, por meio da nota informativa SES/SUBVS 2713/2022, foi desobrigado o uso de máscaras no ambiente escolar. Sendo assim, não houve outras recomendações quanto ao afastamento da turma e quanto ao trabalho a ser feito nestes casos.

Além disso, os PETs continuaram sendo utilizados no ensino ao longo de 2022, porém de forma direcionada pelo corpo pedagógico para os alunos impedidos de frequentar as aulas presenciais. Sendo assim, percebemos que estes materiais foram importantes para garantir que os alunos continuassem estudando nos primeiros momentos da pandemia, todavia não houve justificativa para se manter o uso com a retomada das aulas presenciais, uma vez que, com o auxílio do professor em sala de aula, retornou-se à utilização do livro didático e às aulas mais expositivas. Com isso, iremos voltar nosso olhar para os anos de 2020 e de 2021 e para a disciplina de Língua Portuguesa (dada minha formação e experiência), contexto em que os PETs se fizeram precípuos.

3.1 O Corpus

Após a leitura dos textos que fundamentam esta pesquisa e uma atenta observação dos materiais, escolhemos analisar os PETs do Ensino Médio, mais precisamente os do 1º ano de 2020 e a continuação no ano seguinte, o do 2º ano do Ensino Médio de 2021. A escolha se baseou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) de 1996, a qual prevê que, nesses anos finais do ensino, deve-se garantir “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Dessa forma, nosso *corpus* se constituirá pelo primeiro e último volumes do 1º ano do EM do ano de 2020, o segundo e o último volumes do 2º ano do EM do ano de 2021. Essa escolha se deu para que pudéssemos observar a regularidade de conteúdos trabalhados na continuidade de um ano ao outro. Escolhemos o segundo volume do ano de 2021, pois o primeiro era uma revisão do último volume de 2020 e, portanto, não havia muitas mudanças para podermos analisar. Para facilitar a denominação, numeramos os volumes da seguinte forma:

- PET 1 – Volume 1 PET 1º Ano de 2020
- PET 2 – Volume 7 PET 1º Ano de 2020
- PET 3 – Volume 2 PET 2º Ano de 2021
- PET 4 – Volume 4 PET 2º Ano de 2021

A quantidade de exercícios em cada volume é regular no ano de 2020, mas, no ano de 2021, não (Tabela 1). No total, tem-se 56 exercícios, em 37 deles pede-se uma resposta aberta, e o restante, 19, é de múltipla escolha (Tabela 2).

Tabela 1 – Quantidade de exercícios

	PET 1	PET 2	PET 3	PET 4
Quantidade de semanas	4	4	6	6
Quantidade de exercícios	10	10	15	21
Total de exercícios	56			
Trabalha a pandemia nas questões	não	não	não	não

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 2 – Distribuição das questões

	PET 1	PET 2	PET 3	PET 4	TOTAL
Questões abertas	5	7	11	14	37
Questões de múltipla escolha	5	3	4	7	19

Fonte: elaborada pela autora

Observamos que a maioria das questões trabalha aspectos estruturais, teóricos ou gramaticais (30 exercícios); alguns trabalham a interpretação de texto (19 questões); e somente 7 são dedicados à produção textual.

Tabela 3 – Conteúdo das questões: distribuição por eixos

	PET 1	PET 2	PET 3	PET 4	TOTAL
Questões de teoria/gramática	9	4	4	13	30
Questões de interpretação	0	4	9	6	19
Questões de produção textual	1	2	2	2	7

Fonte: elaborada pela autora

Com base nessas informações, lançaremos nosso olhar à análise dos materiais norteada pelos objetivos geral e específicos deste projeto, quais sejam identificar os conceitos de letramentos ensinados pelos Planos de Ensino Tutorados, tendo em vista uma formação crítica dos estudantes; identificar a(s) proposta(s) de letramentos desenvolvidas no material, considerando o ERE; analisar em que medida o material promove/abre espaço para uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem; e analisar em que medida (e se) as atividades e as propostas do material contribuem para uma formação crítica do sujeito-aluno.

3.2 A análise

Após a escolha dos volumes, procedemos com a observação da regularidade enunciativa presente nos exercícios e atividades contidos no material. Isso envolveu a identificação de padrões e recorrências na forma como as questões foram enunciadas, na abordagem da linguagem utilizada e na estrutura das atividades.

Com base nas regularidades observadas, procedemos à separação e à categorização dos exercícios. Agrupamos as questões que apresentavam características semelhantes em termos de estrutura e abordagem linguística. Separamos, então, os exercícios em quatro eixos: enunciados de (des)motivação feitos aos estudantes; questões que enfocam aspectos formais, estruturais e gramaticais; exercícios de interpretação e concepção de leitura presentes nas atividades; e identificação e análise das concepções de letramentos observadas nessas questões. Optamos por separar os exercícios de interpretação de texto e atividades de leitura da análise de letramentos, por observarmos que poderíamos explorar as concepções de leitura ensinadas pelo material de forma mais aprofundada antes de analisar quais práticas de letramentos são possíveis por meio das atividades. Essa categorização foi importante para facilitar a análise posterior.

Após a categorização dos exercícios, utilizamos o arcabouço teórico da pesquisa, fundamentado em conceitos de letramentos, Novos Estudos de Letramento (NEL), teorias da leitura e escrita, além do conceito de língua(gem) do Círculo Bakhtiniano . Essas teorias e conceitos serviram como guias para analisar e interpretar os exercícios e atividades do material selecionado.

Através desses passos metodológicos, foi possível realizar uma análise detalhada dos PETs, identificando as perspectivas de letramentos propostas nas atividades, assim como o conceito linguagem ensejada pelo material. A utilização do arcabouço teórico proporcionou uma análise crítica e embasada das práticas de ensino presentes nos PETs, permitindo uma reflexão sobre a formação linguística dos estudantes durante a pandemia.

CAPÍTULO 4: GESTOS DE ANÁLISE

Estruturalmente, todos os volumes analisados possuem aproximações. Em todos, há um cabeçalho no início da seção de LP com os dados da disciplina e para identificar o aluno, o ano, a turma. No entanto, tendo em vista que esse material foi desenvolvido para o estudo em casa, de forma virtual, e que os alunos os receberiam por meios eletrônicos, não faz muito sentido essa identificação, uma vez que esse cabeçalho não seria preenchido antes de enviar ao professor. Além disso, mesmo os alunos que buscaram os volumes ofertados pelo Governo de Minas na forma impressa, primeiro mensalmente no ano de 2020 e, depois, bimestralmente em 2021, deveriam enviar as tarefas para as(os) professoras(res) virtualmente. Sendo assim, um espaço para que os alunos preenchessem seus dados pessoais se torna obsoleto e inutilizável, transformando-se mais em um recurso estético de aproximação aos recursos empregados em sala de aula presencial.

Nesse sentido, chama-nos a atenção alguns pontos de proximidade entre os PETs, como os dizeres de (des)motivação presentes no material, as regularidades (ou não) na forma de se dirigir aos alunos, como são as atividades para o ensino da língua, as possibilidades para que o aluno se posicione criticamente a partir das atividades propostas e o ensino dos componentes curriculares da LP. Dessa forma, debruçar-nos-emos, nas próximas seções, sobre esses aspectos.

4.1 Palavras de (des)motivação

Por conta do contexto pandêmico enfrentado em todo o território brasileiro e no mundo e pelo fato de o programa ter sido formulado para contemplar a necessidade de continuação do ensino nesse período que, até então, não se sabia o quanto iria durar, em todos os volumes há a presença de discursos motivacionais aos alunos. Frases como “não desista”, “estamos juntos” e “contamos com o seu esforço e com a sua dedicação” se repetem ao longo dos materiais analisados. Contudo, percebemos que, muitas vezes, esse discurso ignora a realidade social da maioria esmagadora dos alunos das escolas públicas brasileiras que enfrentaram problemas como a falta de equipamento para acompanhar as aulas e de local adequado para estudo, severas dificuldades financeiras entre os familiares, fome, adoecimento e morte de pessoas próximas (amigos da escola, pais, irmãos, avós) e necessidade de trabalhar para ajudar em casa, fatos estes que dificultam a permanência desses indivíduos nas escolas e a continuidade do ensino.

Como o primeiro volume do 1º ano do EM do ano de 2020, ou seja, no PET 1, lançado em maio do mesmo ano, foi o primeiro material dessa natureza lançado, há uma tabela introdutória sobre seu conteúdo e sobre o contexto vivenciado naquela época. Esta tabela conta com três colunas: uma para os pais, uma para os alunos e uma sobre leitura. Na primeira coluna, destinada aos responsáveis, explica-se sobre o contexto que levou o material a ser preparado (a pandemia) e sobre o material; além disso pede-se a colaboração deles para auxiliar os discentes “na organização do tempo e no cumprimento das atividades” nesse período. Na segunda, escrita diretamente ao aluno, explica-se que as atividades foram desenvolvidas para garantir a continuidade do ensino que antes era feito de forma presencial. Depois da explicação, há seis dicas, separadas por tópicos de “a” a “f”, para ajudar o aluno neste período, a saber: “a) Siga uma rotina; b) Defina um local de estudos; c) Tenha equilíbrio; d) Conecte com seus colegas; e) Peça ajuda a sua família; f) Use a tecnologia a seu favor.” (Minas Gerais, 2020, p. 1). Esta coluna termina com uma frase de incentivo “Contamos com seu esforço e dedicação para continuar aprendendo cada dia mais!” (Minas Gerais, 2020a, p. 1). Por fim, a última coluna conta com dicas para que o discente aprenda a gostar de ler, orientando-o a separar um período diariamente para a prática; começar por livros finos e de temáticas que lhe interessem; escolher um local agradável na casa; e determinar uma meta de leitura diária.

Nesse sentido, o que observamos nessa tabela é um direcionamento para que os pais organizem a rotina de estudos dos filhos, enquanto eles têm que aprender a ignorar todo o tipo de distração que possam ter em casa, bem como os problemas que já mencionamos. A realidade, no entanto, é que, segundo a pesquisa do InAF (Indicador de Analfabetismo Funcional)⁹ divulgada em 2019, 29% dos jovens adultos entre 15 e 64 anos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, grande parte dos pais desses alunos provavelmente não tem condições de auxiliá-los nas atividades escolares. Embora saibamos que as formas de análise para esses índices se baseiam em concepções de leitura e de escrita escolarizadas – portanto, em concepções de letramento autônomo –que preterem as concepções sociais de letramento e os outros conhecimentos, utilizamos esses índices por serem uma unidade de análise utilizada para pautar as políticas públicas que envolvem a educação.

⁹ Segundo o site do InAF, para a pesquisa, “são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país”, para isso, é aplicado um teste “composto por 32 itens que abordam situações do cotidiano. São avaliadas duas dimensões do alfabetismo: a dos textos verbais (tais como bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos) e a dos textos numéricos (gráficos, tabelas, mapas, folhetos de ofertas do comércio, entre outros)”. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/metodologia/> (acesso em: 26/10/2023)

Assim, é fato que essas pessoas, sem instrução formal e, muitas vezes, sem experiência com o conteúdo trabalhado no ambiente escolar, em que predominam as práticas de letramento escolar e autônomo (trabalharemos essas análises na seção 4.4), podem não conseguir conduzir e amparar o “cumprimento das atividades”, principalmente quando os filhos apresentassem dúvida nos conteúdos. Desse modo, o ensino ficou prejudicado, uma vez que os alunos tiveram vários obstáculos para assistir às aulas remotas, para assimilar os conteúdos aprendidos e para continuar estudando ao longo desse período.

Em consequência disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2019 mostram que o número de jovens entre 6 e 14 anos que abandonaram o ensino no início da pandemia aumentou 171% em relação a 2019. Apesar do aumento em relação ao ensino fundamental, houve uma pequena queda no abandono de jovens no ensino médio (de 7,1% para 4,4%), no entanto, a matrícula desses alunos no ensino médio regular caiu, o que mostra que muitos optaram pelo ensino de Jovens e Adultos (EJA). Esses dados comprovam os impactos dos abismos sociais enfrentados por essas pessoas na pandemia. Uma interpretação possível desses dados é que, enquanto os mais novos que precisaram trabalhar de alguma forma para ajudar em casa e não puderam migrar, por exemplo, para o ensino noturno, os mais velhos, já no Ensino Médio, puderam optar pelo EJA, o que possibilitou a continuidade dos estudos.

Além disso, um relatório do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), feito no ano de 2020, indicou que, naquele momento, apenas 54% dos jovens do país tinham acesso a computador ou notebook com internet. Quando esses dados são de alunos da rede privada de ensino, indica-se que 90% dos discentes têm acesso aos meios necessários para este tipo de aulas, enquanto, na rede pública, os números caem para 48,6%. Em 2021, segundo o Datafolha¹⁰, houve uma pequena melhora (51% das famílias entrevistadas possuíam os meios necessários para o estudo naquele momento), todavia, 85% dos jovens utilizavam o celular dos pais para acompanhar as aulas, e ainda dividiam o aparelho com os irmãos e com os próprios pais. Além disso, muitas vezes, esses alunos não conseguiam assistir às aulas, pois os pais precisam trabalhar e levam consigo o aparelho celular. Isso demonstra como a falta de inclusão digital afetou os alunos nesse período. Desse modo, não se tratava apenas de “encontrar um lugar tranquilo para estudar”, ou “escolher um livro que você goste” para “passar o tempo em casa”, como aconselhado pelo material, enquanto faltava (e ainda falta) o básico para a subsistência e acompanhar o ensino.

¹⁰ Instituto de pesquisa do Grupo Folha.

Vale observar que, neste primeiro volume, esse tipo de interação com o aluno só aparecerá novamente ao final da seção da disciplina, em que há um desenho de uma menina branca com bochechas rosadas, com cabelos cacheados, vestido azul e rosa em cores pasteis, um prendedor de cabelo em formato de estrela, enfim, um estereótipo social inadequado para a faixa etária dos alunos que utilizariam esse material (15 anos de idade). Esta menina deseja: “Bom estudo! Confio em você! Tenho certeza que com esforço, foco e determinação você vai fazer os dias que está em casa valer a pena!” (Minas Gerais, 2020a, p. 11). Nesse sentido, podemos perceber um distanciamento da realidade enfrentada por esses meninos, uma vez que, no final daquele mês, o Brasil já havia registrado quase 30.000 mortes pela doença. Desse modo, dizer que “os dias em casa vão valer a pena”, sem levar em consideração as dificuldades enfrentadas por essa parcela da população, e que só foram agravadas pela pandemia, nem fornecer meios mais eficazes de proporcionar uma educação a distância de qualidade, pode, na realidade, afastar esse aluno do seu próprio processo de aprendizagem, além de desmotivá-lo. Isso, porque o estudante não se vê contemplado pelas discussões do material, nem identifica que suas dores estão sendo consideradas pelas “dicas” dadas. Essa falta de identificação se afasta de uma educação libertadora (Freire, 1967), que parte do contexto do educando e que leva em consideração as condições sócio-históricas-culturais nas quais o aluno está inserido para então propiciar um ensino pleno a ele.

Paralelamente, no sétimo e último volume de 2020, não há a presença do discurso de motivação, porém há mais interlocução com os discentes. Ao longo de toda a seção destinada à LP, são constantes as interações, o uso de vocativos (“você”, “galera”, “pessoal”, “gente”, dentre outros) e o uso da primeira pessoa do plural. O material se inicia interagindo diretamente com o aluno “Olá, estudante. Tudo bem com você?” (Minas Gerais, 2020b, p. 1). Depois, há uma explicação sobre o tema da aula: “Nossa vida escolar”. A partir disso, predomina o uso de verbos na primeira pessoa do plural, como uma tentativa de se aproximar do leitor, incluindo o enunciador no discurso. Nessa semana, as interações se dão assim: com verbos que aproximam do leitor e vocativos/interlocuções diretas, entretanto, ao final do capítulo, troca-se para “galera”, e esse é o tom até o final da seção de LP. Este uso de “galera” e “pessoal” é uma outra estratégia de aproximação, uma vez que o uso da linguagem mais coloquial gera identificação por parte dos alunos, que se veem representados por esse tipo de linguagem. No final de cada semana, a despedida é feita desejando que o aluno “volte” na próxima. Por ser o último material didático do ano letivo, é de se esperar que haja uma despedida mais elaborada no final, ainda mais considerando o contexto por trás da elaboração dele, mas isso não acontece e ele é finalizado com a mensagem de “É isso, gente. Finalizamos mais um PET. Espero que tenham

gostado. Até a próxima.” (Minas Gerais, 2020b, p. 10). Sendo assim, o que se nota é um afastamento do contexto vivenciado (também) por esses alunos, uma vez que não há menção à pandemia ou aos impactos dela na vivência e no aprendizado deles. O que percebemos, dessa forma, é que as interações são insuficientes para garantir uma integração ou prender o interesse do discente pelo material, uma vez que este não sente que é compreendido por quem o monta. Esse afastamento não é só do contexto, mas também amplia o abismo dos dados sobre o ensino no Brasil.

Esse padrão se repete no PET 3, uma vez que não há, ao longo do volume, um discurso de motivação ou menção ao contexto pandêmico, porém há mais interlocução com os discentes. Assim como no PET 2, só há essa menção ao final do volume, em que há a seguinte mensagem:

Estudante, chegamos ao fim do nosso PET correspondente ao 2º bimestre letivo do ano de 2021. Que alegria poder ter a sua companhia em cada semana. Espero que voltemos para as escolas, de forma saudável e segura, o mais rápido possível. Enquanto isso, continuaremos construindo conhecimentos sobre diversos assuntos por meio dos PET's, das aulas do Se Liga na Educação e do Aplicativo Conexão escola.

Até o próximo Plano de Estudo Tutorado! (Minas Gerais, 2021a, p. 25)

Já o último volume do ano de 2021 começa de forma diferente. Antes do sumário, há um texto de apresentação do material (Imagem 3) que explica que uma das temáticas abordadas neste volume será sobre a “Consciência Negra”. Porém, em nenhuma das atividades ou dos textos escolhidos para a disciplina de Língua Portuguesa há essa temática ou se problematiza o racismo no Brasil.

Imagem 3 – Texto de boas-vindas do Volume IV de 2021

Olá Estudante, seja muito bem-vindo(a)!

Estamos iniciando o 4º bimestre de 2021. Chegar até aqui não foi fácil, não é mesmo? Por isso, estamos muito orgulhosos de você e de seu desempenho. Agora que mais um bimestre vai começar é hora de preparar a mente para novos conhecimentos e o coração para novas aventuras.

Para isso, preparamos o Plano de Estudos Tutorado – Volume 4. Um material cheio de propostas de atividades instigantes e inovadoras para você. São histórias, situações-problemas, exercícios, imagens, pesquisas, desafios, temas e textos que irão orientá-lo (a) na aquisição de conhecimentos e habilidades importantes para que você se torne um cidadão cada vez mais curioso, pesquisador, autônomo e atuante em nossa sociedade.

Atenção, algumas das várias experiências de aprendizagem que você encontrará no PET 4 irão abordar a temática da Consciência Negra, pois o mês de novembro é dedicado a pensarmos em questões importantes como: racismo, discriminação, igualdade social e a cultura afro-brasileira.

Seu professor(a) irá acompanhá-lo (a) nesta jornada de conhecimentos do PET 4 por meio de alguns canais de comunicação como o APP Conexão 2.0, o site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>. Ah! Acompanhe também as aulas na TV Minas, todas as manhãs de segunda à quinta-feira. Elas irão auxiliá-lo(a) na resolução das atividades propostas no PET.

Estamos gratos de poder contribuir com seus estudos em tempos de Pandemia da Covid 19, mas a nossa expectativa é que no próximo ano nossas esperanças sejam renovadas.

E você é a nossa maior motivação e esperança de um futuro melhor!

Boas aprendizagens nesta 4ª etapa escolar!

Fonte: Planos de Estudos Tutorados, 2º Ano do Ensino Médio, Volume IV de 2021, p. II.

Neste texto, chamou-nos a atenção o fato de que o contexto pandêmico não foi ignorado, o fato de demonstrar que compreende as dificuldades enfrentadas pelos alunos, inclusive ao final demonstra-se o desejo de que, no próximo ano, o contexto seja melhor. Esse ponto é necessário para demonstrar empatia pelos desafios vivenciados pelos jovens, além de que, com isso, eles compreendem que o material não é algo alheio ao contexto histórico. A esse respeito, Paulo Freire defende a integração do educando ao contexto.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. (Freire, 1967, p. 41-2)

Por fim, outro ponto importante é a forma que são introduzidos alguns dos objetivos do material: “que você se torne um cidadão cada vez mais curioso, pesquisador, autônomo e atuante em nossa sociedade.” (Minas Gerais, 2021b, p. II). Isso é importante para que o discente entenda os motivos de continuar estudando, quais os porquês das atividades desenvolvidas em ambiente escolar.

Com exceção do texto que introduz o material, nada difere a linguagem deste volume aos demais. Isso, porque na seção destinada à LP não há o discurso de motivação visto no texto do início, nem menção ao contexto pandêmico ou retoma os objetivos indicados na mensagem inicial. Ao final da última semana, há uma mensagem para finalizar o volume, como feito nos outros materiais. Nesta, no entanto, indica que o aluno irá para o último ano letivo do ciclo básico de ensino, deseja que, apesar de diferente, ele tenha tido um bom ano de estudos e que ele encerre os estudos no 3º ano do EM “com chave de ouro.” (Minas Gerais, 2021b, p. 23).

Nesse sentido, o que percebemos é que houve uma preocupação sobre o contexto histórico em que o aluno está vivendo a ponto de incluir o texto na introdução do material, todavia isso não é reforçado pelo conteúdo do material ou pelas formas de interação dele com o aluno. Essa estratégia se mostra ainda pior quando percebemos que o texto de “boas-vindas” que demonstrou um pouco mais de empatia com a vivência dos estudantes praticamente se repete no *e-book* de atividades finais, lançado ao final do ano letivo. Essa falta de preocupação em produzir um conteúdo novo, com mensagens diferentes, corrobora todas as críticas feitas a essa forma de interação, pois fortifica o descaso à educação pública brasileira.

A partir dessas observações, constatamos que a forma que o material busca a interação com os alunos é inadequada ao contexto, pois não demonstra empatia e não busca propor reflexão sobre o período histórico vivenciado pelos brasileiros naquele momento. Além disso, as propostas feitas no primeiro volume lançado, ainda em 2020, são afastadas da realidade e refletem a visão elitizada de um Governo que desconhece a real vivência da sua população. Essas dicas são, ainda, genéricas e não indicam quais os recursos que o aluno poderia buscar caso não funcionassem, por exemplo: “se o pai não souber auxiliar com a dúvida, o que o aluno pode fazer?”; “se na casa dele não houver um espaço confortável para ler, qual a opção?”. Com isso, os educandos ficariam perdidos ao reparar que aquilo que fora proposto para que se “aproveite melhor o tempo em casa” seria, na verdade, inviável no contexto vivenciado por ele.

Por isso, defendemos que as interações e a linguagem escolhida pelo material se afastam da realidade da maioria dos brasileiros e, portanto, mostram uma visão muito simplista do momento histórico enfrentado por todos, optando por ignorá-lo ao invés de problematizá-lo. Isso é visto nas atividades, na forma como o material trabalha a teoria e a interpretação de texto,

bem como demonstra as concepções de letramento que subjazem os materiais. Portanto, nas próximas seções, analisaremos essas atividades para compreender as concepções de linguagem e de letramentos trazidas pelos exercícios.

4.2 Comando e reflexão: a concepção estruturalista nos Planos de Estudos

Tutorados

Como contextualizado, os PETs seguem minimamente um padrão estrutural. Contudo, no primeiro volume lançado, ainda em 2020, percebe-se que, na primeira semana, não há atividades¹¹. O primeiro capítulo é destinado às funções da linguagem e começa descrevendo-as com o seguinte enunciado: “Veja o que é, como utilizar e exemplos práticos sobre as funções da linguagem” (Minas Gerais, 2020a, p. 2). Depois ele descreve as funções de linguagem e as explica com exemplos, mas, ao invés de passar algum exercício reflexivo sobre os usos da linguagem, os elementos de comunicação utilizados e as funções de linguagem, há somente uma descrição de cada tipo de função. Essas descrições terminam com a “Atividade 2”, a qual determina que o estudante entre em um vídeo na plataforma YouTube para assistir a um vídeo¹², de pouco mais de 11 minutos, explicando melhor esse conteúdo. Dessa forma, essa primeira semana funciona somente como introdução ao conteúdo.

Ainda no PET 1, notamos, nas semanas seguintes, exercícios que têm uma concepção estruturalista da língua, demandando pouca ou nenhuma reflexão do estudante. A exemplo desse tipo de exercício, na segunda semana do material, os exercícios só pedem que o discente identifique qual o tipo de função presente em excertos dados nas atividades ou transcrevam um trecho modificando a função presente. Nestes exercícios, é comum ver verbos no imperativo (leia, classifique, escreva) e pronomes interrogativos sucedido do verbo *ser* (qual é), além de serem, na maioria, exercícios de múltipla escolha. Neste volume, destacamos três exercícios: o segundo e o terceiro da Semana 3; e o quarto da Semana 4, os quais, para nós, podem exemplificar a forma como o material se abstém das discussões que permitam ao aluno se posicionar.

Na atividade dois da terceira semana, pede-se o seguinte:

Segue uma das criações artísticas do poeta Fernando Pessoa. Após analisá-la, defina os elementos em questão:

¹¹ Vale ressaltar que a falta de exercícios em um capítulo não é padrão no material, já que em nenhum outro volume analisado isso foi observado. Assim, em todos os outros PETs há exercícios em todas as semanas.

¹² https://www.youtube.com/watch?v=HChvZpirJe8&feature=emb_rel_pause

Mar português
Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.
Fonte: http://www.grijalvo.com/Citas/b_Pessoa_Mar_portugues.htm

- a) emissor
- b) receptor
- c) mensagem
- d) código
- e) canal
- f) contexto. (Minas Gerais, 2020a, p. 7-8)

Nesse exercício, percebe-se o uso de um poema do Modernismo português que aborda o período das navegações exploratórias. No entanto, não há uma temática para o capítulo que justifique ou que expanda as possibilidades argumentativas do texto, assim ele é usado apenas como um pretexto para que o aluno cumpra o que se pede, no caso a identificação dos elementos de comunicação, mas não oportuniza que o estudante reflita sobre como estes elementos funcionam, ou por que são utilizados no gênero em questão. Nesse sentido, entendendo que a habilidade de ler e escrever não é apenas uma questão técnica, mas também social e culturalmente situada, e que a compreensão das práticas sociais e culturais em torno do uso da escrita é fundamental para as práticas de letramento, como defendido por Kleiman (1995), o exercício peca em não dar abertura para a tomada de posição por parte do aluno. A partir disso, compreendemos que esses materiais não permitem a formação crítica do estudante, dado que, por meio das respostas e concepções trabalhadas no material, tem-se pouca ou nenhuma problematização acerca da realidade vivida pelos discentes.

Poderia continuar com o mesmo poema e explorar mais os elementos para a reflexão do aluno. Contudo, na terceira atividade do capítulo, o que se propõe é:

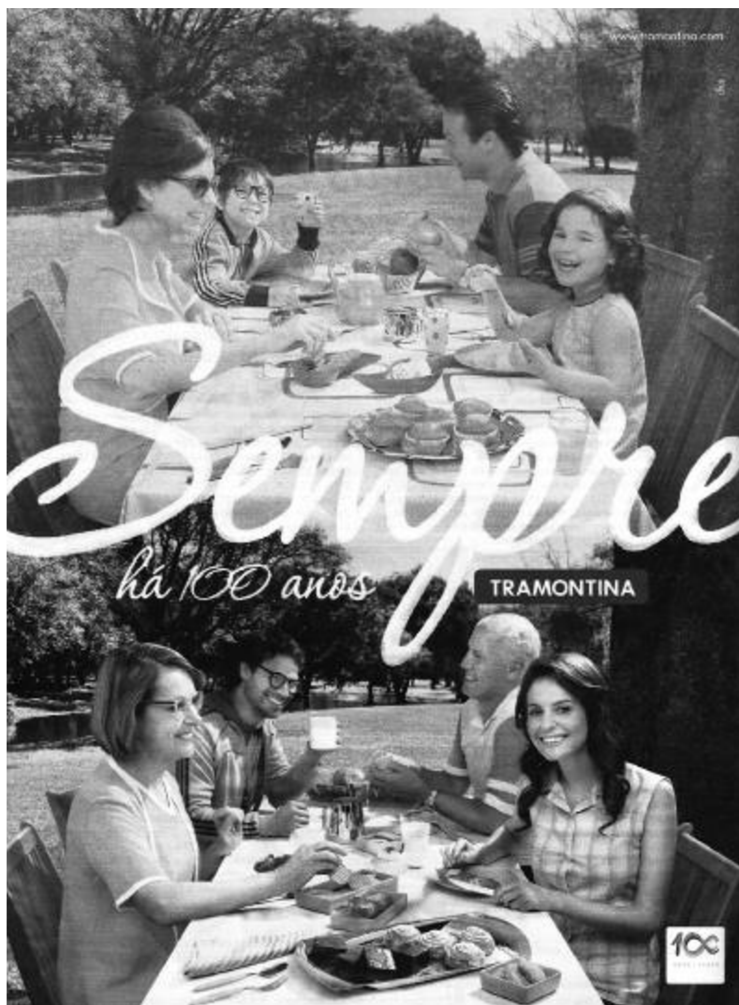
ATIVIDADE 3 - (UFG-GO) A frase abaixo foi extraída de um anúncio que vende produtos para pele:
Hoje você é uma uva.
Mas cuidado, uva passa.
(Cláudia, ago.1996)

- a) Comente a superposição de funções gramaticais que recai sobre a palavra passa.
- b) Explique os efeitos persuasivos provocados por essa superposição.
- c) Discorra sobre a função da linguagem que predomina na frase. (Minas Gerais, 2020a, p. 8)

O que vemos aqui é, além do tópico da semana, a exploração dos elementos gramaticais como constituinte de efeitos de sentido. Porém, não há uma linearidade com o que estava sendo trabalhado até então, há só o pedido para que o aluno identifique a função que predomina no anúncio. Compreendendo as práticas de letramentos como formas de o aluno se colocar no mundo e não apenas aprender um uso simplista e reducionista de língua (Monte Mór, 2009), entendemos que essas atividades não permitem que o aluno veja a aplicação desses conteúdos no seu dia a dia, pois não há diálogo com o contexto ao qual ele está inserido e não propõe uma reflexão sobre as atividades.

Isso também é observado na atividade 2 da semana subsequente, que usa uma propaganda sobre os 100 anos da marca Tramontina para pedir que o aluno identifique as funções predominantes.

ATIVIDADE 2 - Em um texto, quase sempre, aparece mais de uma função de linguagem. O essencial é notar aquela que predomina. No anúncio publicitário abaixo, existe mais de uma função. Identifique-as e justifique sua escolha (Minas Gerais, 2020a, p. 11).



(Revista Veja. São Paulo: Abril. n.34. 24 ago. 2011.) (Minas Gerais, 2020a, p. 11)

Aqui notamos um afastamento, ainda maior, do contexto desses estudantes, pois, mesmo para aqueles que conhecem a marca em questão, naquele momento, este anúncio já havia sido publicado há quase 10 anos, o que dificulta a construção de relação entre o público-alvo do material e a peça publicitária. Segundo Ramalho (2013), as práticas de letramentos, essencialmente, enfocam a interação social e prática do uso da escrita em vez de focar apenas nos processos mentais individuais. Isso se deve à crença de que a leitura e a escrita só podem ser compreendidas dentro de um contexto social e cultural mais amplo. Esses estudos evoluíram, consoante Kleiman (1995), para incluir uma ênfase nas práticas de letramento de grupos minoritários e não mais presumem efeitos universais da alfabetização, mas reconhecem que os efeitos são correlacionados com as práticas sociais e culturais dos grupos que utilizam a escrita.

Em um período em que a pandemia se alastrava cada dia mais, em que as incertezas eram cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos e dos professores, poder-se-ia utilizar

textos mais atualizados e informativos sobre o vírus. Porém, ao longo de todo o capítulo dedicado à disciplina analisada, não foi utilizado o contexto pandêmico para as atividades. Dessa forma, o que percebemos neste primeiro volume foi um apagamento do contexto social dos alunos. Isso demonstra a visão autônoma de letramento, uma vez que concebe os ensinamentos escolares, pura e simplesmente, como um objetivo a se alcançado, sem considerar o indivíduo que participa desse processo.

O último volume do ano de 2020, o PET 2, é dedicado ao gênero relato e às variantes linguísticas. Este volume se inicia pedindo que os alunos apresentem um relato do próprio aprendizado no ambiente escolar, bem como dos conteúdos apresentados pelos professores. Após isso, o material indica que há um nome dado ao gênero que acabara de ser produzido, então são apresentadas as características deste gênero por meio de uma tabela e cobra-se as seguintes questões:

Imagem 4 – A gramática nos PETs, semana 1 do PET 2

Para exemplificar, vamos analisar um trecho do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça” de Bartolomeu Campos de Queirós.

“No primeiro dia de aula a gente recebia de Dona Orozina – diretora da escola – um retalho de brim azul-marinho e outro de fustão branco. Minha mãe mergulhava os panos no tanque, durante uns dois dias, para encolhem. Dona Uca, minha madrinha de batismo, costureira de prestígio, fazia meu uniforme em sua máquina Singer, de pé, única da cidade. Costurava com o mesmo carinho com que assava biscoitos de araruta enfeitados com risquinhos feitos com os dentes do garfo. Eu ficava impressionado como havia dentes no mundo: – de leite, de alho, de serrote, de pente, de garfo, da boca.”

(QUEIRÓS, 1996. P.19)

Para entender a análise, utilize a legenda a seguir:

Marca temporal

Adjetivações

Descrições

Uso de 1ª pessoa

- 02.** Leia mais um trecho do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos de Queirós, e faça uma análise, assim como fizemos anteriormente. Utilize a mesma legenda que usamos.

“Por definição minha, perseguindo respostas, eu desconfiava ser a escola lugar de muito respeito. Era preciso ter as unhas limpas e aparadas, cabelo penteado, caderno caprichado dentro do embornal, uniforme lavado – calça azul-marinho e camisa de fustão branco – e passado com ferro de brasa, goma de polvilho rala na gola, para não arranhar o pescoço. A professora, quando os alunos ainda na fila e do lado de fora da sala, lia a gente como se fosse um livro. E mãe nenhuma gostaria de ser chamada de desmazelada pela mulher mais respeitada do lugar [...]”

(QUEIRÓS, 1996. P.08)

- 03.** Retire do texto as palavras que você não conhece e, com a ajuda de um dicionário, coloque os significados, levando em consideração o contexto em que se encontram.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 2-3)

Observa-se que, na atividade 1, estão marcadas algumas expressões e orações para que os estudantes identifiquem as características listadas, o que também é pedido na próxima questão, mas sem as marcas. De forma semelhante ao que acontece nas atividades do volume anterior, percebemos que o texto é utilizado como um pretexto para se cobrar uma estrutura pré-definida. Isso é reforçado na atividade 3, que pede que o aluno busque os significados das palavras que ele não conhece. Nenhuma das questões até aqui propuseram algum tipo de reflexão sobre o porquê são utilizadas tais estruturas ou tais palavras, o que figura um distanciamento do ensino crítico, que não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas deve ter como objetivo capacitar os estudantes a se tornarem ativos na transformação da sociedade (Freire, 1967). Novamente, ressalta a concepção de letramento autônomo, alheio à realidade do aluno. Isso continua ao longo da segunda semana

deste volume, dedicada à interpretação de texto, mas novamente sem dar abertura para que o aluno se posicione através dos exercícios do material.

Na terceira semana, são introduzidas as variações de linguagem. Como nos outros capítulos, este se inicia com a explicação da teoria e são apresentadas as variantes padrão e coloquial. Para aprofundar no assunto, é pedido o seguinte exercício:

Imagem 5 – A gramática nos PETs, semana 3 do PET 2



(Chico Bento – Tirinha de Maurício de Sousa, 1998)

FONTE: <<https://app.estuda.com/questoes/?id=147079>>. Acesso em: 02 out. 2020.

A) Quais níveis de variedade podemos perceber nos quadrinhos de Chico Bento?

B) Qual a variedade utilizada pelo Chico Bento? Justifique sua resposta com trechos do texto.

C) Qual a variedade utilizada pela professora? Justifique sua resposta com trechos do texto.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 8)

Nele, podemos perceber um posicionamento estigmatizado de língua, uma vez que, ao invés de propor que o aluno reflita sobre o comportamento da professora – a qual julga o modo

de falar de Chico Bento e o coloca “de castigo” por não utilizar a norma padrão ao conversar com ela –, a questão só pede que o discente aponte as variantes percebidas e utilizadas no quadrinho de Maurício de Souza. Além disso, o posicionamento se mostra dicotômico, porque coloca o Chico contra a professora. Apesar de trabalhar as variedades, que é importante para a formação do indivíduo, bem como um tópico previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência Minas Gerais (CRMG), a questão não dá abertura para a problematização sobre o preconceito linguístico sofrido pelo menino, nem sobre o porquê de isso ser errado (aprofundaremos mais nesses tópicos no próximo subcapítulo). O mesmo acontece na próxima questão, a qual trata sobre adequação linguística e utiliza a seguinte charge:

Imagem 6 – A gramática nos PETs, semana 3 do PET 2



FONTE: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/norma-padrao-e-variacao-linguistica/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 9)

São pedidos dois exercícios sobre essa charge: o primeiro pergunta qual a variante utilizada pelo personagem; e o outro, se ela está adequada. Por fim, fechando o volume, na semana 4, é cobrado um exercício que pede que o aluno escreva um relato, utilizando a estrutura apresentada na Semana 1 e respeitando a norma culta, sobre a relação dele com o ambiente escolar e a importância desse para aquele.

O que percebemos nessas questões é o distanciamento de reflexões sobre a função social da língua, proposta pelo Círculo por meio da definição de signo ideológico. Volóchinov (2017) aponta como a língua é um instrumento de poder e que está a favor da classe dominante.

Reiteramos, aqui, o público-alvo do material como sendo adolescentes de escola pública que, em sua esmagadora maioria, são das classes mais baixas da sociedade. Sendo assim, não propor a reflexão por meio dos exercícios nem permitir que os alunos se posicionem por meio do material é reforçar o posicionamento ao qual o teórico russo faz críticas: “a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual” (Volóchinov, 2017, p. 113). Isso implica que o signo ideológico, ou seja, o posicionamento crítico em relação à linguagem, torne-se inalcançável a esses alunos.

No último volume de 2021, o PET 4, há uma mudança na linearidade e continuidade dos conteúdos, pois ele começa abordando o gênero romance policial; no capítulo seguinte, são abordadas as características das músicas narrativas, utilizando-se da comparação com os textos da semana anterior. Na terceira semana, apresentam-se os tipos de intertextualidade, que pede que o estudante identifique como o processo de intertextualidade se dá nos textos trabalhados nos capítulos anteriores. Nos três últimos capítulos, sobre coesão e coerência, regência verbal e nominal, e interpretação, respectivamente; tem-se uma mudança nessa linearidade.

Na semana 4 desse volume, explica-se sobre coesão e coerência e apresenta as diferenças por meio de três textos: um com conectivos e elementos coesivos; outro com os elementos, mas sem coerência; e o terceiro sem os elementos, mas coerente. A partir disso, pede-se que o aluno “escreva um texto opinativo em que você discuta **as consequências da violência urbana no Brasil**. Os textos abaixo são para motivar a sua escrita. Atente-se para a coesão e para a coerência do seu texto e escreva-o na modalidade formal da língua portuguesa” (Minas Gerais, 2021b, p. 15). No capítulo seguinte, a semana 5, são abordadas as teorias de regência verbal e nominal e, novamente, há o reforço da utilização da língua pela língua ao se cobrar tópicos gramaticais, pois os exercícios são de múltipla escolha ou de preenchimento de colunas utilizando-se as preposições pedidas pela regência verbal ou nominal. Não há, portanto, a reflexão ou a aplicação dessa teoria (regência) em textos ou no cotidiano dos alunos, logo, não há propostas de reflexão quanto aos usos da língua. Por fim, na última semana, dedicada à interpretação, é feita uma revisão dos capítulos anteriores, sem aprofundar na possível visão de mundo ou reflexão sobre textos.

Diante do exposto, podemos observar as características que o Círculo Bakhtiniano nomeia de *aspecto ideológico do signo*, o qual, como indicado na seção dedicada às teorias do Círculo, indica que é por meio do signo que ocorrerá os enfrentamentos entre as orientações avaliativas distintas, acentuando-o, e, conseqüentemente, refrangendo toda realidade ao invés de refleti-la. Assim, não dar possibilidade de o aluno se posicionar, refletir sobre a linguagem,

entender por que (e como) enunciamos além do que a gramática postula e do senso comum sobre ensino de língua portuguesa é uma escolha que representa um posicionamento sobre esse ensino. Conforme já discutido neste trabalho, os materiais foram feitos para suprir uma necessidade urgente das escolas públicas de Minas Gerais, das quais a maior parte dos alunos são de baixa renda e tem acesso a poucas oportunidades de alçamento social. Sob essa perspectiva, percebemos que há um afastamento da perspectiva crítica do ensino, defendida por Freire (1967), o qual argumenta que a educação deve ir além da transmissão de informações e habilidades técnicas, bem como deve capacitar os estudantes a se tornarem agentes ativos de mudança na sociedade. Para o educador,

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado” (Freire, 1967, p. 41 - 42).

Desse modo, afastar-se do contexto social e histórico vivenciado pelo estudante e não dar abertura para que ele reflita sobre sua própria realidade é uma forma de perpetuar um modelo excludente de educação. Isso evidencia, mais uma vez, a concepção autônoma de letramento, o que não permite a formação crítica do sujeito-aluno.

4.3 Concepções de leitura: a interpretação e a produção de texto nos Planos de Estudos Tutorados

Os processos de leitura e de interpretação de texto são muito importantes para a formação do sujeito-aluno. É por meio deles, juntamente a outros que compõem as aulas, que o estudante terá sua formação crítica, que irá se reconhecer enquanto sujeito, que poderá, consoante Freire (2021), fazer as leituras de mundo. Nos PETs, há uma série de exercícios que visam a desenvolver a capacidade interpretativa por meio da leitura.

Nesse contexto, analisaremos, neste capítulo, as concepções de leitura e de interpretação presentes no material. Para isso, separamos as atividades de acordo com as categorias de leitura preconizadas por Coracini (2005), a saber: leitura como decodificação e leitura como interação. Com base nessas definições, ancoraremos nossas análises nas perspectivas de ensino de Kleiman (2004), a qual reflete sobre o processo de leitura.

4.3.1 Leitura como decodificação

Coracini (2005) define a *leitura como decodificação* como sendo o processo pelo qual o leitor procura o sentido do texto identificando os significados das palavras para, assim, construir o sentido global. Nessa perspectiva, os sentidos estariam postos no texto pelo autor, sendo, então, o trabalho do leitor somente “decodificá-los”. Nos exercícios dos PETs, verificamos esse tipo de concepção em vários exercícios, como na segunda questão da Semana 2 do PET 2, apresentada na imagem 1.

Imagem 7 – Leitura como decodificação, semana 2 do PET 2

02. Qual é o tema central do trecho lido? Assinale a opção correta

- a) O carinho da professora pela turma.
- b) O amor de um aluno pela professora.
- c) O Ler, escrever e fazer conta de cabeça.
- d) A descrição das aulas de português.
- e) A descrição da professora.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 5)

Nesta questão, pede-se que o estudante identifique o tema central do excerto retirado do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Antes de apresentar o recorte, indica-se, no material, que o trecho fala da relação do narrador com a professora, o que já assinala ao estudante o caminho interpretativo que é esperado que ele siga. Entendemos, pois, que esse tipo de questão não proporciona ao aluno a possibilidade de se posicionar criticamente ou de construir o sentido do texto fora do que é encaminhado pelo exercício. Sob esse prisma, Menegassi (2005) define que esse tipo de exercício que cobra respostas com base no texto pura e simplesmente é um processo passivo, no qual o aluno-leitor é um receptor do sentido que já está completo no texto, precisando somente ser identificado, encontrado.

Ademais, propor uma análise linear do texto vai ao encontro das críticas de Kleiman (2004), a qual afirma que a leitura vai além da simples análise das unidades percebidas, com o objetivo de chegar a uma síntese. Ela também envolve a realização de análises a partir dessa síntese para verificar hipóteses. Nesse processo, tanto os elementos presentes na página quanto o conhecimento prévio do leitor interagem como fontes de dados essenciais para a compreensão. Ignorar esse processo representa uma visão estruturalista da linguagem, o que,

reforçamos, é uma concepção obsoleta na atualidade, bem como desconsidera a formação do sujeito-aluno.

Também no PET 4, na semana 1, em que, por meio de um trecho do romance policial “Atemporal”, pergunta-se, na primeira questão, qual acontecimento faz com que o texto seja caracterizado como um romance policial (vide Imagem 8) e, na terceira, pede-se: “3- Retome a leitura do texto e responda: por que Helena não presta socorro ao Dr. Melo Scott e prefere fugir do local do crime?” (p. 4).

Imagem 8 – Leitura como decodificação, semana 1 do PET 4

Uma criminosa

“Na quarta-feira, dia 23 de outubro, segundo dia de prazo que dei ao Melo Scott, recebo um bilhete pedindo que eu vá até o consultório dele às 18h, para buscar o projeto original. A princípio, fico com medo, mas como ele marcou no seu ambiente de trabalho, caso seja necessário pedirei socorro aos seus clientes.

O dia da minha volta já está se aproximando e tudo corre bem. Francisco vai reproduzir a música do Pato Fu na flauta e Melo Scott devolverá o projeto original, poupando Antônio de refazer todo o trabalho. Poderei voltar tranquila para 2019.

Chego em frente ao casarão da Rua Espírito Santo pontualmente, às seis horas da tarde. Abro o portão e subo as escadas até a recepção. A secretária não está em sua mesa, calculo que esteja dando algum suporte no consultório. Vou à antessala e não gosto de não encontrar nenhum cliente aguardando para ser atendido, contava com eles para me socorrerem em caso de um possível ataque. Sento no confortável sofá e aguardo. Após alguns minutos de espera, resolvo bater na porta da sala do Melo Scott. Ao encostar na porta, ela se abre.

- Doutor Melo! - chamo. Como não obtenho resposta, termino de abrir a porta e vejo que a sala está vazia.

- Melo Scott! - chamo novamente.

Próxima à mesa há uma porta à esquerda, provavelmente a do banheiro. Vou até ela para ver se encontro o médico, mas não é preciso bater. Eu o encontro estirado ao chão, atrás da mesa, com o corpo ensanguentado. Grito por socorro, mas não aparece ninguém para ajudar. Pelo estado do corpo, parece estar morto. Nervosa, encosto minha orelha próxima à boca do cadáver para ter a certeza de que não está respirando e vejo furos em seu peito, parecidos com golpes de facão. Não restam dúvidas, ele foi assassinado. Ouço um barulho no jardim. Da janela, vejo policiais armados subindo a escada. Por medo de ser incriminada e por não ter documentos de identificação, resolvo fugir. Corro até a antessala e sigo por um corredor que sai na cozinha. Há uma porta de vidro com a chave na maçaneta. Abro a porta que dá para os fundos da casa e vou até o muro”.

NOGUEIRA, 2021.

1- Há um acontecimento retratado neste trecho que nos faz identificar que se trata de uma parte de um romance policial. Que acontecimento é esse? Por que podemos relacionar o texto ao gênero romance policial? Justifique sua resposta.

Fonte: retirado do Volume 4 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021b, p. 3-4)

Nestas questões, novamente, espera-se que o aluno busque unicamente um acontecimento ou uma característica no texto, sem mobilizar qualquer relação a sua vivência e a outros textos. Embora um dos exercícios peça que o estudante justifique a resposta,

entendemos que elas se enquadram na perspectiva decodificadora de leitura, uma vez que essa justificativa se pauta somente em trechos do texto, em aspectos estruturais do gênero pedido. A esse respeito, Kleiman (2004) argumenta que, na maioria das vezes, os materiais didáticos não se atentam em contemplar exercícios que requerem uma compreensão global dos textos e, assim, não são aplicadas, em sala, as metodologias com base na interação e na dialogia. Nesse contexto, para a autora, essas questões reduzem-se apenas a uma manipulação mecânica de sequências textuais, não propondo reflexões ou oportunizando uma tomada de posição do sujeito-estudante.

Ainda segundo Kleiman (2004), nesse tipo de exercício a linguagem deixa de ser uma forma de comunicação entre os interlocutores e passa a ser manipulada e transformada estruturalmente. Assim, o texto escrito não é mais o meio pelo qual autor e leitor interagem, em que o autor constrói um texto e propõe uma interpretação através de um quadro de referência selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta ou critica, também com base em um processo de seleção que determina a compreensão do tema central, a integração das informações em um significado único e amplo, e uma reação intersubjetiva.

Essa perspectiva é novamente encontrada em outros dois exercícios presentes no PET 3 que, na segunda semana, traz o gênero lei. Na questão número um, pede-se que o aluno, após ler um trecho do artigo 5º da Constituição Federal, de 1988, indicado na questão, responda o seguinte:

Assinale V para as afirmativas Verdadeiras e F para as Falsas:

- () A Constituição permite censurar a expressão de atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.
- () A Constituição garante a livre manifestação do pensamento.
- () Homens e mulheres, nos termos da Constituição, são iguais em direitos, mas diferentes em obrigações.
- () A Constituição garante que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política.
- () A Constituição garante que ninguém deve ser submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.
- () A intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas são invioláveis de acordo com a Constituição. (Minas Gerais, 2021a, p. 6)

Já na segunda questão, pede-se que o aluno se baseie em uma charge e no trecho do artigo 6º para responder, dentre as alternativas, qual seria um exemplo de “direito social” previsto na Carta Magna brasileira. Contudo, não se pede que o estudante analise a charge ou que a use para relacionar a algum ponto da Constituição, sendo ela meramente introdutória ao conceito social do direito, como pode ser visto na Imagem 9.

Imagem 9 – Leitura como decodificação, semana 2 do PET 3

2 - Leia o TEXTO I e o TEXTO II para responder o que se pede:



TEXTO II

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No Brasil, a Constituição de 1988 ficou também conhecida como a “Constituição Cidadã”, uma vez que demonstra uma preocupação mais explícita com os valores de justiça e liberdade. Nesse contexto, o exemplo de **direitos sociais** contemplados na Constituição brasileira é a garantia de:

- liberdade de manifestar o pensamento.
- igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações.
- votar para escolher representantes no Legislativo.
- apresentar projetos de lei por meio de iniciativa popular.
- acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia.

Fonte: retirado do Volume 2 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021a, p. 7)

A partir disso, percebe-se que ambas as questões se enquadram na perspectiva de leitura por decodificação, uma vez que pedem que o aluno busque no texto elementos para apreender a resposta. Na primeira questão citada acima, os elementos selecionados para serem categorizados quanto a veracidade estão presentes no texto ou são claramente equivocados. A título de exemplificação, para indicar que o item “[a] Constituição permite censurar a expressão de atividade intelectual, artística, científica e de comunicação” está incorreto, o aluno não precisaria sequer ler a lei, uma vez que, em um país democrático de direito não seria permitida a censura, mas, se o aluno for confirmar, no parágrafo IX do artigo 5º, indica que: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (Brasil, 1988).

O que percebemos nestas questões é um afastamento da proposta da BNCC para o ensino de linguagem nesta etapa, já que, no documento, prevê que

No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, s.n.)

Não são propostas reflexões acerca do cerceamento da opinião ou da liberdade do indivíduo garantidas no artigo 5º, muito menos acerca da falta de aplicabilidade dos direitos sociais do artigo subsequente. Mesmo utilizando uma charge que faz uma crítica explícita a isso, o aluno não é instigado a pensar no assunto, nem a se posicionar acerca disso. Desse modo, seu desenvolvimento autônomo e seu protagonismo previstos na Base são comprometidos.

De forma semelhante, na semana 3 do PET 2, em que são trabalhadas as “variantes linguísticas”, com foco somente nas variações padrão e coloquial há, no primeiro exercício, um recorte do desenho em quadrinhos da *Turma da Mônica*. Nele, é representado um diálogo entre o personagem Chico Bento e sua professora, e pede-se que o aluno identifique as variedades utilizadas pelo Chico e pela professora.

Imagem 10 – Leitura como decodificação, semana 3 do PET 2



(Chico Bento – Tirinha de Maurício de Sousa, 1998)

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 8)

- A) Quais níveis de variedade podemos perceber nos quadrinhos de Chico Bento?
- B) Qual a variedade utilizada pelo Chico Bento? Justifique sua resposta com trechos do texto.
- C) Qual a variedade utilizada pela professora? Justifique sua resposta com trechos do texto. (Minas Gerais, 2021a, p. 8)

Ao selecionar uma tirinha em que a professora reforça o estereótipo do falar “roceiro” como um falar “errado” que permite a incompreensão, mas não propõe uma reflexão acerca da falsa percepção social de que essas pessoas são ignorantes e sem estudo, entendemos que o material reforça crença linguística de que existe um falar certo, bem como que tudo que desvia da norma gramatical está, portanto, errado. Isso é percebido na fala da professora quando questiona Chico quanto ao “português” que ele fala e, ao invés de responder à pergunta dele, o expulsa exigindo que no próximo dia ele esteja “o fino no português”.

Com isso, nota-se que a escolha da tirinha permitiria uma análise crítica quanto ao posicionamento preconceituoso da professora, contudo os exercícios pedem somente que o estudante identifique quais os níveis de variedade identificados na história e quais variedades de cada personagem. Sendo assim, as questões, ao invés de propor uma reflexão acerca do preconceito linguístico e sobre os impactos dele na vida dos indivíduos, são apenas uma ferramenta que utiliza o texto com pretexto para cobrar aspectos estruturais. Embora saibamos que o professor pode aproveitar deste exercício para abordar o tópico do preconceito exercido pela personagem de autoridade na tira, compreendemos que o material peca em não evidenciar este papel.

Corroboramos a perspectiva de Kleiman (2004), quem defende que o papel social da leitura se esvai quando o leitor aceita o texto como algo finalizado, sem exercer seu direito de interlocução. Nesse processo, o papel do interlocutor se torna vazio. Isso acontece quando o leitor não se engaja ativamente na interpretação e discussão do texto, favorecendo assim o autor no processo. Nessa situação, o leitor deixa de desempenhar seu papel como participante ativo, perdendo a oportunidade de contribuir com diferentes perspectivas e enriquecer-se ao longo da leitura. A partir disso, é evidente que negar ao leitor a possibilidade de tomada de posição frente ao texto é também impossibilitar que ele se desenvolva criticamente, bem como a garantia de sua emancipação e de sua efetiva participação para transformar a realidade vivenciada (Freire, 1987).

Essa falta de engajamento é percebida, também, na terceira questão do PET 2. Nela, pede-se que, a partir de um recorte do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de

Bartolomeu Campos de Queirós, o aluno “retire do texto as palavras que você não conhece e, com a ajuda de um dicionário, coloque os significados, levando em consideração o contexto em que se encontram” (Minas Gerais, 2020b, p. 3). A esse respeito, Koch e Elias (2006) defendem que esses tipos de exercícios os quais envolvem a prática do vocabulário antes da prática da interpretação requerem pouco esforço por parte do leitor, bem como preconizam uma leitura que está focada no autor e em suas intenções, enquanto o leitor desempenha um papel passivo no processo. Ao buscar palavras desconhecidas e simplesmente copiar seus significados não depreendem uma interpretação acerca do uso delas nem possibilitam ferramentas para que o sujeito-aluno seja ativo no seu próprio processo de aprendizagem, que ele possa construir ferramentas que o auxiliem na compreensão do texto, mesmo sem entender o significado de um ou mais vocábulos.

Sob essa perspectiva, entendemos que esse tipo de questão, ainda mais nos anos finais do ensino, agravam as dificuldades de leitura e de interpretação desses estudantes. Sobre isso, Kleiman (2004) defende que essas dificuldades não são indissociáveis da inatividade desses alunos e que é reforçada ao longo do ensino. Elas surgem, pois, a partir de abordagens pedagógicas que iniciam com o uso do texto didático, que é elaborado especificamente para transmitir informações ao aluno, servindo como um suporte visual para o conteúdo apresentado em sala de aula e fornecendo perguntas relacionadas a esse conteúdo.

Nesse sentido, a leitura como decodificação, especialmente quando são cobradas esse tipo de questão que pede que o aluno busque significados no dicionário ou troque as palavras por sinônimo, não auxiliam no desenvolvimento crítico do estudante. Para Kleiman (2004), essa combinação de atividades práticas envolvendo estratégias de leitura que leva o aluno a encarar a manipulação e a identificação de informações para retenção como uma forma passiva de leitura, é o que faz com que a leitura seja vista como sinônimo de receber informações sem uma participação ativa. Dessa forma, analisaremos as questões que envolvem maior interação entre autor-texto-aluno.

4.3.2 Leitura como interação

O processo de *leitura como interação*, segundo Kleiman (2004, p. 39), dá-se por meio “[d]a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que institui na leitura”. Consoante Coracini (2005), para ocorrer a interação o autor deixa marcas e pistas de sua autoria e intenções no texto ou obra, enquanto o papel do leitor é decifrá-las para construir o(s) sentido(s) possível(is). A partir disso, com o fito

de analisarmos as questões que envolvem essa concepção de leitura, compreendemos que os exercícios devem pedir mais do que a simples leitura e a busca de sentido no próprio texto, necessita integrar o estudante na construção desse sentido. Isso é, o sujeito-aluno precisa ser a parte principal do procedimento de significação. Não foram muitas as questões que se enquadraram nessa percepção, mas, a partir delas, poderemos compreender melhor como se deu o ensino no período pandêmico.

Na primeira questão analisada (Imagem 11), a partir de um recorte do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* de Bartolomeu Campos de Queirós, pergunta-se ao estudante se ele “acha que o narrador tinha uma relação de admiração pela professora” (Minas Gerais, 2020b, p. 5), pedindo-se que o aluno justifique a resposta com excertos do texto.

Imagem 11 – Leitura como interação, semana 2 do PET 2

“A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio. Carregava sempre um lenço dobrado dentro do livro de chamada ou preso no cinto, para limpar as mãos, depois de escrever no quadro-negro. Paninho bordado com flores, pássaros, borboletas. Ela passava o exercício e, de mesa em mesa, ia corrigindo. Um cheiro de limpeza coloria o ar quando ela passava. Sua letra, como era bem desenhada, amarradinha uma na outra!

[...]

Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. Na hora da chamada, o silêncio ficava mais vazio e o coração quase parado, esperando a vez de responder “presente”. Cada um se levantava, em ordem alfabética e, com voz alta, clara, vaidosa, marcava sua presença e recebia uma bolinha azul na frente do nome. Ela chamava o nome por completo, com o pedaço da mãe e o pedaço do pai. Queria ter mais nome, pra ela me chamar por mais tempo.

O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios. E, se economizava o quadro, para caber todo o ponto, nós também aproveitamos bem as margens do caderno, escrevendo nas beiradinhas das folhas. Não acertando os deveres, Dona Maria elogiava a letra, o raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno. A gente era educado para saber ser com orgulho. Assim, a nota baixa não trazia tanta tristeza.

[...]

Nas aulas de poesia, Dona Maria caprichava. Abria o caderno, e não só lia os poemas, mas escrevia fundo em nossos pensamentos as ideias mais eternas. Ninguém suspirava, com medo da poesia ir embora: Olavo Bilac, Gabriela Mistral, Alvarenga Peixoto e “Toc, toc, tamanquinhos”. Outras vezes declamava poemas de um poeta chamado Anônimo. Ele escrevia sobre tudo, mas a professora não falava de onde vinha nem onde tinha nascido.

E a poesia ficava mais indecifrável.

01. Você acha que o narrador tinha uma relação de admiração pela professora? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 5)

Entendemos este exercício como uma leitura interativa, pois, ao propor que o estudante reconstrua o caminho construído pelo autor para evidenciar uma relação proposta por ele, o aluno-leitor deve interagir com o texto. Nesse aspecto, Coracini (2005) indica que, em uma perspectiva interacionista, o leitor tido como competente seria aquele que é capaz de reconstruir

o caminho percorrido pelo autor com base nas pistas deixadas por ele e de desvendar um ou mais significados presentes no texto.

Sendo assim, nesta perspectiva, o escritor, reconhecido como uma figura de “autoridade”, expressa claramente suas intenções no texto, possibilitando ao leitor retomar e (re)construir os sentidos do escrito. Nesse sentido, o leitor não é a parte fundamental da construção dos sentidos, mas sim as pistas deixadas pelo escritor, não possibilitando ao estudante a autonomia no seu processo de aprendizagem.

Na questão do PET 2, para perceber a admiração sentida pelo narrador, o aluno deve captar, nos sutis elogios feitos à professora, o sentimento do narrador. A construção da história, feita por meio da observação do menino e da lembrança carinhosa que ele tinha da docente, permite-nos observar o encantamento que ele tinha. Assim, entendemos que o aluno-leitor é um agente mais em um processo cognitivo e mental, no qual seus conhecimentos adquiridos desempenham um papel fundamental para alcançar esse objetivo ativo do que na perspectiva de leitura como decodificação, mas ainda não é o agente da construção de significados da perspectiva dialógica. Além disso, consoante Coracini (2005), o autor é parte fundamental no processo, uma vez que

depois de escolher as palavras e os argumentos, deixaria suas marcas impressas, ou melhor, deixaria marcas da situação de enunciação de que fazem parte suas intenções. Esse sujeito (autor), como é possível perceber, é o centro de onde partem e para onde convergem os sentidos; por isso, dizemos que ele é centrado. (Coracini, 2005, p. 21)

Sobre o mesmo texto, pede-se, na terceira questão, uma interpretação global do excerto (Imagem 12). O exercício de múltipla escolha baseia-se no texto, mas não pede uma simples leitura decodificada para que a interpretação seja feita, pois o aluno deve, a partir da leitura, inferir um aspecto dentre as alternativas apresentadas. A esse respeito, Coscarelli (2003) defende que a inferência desempenha um papel crucial não apenas na interpretação, mas também no processo de interação, uma vez que pode surgir na interação entre o leitor e o interlocutor por meio do texto escrito ou oral.

Imagem 12 – Leitura como interação, semana 2 do PET 2

03. Por meio do trecho "E a poesia ficava mais indecifrável", é possível inferir:
- a) () Para o narrador, o nome do autor dos poemas é fundamental para compreendê-los
 - b) () A professora lia poesias muito difíceis para seus alunos.
 - c) () O fato de ser indecifrável, para o narrador, é inerente à poesia e, como o "autor chamado Anônimo" tratava de temas diversos e não era possível saber sua origem, essas poesias eram ainda mais indecifráveis.
 - d) () Ele não gostava das poesias do "Anônimo", porque não as conseguia compreender.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 6)

A partir dessa perspectiva, o aluno deve, com base no texto, compreender as possíveis interpretações permitidas pelo autor (Coracini, 2005), para então responder ao que se pede no exercício. Segundo Silveira (2015), o processo inferencial é importante para a compreensão do leitor que, com base na relação estabelecida entre seu conhecimento prévio e as informações apresentadas no texto, constrói as próprias significações. Sendo assim, para se compreender um texto é fundamental interagir com os ideais postulados na superfície dele, resgatando-se e produzindo-se informações diversas que partem de um conhecimento prévio que o leitor já possui. Esse processo faz com o que esse leitor se torne ativo para a compreensão textual. Desse modo, o aluno-leitor mobiliza seu conhecimento prévio, para que, durante a leitura, ele possa interagir com o autor por meio do texto. Nesse viés, ler um texto está intimamente ligado à compreensão textual que ocorre por meio do processamento inferencial.

Entendemos que a estratégia inferencial utilizada na questão permite que o sentido que será produzido proporcione a relação do leitor-agente e do autor, por intermédio do texto. Isso, pois a inferência é fundamental para a interação autor-texto-leitor e para a construção de novos conhecimentos. Este, que é um processo cognitivo "que gera uma informação nova a partir de uma informação semântica, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas" (Dell'isola, 2001, p. 44 *apud* Silveira, 2015, p. 78-79).

O segundo volume do ano 2021, o PET 3 analisado nesta pesquisa, trabalha as leis, dentre outros assuntos. Em um dos exercícios da semana 1 (Imagem 13) pede-se que o aluno se baseie em uma situação dita hipotética que fere os direitos constitucionais de uma menina que não estuda por não ter escolas perto da região onde mora. A partir desse texto e de um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o estudante deve informar qual direito de Maria lhe foi negado.

Imagem 13 – *Leitura como interação*, semana 1 do PET 3

2 - Agora, iremos ver um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei que regulamenta a educação no Brasil. Leia o TEXTO I e o TEXTO II para responder o que se pede:

TEXTO I:

Maria é uma garota de 11 anos que mora em uma área rural. Maria nunca frequentou a escola, pois a distância é grande e não há como ela chegar na escola.

TEXTO II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Levando em consideração a situação hipotética apresentada no TEXTO I e tendo como base o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação presente no TEXTO II, escreva um parágrafo dizendo qual direito de Maria foi ferido. Justifique a sua resposta utilizando a Constituição.

Fonte: retirado do Volume 2 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021a, p. 3-4)

Como já discutido, o leitor é moldado dentro de um contexto social e o autor, ao se comunicar, revela características que refletem sua individualidade, resultantes de suas particularidades psicológicas e socioculturais. Nesse sentido, ao ler, o leitor se apropria da linguagem de forma pessoal, deixando marcas de sua posição social no texto lido, que estarão presentes tanto na produção do texto quanto na leitura, bem com suas características individuais e aquelas determinadas pelo ambiente social do sujeito. Desse modo, a interação entre sujeito e linguagem na leitura é caracterizada por uma situação de compartilhamento entre leitor e texto, que se relacionam durante a enunciação, ambos com suas próprias identidades sociais.

A partir disso, compreendemos que a situação apresentada no enunciado da questão não deva ser tida como hipotética pois, por meio dos dados acerca dos índices de educação no país, essa é a realidade de milhares de alunos que abandonam os estudos por falta de estrutura¹³. Sendo assim, o exercício se enquadra na perspectiva interacionista por possibilitar que aluno se posicione criticamente frente às pistas apresentadas na lei – a exemplo do inciso “I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

¹³ Segundo pesquisa feita em 2019 com quase 50 milhões de jovens entre 19 e 24 anos e publicada no site do IBGE, 3,2% desses abandonaram os estudos por não haver vagas nas escolas próximas ou, até mesmo, escolas na região onde viviam. (Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em 16/06/2023)

Assim, Coracini (2005) indica que, na perspectiva interacionista, são reconhecidas as diversas possibilidades significativas, as quais são manipuladas pelo texto, embora estas passem pela validação do autor por meio das pistas por ele deixadas. Retomando a teoria da *interação discursiva* do Círculo Bakhtiniano, Volóchinov (2017) critica a perspectiva restritiva da linguagem, pois, para ele, “um certo dualismo entre o interior e o exterior e uma certa primazia do interior, pois todo ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora” (Volóchinov, 2017, p. 203). Com isso, a comunicação só se materializa a partir da interação, ou seja, por meio de um processo em que se enuncia em relação ao outro e não simplesmente para o outro. É possível perceber, a partir dessa reflexão, que o exercício até permite uma certa interação entre os interlocutores, principalmente se o aluno puder relacionar com sua leitura de mundo (Freire, 2021). Entretanto, ao pedir apenas um parágrafo para defender os direitos de Maria, acreditamos que a questão poderia abranger ainda mais o quesito social, pensando na realidade de vários brasileiros, não como uma questão hipotética, e poderia solicitar que o aluno discorresse sobre a problemática como um todo desse problema educacional, para que, assim, ele consiga utilizar seu conhecimento de mundo e possa ser capaz de olhar para as inúmeras discussões que essa questão é capaz de fomentar.

Percebemos que essa proposta de produção de texto com base na redação de um único parágrafo é uma característica dos PETs, todavia, defendemos que um parágrafo é insuficiente para que os alunos possam desenvolver sua autonomia e, a partir disso, conseguirem argumentar de forma crítica e ponderada. Isso é percebido na questão 5 da semana 6 do mesmo volume, a qual pede: “Escreva um parágrafo em que você dê sugestões de como podemos diminuir as formas de violência contra a mulher em nossa sociedade” (Minas Gerais, 2021a, p. 24). Para contextualizar a temática, são apresentados dois textos: um trecho do conto “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colassanti; e um trecho da Lei 11.340, a qual define a violência contra a mulher e cria mecanismos para a coibir. A temática sobre violência contra a mulher é excelente para se propor um debate e para desenvolver boas atividades de produção textual, contudo notamos que um parágrafo reduz a criticidade e a capacidade de escrita do aluno para uma discussão superficial, visto que o desenvolvimento do tema fica restrito e, muitas vezes, o aluno não pode sustentar a argumentação de uma maneira eficaz para seu desenvolvimento.

Isso nos faz rememorar a teoria da *interação discursiva*, a qual surgiu como uma crítica às concepções existentes à época de que a natureza da linguagem era “função de formação do pensamento, independente da comunicação” ou “deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2016, p. 23). Essa perspectiva e a falta de incentivo

à comunicação e desenvolvimento dela acarreta uma defasagem de aprendizagem para os alunos, o que resulta em exercícios de baixo desempenho intelectual e aperfeiçoamento crítico.

Ainda sobre essa questão, enquadrando-a na perspectiva interacionista e leitura, pois, a despeito das ressalvas feitas pela pouca expressividade argumentativa que a questão permite, ela possibilita que o aluno construa, junto ao texto, os significados dele. A esse respeito, Ferreira e Dias (2004) afirmam que

O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados. (Ferreira e Dias, 2004, p. 440)

Nesse contexto, o sujeito-aluno, a partir do texto e dos seus próprios conhecimentos, avalia, decodifica e constrói os sentidos outros permitidos pelo autor. Essa interrelação entre os interlocutores é o que permite a construção das respostas da questão. Não podemos deixar de relacionar esse posicionamento ao conceito de *enunciado concreto*, o qual é definido por Volóchinov na obra *A palavra na vida e a palavra na poesia*¹⁴. Segundo o autor, “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação” (Volóchinov, s.d.). Sendo assim, a enunciação concreta parte da interação entre o locutor e o interlocutor, que estão em constante interrelação e são situados no espaço e no tempo, assim só se é possível construir as respostas pedidas nesse tipo de questão a partir da interação autor-textos-leitor.

A última questão que trouxemos para ilustrar esse tipo de perspectiva de leitura está no último volume do ano de 2021, o PET 4. Na questão 2 da segunda semana, a qual é destinada às narrativas cantadas, pede-se que o estudante “descreva alguma referência feita na música “Eu nasci há dez mil anos atrás” que você conheça” (Minas Gerais, 2021b, p. 7). Esse exercício demanda um conhecimento interdisciplinar e intertextual do aluno, uma vez que na música são citados eventos históricos da constituição do mundo. A esse respeito, Ferreira e Dias (2004, p. 440) defendem que o “leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso”, ou seja, se ele não

¹⁴ Como explicado no segundo capítulo desta pesquisa, essa obra foi uma tradução dos professores Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Ela está disponível no site da Universidade de São Paulo, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf (Acesso em: 27 de julho de 2022).

compreender nem interagir com as pistas deixadas no texto, o estudante não conseguirá responder assertivamente o que se pede.

A partir do exposto, não há como não defendermos o papel do professor frente a essas questões. Kleiman (2004) explique que o professor, no ambiente escolar, desempenha um papel crucial no contexto imediato do leitor, além de ser parte integrante do processo. Ele tem um grande impacto na definição dos objetivos de leitura, sendo que um desses poderia ser a mudança do discurso, indo desde uma abordagem autoritária até uma perspectiva polêmica. Portanto, é o professor que determina em que medida a leitura é apropriada ou inadequada para um objetivo específico.

Nessa dimensão, a ação do professor não pode ser diluída, e passa a ser constitutiva, portanto, da relação entre autor e leitor, na qual, além dos interesses e capacidades específicas do leitor jogam um papel importante os objetivos da leitura. Nessa dimensão, também, o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça uma interlocução. (Kleiman, 2004, p. 39-40)

Coadunamos essa perspectiva de Kleiman, já que, quando o aluno não puder – ou não tiver condições de – fazer as conexões para a interação textual, o professor deve ser o mediador, sem, é claro, dar o caminho completo. Ele deve segurar a lanterna que ilumina o percurso que o estudante percorrerá, mas não irá caminhar por ele, isso é, o docente é responsável por possibilitar as conexões, ajudá-lo a vê-las, mas não pode decodificá-las pelo discente.

A partir dessas discussões, é-nos evidente que os PETs têm uma visão mais estruturalista da língua, dado que a maioria dos exercícios se enquadram na perspectiva de leitura como decodificação. Além disso, mesmo as questões que permitem maior interação e interlocução entre aluno-texto-autor e que, portanto, possibilitaria aos estudantes maior desenvolvimento do seu senso crítico, da capacidade argumentativa, da tomada de posição, são incipientes, já que propõem, por exemplo, a redação de um parágrafo com espaço de 10 linhas. Ademais, não há no material exercícios com a concepção dialógica de leitura, a qual, segundo Coracini (2005), parte do contexto histórico-social do leitor para apreender o significado (ou os significados) do texto, isso faz com que o material didático não proporcione aos alunos a melhor metodologia e, conseqüentemente, há uma defasagem da aprendizagem.

Desse modo, os PETs se furtam de discutir e aprofundar no recorte temporal em que foram concebidos: a pandemia da COVID-19. Quase não há menção ao momento e, quando há, não problematizam nem permitem a tomada de posição por parte do aluno. Com isso,

percebemos, novamente, um afastamento da realidade social da maior parte do público-alvo desse material, com pouca inclusão deles no próprio processo de aprendizagem.

4.4 As práticas de letramentos nos PETs

Como indicado no terceiro capítulo desta pesquisa, dos 56 exercícios dos volumes analisados, 30 são sobre aspectos gramaticais e/ou teóricos; 19 são dedicados à interpretação de texto (com ênfase na perspectiva estrutural e na leitura como forma de decodificação, como observado na seção anterior); e apenas 7 trabalham a produção de texto (embora muitos peçam a escrita de um único parágrafo, o que, para nós, é incipiente para o desenvolvimento do aluno). Coadunamos a perspectiva de Kleiman (2015) e Street (2014) de que os letramentos são práticas discursivas de leitura e de escrita indissociáveis do contexto ao qual pertencem. Assim, iremos analisar nesta seção como os textos (e quais gêneros) são utilizados nas questões, bem como as propostas de produção de texto para compreender qual a proposta (ou quais propostas) de letramentos desenvolvidas no material, considerando o ensino emergencial remoto.

4.4.1 A objetificação da língua

A BNCC (2018) postula que o ensino da língua deve se dar por meio da utilização de gêneros textuais, uma vez que todo ensino deve ser contextualizado e, para isso, é importante explorar os gêneros que circundam a vivência em sociedade. Para conceituar os gêneros, o Círculo Bakhtiniano os define como: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Assim, não se é possível comunicar senão por meio dos gêneros discursivos. Portanto, é por meio deles, mas não como fim em si, que se dão as práticas de letramento na sociedade.

Inicialmente, considerando-se a orientação da BNCC, espera-se que os materiais didáticos trouxessem o recorte histórico vivenciado pelos estudantes no material por meio das escolhas textuais. Porém, dentre os volumes analisados, somente o primeiro traz o contexto da pandemia nas questões, mas, ainda assim, de forma genérica e sem aprofundar na situação enfrentada nesse período. Nesse sentido, não se tem, dentre os gêneros trabalhados nas questões, nenhuma notícia ou reportagem, ainda mais atuais. Percebemos, novamente, o afastamento da historicidade apontada nas seções anteriores.

Esse afastamento da realidade é, também, uma tentativa de afastar-se do *caráter ideológico do signo*. Como explicado no Capítulo 2, para os teóricos do Círculo, o signo surge

em um contexto sócio-histórico a partir de falantes também situados na história e no espaço, é também situado no tempo e no espaço, o que faz com que o signo se espelhe na realidade, pois ele adquire um sentido que transgride sua própria particularidade. Isso, pois, para Volóchinov

Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas de comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos (Volóchinov, 2017, p. 98).

Desse modo, não comunicar sobre um determinado assunto, ou seja, provocar um isolamento dos fenômenos ideológicos citado acima, representa uma intenção comunicativa do material. Podemos relacionar essa escolha à presença massiva da concepção autônoma do letramento ao utilizar-se do texto como pretexto para cobrar atividades teóricas. A forma como os materiais (não) trabalham o contexto pandêmico é exemplificado nas questões 4 e 5 do primeiro volume (o único que menciona a pandemia nos exercícios).

Imagem 14 – COVID-19 nos PETs

ATIVIDADE 4 - Qual é a função de linguagem da frase “Cuidado com Coronavírus, lave bem as mãos!”

- a) Função denotativa
- b) Função poética
- c) Função apelativa
- d) Função metalinguística

ATIVIDADE 5 - Qual é a função da linguagem expressa abaixo:

“Significado de coronavírus:

substantivo feminino - Epidemia que se dissemina por toda uma região.”

(Verbete extraído do dicionário online)

() metalinguística () emotiva () poética

Fonte: retirado do Volume 1 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020 (Minas Gerais, 2020a, p. 6)

Em ambas as questões temos frases soltas que simplesmente mencionam a palavra “coronavírus”, mas não propõem reflexão sobre o momento, sobre as formas de prevenção, sobre as mortes que, naquele momento, já eram muitas. Na realidade, as questões só querem trabalhar conceitos teóricos. Para isso, poderiam ter sido explorados outros gêneros, como a

notícia, e, a partir do texto, terem sido propostas, dentre questões de interpretação e de produção textual, uma reflexão sobre as funções de linguagem e sobre os usos dela.

Além disso, a atividade 5 proporciona uma desinformação na definição do vocábulo, já que a definição de coronavírus não é “epidemia que se dissemina por toda uma região”, mas segundo o portal do Ministério da Saúde “uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos”¹⁵.

O uso do texto como pretexto ainda é visto em diversos exercícios, a exemplo da segunda questão da terceira semana do PET 1, a qual pede:

Segue uma das criações artísticas do poeta Fernando Pessoa. Após analisá-la, defina os elementos em questão:

Mar português
 Ó mar salgado, quanto do teu sal
 São lágrimas de Portugal!
 Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
 Quantos filhos em vão rezaram!
 Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
 Quantos filhos em vão rezaram!
 Quantas noivas ficaram por casar
 Para que fosses nosso, ó mar!
 Valeu a pena? Tudo vale a pena
 Se a alma não é pequena.
 Quem quer passar além do Bojador
 Tem que passar além da dor.
 Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
 Mas nele é que espelhou o céu.
 Fonte: http://www.grijalvo.com/Citas/b_Pessoa_Mar_portugues.htm

- a) emissor
- b) receptor
- c) mensagem
- d) código
- e) canal
- f) contexto. (Minas Gerais, 2020a, p. 7-8)

Pensando-se na historicidade carregada pela escolha deste poema, dentre tantos produzidos por autores brasileiros e que poderiam propor uma reflexão sobre o isolamento social, ou que poderiam ser relacionados ao período vivenciado pelos alunos naquele momento, foi selecionada uma produção de Fernando Pessoa, autor luso do Modernismo Português que dialoga, neste poema, com Luís de Camões (também autor luso, mas do Classicismo). No entanto, a questão utiliza o texto apenas como um pretexto para cobrar aspectos teóricos, não

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus> (acesso em: 16/07/2023).

aprofundando nas possibilidades interpretativas. Defendemos a perspectiva de ele ser um pretexto pelo fato de que, para cobrar os elementos de comunicação da forma que foi pedido, poderia ter sido escolhido qualquer outro poema. Assim, o exercício não proporciona ao estudante a reflexão sobre como estes elementos funcionam, ou por que foram utilizados da maneira como foram utilizados.

Street (2014) reflete sobre esses usos de objetificação da língua. Para o autor, é comum nas escolas que o ensino trate a língua como uma entidade externa e afastada do aluno e de si mesma, sem qualquer aproximação social do estudante, como se, ao propor o exercício, este se torna um desafio a ser resolvido sem qualquer relação à realidade vivenciada pelo sujeito-aluno. Essa visão objetificada da língua, para o autor, é uma representação das práticas de letramento não só autônomo, mas pedagogizado, uma vez que se preza por uma “conquista da consciência metalinguística e frequentemente supõe que o desenvolvimento dessa habilidade altamente valorizada está associado à aquisição do letramento” (Street, 2014, p. 131), porém Street defende que a consciência linguística não é desenvolvida por meio da valorização de apenas “aspectos formais da língua em detrimento de outros” (Street, 2014, p. 131).

Essa cobrança de aspectos formais é confirmada no PET 3, em que, para trabalhar a concordância verbal e nominal, em uma das atividades, tem-se um trecho (Imagem 15) do romance modernista *Grande sertão: veredas* e pede-se:

Imagem 15 – Texto como pretexto no PET 3

2 - Leia o trecho do romance “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa, observe as palavras destacadas e responda o que se pede:

O senhor aprende? Eu **então** mal. Não por boca de ruindade, lá como quem diz. Sou ruim não, sou homem de gostar dos outros, quando não me aperreiam; sou de tolerar. Não **tenho** a caixeta da raiva aberta. **Rixava** com nenhum, ali, **aceitava** o regime, na miudez das normas. Vai, daí, comigo erraram. Um, errou. Um pai-jagunço chamado Antenor, acho que era coração-de-jesusense, começou a temperar conversa, sagaz de fiúza, **notei**. Ele era homem chegado ao Hermógenes - se sabia dessa parte. De diz em diz, rodeava a questão. Queria saber que apreço eu **tinha** por Joca Ramiro, por Titão Passos, os outros todos. Se eu **conhecia** Sô Candelário, que estava por chegar? O giro dos assuntos - ele me tenteava a fala. **Notei**. E, devagar, vinha querendo deixar em mim uma má vazante: me largar em dúvida. Não era? Aquilo eu inteligenciava.

ROSA, J. G. Grande **Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira (fragmento).

Fonte: retirado do Volume 2 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021 (Minas Gerais, 2021a, p. 16)

- a) A qual classe de palavras pertencem as palavras destacadas no texto anterior?
- b) Pela regra de concordância verbal, os verbos devem concordar em número e pessoa com o quê, com qual elemento sintático?

c) Os verbos destacados estão em 1ª pessoa do discurso, por quê? Relacione a sua resposta com o conteúdo sobre os tipos de narradores. (Minas Gerais, 2021a, p. 16-17)

É importante mencionar que, na semana anterior à dessa atividade, o romance foi introduzido e cobraram-se questões que refletem sobre alguns problemas sociais brasileiros (uma sobre desigualdade social retirada do Enem 2011; três que relacionam um trecho do livro à lei sobre a inviolabilidade da expressão religiosa), ou seja, a escolha deste romance não foi arbitrária (aprofundaremos a análise desses exercícios mais à frente). Retomando à atividade em questão, podemos observar exatamente o que Street (2014) reflete sobre a objetificação da língua. Essa cobrança estrutural reforça uma ideia de texto neutro, do uso dele somente como um caça-palavras de aspectos formais e gramaticais. De forma parecida, tem-se, na primeira semana do PET 2, a qual é dedicada à compreensão e à produção de texto:

Imagem 16 – Texto como pretexto no PET 2

Para exemplificar, vamos analisar um trecho do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça” de Bartolomeu Campos de Queirós.

“No primeiro dia de aula a gente recebia de Dona Orozina – diretora da escola – um retalho de brim azul-marinho e outro de fustão branco. Minha mãe mergulhava os panos no tanque, durante uns dois dias, para encolhem. Dona Uca, minha madrinha de batismo, costureira de prestígio, fazia meu uniforme em sua máquina Singer, de pé, única da cidade. Costurava com o mesmo carinho com que assava biscoitos de araruta enfeitados com risquinhos feitos com os dentes do garfo. Eu ficava impressionado como havia dentes no mundo: – de leite, de alho, de serrote, de pente, de garfo, da boca.”

(QUEIRÓS, 1996. P.19)

Para entender a análise, utilize a legenda a seguir:

Marca temporal

Adjetivações

Descrições

Uso de 1ª pessoa

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020 (Minas Gerais, 2020b, p. 2)

Logo após essa atividade, pede-se que o aluno utilize essa mesma legenda para analisar outro trecho do livro, mas que não está marcado. Em seguida, tem-se a questão (já explorada nas análises anteriores) que pede para que o aluno retire do texto palavras que não conhece e que busque os significados em um dicionário. Entendemos que os gêneros são “uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 1997, p. 301), contudo cobrar somente os aspectos estruturais, descartando-se as propriedades sociocomunicativas dele, é, novamente, representar uma visão estruturalista da língua. Além disso, por meio desse tipo de questão que pede para repetir uma análise por meio da cópia dos comandos.

A esse respeito, Street (2014, p. 132) reflete que o objetivo desse tipo de exercício é “levar as crianças a acompanhá-la em seus processos de trabalho para imitá-los. Havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava a sua própria conclusão acerca do que eles significavam”. Logo, essa visão estruturalista não colabora para a independência do aluno, pois o que ele fixa a respeito dessa visão de língua é simplesmente a estrutura padrão dos textos. Entretanto, os gêneros não são estanques, dada a propriedade sociocomunicativa deles, eles estão em constante mutação (Koch, 2009).

Outro exemplo do uso do texto como pretexto está na semana 6 do PET 4, que também trabalha compreensão e produção de texto, mas, na verdade, por ser a última semana, é uma revisão do que fora visto até o momento. Assim, na atividade de número cinco, pede-se que o aluno responda, com base no texto da imagem 17, “a) O texto lido apresenta coerência nas informações? // b) Há coesão no texto “Como se conjuga um empresário”? Justifique sua resposta” (Minas Gerais, 2021b, p. 22-23).

Imagem 17 – Texto como pretexto no PET 4

5 - O texto a seguir é composto somente por verbos. Leia-o e responda o que se pede:

Como se conjuga um empresário
Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Ganhou. Ganhou. Ganhou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Chegou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou. Elogiou. Bolinou. Estimulou. Beijou. Convidou. Saiu. Chegou. Despiu-se. Abraçou. Deitou-se. Mexeu. Gemeu. Fungou. Babou. Antecipou. Frustrou. Virou-se. Relaxou-se. Envergonhou-se. Presenteou. Saiu. Despiu-se. Dirigiu-se. Chegou. Beijou. Negou. Lamentou. Justificou-se. Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou-se. Acordou. Preocupou-se. Temeu. Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se. Temeu. Levantou. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu. Acordou. Levantou-se. Aprontou-se .
<small>MIMO.Como se conjuga um empresário. In: PINILIA, Aparecida; RIGONI, Cristina;INDIANI, Maria Thereza. <i>Coesão e coerência como mecanismo para a construção do texto.</i></small>

Fonte: retirado do Volume 4 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021 (Minas Gerais, 2021b, p. 22)

Aqui percebemos novamente a visão pedagogizada do letramento, que, por meio de um texto muito semelhante ao dado na introdução da semana 4 (dedicada aos conceitos de coesão e coerência), pede-se que o aluno simplesmente indique se o texto está coerente e ligado por elementos coesivos. Para Street (2014, p. 140), essa percepção de letramento é perniciososa para

a sociedade, já que “está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada”. Valoriza-se somente as práticas de letramento escolar, ignorando-se o conhecimento do aluno e dificultando as possibilidades de desenvolvimento crítico deles. Quando alguma atividade foge do padrão de se cobrar aspectos teóricos e/ou estruturais, é como se, para o senso comum, não se estivesse ensinando ou aprendendo.

Dessa forma, Street (2014) afirma que

(...) a linguagem da “função” mascara e efetivamente naturaliza o papel ideológico do letramento na sociedade contemporânea. O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (Street, 2014, p. 141).

Assim, não podemos deixar de relacionar essa percepção de Street ao fato de os materiais ignorarem o contexto pandêmico que os fizeram necessários. A falta de menção na maioria dos volumes analisados, bem como a ausência de textos (principalmente notícias) que poderiam inclusive problematizar, por exemplo, a omissão do governo da época em adquirir vacinas ou em orientar a população acerca da importância de se proteger, mostra um posicionamento muito claro do Governo de Minas Gerais. Isso, aliado ao fato de predominar no material uma visão pedagogizada de letramento, bem como uma concepção estruturalista da língua, reforça nossa concordância com o autor de que esse posicionamento pode maquiagem os problemas reais que a sociedade vivencia.

Não são só os textos verbais que são utilizados como pretexto nos PETs, observamos esse uso também em tirinhas e propagandas. É o caso das questões da tirinha do Chico Bento que analisamos na seção anterior (verificar imagem 10), nas quais pediu-se somente que o aluno indicasse quais as variedades utilizadas pela professora e pelo Chico, mas não problematizaram o preconceito linguístico sofrido pelo aluno. Além dessa, há, logo em seguida, ainda no PET 2, uma charge que representa a adequação linguística (Imagem 18). Sobre ela, pede-se que os alunos respondam: “Qual a variedade utilizada pelo personagem no quadrinho?” e “A variedade utilizada está adequada para o contexto da comunicação? Por quê?” (Minas Gerais, 2020b, p. 9).

Imagem 18 – Texto como pretexto em charge do PET 2



Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020 (Minas Gerais, 2020b, p. 9)

O que notamos aqui é que, novamente, não foram exploradas as problemáticas potenciais na questão. Por exemplo, quando se é importante usar uma variedade em detrimento de outra, ou qual o papel delas na sociedade. Relacionando-se as duas questões sobre variações linguísticas (a do Chico Bento e esta dos surfistas), observamos o que Street (2014), ao citar Freebody (1992) problematiza sobre o fato de que o letramento escolar e o foco no aprender a escrever/falar “corretamente” são mecanismos de disciplina. Isso, pois essa aprendizagem são “um modo fundamental de ensinar novos membros da pólis a *como* aprender e discernir outras distinções, a fazer discriminações culturais adequadas em sociedades cada vez mais heterogêneas” (Street, 2014, p. 150). Desse modo, não refletir sobre o preconceito linguístico, nem sobre o que são e como funcionam as variações linguísticas na nossa sociedade reforça os estigmas sociais já tão presentes e enfatizados. Ademais, se afasta da perspectiva social dos letramentos, que ajudam na formação de sujeitos críticos e cientes do seu papel na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva é corroborada em questões como a atividade 1 da semana 4 do PET 3, a qual pede:

- 1 - Leia as frases seguintes e corrija os problemas de concordância verbal ou nominal que elas apresentarem:
- É realmente louvável os esforços que vocês empreenderam para nos ajudar, portanto, qualquer que sejam os resultados, agradecemos muito.
 - Quando eu reavi os livros, nunca mais os emprestarei.
 - Para quem a entrada é proibido?
 - Os alienados sempre mantem-se neutros.

- e) Seguem anexos às cartas minhas poesias para você.
- f) As provas que contivesse mais erros seriam comentadas.
- g) Polvo e lula frescas serão servidos no jantar.
- h) Quando ele compormos uma canção de paz, poderá descansar.
- i) Para a matrícula, é necessário a documentação pedida (Minas Gerais, 2021a, p. 15-16)

Embora não utilize um texto como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, acreditamos que esta questão explore a busca por controle social definida por Street (2014). Entendemos que é dever da escola ensinar a gramática, bem como a norma padrão, defendemos também que é um direito do aluno ter acesso a esses conhecimentos, sobretudo se considerarmos a perspectiva histórica de dominação dos povos por meio da língua. Entretanto, não podemos deixar de apontar que uma questão como esta, somada a todas as outras que analisamos, apenas ratifica o afastamento social que o material demonstra desde sua primeira página.

Apesar de apresentar o texto como pretexto para desenvolver aspectos formais da língua como mostrado até aqui, em algumas questões há uma proposta interacionista de interpretação do texto (como já analisamos na seção anterior). Nelas, o foco não é cobrar e analisar aspectos estruturais dos textos, mas sim propor a interpretação deles. É o exemplo da segunda questão da primeira semana do PET 3, já apresentada na seção anterior. Nela, é apresentada uma situação dita hipotética de uma menina que não estuda, pois não há nenhuma escola perto de sua residência (imagem 19).

Imagem 19 – Letramento e interpretação, semana 1 do PET 3

2 - Agora, iremos ver um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei que regulamenta a educação no Brasil. Leia o TEXTO I e o TEXTO II para responder o que se pede:

TEXTO I:

Maria é uma garota de 11 anos que mora em uma área rural. Maria nunca frequentou a escola, pois a distância é grande e não há como ela chegar na escola.

TEXTO II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Levando em consideração a situação hipotética apresentada no TEXTO I e tendo como base o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação presente no TEXTO II, escreva um parágrafo dizendo qual direito de Maria foi ferido. Justifique a sua resposta utilizando a Constituição.

Fonte: retirado do Volume 2 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021a, p. 3-4)

Segundo Kleiman (1995), se o modelo predominante no ensino escolar é fundamentado em concepções autônomas da escrita e, portanto, desvinculadas dos contextos socioculturais e das experiências dos alunos, provavelmente ele não atenderá as necessidades e as realidades mais diversas dos estudantes de forma satisfatória. O fato de tratar uma situação que é a realidade de grande parte dos estudantes do ensino público como meramente “hipotética” é o que provoca o afastamento do contexto vivenciado pelos alunos que afirmamos ao longo desta pesquisa. Esse afastamento não se dá somente pela falta de menção ao contexto pandêmico, mas também ao demonstrar a falta de conhecimento acerca da realidade social dos estudantes.

Nesse contexto, Kleiman (1995), assim como Street (2014), defende um ensino com base no letramento ideológico, capaz de proporcionar maior senso crítico aos estudantes. No PET 4 temos exemplos do que poderiam ser atividades que proporcionam maior reflexão aos alunos (Imagem 20).

Imagem 20 – Letramento crítico no PET 4

Leia o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colassanti, para responder o que se pede.

Para que ninguém a quisesse
Marina Colassanti

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias.

E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair. Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

Fonte: retirado do Volume 2 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021a, p. 23)

- 1 - Qual sentimento motivou o homem a ter determinadas atitudes com a mulher?
- 2 - O homem praticou algumas ações contra a mulher. Quais foram? Qual seria o objetivo do homem com essas atitudes?

3 - Qual foi a reação da mulher diante das ações do homem? (Minas Gerais, 2021a, p. 23)

Nessas atividades percebemos que, por meio da interpretação, o aluno deve perceber, no texto, as nuances de violência praticadas contra a mulher, construindo, assim, os sentidos possíveis do texto. Ao fazer isso, os enunciados se diferem das questões analisadas anteriormente, uma vez que elas não buscavam instigar o estudante a refletir sobre os sentidos do texto. Para Street (2014), o modelo ideológico de letramento está atrelado às práticas de letramento (como já vimos na fundamentação teórica desta pesquisa), e estas estão aliadas às práticas sociais.

Assim, por mais que essas questões não instiguem a uma tomada de posição clara, com um enunciado que provoque essas reflexões, elas são abertura aos próximos exercícios, os quais pedem: “Das formas de violência listadas no Art.7º da Lei 11.340, qual foi a vivida pela mulher do conto “Para que ninguém a quisesse”? Foi somente uma ou mais formas de violência que ela sofreu? Justifique sua resposta com trechos do conto e da Lei” e “Escreva um parágrafo em que você dê sugestões de como podemos diminuir as formas de violência contra a mulher em nossa sociedade” (Minas Gerais, 2021a, p. 24). Ao analisar os enunciados em conjunto, percebemos que houve uma construção de linha de raciocínio antes de pedir que o estudante escreva sobre as formas de violência contra a mulher, mas, por mais que haja um caminho trilhado, ele não o percorreu sozinho, bem como não o fizeram por ele.

Sendo assim, compreendemos que, por meio das práticas de letramento, o aluno consegue compreender as violências sofridas pela personagem do conto de Marina Colassanti (desde as mais sutis, como a troca de suas roupas; até a mais violenta, o corte de seus cabelos), bem como é provocado a refletir e pensar nas práticas sociais que envolvem o tema. Os enunciados dos exercícios são construídos de forma que, juntos, ajudá-los a construir um senso crítico e a se posicionarem por meio da língua, além de utilizarem um problema social atual e contemporâneo ao aluno para isso.

Portanto, fazemos coro à reflexão de Street (2014, p. 154) de que

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia.

Reiteramos aqui que os PETs pecam em não problematizar o contexto pandêmico, bem como em não trazer mais exercícios críticos aos alunos. É papel da escola, como defendido pelo autor, promover essa reflexão cultural e social, pois esses alunos estão em um processo de formação identitária e é nesses ambientes que eles têm contato com diferentes realidades.

4.4.2 A produção textual

Como vimos ao longo desta pesquisa, temos ao longo dos PETs apenas sete exercícios de produção textual. Para categorizarmos estas questões como sendo de produção textual, analisamos os enunciados delas e consideramos como sendo dessa categoria somente aquelas que havia como comando um verbo no imperativo solicitando que o aluno escrevesse um texto (mesmo que pequeno) acerca de determinado assunto, como “relate”, “redija um parágrafo”, “escreva um texto”.

Na questão acerca do conto da Marina Colassanti, temos um exemplo dessa produção textual pedida pelos materiais. Nela, pede-se que o discente escreva, em um parágrafo, meios de diminuir os meios de violências contra a mulher no Brasil. Como já defendemos na seção anterior, não acreditamos que pedir a construção de apenas um parágrafo seja o suficiente para garantir que o aluno aprenda a se posicionar criticamente ou que possa desenvolver o senso crítico. Contudo, a combinação desse exercício aos outros possibilitou a linearidade de raciocínio para a construção desses saberes. Com isso, os alunos são os protagonistas do seu processo cognitivo, construindo os saberes e se posicionando por meio do texto.

Nessa questão, assim como em duas presentes nas semanas 1 e 2 do PET 2 (Imagens 21 e 22), não se cobra uma estrutura específica ou adequação à norma padrão da língua.

Imagem 21 – Produção textual no PET 2

ATIVIDADES

Olá, estudante. Tudo bem com você? Estamos iniciando mais um ciclo de estudos e o Volume VII do Plano de Estudo Tutorado vem com um tema muito interessante: **Nossa Vida Escolar**. Passamos boa parte de nossas vidas dentro da escola e nela aprendemos muitos conteúdos, além das matérias ministradas pelos professores e professoras. Nosso ciclo de amizade, muitas vezes, é construído por colegas do colégio e lá também aprendemos regras de convivência, a noção de direitos e deveres, o respeito ao espaço do outro... enfim, diversas questões importantes que iremos levar e precisar durante toda a vida.

01. Redija um parágrafo em que você relate o que já aprendeu na escola, além dos conteúdos que são ensinados em sala de aula pelos professores e professoras.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 1)

Imagem 22 – Produção textual no PET 2

- 04.** Ao longo de nossa vida escolar, nos deparamos com professores e professoras que podem nos marcar de maneira especial. Relate sobre algum docente que o/a marcou e diga as características dele ou dela de que você mais gostava.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 6)

A primeira atividade, (Imagem 21), introduz o capítulo sobre o gênero relato. É uma boa forma de introduzir o ensino de gêneros, pois o relaciona ao conhecimento que o aluno já tem, afinal, contamos histórias sobre o nosso dia, os acontecimentos que presenciamos, relatamos nossas vivências diariamente para nossos amigos e familiares. A partir dela, é introduzida a teoria. O que é uma boa questão para propor ao aluno uma reflexão sobre o gênero e seus usos, se torna uma introdução a questões que reproduzem o letramento autônomo. Pensamos que o PET poderia explorar mais a construção do saber, os usos sociais dos gêneros e menos a parte estrutural como foi feito nas questões subsequentes à atividade de produção textual.

Assim, na semana seguinte, quando se pede ao estudante contar sobre um professor que o marcou, temos uma mudança no tratamento das questões. Isso, pois ela se mostra socialmente situada, partindo da vivência do estudante para que ele relacione os conhecimentos da semana anterior (a estrutura do relato) ao texto que está sendo trabalhado (um trecho do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos de Queirós, no qual ele reflete sobre o papel que uma docente teve na sua formação pessoal). Não podemos deixar de criticar – novamente – o espaço dado a essa construção textual: três linhas, mas a questão não exige uma adequação formal baseada na norma padrão da língua ou na estrutura rígida do gênero.

A esse respeito, Kleiman (1995) afirma que, normalmente, as escolas buscam tipologias textuais mais rígidas, com estruturas mais definidas, de forma a dicotomizar a modalidade escrita da oralidade. Para a autora, isso é uma representação do letramento autônomo, uma vez que ensejam o desenvolvimento de habilidades de escrita que reproduzem uma linguagem abstrata e afastada do uso dos alunos. Isso acontece em duas atividades: uma na última semana do PET 2, outra na semana 4 do PET 4 (Imagens 23 e 24).

Imagem 23 – Produção textual no PET 2

ATIVIDADES

Oi, pessoal. Como vocês estão? Vimos, até agora, importantes conteúdos no Plano de Estudo Tutorado – Volume VII. Estudamos o que é e como se estrutura um relato pessoal; analisamos um trecho do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos de Queirós; e vimos o que são e como adequar o uso das variedades padrão e coloquial da língua portuguesa em nosso dia a dia.

Agora é com vocês!

- 01.** Escreva um relato pessoal, obedecendo toda a estruturação que aprendemos na semana 1, em que você conte sua relação com a escola e a importância dela para a sua vida. Seu texto deve estar adequado à variedade padrão da língua portuguesa.

Fonte: retirado do Volume 7 do PET 1º Ano do Ensino Médio de 2020. (Minas Gerais, 2020b, p. 10)

Neste exercício, percebemos o que Kleiman (1995) aponta como uma incoerência do ensino pautado na dicotomização da oralidade e da escrita. Enquanto nas questões anteriores pedia-se a construção dos relatos focado na construção textual, de forma mais livre e com base no conhecimento do aluno, aqui este deve se atentar ao respeito às regras gramaticais. Nesse contexto, temos uma abstração da forma. O gênero relato é, por sua base, um texto narrativo e mais comum na oralidade. Street (2014) reflete sobre a relação da oralidade e das práticas de letramento. Para o autor,

O modelo “autônomo” de letramento, como temos visto, supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem (Street, 2014, p. 104)

Sendo assim, ao se exigir que o relato do estudante se adeque às normas padrões da língua, ignora-se o caráter social do gênero. Não é porque o texto está sendo construído dentro de uma perspectiva escolar do letramento, que ele precisa, obrigatoriamente, ser moldado nela. Para Kleiman (2015), se a escola quiser dicotomizar a oralidade da escrita, ela deve, primeiro, construir uma metodologia em que fique evidente as diferenças estruturais, das funções e de uso de ambas, para então se pedir essa separação. Não sendo feito dessa forma, temos somente um texto abstrato e sem uso social, pelo qual o aluno constrói uma visão de que na escola se aprende a escrita padrão e na vida eu uso a variedade coloquial.

Além disso, podemos aproximar este exercício de outro presente no PET 4. Ambos foram o único exercício pedido na semana em que figuraram. No entanto, foi pedido um texto opinativo na semana 4 do PET 4, a única questão, dentre àquelas analisadas nos materiais

selecionados, em que foi pedido que o estudante escrevesse uma redação completa, e não um texto curto ou apenas um parágrafo.

Imagem 24 – Produção textual no PET 4

Perceba que não houve nenhum elemento conectando as frases; houve apenas justaposição delas. Realmente não houve coesão, mas houve total coerência, pois as frases mantêm relações de sentido. A “incoesão”, ausência de elementos conectores ou referenciadores, não prejudicou o sentido do texto, ou seja, a coerência.

Agora vamos treinar o uso da coesão e da coerência?

ATIVIDADES

1 - Escreva um texto opinativo em que você discuta **as consequências da violência urbana no Brasil**. Os textos abaixo são para motivar a sua escrita. Atente-se para a coesão e para a coerência do seu texto e escreva-o na modalidade formal da língua portuguesa.

Fonte: retirado do Volume 4 do PET 2º Ano do Ensino Médio de 2021. (Minas Gerais, 2021b, p. 14)

O que observamos que esta atividade representa a crítica de Kleiman, pois se ampara na perspectiva autônoma de letramento, a qual

considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo (...) (Kleiman, 1995, p. 44)

Embora busque um tema atualizado, que se aproxima da vivência do estudante, esta questão foi utilizada somente para cumprir com a grade curricular do ensino. Na semana em que foi cobrada, está sendo trabalhada a habilidade de “reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou sequência argumentativa” (Minas Gerais, 2021b, p. 13). Desse modo, pede-se a composição textual para treinar os elementos coesivos, como observado na introdução da atividade “Agora vamos treinar o uso da coesão e da coerência?” (Minas Gerais, 2021b, p. 14). Porém, ao fazer isso de forma abstrata, usando o texto apenas para o cumprimento dos requisitos de ensino, o aluno não é instigado a refletir sobre os efeitos de sentido que esses elementos carregam em si. É como se ele apenas aprendesse que “pôs um ponto final, tem que iniciar a outra frase com uma conjunção ou outro conectivo”, discurso esse que vemos sendo reproduzidos em muitas escolas e cursinhos preparatórios para vestibulares.

Percebemos, pois, que as práticas de letramento com base no modelo autônomo se distanciam da modelo de educação libertária freiriana em que pautamos nossa pesquisa. Para

uma atuação eficaz na esfera escolar, os professores devem estar atentos às percepções e valores dos estudantes em relação à escrita, intervindo de forma sensível e inclusiva nos eventos de letramento, e promovendo uma visão crítica dos letramentos que valorize a diversidade e a pluralidade de práticas de escrita. Isso contribuirá para uma educação mais relevante e significativa, que respeite e celebre as diferentes formas de expressão e comunicação presentes na sociedade.

Para isso, é necessário que a educação seja baseada em uma visão dialógica de leitura e escrita, com práticas de letramento ideológico. Assim, “na medida em que possibilita uma leitura crítica de realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 2021, p. 68). Com isso, o ensino será uma ferramenta para o ensino emancipatório e libertador, permitindo que os indivíduos se tornem conscientes de sua realidade social e participem ativamente na transformação da sua realidade.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propusemo-nos a analisar os materiais ofertados pelo governo de Minas Gerais durante a pandemia, os PETs, com o intuito de identificar quais as perspectivas de letramentos ensejadas pelos Planos de Ensino Tutorados, tendo em vista uma formação linguística crítica dos estudantes. Além disso, identificar também como (e quais) as propostas de letramentos foram desenvolvidas nas atividades, bem como examinar até que ponto o material favorece ou proporciona uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, além de avaliar o grau de contribuição das atividades e propostas do material para o desenvolvimento de uma postura crítica no aluno.

Para isso, primeiramente discutimos sobre a concepção de língua(gem) para o círculo de Bakhtin, revisitando os conceitos que tornam um enunciado dialógico. Depois, discutimos as concepções de leitura, caras para compreender como o material trabalhou esse tipo de atividade e como isso evidenciou uma percepção estruturalista de linguagem. Após isso, retomamos os conceitos de Letramento e, principalmente, dos Novos Estudos de Letramento (NEL), importantes para cumprir os objetivos que nos propusemos.

Após o percurso teórico, refletimos sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa, que foi do tipo qualitativa e de análise documental, além de estar inscrita na Linguística Aplicada, sobretudo na perspectiva crítica/in/transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2009; Pennycook, 2006; 2010). Apresentamos o corpus e os caminhos que percorremos para a análise dele. Por fim, alisamos os materiais escolhidos.

A nossa análise foi norteada por dois questionamentos, a saber: que concepções de ensino-aprendizagem são (re)produzidas nos Planos de Estudos Tutorados?; e que concepções de letramentos são percebidas nas atividades propostas pelo material? Ela foi dividida em quatro eixos norteadores: os enunciados de (des)motivação feito aos estudantes; a análise das questões que trabalham apenas aspectos formais e gramaticais; análise dos exercícios de interpretação e da concepção de leitura que são empregadas nestas atividades; e, por fim, identificação e análise das práticas de letramentos observadas nessas questões.

No primeiro tópico, destinado aos enunciados de (des)motivação presentes nos PETs, identificamos que há a presença de mensagens que tentam motivar os alunos, mas, muitas vezes, ignoram a realidade social de muitos alunos das escolas públicas que enfrentaram desafios significativos durante a pandemia, como falta de recursos, dificuldades financeiras e questões familiares. No primeiro volume, é enfatizada a importância do envolvimento dos pais para

ajudar os alunos em seus estudos, mas mostramos que nem sempre isso é viável, o que já nos indica um afastamento da realidade dos estudantes.

Também demos enfoque à falta de inclusão e acesso à tecnologia, pois muitos alunos das escolas públicas não tinham dispositivos adequados ou acesso à internet para participar do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de forma eficaz. Isso agravou ainda mais as disparidades educacionais entre os alunos de diferentes origens socioeconômicas. Percebemos, então que os materiais educacionais falharam em abordar a realidade enfrentada pelos alunos durante a pandemia e que houve uma falta de empatia e compreensão por parte dele. Isso, pois os PETs não discutiram ou refletiram sobre o contexto histórico da pandemia e por não foram suporte para manter o ensino durante esse momento, que era o objetivo deles.

Nos exercícios que focam nos aspectos formais da língua, percebemos que há uma concepção estruturalista de linguagem, além de pouca abertura e/proposta à reflexão, cobrando dos alunos a identificação de aspectos estruturais, como as funções de linguagem em excertos desconectados do cotidiano dos estudantes. Assim, não há incentivo para que eles compreendam como esses elementos linguísticos funcionam fora da escola, nem como podem aplicá-los de maneira significativa. É o que acontece, por exemplo, na atividade em que é solicitado aos alunos que analisem o poema “Mar Português” de Fernando Pessoa, identificando os elementos de comunicação presentes. No entanto, a atividade não promove uma reflexão mais profunda sobre o contexto histórico, social ou cultural do poema, limitando-se apenas à identificação mecânica dos elementos.

Essa falta de abordagem crítica se dá por meio de exercícios que são majoritariamente gramaticais, de múltipla escolha ou preenchimento de colunas, sem aplicação prática em textos ou discussão sobre a função social da língua. Nesse sentido, as questões dos PETs exigem que os alunos sigam estruturas predefinidas, sem espaço para reflexão ou posicionamento sobre os temas tratados. Isso resulta em uma educação descontextualizada, que não incentiva os alunos a se tornarem agentes ativos na transformação da sociedade, como proposto por Paulo Freire (1967).

Portanto, esses materiais carecem de uma abordagem crítica, bem como não estimulam a reflexão sobre o contexto social e cultural dos alunos, além de perpetuar um modelo de ensino excludente que não considera suas necessidades e realidades. Não queremos travar uma guerra contra esses PETs, pois entendemos o contexto de produção e as limitações do ensino enfrentadas no período, mas defendemos a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, que dê meios aos estudantes de se posicionarem de forma

consciente e crítica no mundo. Contudo, essa visão estruturalista de língua e o uso de exercícios que não ampliam a reflexão, não são meios que proporcionam o ensino que defendemos.

Isso é observado nas análises feitas acerca das concepções de leitura propostas nos PETs. Pudemos perceber que predomina nos materiais a leitura como decodificação. Nessa perspectiva, o aluno é incentivado a buscar apenas informações explícitas no texto, sem questionar ou interpretar criticamente. Essa abordagem não permite ao aluno desenvolver sua formação crítica, sua autonomia e sua capacidade de construir significados fora do que é explicitamente apresentado no texto. Além disso, desconsidera a interação entre autor e leitor, limitando o papel do leitor a um mero receptor de informações.

Também notamos nos PETs a concepção de leitura como interação, a qual preconiza que a leitura não se resume a uma simples decodificação do texto, mas sim a uma interação entre o leitor e o autor por meio do texto. O autor deixa pistas e intenções no texto, cabendo ao leitor decifrá-las para construir os sentidos possíveis. Nesse sentido, o aluno precisa participar do processo de significação, utilizando seus conhecimentos prévios para interagir com o texto. Nesse tipo de concepção, os exercícios analisados no texto incluem, por exemplo, perguntas sobre a relação do narrador com a professora em um livro, inferência de informações em um excerto, identificação de direitos negados em uma situação hipotética e descrição de referências em uma música. A abordagem dessas questões varia, mas em todas elas o aluno deve construir o significado do texto por meio das pistas deixadas pelo autor, ou seja, por meio da interação leitor-texto-autor. Aqui notamos a importância do papel do professor como mediador nesse processo, o qual deve fornecer condições para a interlocução entre autor, texto e leitor, mas permitir que o aluno desenvolva sua autonomia e construa seus próprios significados.

Portanto, fica-nos evidente que as concepções de leitura presentes no material não consideram permita ao aluno se posicionar criticamente frente ao texto, participando ativamente do processo de compreensão e interpretação, de modo a favorecer sua formação como sujeito-aluno crítico e autônomo. Para Coracini (2005), o modelo discursivo de leitura seria o ideal para permitir ao aluno uma participação ativa na construção de significados e incentivar a abordagem crítica dos temas. Contudo, predomina a leitura como decodificação, além de haver alguns exercícios que utilizam a interação como meio de construção de sentidos, mas não há, nos volumes analisados, uma visão discursiva de leitura.

Por fim, percebemos que sobressai, nos PETs, a modelo autônomo de letramento (Street, 2014). Em muitos exercícios, há a utilização do texto apenas como pretexto para cobrar aspectos formais, estruturais e/ou gramaticais, deixando de lado a relação com o contexto social e histórico dos estudantes. Isso foi evidenciado, entre outros aspectos, pela falta de menção à

pandemia nos exercícios e pela escolha de textos que não exploram a realidade vivida pelos alunos. Para nós, essa abordagem afasta-se da concepção de letramento proposta por Kleiman (1995) e Street (2014), que defendem que a importância da relação entre leitura e escrita e o contexto sociocultural do sujeito.

Ademais, nesses exercícios há a constante objetificação da língua, ignorando as propriedades sociocomunicativas dos gêneros textuais. Essa abordagem reforça uma visão estruturalista da língua e não colabora para o desenvolvimento de uma consciência e educação linguística crítica nos alunos.

Outro aspecto observado foram os poucos exercícios destinados à produção textual, somente 7. Além disso, muitos pedem aos alunos para escrever apenas um parágrafo, o que não é suficiente para desenvolver o pensamento crítico e a construção de saberes. No entanto, há um em que é feita a combinação com outras questões, isso possibilita a linearidade do raciocínio e a construção do conhecimento por parte do aluno, que, ao longo das respostas dadas, pode expandir o olhar ao texto e relacionar com o próprio conhecimento de mundo. Por mais que se peça apenas a construção de um único parágrafo, percebemos, aqui, práticas de letramento ideológico, sobretudo por permitir que o estudante seja protagonista do seu processo cognitivo, construindo saberes e se posicionando por meio do texto.

É evidente que o professor tem um papel fundamental para a construção desta percepção. Isso, pois, para uma atuação eficaz na esfera escolar, os professores devem estar atentos às percepções e valores dos estudantes em relação à escrita, intervindo de forma sensível e inclusiva nos eventos de letramento, e promovendo uma visão crítica dos letramentos que valorize a diversidade e a pluralidade de práticas de escrita. Essa ação contribui para uma educação mais significativa, que respeite e celebre as diferentes formas de expressão e comunicação presentes na sociedade. Além disso, essa intervenção docente deve levar em conta a diversidade de práticas de letramento presentes na vida dos estudantes, reconhecendo a riqueza de experiências e de saberes que eles trazem consigo. Isso requer uma abordagem sensível e inclusiva, que valorize as diferentes formas de expressão escrita e as diversas perspectivas culturais.

Outrossim, é essencial que a ação docente promova uma visão crítica dos letramentos, questionando as hierarquias e desigualdades presentes nas práticas de escrita e valorizando a pluralidade de vozes e identidades presentes na sala de aula. Isso significa que a escola não deve impor uma única forma de letramento como a única válida, mas sim reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão e comunicação presentes na sociedade. Compreendemos que

essa ação ficou comprometida ao longo dos anos do ERE. Contudo, não podemos deixar de avaliar como o ensino se deu nestes momentos, bem como o indicar pontos de atenção.

Logo, algumas atividades apresentadas nos materiais do PET exploram a construção do saber e os usos sociais dos gêneros, enquanto outras focam mais na estrutura e norma padrão da língua, além de apresentar uma concepção estruturalista de linguagem e de predominarem as práticas autônomas de letramento, dando pouca abertura para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Destacamos a importância de ensinar a escrita com base em uma visão dialógica e libertadora (Freire, 1967), que valorize a diversidade e a pluralidade de práticas de escrita e que permita aos alunos uma leitura crítica da realidade e a participação ativa na transformação social.

Dessarte, para superar o mito do letramento (Gee, 2008) e avançar para uma abordagem mais ampla e inclusiva de letramento, é fundamental que os gestores públicos e educadores reconheçam a importância das práticas sociais e culturais na formação das habilidades de escrita dos estudantes. Isso requer a valorização da diversidade linguística e cultural, bem como a criação de ambientes educacionais que promovam a participação ativa dos estudantes em suas práticas de letramento. Além disso, é essencial que as políticas educacionais sejam embasadas em pesquisas e abordagens atualizadas, que considerem as complexidades e as realidades sociais dos contextos em que a educação acontece. Somente assim será possível promover uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Portanto, “a introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-lo em sala de aula **não é um luxo, mas uma necessidade**” (Street, 2014, p. 155, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. **Volta às aulas presenciais não será mais facultativa a partir de 3/11 em Minas Gerais**. Belo Horizonte. 22 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/volta-as-aulas-presenciais-nao-sera-mais-facultativa-a-partir-de-3-11-em-minas-gerais> (acesso em 25/10/2021).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 263-306.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Londres: Blackwell Publish, 1994.
- BARTON, D. Hamilton, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. (Acesso em: 27 de julho de 2022).
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (Acesso em: 27 de julho de 2022).
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da**

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html (Acesso em: 08/11/2021).

BRITO, C.C.P. **Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa.** In: SILVA, W. R. (Org.). Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012. p. 139-163.

BOJUNGA, L. **Fazendo Ana Paz.** Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BORTONE, M. E. Letramento e alfabetização. In: **Ícone**, vol. 6, nº 2: julho/dezembro. Uberlândia. Centro Universitário do Triângulo, 2000.

BORTONE, M. E. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola.** ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

CARDOSO, L. **55% dos alunos não tinham acesso à internet em aulas remotas, diz IBGE.** 3 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/> (acesso em: 08/07/2022)

CAZARIN, E. A. **A leitura: uma prática discursiva.** Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** 2.ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives.** Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

COPE, B. KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Routledge: London, 2000.

CORACINI, M.J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) **Leitura: múltiplos olhares.** Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005.

COSCARELLI, C. V. **Inferência: o que é isso?.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

FERREIRA, S. P. A. DIAS, M. G. B. B. A Leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300012>

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

G1. Casos de coronavírus e número de mortes no Brasil em 31 de maio. 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/31/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-31-de-maio.ghtml> (acesso em: 08/07/2022)

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. NY: Routledge, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203944806>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. (2011). Introdução. In. FREIRE, P. MACEDO, D. (Orgs.). **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 201, p. 33-77.

KATO, MARY. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: R. Rojo (Org.), **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LARANJEIRA, R. M.; CASTRO, R. V. Comunicação em Reunião internacional. Título: **'Para a Definição de uma Política Institucional de LLL: Contributos dos Cursos TRALL'** (Cali, Colômbia). 2013.

LARANJEIRA, R. M. **EPISTEME E FETICHES NOS ESTUDOS DE LETRAMENTO: DISCURSO OFICIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2020.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: 1996.

LURIA, A. R. **Cognitive development**: its cultural and social foundations. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 13ª reimpr. da 19 ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2006.

METODISTA. **Pesquisa aponta que 29% de jovens e adultos são analfabetos funcionais no Brasil**. São Paulo. 19 de setembro de 2019. Disponível em: <http://www.metodista.br/rroline/noticias/educacao/2018/pesquisa-aponta-que-29-de-jovens-e-adultos-sao-analfabetos-funcionais-no-brasil> (acesso em: 08/07/2022)

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**: conceitos de leitura. Maringá: EDUEM, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Nota informativa SES/SUBVS 2713/2022**. Disponível em: https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/2022/03/23-03-SEI_GOVMG_-_43863894_-_SES-Nota_Informativa_Atividades_Escolares.pdf (acesso em: 21/10/2023).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**: 1º Ano do Ensino Médio Regular Diurno Volume I. Belo Horizonte: SEE, 2020a. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> (acesso em: 16/06/2022)

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**: 1º Ano do Ensino Médio Regular Diurno Volume VII. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> (acesso em: 16/06/2022)

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**: 2º Ano do Ensino Médio Regular Diurno Volume I. Belo Horizonte: SEE, 2021a. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> (acesso em: 16/06/2022)

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**: 2º Ano do Ensino Médio Regular Diurno Volume IV. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> (acesso em: 16/06/2022)

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Perguntas e Respostas**: Início do ano letivo de 2022. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/PERGUNTAS_E_RESPOSTAS_-_INICIO_DO_ANO_LETIVO_2022_1.pdf (acesso em: 16/06/2022)

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. P. 11-24.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição. Campinas: Pontes, 2020.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PUENTE, B. **Com maior número em seis anos, Brasil tem 244 mil jovens de 6 a 14 fora da escola**. Rio de Janeiro. 02 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/com-maior-numero-em-seis-anos-brasil-tem-244-mil-jovens-de-6-a-14-fora-da-escola/> acesso em: 08/07/2022

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo, EDUC, Campinas, Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCRIBNER, S., COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>

SILVEIRA, M. I. M. OLIVEIRA, F. J. D. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, M.B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2.ed. São Paulo, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1995. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, N.V.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte (1926)* Trad. Para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. S.d. (p. 1-25). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf (Acesso em: 28/07/2022).