



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ

**LEITURA EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DAS PÁGINAS DO LIVRO
DIDÁTICO**

MAMANGUAPE/PB
2024

JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ

**LEITURA EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DAS PÁGINAS DO LIVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva

**MAMANGUAPE/PB
2024**

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ

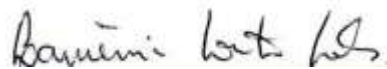
LEITURA EM SALA DE AULA: PARA ALÉM DAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, pela seguinte banca examinadora:

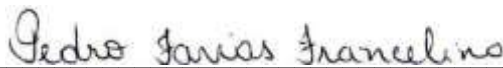
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva
Orientadora - PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dra. Laurênia Souto Sales
Examinadora Interna - UFPB/PROFLETRAS



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Examinador externo - UFPB/PROLING

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

Q31 Queiroz, João Everton Leandro de.
 Leitura em sala de aula: para além das páginas do
 livro didático / João Everton Leandro de Queiroz. -
 Mamanguape, 2024.
 188 f.

 Orientação: Sônia Maria Cândido.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

 1. Leitura. 2. Análise Documental. 3. Análise do
 Discurso. I. Cândido, Sônia Maria. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 028(043.2)

Aos meus queridos e amados pais, João Leandro e Maria
José, por terem me instruído com discursos valorosos
desde a mais tenra idade. Discursos de amor verdadeiro.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Sônia Maria Cândido da Silva, por todos os momentos de aprendizado e orientação sempre que precisei, e pelos inúmeros diálogos motivadores e compreensivos;

À Prof.^a Dra. Laurênia Souto Sales, pelos muitos materiais para estudo e pelo rico conhecimento compartilhado;

Ao Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, pelos direcionamentos quanto à escolha desta importante temática, ainda no início da minha caminhada no mestrado;

Ao Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, pelas contribuições na banca de qualificação, que muito enriqueceram este trabalho, no sentido de sintetizar e aperfeiçoar estes estudos;

Ao Prof. Dr. Pedro Farias Francelino, pelo direcionamento teórico ainda na qualificação, que possibilitou a conclusão do meu trabalho;

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPB, que, com zelo e dedicação, conduzem esta árdua caminhada rumo ao conhecimento;

Ao Prof. Me. Gerson da Silva Ribeiro, por me instruir na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, com toda a dedicação e paciência do mundo;

À Prof. Ma. Eva Carla Alves de Sousa, que gentilmente enviou-me sua dissertação, na qual pude me inspirar para trabalhar uma temática parecida, quando tudo o que eu tinha era um pré-projeto e um sonho;

Aos meus nobres e estimados colegas da turma 7, pelos auxílios, incentivos, informações e encorajamentos;

Ao Luiz Fábio Alves Jales, secretário do PROFLETRAS, pela competência e presteza, sempre colaborando e esclarecendo o que fosse preciso, como também pela revisão deste trabalho;

Aos meus queridos alunos do oitavo ano, que contribuíram com suas respostas a esta pesquisa, os quais estão desabrochando enquanto cidadãos críticos;

Aos meus colegas professores do município de Sapé/PB, que contribuíram com incentivos, sugestões e aulas cedidas;

À minha amada mãe, Maria José Queiroz, por ter dedicado uma vida em favor dos seus filhos e ter possibilitado minha formação enquanto pessoa e profissional;

Ao meu amado pai, João Leandro, por todos os dias e madrugadas em que lutou para que um dia eu estivesse *aqui*;

À minha querida e amada irmã, Jussara Queiroz, pelas contribuições e incentivos, trilhando este mesmo caminho na turma 8 do PROFLETRAS/UFPB;

À minha amada filha, Maria Clara, por todas as vezes em que compreendeu que seu pai estava lutando por você, filha;

À minha flor, Cristiane Leite, pela inestimável ajuda e encorajamento nos momentos em que mais precisei;

Ao meu amado Deus, que proporciona cada pensamento, cada energia, cada minuto de vida, por ser Aquele “no qual vivemos, nos movemos e existimos”.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Capa do Livro Didático <i>Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i> (8ºano) - Manual do Professor	55
Figura 02 - Introdução capítulo 1	60
Figura 03 - Habilidades e Competências Trabalhadas	61
Figura 04 - Atividades iniciais (Parte I)	62
Figura 05 - Atividades iniciais (Parte II)	62
Figura 06 - Atividades iniciais (Parte III)	63
Figura 07 - Aprendizados do capítulo	64
Figura 08 - Questões para discussão na pré-leitura do texto 1	65
Figura 09 - Texto Manual do <i>bullying</i> : por que existe e como lidar?	66
Figura 10 - Questões sobre o texto Manual do <i>bullying</i> : por que existe e como lidar?	67
Figura 11 - Atividade 2	68
Figura 12 - Texto: Existe diferença entre deboche e <i>bullying</i> ?	68
Figura 13 - Atividade sobre o texto: Existe diferença entre deboche e <i>bullying</i> ?	69
Figura 14 - Atividade pré-leitura II	70
Figura 15 - Entrevista sobre a lei <i>antibullying</i> com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB	71
Figura 16 - Questões sobre a entrevista com Carlos Kremer	72
Figura 17 - O que levo de aprendizagens deste capítulo?	73
Figura 18 - Um texto do meu contexto.....	76
Figura 19 - Aluno A	78
Figura 20 - Aluno B	79
Figura 21 - Aluno C	80
Figura 22 - Aluno D	81
Figura 23 - Aluno H	82
Figura 24 - Aluno E	83
Figura 25 - Aluno F	84
Figura 26 - Aluno G	85

Figura 27 - Aluno I	85
Figura 28 - Aluno J	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre Livro Didático, Leitura e Análise do Discurso na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo o ano de publicação, a área e o estado	19
Quadro 2 - Breve Histórico do PNLD	23
Quadro 3 - Descrição da Oficina de Leitura	49

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCAE - Centro de Ciências Aplicadas em Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Imaginária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD - Livro Didático

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)

LDLP - Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

RESUMO

A pesquisa trata da leitura em sala de aula, com a preocupação de aprimorar essa prática de linguagem nos alunos. Para tanto, toma-se um capítulo de estudo da leitura (capítulo1) do livro didático (LD) intitulado *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018), a fim de subsidiar o propósito da pesquisa, a qual tem como objetivo analisar as atividades de leitura oferecidas no referido LD, considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Sapé-PB. A proposta se justifica pela necessidade de aprimorar o nível de proficiência leitora dos alunos, com e sem o uso de atividades complementares ao LD, na tentativa de entender a questão: quais as contribuições das propostas de leitura oferecidas no livro didático “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*” para o aperfeiçoamento da proficiência em leitura dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental? Para teorizar a pesquisa, toma-se os trabalhos de Orlandi (1998), (2005), (2010); Brandão (2012), Coracini (1995), Rojo (2009), Koch e Elias (2014), Lajolo (2010), Zilberman (2009), Pinheiro (2008), (2018), Bajour (2012). Trata-se de uma pesquisa-ação, de base qualitativa e de cunho intervencionista. No que concerne à metodologia, o estudo parte de uma análise documental, a qual analisa o LD e aplica uma atividade diagnóstica inicial, capítulo 1 extraído do livro didático; em seguida, através de oficinas de leitura, desenvolve-se a atividade final, com sugestões pedagógicas para auferir o *corpus* que foi analisado pelo viés da Análise do Discurso francesa, mediante atividades propostas. Quanto aos resultados obtidos na pesquisa, percebe-se que o LD traz contribuições relevantes ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo por trabalhar o caráter social da língua. Essas contribuições foram potencializadas quando adaptadas ao contexto do discente.

Palavras-chave: Leitura. Análise Documental. Análise do Discurso. Livro didático.

ABSTRACT

The research deals with reading in the classroom, with the aim of improving this language practice in students. To this end, we take a reading study chapter (chapter 1) from the textbook entitled '*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*', authored by Marisa Balthasar and Shirley Goulart (2018), in order to support the purpose of the research, which aims to analyze the reading activities offered in the aforementioned book, considering the reading skills necessities for students in the eighth year of Elementary School at a municipal public school in Sapé-PB. The proposal is justified by the need to improve the level of reading proficiency of students, with and without the use of complementary activities to textbooks, in an attempt to understand the question: What are the contributions of the reading proposals offered in the textbook '*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*' to improve the reading proficiency of eighth-year elementary school students? To theorize the research, we take the works of Orlandi (1998), (2005), (2010); Brandão (2012), Coracini (1995), Rojo (2009), Koch and Elias (2014), Lajolo (2010), Zilberman (2009), Pinheiro (2008), (2018), Bajour (2012). This is action research, with a qualitative basis and an interventionist nature. Regarding the methodology, the study starts from a documentary analysis, which analyzes the textbook and applies an initial diagnostic activity, chapter 1 extracted; then, through reading workshops, the final activity developed, with pedagogical suggestions to assess the corpus analyzed from the perspective of French Discourse Analysis, through proposed activities. Regarding the results obtained in the research, it is clear that textbook brings relevant contributions to the teaching of Portuguese, especially by working on the social character of the language. These contributions were enhanced when adapted to the student's context.

Keywords: Reading. Document Analysis. Discourse Analysis. Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LANÇANDO OS FUNDAMENTOS: ESTADO DA ARTE E LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	17
2.1 Estado da Arte	17
2.2 O livro didático nas escolas brasileiras	21
2.3 O livro didático de Língua Portuguesa	25
2.4 As contribuições da BNCC ao ensino de Língua Portuguesa	27
2.5 Caminhando a favor do vento, com o lenço e com os documentos	29
3 A LEITURA E A ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO.....	31
3.1 Para uma leitura discursiva	32
3.2 Análise do Discurso francesa	33
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	43
4.1 Tipo de pesquisa	43
4.2 Do trabalho de campo	44
4.3 Instrumentos/procedimentos de geração de dados	46
4.3.1 Da análise documental	46
4.3.2 Atividade diagnóstica	47
4.3.3 Oficina de leitura/atividade final	48
4.4 Local de pesquisa e participantes	50
4.4.1 Participantes	50
4.5 Análise de dados	51
4.5.1 Primeiro momento	52
4.5.2 Interpretação dos dados gerados	52
5 LEITURA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	54
5.1 Esmiuçando o livro didático selecionado	54
5.2 Respostas dos alunos às atividades: descrição e análise dos dados	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	99
APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Leitura em Sala de Aula: para além das páginas do livro didático” surgiu em um contexto de pandemia, no qual tivemos escolas fechadas por mais de um ano. As limitações impostas pela pandemia realçaram ainda mais a necessidade de um trabalho aprimorado e eficiente, na busca pela proficiência leitora dos nossos discentes, cujo aprendizado deve permitir-lhes interagir de forma crítica e reflexiva com os textos, nas mais diversas situações sociais de uso da Língua Portuguesa. As demandas que brotam do chão da escola são muitas, no que tange ao fazer pedagógico, que deve esmerar-se em compensar as perdas desse hiato educacional vivido.

A temática pesquisada nasceu, inicialmente, de inquietações advindas do meu ambiente de trabalho. Como docente do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Rede Pública Municipal, constantemente lidamos com situações nas quais os discentes apresentam dificuldades na apreensão das habilidades necessárias a uma leitura proficiente. Norteá-los é tarefa nossa, enquanto professores. Os conceitos, ora revisitados, concernentes à leitura, apontam caminhos que exigem do professor um fazer pedagógico reflexivo, efetivo e objetivo, no sentido de despertar no educando a consciência da importância de uma leitura que esteja apta a responder, socialmente falando, às necessidades diárias de uso satisfatoriamente. Tudo isso se vincula obrigatoriamente à leitura proficiente.

Dentro deste contexto, em sala de aula, precisamos fazer adaptações nas atividades do livro didático com o intuito de aprimorar a competência leitora desses alunos. Chegamos, então à questão que norteia nossa pesquisa que é a seguinte: Quais as contribuições das propostas de leitura oferecidas no livro didático “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, de autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018), para o aperfeiçoamento da proficiência leitora em Língua Portuguesa dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental?

No âmbito da justificativa para este trabalho acadêmico, podemos dizer que as práticas de leitura são de extrema relevância para o alcance de um domínio acurado e satisfatório da linguagem. Não à toa, o eixo leitura deve ser trabalhado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de forma a desenvolver nos alunos habilidades específicas para que sejam leitores que interagem com o que estão lendo, críticos, capazes de se posicionarem sobre os mais variados temas e com um conhecimento de mundo que lhes permita expressar opiniões das mais diversas, dentro das demandas sociais do cotidiano. A partir dessas questões, percebemos que, muitas vezes, docentes e discentes caminham pelas veredas do livro didático, de forma

invariável, sem a devida reflexão, o que gera ruídos na construção do conhecimento e desestimula educandos a lerem de forma proficiente e prazerosa.

Diante de uma caminhada pedagógica em busca da construção do conhecimento, delimitamos os caminhos a serem seguidos. Devemos sempre refletir se esses caminhos estabelecem a ponte necessária à construção do saber, nesse caso específico a proficiência em leitura, conforme já mencionamos. Como professor de Língua Portuguesa, recém-chegado a uma escola pública no município de Sapé-PB, deparei-me com essa realidade e essa necessidade, o que faz esta pesquisa importante para ressignificar nosso trabalho, refletindo se as rotas tomadas foram de fato as melhores possíveis.

De acordo com os pressupostos da AD, a leitura deve levar em consideração condições de produção e a ideologia presentes nos sujeitos que têm seus discursos materializados nos textos, e, conforme afirma Orlandi, essa perspectiva de leitura:

Procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto (Orlandi, 2008, p. 37).

Esse “momento crítico da constituição do texto”, a que se refere Orlandi, está atravessado por discursos que falam e silenciam conforme o propósito enunciativo. O enunciador deve estar consciente de que o texto possui essas nuances para que produza seus sentidos, e, portanto, tenha as competências necessárias a esse tipo de leitura.

No que concerne ao objeto de estudo, gostaríamos de delinear algumas reflexões e, em seguida, apresentá-lo. Trabalhar habilidades de leitura com os discentes faz parte do dia a dia deste pesquisador. Urge saber caminhar de forma coerente e adequada para alcançarmos os resultados esperados. Além de recém-chegado à escola, na qual leciono Língua Portuguesa, senti-me na obrigação de pesquisar um pouco mais acerca do livro didático, doravante LD, que utilizo frequentemente. Nesse contexto, nosso objeto de estudo será a proficiência leitora dos discentes através das atividades do LD. O que esse livro efetivamente oferece aos alunos nas atividades de leitura analisadas? As atividades de leitura podem ser adaptadas? A sala de aula nos direciona a um fazer pedagógico que requer uma postura investigativa contínua.

Nasce aqui, também, uma tentativa de adequar os alunos a atividades que lhes favoreçam o seguir aprendendo. Politicamente, o trabalho investigativo busca reduzir abismos agravados pelo contexto pandêmico, no sentido de proporcionar um ensino de maior qualidade e equidade, buscando a excelência. Dentro dessa atmosfera investigativa, valemo-nos de bastiões teórico-

metodológicos nas linhas de pesquisa aqui referenciadas, conforme veremos a seguir, e que lançarão luz sobre as temáticas abordadas.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preceitua que o objetivo da disciplina Língua Portuguesa (LP) é propiciar aos discentes a maximização do nível de leitura, no sentido de construir um indivíduo que se posicione socialmente dentro dos diversos contextos sociais de forma crítica e reflexiva.

Considerados estes pontos, nosso eixo teórico (leitura) foi trabalhado à luz das contribuições de Orlandi (1998), (2005), (2010); Brandão (2012) e suas concepções acerca desse tema. A necessidade de trabalharmos com a leitura emerge não só da prática diária à frente de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, como também dos dados alarmantes relacionados ao desempenho de nossos estudantes no último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018). Cerca de 50% dos estudantes brasileiros avaliados não atingiram o mínimo de proficiência desejado até o fim do Ensino Médio. Ficamos dois anos e meio abaixo dos outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao nível de escolarização e de proficiência em leitura. Apenas 0,2% dos 10.961 alunos avaliados atingiram o nível máximo em proficiência. A média em leitura dos 79 países da OCDE participantes da avaliação foi 487, a nossa foi 413. Ocupamos as posições 55º e 59º no *ranking* segundo o portal do MEC, conforme matéria publicada em 03 de dezembro de 2019. Diante de um cenário como o citado acima, faz-se necessário buscarmos saídas que nos permitam navegar mares mais profundos de conhecimento e de proficiência em leitura. A seguir, tratamos das balizas norteadoras da pesquisa.

Como objetivo geral da pesquisa, intentamos: analisar as atividades de leitura oferecidas no LD “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Aprofundando um pouco mais as discussões, temos alguns objetivos específicos almejados, a saber:

- Investigar qual a proposta de ensino de leitura adotada pelo LD “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”;
- Analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD;
- Comparar, pelo viés da Análise do Discurso francesa, as respostas dos discentes que participaram da pesquisa;
- Propor atividades que ampliem a proficiência leitora dos alunos, para que estas consolidem suas habilidades.

Destacados os objetivos da pesquisa, introduziremos, na sequência, os procedimentos realizados na pesquisa-ação.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com um trabalho de campo no formato pesquisa-ação de cunho intervencionista, balizado pelos estudos de Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2009) e Esteban (2010); esses estudiosos trazem um norte para a metodologia, no sentido de fornecerem embasamento teórico para definirmos instrumentos de pesquisa apropriados à organização e à análise dos dados. Sobre os instrumentos utilizados para obtermos os dados, lançamos mão da análise documental, na qual nos debruçamos sobre o livro didático do oitavo ano, sobretudo o capítulo 1, que teve algumas de suas atividades referentes às práticas de leitura utilizadas como diagnose inicial (DI) e final (DF), na turma analisada, realizadas nas oficinas de leitura. Construímos, também, um caderno pedagógico, seguindo como modelos as propostas de atividades do capítulo 1 do LD e as adaptações feitas na atividade final da pesquisa. O caderno pedagógico se apresenta como um produto final a ser disponibilizado, um instrumento que possa direcionar os professores, indicando caminhos possíveis a serem seguidos.

Considerando o ambiente da sala de aula, as preocupações do professor se voltam, muitas vezes, à execução do plano de aula. No entanto, algo inerente à nossa profissão é buscar (re)direcionamentos que satisfaçam as demandas particulares no que tange à construção processual e cognitiva do saber, e, conseqüentemente, encontrar meios que tornem o fazer pedagógico mais produtivo é uma necessidade.

Dito isto, convém citar que o trabalho se estrutura em 6 capítulos. No capítulo seguinte, iniciamos com a fundamentação teórica do eixo Livro Didático, que embasa nossa pesquisa. Inicialmente, falamos acerca do livro didático e sua utilização nas escolas do Brasil, depois nos concentramos no livro didático de Língua Portuguesa e na sua evolução ao longo dos anos; na sequência, o capítulo aborda, ainda, quais foram as contribuições da BNCC ao ensino de Língua Portuguesa.

Em seguida, falamos um pouco sobre a leitura e suas diferentes concepções destacando o conceito de leitura escolhido para trabalharmos. O capítulo 3 (Para uma leitura discursiva) apresenta a concepção de leitura que permeia nossa pesquisa, delimitando a teoria de análise, que será a Análise do Discurso (AD) francesa de base materialista, dispositivo teórico usado para analisarmos os dados no *corpus*. Dentro daquele capítulo, traremos os aspectos teóricos, relativos à concepção de leitura, que embasam as análises discursivas feitas no capítulo 5.

Desenvolvemos o capítulo 4 tratando da abordagem metodológica da pesquisa. Neste ponto, discorreremos sobre o tipo da pesquisa desenvolvida, como foi o trabalho de campo, quais instrumentos foram usados para a obtenção dos dados, qual o local da pesquisa, quem são seus participantes e como foi feita a análise de dados.

Nosso último capítulo, concentra a exposição do capítulo do livro e dos dados a serem devidamente analisados à luz da AD francesa. Dentro do capítulo 5, sugerimos algumas adaptações, que são propostas como um recurso para ampliar a competência leitora em perspectiva discursiva, procedemos com a descrição e análise dos dados e concluímos com algumas reflexões sobre o *corpus* analisado. Encerramos, com as considerações finais, refletindo sobre os resultados e respondendo as questões levantadas. A seguir, iniciamos a fundamentação teórica.

2 LANÇANDO OS FUNDAMENTOS: ESTADO DA ARTE E LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Ao tratarmos sobre os fundamentos que embasam os eixos da pesquisa a serem trabalhados, inicialmente temos um apanhado de pesquisas sobre a temática nos últimos cinco anos, ao que chamamos estado da arte; em seguida, queremos situar historicamente o leitor, trazendo um levantamento sobre o Programa Nacional do Livro Didático no Brasil. Depois, mais especificamente, pretendemos afunilar enfocando na história do livro didático de Língua Portuguesa e sua evolução até nossos dias; para tanto, traremos as contribuições de Rangel (2005), Sousa (2018) e Soares (2002a), e citaremos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

As respostas às inquietações, advindas do meu cotidiano escolar, são a tônica que esta pesquisa busca responder. O início dessa busca científica se dá por meio de uma detalhada revisão bibliográfica, que mostrará para nós as principais pesquisas científicas sobre a temática nos últimos anos. Esse será o tema do nosso próximo tópico. Traremos agora uma breve descrição dos achados científicos disponíveis sobre o assunto.

2.1 Estado da Arte

Quando os desafios inerentes à sala de aula emergem, nos damos conta da complexidade que é trabalharmos de forma que o educando possa construir conhecimentos e adquirir proficiência leitora, sobretudo, em um contexto em que os textos multimodais e os hipertextos desafiam o alunado a possuírem um conhecimento prévio de mundo sem precedentes, para que haja uma construção de sentidos e uma interação a tarefa do preceptor passa longe de ser simplista. As muitas informações recebidas diariamente, através dos mais diversos textos

apresentados nos muitos gêneros discursivos existentes, demandam a ativação de conhecimentos que, se não forem adequadamente trabalhados, deixarão o discente à margem de uma leitura adequada, crítica e reflexiva. Por isso, para um professor, é de extrema necessidade conhecer os pormenores que perfazem o complexo encadeamento do ensino, é mister adentrar os meandros da construção cognitiva. Para tanto, buscamos analisar como o assunto da nossa pesquisa foi trabalhado, nos mais diversos trabalhos acadêmicos sobre o tema, nos últimos cinco anos, o que chamamos de estado da arte.

O estado da arte é a revisão bibliográfica inicial, feita pelo pesquisador, para averiguar como o tema de sua pesquisa vem sendo trabalhado no campo científico nos últimos anos. Em outras palavras, objetivo desse levantamento teórico é subsidiar o pesquisador de um panorama que lhe possibilite estar atualizado sobre o que já existe no campo pesquisado, e sobre o que ainda pode ser verificado. Esse arcabouço científico contextualizado é de grande importância para o pesquisador, como bem lembram Romanowski e Ens (2006):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Diante da assertiva acima, delimitamos nossa revisão bibliográfica dentro dos últimos 5 anos de pesquisa científica, buscando no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual podemos ter amplo acesso aos conteúdos de dissertações e teses do Brasil inteiro.

Nossa busca manteve o foco nos eixos que nos guiam desde o início, a saber: **livro didático, leitura e Análise do Discurso**. Buscamos por teses e dissertações que dialogam com esses aportes teóricos, e, em um primeiro momento, o sistema de buscas encontrou 157 pesquisas, produzidas entre 2018 e 2022. Após refinarmos nosso tema, excluímos todas as pesquisas que não pertencessem às áreas de Letras ou Linguística. Também excluímos trabalhos com temáticas que se distanciavam da nossa pesquisa. Separamos para análise apenas pesquisas que trabalhavam ao menos dois dos nossos eixos temáticos, e, ao fim dessa busca, ficamos com 32 pesquisas, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas sobre livro didático, leitura e Análise do Discurso na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo o ano de publicação, a área e o estado

ANO	ÁREAS DE ESTUDO	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA	TOTAL POR ANO
2018	LETRAS	Bahia	01	07	10
		Maranhão	01		
		Minas Gerais	02		
		Paraná	01		
		Pernambuco	01		
		Rio de Janeiro	01		
	LINGUÍSTICA	Ceará	01	03	
		São Paulo	02		
2019	LETRAS	Pernambuco	01	04	07
		Rio Grande do Sul	02		
		Santa Catarina	01		
	LINGUÍSTICA	São Paulo	02	03	
		Ceará	01		
		2020	LETRAS	Paraíba	
Paraná	01				
LINGUÍSTICA	Pernambuco		02	03	
	São Paulo		01		
2021	LETRAS	Rio Grande do Sul	01	01	06
	LINGUÍSTICA	Ceará	01	05	
		Minas Gerais	01		
		Paraíba	01		
		Paraná	01		
		Rio Grande do Sul	01		
2022	LETRAS	Distrito Federal	01	03	04
		Minas Gerais	01		
		Paraná	01		
	LINGUÍSTICA	Paraíba	01	01	

Fonte: BDTD.

Também fizemos uma busca pelo nome do livro didático analisado em nossa pesquisa, tendo o buscador retornado 5 pesquisas que se debruçaram sobre o livro, das quais apenas uma traz um estudo próximo do nosso com dois eixos em comum. Citarei esse trabalho à frente.

Filtramos as pesquisas encontradas e buscamos aquelas que mais se aproximam da nossa, chegando a um total de 11 estudos científicos que trabalham temas aproximados. Os

contrapontos foram feitos com a nossa pesquisa, e, sopesados os trabalhos, chegamos às conclusões abaixo mencionadas.

A pesquisa que primeiro nos chamou atenção, por se encontrar paralela a nossa, foi a de Sousa (2018), em: **Estratégias de leitura na coleção “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” (PNLD-2017)**; a referida pesquisa aborda dois dos nossos eixos teóricos, leitura e livro didático, além de analisar a mesma coleção de livros: “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”. No entanto, vale ressaltar que o enfoque aqui é a análise sobre o viés da psicolinguística, temática não abordada em nosso estudo.

Destaco a pesquisa de Barba (2018), intitulada: **A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental**, que aborda a questão da leitura sob um viés crítico. Nesta pesquisa, há a análise de um livro didático, mais especificamente do uso do gênero discursivo tirinha.

O trabalho de Leal (2018), intitulado: **Características das atividades de leitura da coleção didática “português linguagens” de 6º ao 9º anos** apresenta uma pesquisa que se aproxima da nossa, envolvendo análise de livro didático; no entanto, há aqui a análise de toda uma coleção: Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015.

Destaco ainda a pesquisa de Moraes (2018), intitulada: **A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos**, que aborda a questão da leitura e do livro didático, focando em intertextualidade, o que se distancia um pouco de nossa temática.

Em seguida nos chama atenção a dissertação de Stefanello (2019), que traz como título: **Análise crítica de discursos sobre produção de textos argumentativos em livros didáticos de Língua Portuguesa**, a qual analisa a produção de textos argumentativos em livros didáticos de Língua Portuguesa, sob a perspectiva crítico discursiva.

Além dessas, encontramos também Vizibeli (2019), com sua tese **Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia**: uma análise discursiva, trabalho que se propõe a analisar o que foi enunciado na mídia sobre a implantação de livros didáticos digitais nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa utiliza a Análise do Discurso francesa, que é, também, nosso norte teórico para a análise do *corpus*.

Também observamos Silva (2019), trazendo a tese **Leitura e Discurso**: uma análise discursiva dos sujeitos leitores inscritos em um Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na qual se busca analisar, também nos livros: Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. **Português Linguagens**, as concepções de leitura e os sujeitos leitores professor e aluno, através da Análise do Discurso francesa. Esse trabalho muito se assemelha ao que fizemos nesta dissertação, no que concerne ao objeto de análise, a fundamentação teórica e ao *corpus*.

Lima (2020), em sua dissertação intitulada **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático**: da leitura escolar à leitura da vida, aborda, também, sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa, uma pesquisa sobre o livro “**Português Linguagens**” e o uso de tirinhas, aprofundando a concepção discursiva da leitura. O enfoque no uso de tirinhas é o principal diferencial deste trabalho em contraponto com nossa dissertação. A turma trabalhada aqui foi do 7º ano do Ensino Fundamental, enquanto a nossa, foi do 8º ano.

Silva (2021), em seu estudo que tem como título **O funcionamento discursivo da diversidade de gênero em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental**, trabalha com a proposta de analisar o funcionamento discursivo da diversidade de gênero, em Livros Didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, usando AD francesa.

Citamos ainda a dissertação de Girardi (2021), intitulada **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora**: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental - anos finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017, na qual vemos a investigação sobre a abordagem de alguns gêneros discursivos presentes em uma coleção de livros didáticos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

Mencionamos ainda Nascimento (2021), com a tese **O estilo nos gêneros discursivos crônica e reportagem**: uma proposta para o ensino da leitura à luz da análise dialógica do discurso, em que, através da Análise Dialógica do Discurso, se propõe o desenvolvimento de uma proposta de abordagem dialógico-discursiva do estilo para o ensino da leitura dos gêneros crônica e reportagem no Ensino Médio.

Analisados os textos supracitados, estabelecemos um bom panorama de como o livro didático vem sendo trabalhado na academia. Conseguimos perceber diversos pontos de aproximação e afastamento entre essas pesquisas e a nossa, bem como analisamos a metodologia empregada em cada um desses trabalhos, para nos guiarmos sobre este terreno. Essas questões serão tratadas posteriormente, no capítulo dedicado à abordagem metodológica. Agora, vamos nos ater a outras questões teóricas que delimitam nossa pesquisa científica e balizam nossos apontamentos, como o livro didático.

O livro didático (LD) está intimamente ligado à prática da leitura em sala de aula, pois, muitas vezes, é nele que o professor se apoia para elaborar suas aulas e trazer exemplos e atividades que promovem a leitura. A utilização do LD simplifica o trabalho do professor, auxiliando-o quanto às estratégias que serão utilizadas para o ensino e quanto à gestão do tempo de aula e de assuntos abordados. Elencados esses pontos, iremos nos debruçar um pouco mais sobre ele.

2.2 O livro didático nas escolas brasileiras

Sabemos que o livro didático é um instrumento que, se bem usado, tem muito a agregar ao processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa do governo responsável por organizar a compra e a distribuição de livros didáticos para as escolas. Suas origens remontam à década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema. Os direcionamentos nas políticas públicas educacionais foram muitos, até que, o PNLD surgisse e ganhasse esse nome e os contornos que têm hoje, conforme vemos no site do Ministério da Educação (MEC):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil (BRASIL, 2018b).

Como podemos observar, enquanto programa governamental, voltado à distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, o PNLD tem sido aperfeiçoado e passado por importantes mudanças que o colocam como um programa cujo objetivo é o de fomentar a avaliação, aquisição e distribuição de livros na educação básica pública brasileira:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018c).

Esse acesso democrático e gratuito citado garante aos milhões de estudantes de escolas públicas brasileiros livros que, desde a criação do programa, muito evoluíram quanto ao conteúdo oferecido e ao objetivo de formação dos discentes, conforme veremos a seguir. Outro ponto importante a ser destacado é que o PNLD possibilitou aos professores dispor de uma ferramenta pedagógica que traz contribuições valiosas ao ensino.

O PNLD citado acima, vale salientar, foi o responsável pela distribuição do livro utilizado para este trabalho, em que separamos para análise apenas um capítulo do livro do oitavo ano. Ainda no que concerne ao PNLD, julgamos pertinente delinear alguns eventos históricos importantes para a política de distribuição de livros didáticos no Brasil.

Quadro 2 - Breve Histórico do PNLD (continua)

BREVE HISTÓRICO PNLD	
ANO	EVENTO
1937	O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1964	Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)
1966	Criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.
1970	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

1983	Em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: • Indicação do livro didático pelos professores; • Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; • Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Fonte: FNDE.

O quadro sobre o histórico do PNLD mostrado acima explicita a grande quantidade de modificações/ adequações pelas quais passou o programa ao longo dos anos, modificações necessárias para que os livros estivessem destinados a atender as realidades e necessidades sociais pelas quais passavam a sociedade brasileira e principalmente a educação. As sucessões de decretos e leis que foram aprimorando o programa mostram ainda a proeminência alcançada e a importância dada ao programa pelos diversos governos constituídos historicamente. As alterações no PNLD, até que estivesse no formato atual, reverberaram em seus livros que, seguindo as mudanças nas concepções de ensino de cada época, serviram a diversos propósitos, conforme veremos mais à frente.

Com toda essa relevância, o PNLD fomenta de forma robusta todas as demandas educacionais da escola pública brasileira no que tange ao LD, o que aclara ainda mais essa temática. Sousa (2018) expõe o seguinte:

Com o propósito de contribuir com a melhoria do Ensino Fundamental público, foi criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como principal objetivo o de subsidiar o trabalho dos professores através da distribuição dos livros didáticos. Entretanto, só a partir de 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD (Sousa, 2018, p. 12).

A partir de 1985, o PNLD começou a ser estruturado com a preocupação de que as obras atendessem qualitativamente aos propósitos educacionais da época, e na década de 1990 os

livros passaram a ser escolhidos de forma mais criteriosa. Com isso também corrobora Rangel, ainda sobre essa temática, e assevera:

Quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) que comprava para uso das escolas públicas, a então FAE constituiu, em 1993, uma comissão para definir critérios de avaliação de LD. E a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática* (Rangel, 2005, p. 13, grifos do autor).

Percebemos por meio desses entendimentos que, a partir desse programa, diversas coleções de livros de Língua Portuguesa são colocadas à disposição de docentes e discentes espalhados por todo o Brasil. Mas, e quanto ao livro didático de Língua Portuguesa? O que podemos dizer acerca dele?

2.3 O livro didático de Língua Portuguesa

Para compreendermos as mudanças que resultaram no formato atual dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), é importante salientar que a própria abordagem do ensino de LP passou por diversas alterações ao longo dos anos, desde a criação de um programa nacional que suprisse a demanda por livros em 1937 até os dias atuais, conforme histórico do PNLD, saindo de um modelo extremamente estruturalista e tradicional, passando por um modelo tecnicista, e finalmente chegando ao padrão de ensino atual, que prioriza, sobretudo, o contexto social em que a língua é utilizada, no intuito de formar leitores críticos e reflexivos.

Conforme bem pontua Rangel, em seu texto sobre a temática do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), comentando sobre a evolução das formas de ensino:

Não por acaso, as teorias da aprendizagem acabaram por estabelecer, para toda a educação, o imperativo metodológico de tornar a estrutura e a organização do ensino (da aula ao planejamento curricular) compatível com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita (Rangel, 2005, p. 17).

Com a evolução citada, o livro também precisou se adequar às demandas educacionais vigentes, o que resultou em atividades didáticas com enfoques diferenciados:

Ensinar leitura e ensinar produção de textos passaram então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Assim, uma renovada perspectiva retórica

- ou simplesmente discursiva - abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações (Rangel, 2005, p. 19).

Esse ensinar leitura e produção de textos, ao longo dos anos, mudou de foco também com relação ao público-alvo, que inicialmente era completamente voltado às classes sociais elitizadas e com professores absolutos detentores do conhecimento. Nesse sistema de ensino, a autonomia do aluno era praticamente nula, e ele era visto como um mero receptor de todos os tópicos expressos pelo professor na sala de aula.

Já com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vemos mais uma mudança. Nesse documento, o foco no texto e na formação integral do leitor é notório. No âmbito dos PCN (1998), os alunos e alunas devem, em língua portuguesa:

- [...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.;
- aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/ leitor; [...] (BRASIL, 1998, p. 32).

Após os PCN, o ensino de Língua Portuguesa e consequentemente o LDLP adquiriram uma outra perspectiva. O leitor aqui já precisa desenvolver habilidades específicas para interagir com o que foi lido:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Sancionada a LDBEN (Lei nº 9394/96), instaurados os PCN e, principalmente, com a chegada da BNCC, experimentamos uma mudança estrutural bem mais profunda nos

paradigmas que regem nossa educação, e, conseqüentemente, em nossos LDLPs, como bem explicita Soares:

[...] os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e a interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal (Soares, 2002a, p. 15).

Pela afirmação de Soares, percebemos quão relevantes foram as mudanças de paradigmas no que concerne ao LDLP. Uma vez ampliado o conceito de leitura, o ensino de Língua Portuguesa ganha outro direcionamento. Com isso questionamos: Quais foram as contribuições da BNCC para tudo isto realmente? Falaremos acerca disso a seguir.

2.4 As contribuições da BNCC ao ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é atualmente o principal documento norteador da Educação Básica no Brasil. Como base, ela se propõe a trazer elementos já consolidados dos PCN e acrescentar tópicos antes não priorizados. Em nosso país, percebemos isso, sobretudo, no ensino de linguagem. A importância desse documento se dá primeiramente no sentido de termos, para o nosso povo, um ensino que siga na mesma direção em todas as etapas e regiões, sendo respeitada cada especificidade regional. Cada região desse país continental trabalhará com a sua peculiaridade, com a sua particularidade, mas sem, contudo, perder o foco em uma educação devidamente norteada, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A ideia com a criação do documento é termos um norte para onde a educação esteja apontando, para que todos se dirijam ao mesmo ponto e busquem o mesmo resultado no processo de ensino: uma educação com traços mais igualitários e de equidade.

Falando, agora, mais especificamente da importância da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa, podemos pontuar, além do direcionamento supracitado, a abordagem nova que esse documento traz à educação, contemplando o ensino da língua portuguesa pelo viés social.

Até aqui, dentre os avanços que nós podemos elencar, como sendo dignos de nota, temos a utilização da teoria semiótica sendo usada para subsidiar reflexões sobre as práticas de linguagem e a incorporação de novos gêneros em sala de aula. O documento sugere ao professor uma prática de linguagem contextualizada que agregue elementos semióticos diversos, trabalhando os gêneros discursivos já existentes nos PCN e acrescentando os gêneros discursivos digitais, advindos da cultura digital, e/ou os gêneros discursivos proeminentes da atualidade.

A partir daqui, o ensino da leitura/escrita, vinculado aos gêneros discursivos e a multimodalidade, é trabalhado para além da perspectiva da codificação/decodificação, outrora enfatizada. A ênfase é para que o aluno compreenda que a atividade comunicacional humana é organizada através de gêneros discursivos, e esses gêneros se apresentam de diversas maneiras, trazendo estruturas muitas vezes entrelaçadas a outros gêneros discursivos, sobretudo quando nos propomos a trabalhar a linguagem no campo digital ou na internet propriamente dita. O objetivo primeiro é instruir o aluno para que ele não só identifique que gênero discursivo é aquele que ele está lendo, mas quais as diversas modalidades envolvidas na construção daquele texto, cujo enfoque é o desenvolvimento de um aluno que seja um leitor crítico e reflexivo, que consiga entender os sentidos ou efeitos de sentido do texto; esses sentidos são suscitados a partir do dialogismo, das relações dialógicas interacionais entre leitor-texto-autor.

Para o discente contemporâneo, é condição *sine qua non* compreender que o texto exige reflexões e inflexões, que vai produzir sentido, direcionamento e que vai produzir responsividade nos seus leitores. O leitor atual deve ser um leitor crítico, responsivo, e a BNCC traz essa perspectiva formadora. Ela tenta direcionar o educando nesse sentido. Senão, vejamos o que a própria BNCC (2018a) nos diz acerca do tratamento dado ao texto:

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

Além disso, um outro fator que merece maior aprofundamento aqui é a análise linguística inserida na BNCC. A proposta é que o aluno veja a gramática sendo compreendida de forma contextualizada, em seu funcionamento, não mais isoladamente, nem trabalhada de forma descontextualizada ou segregada, mas uma gramática que exista em função de um contexto comunicativo mobilizado para construir esse texto. Uma gramática que constrói sentidos e que faz todo o constructo discursivo textual funcionar.

Os campos de atuação são um outro ponto que merece destaque. O sentido dado pelo documento é o de formar um aluno autônomo que consiga interagir nos mais diferentes contextos sociais, seja na vida cotidiana, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa ou no meio artístico-literário. A abordagem dos quatro grandes eixos: leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticos), oralidade e análise linguística/semiótica, serve para trazer ao discente todas as ferramentas das quais ele necessitará para poder interagir em sociedade.

Por fim, outra característica *sui generis* da BNCC é a forma de abordar o eixo da oralidade. Nos PCN, a oralidade era citada de forma inespecífica; a BNCC, visando à formação ampla do educando, aprofunda os termos e busca desenvolver habilidades voltadas a esse eixo. Permanecem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e a necessidade do desenvolvimento de habilidades.

Por todos esses motivos, a BNCC não só contempla os elementos que comporão as aulas de linguagem, como também direciona nosso caminho pedagógico, pavimentando um novo trajeto para a educação brasileira, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa. Ao invés de delimitar currículos engessados e, portanto, às vezes desconectados da realidade discente, ela norteia sem nos amarrar à frieza conteudista fragmentada de outrora. É mister que a BNCC faça parte do nosso cotidiano, faça sentido para a comunidade escolar e amplifique nosso trabalho. Essa é a proposta.

2.5 Caminhando a favor do vento, com o lenço e com os documentos

Após as reflexões advindas dos estudos teóricos já expostos, algumas questões restam a ser pontuadas, acerca das diretrizes traçadas em nossa pesquisa. Inicialmente, as informações levantadas sobre as temáticas do estudo lançam luz a fim de podermos proceder a uma análise mais consciente do capítulo do livro com o qual trabalharemos (mais especificamente o livro do oitavo ano). Entendendo um pouco mais da historicidade, das práticas, da evolução da maneira como deve ser dirigido esse ensino, podemos buscar as informações em nosso LD de forma clara e concisa.

Um segundo ponto que ficará explicitado é que a sala de aula contemporânea não prescinde de um professor que entenda o processo de ensino-aprendizagem levando em consideração seu contexto social e o contexto de seus educandos e educandas. Simultaneamente, um material didático para nossos dias deve prezar por construir leitores que sejam capazes não apenas de ler o que está sendo colocado, mas de inferir, fazer predições, modificações, interagir, agir, modificar, alterar e utilizar informações para uma participação social efetiva. Isso é o que buscamos em um livro didático no que tange à seção leitura. São escolas assim que buscamos ter. Coadunando com o pensamento de Rojo (2009, p.107, grifos da autora): “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Em suma, a formação desses leitores, como vemos em

Rojo, implica a formação de agentes sociais possuidores de habilidades e competências que lhes possibilitem ser cidadãos atuantes.

A partir deste ponto, temos delimitados os principais eixos de nossa pesquisa, e uma vez traçadas as linhas teóricas, parafraseamos, às avessas, a famosa canção de Caetano Veloso. Estamos agora caminhando a favor do vento (pois seguimos ao sabor do prisma teórico de nossos dias), com o lenço (pois estamos prontos para a emocionante tarefa de analisar os achados científicos da pesquisa, tarefa que nos exigirá transpiração e dedicação) e de posse dos documentos (de que precisamos para pesquisar). Temos em mãos as ferramentas necessárias, os prismas que nos possibilitarão olhar para a nossa pesquisa, a saber, os aportes teóricos, os documentos necessários para confrontarmos o *corpus*. A seguir, nos debruçaremos sobre o arcabouço que regerá nossos estudos no que concerne à leitura.

3 A LEITURA E A ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO

Nosso segundo eixo teórico, a leitura, também passou por modificações esperadas pela mudança de perspectiva na forma como era e é estudada. As concepções de leitura passaram de formas mais fragmentadas, conteudistas e estruturalistas, ao longo dos anos, a estudos que consideram as condições de produção e as relações estabelecidas entre o leitor e o texto para a produção de sentidos. O professor de Língua Portuguesa do nosso século deve entender a leitura como um processo que se constrói pela intersecção de fatores linguísticos, estruturais, sociais e situacionais. Contudo, nem todas as concepções de leitura têm esse direcionamento. As diferentes concepções de leitura que surgiram têm objetivos e premissas diferentes, que norteiam o professor por diversos caminhos. Revisitaremos estes conceitos agora e aprofundaremos nossos estudos na perspectiva discursiva.

Principalmente durante as décadas de 1970 e 1980, pudemos observar a exposição de diversos estudos que versavam sobre as concepções de leitura e propunham sobre como ela deveria ser analisada. Inicialmente, a leitura começou a ser estudada ou ensinada como um simples fenômeno de decodificação. O discente era exposto a um conjunto de símbolos/signos linguísticos e seu objetivo era apenas conseguir decifrar o código, o que chamamos de modelo ascendente de leitura (*bottom-up model*). Esse modelo de leitura surge de uma perspectiva cognitivista, enquanto paradigma teórico, que entende o sentido dado ao texto como sendo inerente apenas do texto. Em um segundo modelo de leitura, conhecido como descendente (*top down model*), a construção de significado está intimamente ligada ao leitor e as suas previsões sobre o que é lido. Esse modelo contrasta com o primeiro por enfatizar ou o texto em si (contexto) ou o leitor. Aqui já temos a concepção de leitura entendida como um processo. Segundo Koch (2014), podemos entender que nessa concepção:

[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (Koch, 2014, p. 10).

Essas são as concepções iniciais de leitura que nortearam os estudos e o ensino inicialmente. Já a concepção de leitura sociointeracionista, que aparece, também, nos anos 1970, concebe a leitura como um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor. Aqui o enfoque da leitura está nas inter-relações estabelecidas e nas construções de sentido que acontecem no ato da leitura. Koch e Elias, (2012, p. 10) afirmam que: “Os sujeitos são vistos como

atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”. Nessa concepção de leitura, isso já é estudado como parte do processo de construção dos sentidos.

Chegamos, agora, ao conceito discursivo que permeia nosso trabalho. A perspectiva discursiva de leitura considera não apenas os signos linguísticos e as inter-relações existentes entre o autor, o texto e seus interlocutores, mas, também, os contextos sociais, históricos e ideológicos nos quais esse texto é produzido e circula, para que esse texto seja a materialização de um discurso e produza sentidos dentro de um contexto social. Esse entendimento é corroborado por Orlandi, quando a autora assevera “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (Orlandi, 1998, p. 17). Essa concepção, citada por Orlandi, de forma ampla, contempla diversos processos envolvidos na leitura e na compreensão de textos. Dentro da perspectiva discursiva, temos diversas linhas teóricas de concepção de leitura; escolhemos trabalhar com a perspectiva da Análise do Discurso francesa (AD), de vertente peuceuxtiana. Nessa perspectiva, o professor trabalha articulando os diversos saberes para possibilitar a construção de sentidos ao seu educando. Os objetivos propostos para a leitura delimitam seu caráter existencial e a motivação com que lemos, como afirma Gregolin (1995, p.13):

[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente.

Essa visão maximizada da compreensão leitora trouxe diversas contribuições à forma como lemos, escrevemos, interpretamos, refletimos e respondemos a um texto. Desse modo, entendemos que os objetivos almejados na formação de leitores, inicialmente, eram primordialmente estruturalistas. Já sob a perspectiva discursiva o foco está no discurso e em como acontece a construção dos sentidos do texto. Então, a concepção de leitura adotada para a análise e o desenvolvimento metodológico desta pesquisa é a discursiva, baseada na AD francesa. Para entendermos melhor essa perspectiva de leitura, aprofundaremos os conceitos a seguir.

3.1 Para uma leitura discursiva

Uma abordagem discursiva da leitura leva-nos invariavelmente a explorar alguns caminhos. O primeiro ponto a ser delimitado concerne ao termo propriamente dito, pois aqui estaremos explorando, primeiramente, a criticidade do leitor para com o texto e também um conceito discursivo de leitura sustentado, como pensam Angelo e Menegassi (2005), sobre a Análise do Discurso, doravante AD, de base materialista de origem francesa, que é a nossa perspectiva de trabalho. Ainda de acordo com os autores (2005), dentro do entendimento da AD, temos uma ruptura com a tradição Linguística Geral, que considerava analisar o texto prescindindo das contribuições de sua historicidade e de seu sujeito.

Em Navarro (2012), os sentidos do texto, na AD, são oriundos da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com o uso da língua no texto e as condições de produção em que se dão esses enunciados. Fixado esse contramarcos inicial, seguimos dizendo que a leitura discursiva é produto dessa interação, sendo ele (o texto) a materialização do discurso. Dentro dessa dinâmica e, seguindo também os pressupostos afixados nos estudos de Orlandi (2010), devemos trabalhar os textos buscando como acontece essa produção de sentidos. Vale destacar que a produção de sentidos de que falamos acontece considerando algumas variáveis. Assim, atentamos:

[...] não somente ao contexto imediato de produção discursiva: quem diz, para quem, quando, onde, como também ao contexto mais amplo, ideológico, em que se dá a produção discursiva, isto é, o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito. Todos esses elementos atuam na significação do texto, a instaurar os gestos de interpretação [...] (Angelo; Menegassi, 2005, p. 55).

São esses “gestos de interpretação” que buscamos desenvolver nos discentes quando falamos em leitura pelo viés discursivo. Dito isto, entendemos que, em cada texto, com cada público, teremos uma particularidade a ser desenvolvida, dado o caráter específico de cada gênero discursivo vinculado ao público ora trabalhado.

A pergunta que deve ser suscitada agora é: Como o professor deverá proceder para trabalhar essa concepção de leitura com seus alunos? A resposta ao questionamento não é simples, pois, como já dito anteriormente, há de se considerar o gênero discursivo do texto utilizado, suas condições de produção e leitura, os posicionamentos históricos, sociais e ideológicos envolvidos entre enunciador e enunciatário. A AD francesa é o prisma teórico que direciona nossas análises sobre os textos da pesquisa, considerando os elementos supracitados. Agora, discorreremos especificamente sobre AD francesa, explicitando e aprofundando nosso entendimento sobre esse eixo. Vejamos a seguir.

3.2 Análise do Discurso francesa

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) surge na França da década de 60 do século XX. Influenciado pelos formalistas russos, que primeiro trouxeram a ideia daquilo que mais tarde seria chamado de discurso à teoria de leitura, que, como vimos até então, tendia a ser basicamente estruturalista e estritamente vinculada à frieza gramatical, surge com Michel Pêcheux, filósofo francês que é considerado um dos expoentes que primeiro sintetizou essa vertente teórica. A Análise do Discurso francesa se desenvolve com Pêcheux propondo uma intersecção entre Marxismo, Psicanálise e Linguística. Esses são os três pilares de sua teoria, que quebra paradigmas ao propor uma linha teórica de leitura que extrapola os limites da gramática e analisa não simplesmente o texto, mas o discurso, conforme cita Brandão (2012, p.15): “Esse pressuposto exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma linguística imanente para dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem”. Dentre essas unidades mais complexas citadas por Brandão temos, além do texto, que é concebido como a materialização de um discurso, os elementos contextuais e sociais que permeiam o enunciado. Percebemos isso claramente na fala de Orlandi (2005):

Assim, para a análise de discurso: a. a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem); b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (Orlandi, 2005, p. 19-20).

Fica marcada na fala de Orlandi a preponderância dos sujeitos, suas condições e suas vinculações ao texto. Esses sujeitos socialmente ativos e historicamente situados em determinadas condições produzem seus discursos. Assim sendo:

[...] indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos. De certa forma, é de suas condições de produção que estamos falando. Sem dúvida, constitui parte integrante de toda essa contextualização a leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, já que, como dissemos, sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo, o da significação (Orlandi, 2008, p. 10).

Esse processo de significação é objeto de estudo da AD. Nesse processo levamos em consideração o dito, o não dito, as condições de produção e as marcas discursivas ideológicas presentes no texto. Lançados os alicerces que pavimentam a concepção de leitura escolhida para analisarmos esta pesquisa, acreditamos que cabe aqui um questionamento. Qual o conceito de discurso?

Para responder essa pergunta gostaria de esclarecer, inicialmente, o que não é discurso. Primeiramente, o discurso não é meramente a transmissão indiscriminada de uma informação, conforme aprendemos nos esquemas elementares que teorizam a comunicação:

Emissor → Receptor → Mensagem.

Também não devemos entender o discurso como simplesmente a fala, porque essa visão dicotômica língua / fala pertence às concepções de leitura de origem saussurianas. Para Orlandi (2005):

A Análise de Discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso (Orlandi, 2005, p. 20).

Os condicionantes linguísticos e as determinações históricas atuam produzindo o discurso. No âmbito da AD francesa, o objeto simbólico materializado (texto) produz seus sentidos e o objetivo de nossa análise será compreender como essa produção de sentidos acontece. Dentro dessa perspectiva, as condições de produção importam ao pesquisador, pois elas serão determinantes para a definição dos sentidos. Orlandi (2005) afirma, sobre as condições de produção, que:

Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória aciona, faz valer, as condições de produção, é fundamental, como veremos a seguir. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico (Orlandi, 2005, p. 30-31).

É a partir dessa perspectiva que podemos analisar os sentidos que determinados discursos carregam. As circunstâncias de enunciação, além de determinarem sentidos, vão implicar o que pode ser dito e o que deve ser apagado em determinado discurso. No que tange à atuação da memória citada por Orlandi, a referida autora vai dizer que:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquele que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2005, p. 31).

Percebemos, com isso, que os sujeitos são afetados diretamente pelo interdiscurso, e que tudo o que possa ser dito discursivamente será selecionado e expresso com base nisto. Ainda considerando essa perspectiva, observa-se que no discurso percebemos esquecimentos, que aparecem de duas formas: aqueles que são apagados quando escolhemos o que vamos dizer, e assim falamos X e não Y, e o esquecimento de cunho ideológico, que nos dá a percepção de ineditismo do discurso ao qual produzimos.

Um outro conceito presente nas análises discursivas de linha francesa é a questão da paráfrase e da polissemia. O jogo discursivo, Orlandi vai dizer, estará sempre transitando e sendo tensionado por esses dois processos. No que tange à paráfrase, entendemos que sempre teremos algo já dito no discurso, quando consideramos a memória e o interdiscurso que falamos anteriormente. Sob essa perspectiva, nenhum discurso é inédito, ele sempre vai estar ancorado pela paráfrase a algo historicamente cristalizado socialmente. Já no que concerne à polissemia, teremos, nas palavras de Orlandi, ruptura, deslocamento. Entendemos que por esse prisma perceberemos um discurso ressignificado, pois:

De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Orlandi, 2008, p. 12).

Tanto através de uma leitura parafrástica como sob uma leitura considerando a polissemia, perceberemos intenções discursivas diversas nos textos analisados. Esses múltiplos sentidos abstraídos, inclusive, serão afetados pela perspectiva e pelo momento histórico em que serão analisados. Trocando em miúdos, até as condições em que a leitura acontece vão contribuir com a significação. Justamente por isso, estamos analisando discursos e não apenas textos e suas estruturas linguísticas. O que nos interessa é a forma como os significados apareceram e o que nos leva à produção de determinados discursos. Obviamente que em tudo isso levamos em conta que:

Por outro lado, há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados. Finalmente, compõe também a estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor. Esse mecanismo regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação: são as antecipações. Tudo isso compõe as condições de produção do discurso (Orlandi, 2008, p. 18).

Essa intertextualidade de que fala Orlandi e todo este processo discursivo aparecem porque a forma de apropriação da linguagem acontece em um movimento social no qual

implicitamente subjazem os aspectos ideológicos que interpelam esse sujeito e o fazem significar. O sujeito produz linguagem ao mesmo tempo em que reproduz nela. Há uma falsa sensação de ser ele, o sujeito, a fonte de seu discurso. O que acontece na verdade é a retomada de sentidos preexistentes. (Orlandi, 2008)

Justamente pelo fato de a apropriação da linguagem ser social, isto é, dar-se de forma contextualizada, vinculada aos contextos e sujeitos que discursam (enunciador e enunciatário), a concepção de leitura foi ampliada ao ponto de englobar na teoria de leitura a consideração aos diversos fatores que compõem esse processo. Com esses excertos também corrobora Brandão (2012), quando explica os processos de interação acontecidos na linguagem que escapam a modelos estruturais de teorização de leitura, dizendo que:

Como, através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção de signo linguístico como um "sinal" inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno: a de signo dialético, vivo, dinâmico. Essa visão da linguagem como interação social, em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social (Brandão, 2012, p. 8).

Explicitada a função social da linguagem, percebemos aqui que preterir sujeitos e condições de produção dos enunciados, em uma análise, seria equivalente a buscar analisar essas formações discursivas alheias àquilo que lhes faz significar, ou seja, não obteríamos resultados satisfatórios, nem muito menos aproximados, sobre o que esses enunciados estariam significando.

Considerados os pontos acima, gostaríamos agora de falar um pouco sobre formação imaginária, formação discursiva, ideologia e sujeito, que são elementos fundamentais na análise da AD francesa.

O primeiro ponto que deve ser considerado é a interdiscursividade. Em linhas gerais, há uma relação de sentidos entre os discursos, pois não existe discurso inédito. Sempre existirá em um discurso alguma relação com outros discursos. Um outro mecanismo presente no discurso é o da antecipação; o enunciador sempre está antecipando, ou tentando antecipar, o que seu enunciatário estará ouvindo, para tentar produzir o melhor efeito de recepção possível em quem ouve. Todos nós fazemos isso ao usar a palavra. Estamos sempre tentando prever as reações do nosso interlocutor ao nosso discurso, e, com isso, buscamos estabelecer uma comunicação mais assertiva, escolhendo com cuidado quais palavras produzirão efeitos melhores em quem as ouve, quais palavras significarão melhor aquilo que estou querendo produzir com meu discurso. Por último, precisamos considerar que, em um discurso também existe uma relação de forças, pois,

a depender de qual lugar o sujeito que faz uso da palavra está, seu discurso terá mais ou menos relevância em determinados contextos. Esses princípios são constantes, abrangem todo e qualquer discurso, devem ser levados em consideração dentro de uma análise e perpassam todo o processo de produção de sentidos. Conforme exposto por Orlandi (2005, p. 38): “[...] todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias”. Encontramos o conceito de formação imaginária (FI) assim definido em Bressan:

A partir do conceito lacaniano de imaginário, Pêcheux (1975) define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias manifestam-se no processo discursivo, através de antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções (Leandro-Ferreira, 2001, p. 16, *apud* Bressan, 2020, p. 125).

De forma simples, a FI vai corresponder ao imaginário do lugar de fala, tanto do locutor quanto do interlocutor, e às projeções que eles têm de seus lugares sociais; essa formação vai delimitar o caminho a ser seguido para a construção do processo discursivo.

Nesse processo temos também a formação discursiva (FD), outro conceito importante a se entender na AD francesa, que compreendemos ser a concretização discursiva de uma formação ideológica. Para apreendermos melhor o conceito de formação discursiva, recorreremos à conceituação de Brandão (2012), que assim a define:

Formação discursiva: conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas *regras de formação*. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina o *que pode e deve ser dito* a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido (Brandão, 2012, p. 106-107).

É através das formações discursivas que vemos o sentido das diversas ideologias presentes na sociedade, conforme refere Orlandi (2005, p. 40): “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Essas posições ideológicas são materializadas no discurso e produzem sentido. Ainda sobre a importância dessa temática, continua Orlandi (2005):

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (Orlandi, 2005, p. 43).

Precisamos, por isso, compreender o papel das FD e como elas processam seus significados, filiando-se a ideologias próprias, para conseguirmos analisar os textos de forma profícua.

Ainda sobre as FD, precisaremos delinear dois pontos importantes antes de falarmos sobre sujeito e ideologia. O primeiro ponto importante a ser destacado e explicitado é que os sentidos abstraídos nos discursos estão vinculados a uma FD. Essa FD, por sua vez, está obrigatoriamente ligada a uma determinada formação ideológica. Resta, portanto, dizermos que é impossível falar de discurso neutro, livre, isento de ideologia, pois a própria estrutura discursiva requer um posicionamento ideológico para fazer sentido. Os sentidos das palavras não estão circunscritos a elas próprias nem são delas imanentes, mas resultam da filiação ideológica a qual a FD pertence. O segundo ponto a ser destacado, por fim, sobre a temática das FD, é que só podemos ter a compreensão do sentido pretendido em um discurso através da referência à formação discursiva que nos remete à ideologia do sujeito analisado. Atentos a isto, falaremos um pouco agora sobre sujeito e ideologia, que são assuntos centrais quando falamos de AD francesa.

Sempre que trabalhamos com qualquer teoria, os termos devem estar bem determinados, bem definidos, em nossas mentes. A noção de ideologia é conceito que emerge de forma relevante na AD francesa. Definindo ideologia segundo a AD francesa, temos:

Elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva. Entendida como efeito de relação entre o sujeito e linguagem, a ideologia não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina. Tanto a crença do sujeito de que possui o domínio de seu discurso, quanto a ilusão de que o sentido já existe como tal, são efeitos ideológicos (Leandro-Ferreira, 2001, p.17-18, *apud* Costa, Oliveira e Dorneles, 2020, p. 139).

Como podemos perceber, é com base na ideologia que os sentidos são construídos, embora nem sempre ela esteja claramente perceptível em um discurso. Compreender isso aguça os olhos do pesquisador para as entrelinhas, para o não dito, para o esquecimento, para as relações entre FD; todo o processo discursivo se assenta na ideologia e compreendê-la assim, como esse elemento determinante do sentido para delimitar os discursos, é condição *sine qua nom* para alcançarmos a compreensão de como funcionam os discursos, como produzem sentidos e especificamente como a AD francesa trabalha essas percepções. Durante as análises da nossa pesquisa, o leitor vai poder verificar isso de forma prática observando as análises do *corpus*.

Como vimos, a ideologia permeia a FD e está intimamente vinculada à produção de sentidos, pois está presente em todo e qualquer discurso. Orlandi (2005) aprofunda essa questão, observando que:

[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas, entendendo-se subjetivas não como que afetam o sujeito mas, mais fortemente, como nas quais se constitui o sujeito. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também dos sentidos (Orlandi, 2005, p. 46).

Perceba, na fala de Orlandi, que é dito que os próprios sujeitos são constituídos pela ideologia, e isso é relevante que seja dito, pois esse mesmo sujeito vai alinhar seu discurso conforme sua própria ideologia, aquela ideologia com a qual analisa o mundo, na maioria das vezes, e não a de outrem. É justamente sobre esses sujeitos que passaremos a falar agora, e sobre as implicações discursivas que os permeiam, tendo em vista que o sujeito também é um elemento que faz parte das condições de produção do discurso, conforme dissemos no início deste capítulo.

Precisamente, conceituamos o sujeito vislumbrado na AD francesa conforme encontramos em Brandão (2012):

Sujeito: na perspectiva da análise do discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem. Para Pêcheux, *a ilusão discursiva do sujeito* consiste em pensar que é ele a fonte, a origem do sentido do que diz (Brandão, 2012, p. 110).

O sujeito, como foi descrito por Brandão (2012) e corroborado por Orlandi (2005), está inextricavelmente atravessado pela linguagem e pela história, dessa forma ele fica sujeito à língua e à história e ao mesmo tempo é afetado por elas para que possa produzir sentido. Outrossim, ele também pode mudar de posição de fala a depender de sua condição ou de sua necessidade de significar de forma diferente. Esse sujeito está submetido ao seu contexto, e isso vai moldá-lo. Mais do que isso, a própria noção de sentido literal das palavras acaba sendo falseada, porque olhando pelo viés discursivo as palavras possuem múltiplos sentidos, que são determinados por suas condições de produção, os quais não prescindem de seus sujeitos para apresentarem determinados sentidos, para significarem desta ou daquela forma.

Gostaríamos de falar um pouco também sobre a noção de incompletude presente na AD francesa. Julgamos ser esse um conceito pertinente a ser explicitado. Com respeito a esse conceito, observaremos três acontecimentos discursivos: o movimento, o deslocamento e a ruptura. Orlandi (2005) nos lembra que:

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto, que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização. Esta é ainda uma maneira de referir a linguagem aos limites movente e tensos entre a paráfrase e a polissemia (Orlandi, 2005 p. 52).

Sobre a incompletude de que fala Orlandi, temos que os movimentos que tencionam e significam continuamente os discursos atuam constantemente (res)significando sentidos, atuando parafrástica e polissemicamente, deslocando sentidos que deslizam vinculados a outras palavras, produzindo sentidos múltiplos que não podem ser contidos, esgotados nem unificados, pois são tão infinitos quanto a própria linguagem.

Lembramos, neste ponto, que o objetivo na AD não é encontrarmos o sentido real de um discurso, mas o sentido em um dado momento histórico, baseado na materialidade textual, analisando as FD que se vinculam às ideologias dos sujeitos que delas fazem uso. Portanto, como as variações de sujeitos, de condições de produção e de ideologias são inúmeras, o pesquisador vai, de posse desse arcabouço teórico, formular o melhor dispositivo de análise para o seu estudo.

Segundo esse prisma, podemos concluir que, no que tange à AD francesa, cabe a ela um papel relevante na análise de textos, principalmente na compreensão da relação entre linguagem, poder e ideologia, pois como bem expõe Souza (2021):

Cabe à AD explicitar o processo de constituição do sentido a partir da língua. Explicar por que o sentido é *a* e não *b* ou *c*. É na análise do texto, compreendido aqui como qualquer materialidade que produza interpretação (textos, cores, melodias, grafites, silêncios) – que o analista mobiliza a teoria para, por meio de procedimentos metodológicos, circunscrever uma formação discursiva filiada a uma formação ideológica e compreender de onde o sujeito fala, de onde os sentidos vêm (Souza, 2021, p. 16).

É na busca pelo fazer que explicita esses sentidos, de que fala Souza (2021), que trabalhamos analisando os textos. Como corroborado por Orlandi (2005):

As transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas. Uma mesma palavra, na mesma língua

significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua mas falamos diferente. Se assim é, o dispositivo que ele constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta ideologia e inconsciente assim considerados (Orlandi, 2005, p. 60).

Observe que a ideia de explicitar processos e sentidos está presente também na fala de Orlandi. Com isso, podemos dizer que o interesse do pesquisador não é exatamente o texto, como se de forma imanente dele derivassem os sentidos, como se as palavras apresentassem sentidos advindos delas próprias. O interesse do pesquisador está exatamente no discurso, pois ele irá revelar as intenções, os intentos de determinados sujeitos em determinadas circunstâncias. Uma vez apresentado o processo que levou a determinada formação discursiva, nuances ideológicas estarão explícitas, e, como vimos, elas praticamente não aparecem em um discurso naturalmente. Na análise da AD francesa, as tensões presentes na paráfrase e na polissemia apresentam duas nuances distintas da língua: seus discursos historicamente cristalizados, que em certo sentido se mantêm nos sujeitos que falam hoje repetindo esses discursos, e a ruptura, a transição, o deslizamento para o novo, que se apresenta nas diversas sobreposições discursivas que constituem as falas dos sujeitos. Fechando nossa exposição sobre a teoria de leitura, mais especificamente sobre a AD, podemos refletir sobre os sujeitos que, nessa concepção teórica de leitura, são livres, são intercambiáveis (pois podem assumir quaisquer lugares de fala), mas ao mesmo tempo sofrem o assujeitamento à sua ideologia, aos paradigmas que compõem seu lugar de fala e às formações discursivas inerentes à sua posição.

A AD traz à luz as relações de poder, a relação entre o sujeito e a linguagem, a influência da ideologia naquilo que expressamos através dos mais diversos discursos em nosso cotidiano. Questões ideológicas, preconceitos, conceitos socialmente estabelecidos e, por que não dizer, que nos levam a refletir sobre o quanto o modo como vemos o mundo está expresso indistintamente naquilo que falamos, ainda que tentemos camuflar verdadeiras intenções e dissimular nossos posicionamentos.

Avalizados os termos e, tendo em mente que trabalharemos a análise do capítulo 1 do LDLP “Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” (oitavo ano), denominado: “Eu e o outro – a ética nas relações pessoais”, prossigamos à abordagem metodológica.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir de agora, traçamos o caminho metodológico de nossa pesquisa. Discorreremos agora sobre como o percurso foi delineado no momento em que trabalhamos a análise do capítulo 1 do LDLP “Singular e Plural” (oitavo ano). Nosso ponto de partida é trazer um panorama sobre como ocorreu nossa pesquisa qualitativa. Em seguida, mostraremos como foi feito o trabalho de campo. Mais adiante, trataremos sobre os instrumentos/procedimentos que serão usados para a nossa geração de dados. Também discorreremos de forma mais detalhada sobre o local da pesquisa e os participantes nela envolvidos. Por conseguinte, falaremos sobre como foi feita a análise de dados. O conhecimento teórico de Bardin (1977); Bogdan; Biklen (1994); Vilela (2003); Minayo (2009); Esteban (2010), entre outros, nos norteiam nesse propósito.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa. A opção por esse modelo de pesquisa se dá por entendermos que a pesquisa qualitativa abarca os objetivos pretendidos, no sentido de analisarmos os achados científicos buscando suas inter-relações com os sujeitos envolvidos, conforme cita Vilela:

Nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude a ênfase deve ser colocada na busca de entendimento das perspectivas dos sujeitos envolvidos na questão investigada. Assim, para se conhecer os fatores relacionados, por exemplo, com o fracasso escolar de um determinado grupo de alunos é igualmente importante a revelação das perspectivas dos alunos, dos seus pais e de seus professores (Vilela, 2003, p. 460).

Essa revelação de perspectivas, citadas por Vilela, só é possível se checarmos os dados obtidos um pouco afastados da frieza numérica quantitativa. Nosso pensamento corrobora com o de Minayo (2009, p. 21), quando esta autora afirma que a pesquisa qualitativa “[...] se ocupa de questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado”. Como poderia descrever, citar, analisar e estudar tais fenômenos baseado em estruturas meramente quantitativas? Conosco também se alinha Esteban (2010), quando diz que a pesquisa qualitativa:

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

Conforme o exemplo de Esteban, nosso intuito é justamente compreender em profundidade fenômenos educativos e sociais ligados à análise, e, por que não dizer, à transformação de nossa prática. Logo, a abordagem qualitativa mostrou-se o caminho mais apropriado. Tendo em vista os aspectos acima mencionados, percebemos claramente que pesquisas dessa natureza não podem ser medidas ou quantificadas; dessa forma, a pesquisa qualitativa nos balizou.

4.2 Do trabalho de campo

Inicialmente, nossa pesquisa começa com uma revisão bibliográfica no intuito de levantar pesquisas feitas sobre a temática em questão nos últimos 5 anos. Em seguida, procedemos com a análise documental do LD: *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. Dentro da coleção separamos o livro 3 (referente ao oitavo ano); na sequência, analisamos as atividades de leitura apresentadas no capítulo 1 (Eu e o outro – a ética nas relações pessoais). Separamos o capítulo 1 apenas e não a unidade inteira, com seus três capítulos, pois o primeiro capítulo de cada unidade enfoca mais a questão da leitura, que é nosso eixo de pesquisa. Dentro desse capítulo, algumas questões de leitura foram escolhidas por serem mais propícias para avaliarmos as respostas discursivamente. Separadas essas questões, elas foram nossa atividade diagnóstica, sendo apresentadas aos alunos tal como o livro as apresenta, sem acréscimos. Passando para a atuação em sala de aula, fizemos uma aula para esclarecimentos e sondagem dos discentes no que concerne à pesquisa, a fim de delimitar o passo a passo da pesquisa, bem como dirimir eventuais dúvidas restantes. Foi uma aula na qual, além de explicar como a pesquisa seria executada, abrimos espaço para perguntas dos discentes acerca dela.

Em seguida, a atividade diagnóstica inicial foi aplicada, para compararmos o desempenho dos alunos realizando as atividades propostas sem nenhum suporte pedagógico complementar. Uma vez levantado esse diagnóstico inicial e definido o público participante, trabalhamos as mesmas atividades de leitura em uma oficina com informações complementares às atividades do LD, juntamente com os alunos. No transcorrer da oficina de leitura, trouxemos vídeos, explicamos conceitos previamente, sugerimos direcionamentos aos alunos, estruturando as atividades, conforme veremos a seguir.

A partir de agora traremos o passo a passo que norteou os discentes a conseguirem resultados satisfatórios no que concerne à leitura. A sequência de atividades a seguir pode ser adaptada para outras temáticas e foi elaborada baseada nas atividades do próprio livro didático: *“Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”*. O nível das atividades leva em

consideração a turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em que trabalhamos, o que também pode ser adaptado. Dividimos as atividades trabalhadas em tópicos, conforme vemos abaixo:

Tema - O primeiro passo a ser considerado foi a definição de um tema. Um tema socialmente relevante tem, muitas vezes, o poder de engajar o aluno. Temas que suscitam polêmica, que estão em evidência na mídia, que fazem parte do cotidiano do discente, que expressam comportamentos e padrões sociais, são alguns exemplos. Para essa atividade definimos como tema a ser abordado a questão do *bullying*, pois era o tema já definido no capítulo 1.

Pesquisa - Como primeira atividade, solicitamos aos discentes uma pesquisa sobre o significado do termo *bullying* e quais comportamentos caracterizam essa prática. Tal atividade teve o intuito de ativar conhecimentos prévios acerca do assunto escolhido.

Apresentação - Na apresentação da temática em sala de aula, mostramos um vídeo¹ do *Youtube* com o conceito e as características do *bullying*.

Aluno x Tema (E eu com isso?) - Não adianta nada definirmos um tema, aprofundarmos conceitos e buscarmos novos conhecimentos se nossos discentes não conseguem perceber qual a relação que o tema trabalhado tem com a vida deles. É bem importante que o professor trabalhe no educando essa percepção. Neste momento da atividade, o professor deve criar meios para trabalhar essas impressões. Aqui, foi ativado o sentimento de pertencimento. Essa parte da Oficina foi expositiva. Falamos um pouco sobre o motivo de trabalharmos esse tema e como ele aparece no cotidiano escolar e na sociedade de um modo geral.

Revisitar conceitos dos gêneros a serem trabalhados - Trabalhamos aqui trazendo as principais características dos gêneros gráfico, infográfico, debate e entrevista, ainda no intuito de ativar conhecimentos prévios.

Atividade pré-leitura - Nesta atividade, que já foi do livro, o aluno precisou desenvolver seus primeiros posicionamentos acerca do tema escolhido.

Atividade de leitura 1 - Aqui, eles tiveram contato com o primeiro texto do livro sobre o tema.

Um texto do meu contexto – Reforçamos aqui a temática discutida, trazendo um texto retirado de uma rede social para debatermos em sala.

Atividade de leitura 2 - Aqui trabalhamos, ainda no livro, com questões mais profundas sobre o tema, nas quais os discentes emitiram suas opiniões sobre o assunto.

¹ O vídeo trabalhado está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RAfbbbALALY>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Uso social prático da língua (O meu contexto no texto) - Nesta atividade, os alunos foram convidados a trabalhar a temática com seus pares de outras turmas e expandir os debates para a comunidade escolar, conversando entre si sobre o *bullying* e seus efeitos na sociedade.

Atividade Reflexiva - Nesta última atividade, basicamente, o discente precisou expor e analisar o que ficou de aprendizado após as atividades propostas. Conceitos foram revisitados. É um momento para avaliar a aprendizagem.

Em seguida, comparamos as duas atividades de leitura diferentes, uma atividade retirada diretamente do LDLP, sem qualquer adaptação e oferecida aos alunos e alunas para resolução e, em seguida, uma outra atividade também retirada do LDLP, com adequações e complementações. Após a realização das duas atividades, analisamos se o desempenho e o engajamento foram os mesmos ou se foram diferentes em ambas.

4.3 Instrumentos/procedimentos de geração de dados

Em nossa pesquisa, trabalhamos com os seguintes instrumentos/procedimentos para a geração de dados: inicialmente, fizemos uma análise documental para verificação das atividades disponibilizadas no livro didático; depois, aplicamos a atividade diagnóstica inicial, a oficina de leitura e, por fim, a atividade final. Detalharemos, a partir de agora, cada um desses instrumentos.

4.3.1 Da análise documental

Procedemos a análise documental para verificarmos como o livro do oitavo ano da coleção “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem” aborda a temática da leitura e suas respectivas atividades de leitura no capítulo 1. O LD que analisamos é estruturado em 4 unidades, em que cada uma delas é composta por três capítulos. O primeiro de cada um desses capítulos enfoca a questão da leitura. Destacamos aqui que todo o capítulo 1 da primeira unidade, que tem como foco a leitura, foi objeto de análise documental. Sobre essa temática, assinalamos que:

[...] a pesquisa documental é um procedimento metodológico praticamente decisivo para algumas áreas, como humanas e sociais. Em muitas pesquisas, os documentos são a única fonte de informação, assim como este tipo de pesquisa também pode ser utilizado de forma associada ou complementar com outros procedimentos metodológicos (Cechinel, Fontana, Giustina, Pereira e Prado, 2016, p. 6).

De modo similar, em nossa pesquisa, é imprescindível analisarmos na coleção de livros, mais especificamente o livro do oitavo ano, sua abordagem metodológica na área da leitura nos exercícios supracitados. Obviamente, seguindo todo o rito metodológico que a análise documental presume:

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador (Cechinel, Fontana, Giustina, Pereira e Prado, 2016, p. 4).

Nesse sentido, guiamo-nos dentro do contexto em que a obra foi escrita, levando em conta seus autores, a natureza do texto, entre outros aspectos. Neste ponto da pesquisa, analisamos, também, as seções destinadas à leitura, concernentes aos exercícios trabalhados em nossa pesquisa, para podermos discutir qual a abordagem metodológica é privilegiada pelas atividades propostas à luz das concepções de leitura.

4.3.2 Atividade diagnóstica

Uma atividade diagnóstica inicial também foi executada, com o intuito de traçar o perfil dos leitores da turma. Essa atividade foi, basicamente, extraída do livro didático do oitavo ano, a qual os discentes responderam, e, a partir daí, pudemos traçar o perfil leitor da turma. As avaliações diagnósticas se mostram instrumentos importantes na geração de dados, como afirmam Silva, Silva e Alves (2014):

Sendo o principal objetivo a aprendizagem, a avaliação diagnóstica tem a função de diagnóstico, assumindo dois propósitos que são, em primeiro lugar, determinar o nível de aprendizado pelo educando e em segundo descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo de aprendizagem. É importante sabermos que avaliação diagnóstica tem o objetivo de levantar, verificar e diagnosticar os pontos fortes e também fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento para que os mesmos possam corrigi-los quando necessário (Silva; Silva; Alves, 2014, p. 16).

Levando em consideração a perspectiva supracitada sobre as avaliações diagnósticas, os alunos responderam aos exercícios propostos de leitura e interpretação textual, e essa atividade foi usada para delimitar pontos fortes e pontos fracos dos discentes na resolução das problemáticas suscitadas no exercício. A primeira atividade foi feita sem qualquer adaptação, e a segunda (já dentro da oficina de leitura) passou por modificações quanto aos comandos e quanto aos objetivos.

4.3.3 Oficina de leitura/atividade final

Findas as checagens e observações iniciais e encontrados os resultados, com respostas dos discentes curtas demais, sem muita reflexividade e trazendo discursos atravessados por violência, tratamos de realizar a oficina de leitura, trabalhando os conteúdos pertinentes a essa temática de forma adaptada, contextualizando as questões e provocando no discente a reflexividade necessária. Reflexões concernentes à execução das oficinas são necessárias, conforme nos direcionam Paviani e Fontana (2009):

A oficina pedagógica é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Corroborando e aprofundando esse pensamento, temos também Ferreira (2001) discorrendo sobre a temática:

[...] a) Reflexão e troca de experiências. Isso implica em um repensar, um confronto de diferentes realidades e teorização sobre o vivencial, ou seja, confrontar a prática com a teoria e avançar na construção coletiva do saber; b) Produção coletiva. A oficina pressupõe criar coletivamente. Nesse sentido, exige soma de esforços, comprometimento e competência, como também empenho na realização das tarefas particulares para que se possam obter resultados consistentes; c) Descoberta de alternativas de solução para os impasses, fundamentadas na necessidade de transformar a realidade educacional, atualmente tão adversa, confrontar experiências e criar estratégias (Ferreira, 2001, p. 10-11).

Levando em consideração essas falas, nossa oficina de leitura oportunizou uma checagem do quanto a aprendizagem pode ser melhorada através de adaptações e adequações simples nas atividades de leitura propostas no LD analisado.

Quadro 3 - Descrição da Oficina de Leitura

	TEMA DA OFICINA	OBJETIVOS DA OFICINA	ATIVIDADE EXECUTADA
5 E N C O N T R O S	<i>TRABALHANDO A LEITURA</i> ✓ Estudo das atividades de leitura com dicas e sugestões para um melhor aproveitamento das atividades. Tempo de duração: 05 horas/aula	✓ Ler e analisar textos do capítulo 1, pretendendo observar e apreender as dicas para uma leitura proficiente; ✓ Analisar aspectos composicionais, de estilo e conteúdo temático próprios dos gêneros trabalhados (gráfico, infográfico, debate e entrevista); ✓ Levantar dados para posterior análise.	Descrição das atividades: ✓ Iniciamos a oficina apresentando o capítulo 1 aos alunos e suas características, bem como conceituando termos e levando os discentes a uma reflexão inicial sobre a temática do <i>bullying</i>; ✓ Posteriormente, distribuimos cópias dos textos e dividimos os discentes em grupos; ✓ Foram apresentadas as adaptações que constituíram o suporte para a resolução das atividades de leitura; ✓ Em seguida, eles fizeram a leitura dos textos do capítulo 1 do LD, separado previamente; ✓ Dando continuidade à análise, solicitamos a resolução de atividades relacionadas aos textos lidos no LD, seguindo estruturas adaptadas pré-concebidas baseadas no desempenho da atividade diagnóstica; ✓ Os alunos seguiram fazendo as leituras dos textos e respondendo às perguntas até concluírem toda a atividade; ✓ Momento de socialização oral das respostas; ✓ Por fim, recolhemos as cópias dos textos e atividades trabalhados em sala e a oficina foi finalizada.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As adaptações e as diretrizes de condução da oficina de leitura foram elaboradas levando em consideração o resultado da atividade diagnóstica, pois esta indicou o nível de adequação necessário ao aprendizado dos discentes.

Com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), sabemos que a pesquisa qualitativa frequentemente se vale de diversos instrumentos para a geração dos dados. Isso fica evidenciado tendo em vista as diferentes informações requisitadas à geração de dados que temos que levantar, como também os instrumentos que foram utilizados para alcançarmos nosso intento.

Com esses instrumentos, obtivemos o material que precisávamos para as análises. A partir daqui, pudemos construir um perfil pormenorizado do estado no qual encontramos nossos educandos e educandas, e em seguida pudemos traçar uma intervenção adequada à nossa realidade.

4.4 Local de pesquisa e participantes

A pesquisa foi aplicada em uma escola no município de Sapé-PB. Localizada a 40 km de distância da capital João Pessoa, a cidade de Sapé situa-se na região da Mata Paraibana. Segundo dados de 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada em 52.804 habitantes, tendo uma área territorial de 313,678 km². O IDEB do município foi de apenas 3,4 em 2019, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública.

4.4.1 Participantes

A rede pública municipal de ensino de Sapé-PB, que hoje conta com 38 escolas voltadas à educação básica, atende a mais de 7 mil alunos e foi o ambiente escolhido para o trabalho de pesquisa. Atuamos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da zona urbana do município, escola esta, que presta serviços educacionais à comunidade desde 1977.

Os participantes da pesquisa são os discentes da referida escola, do 8º ano do Ensino Fundamental. Estamos falando aqui de um universo de 33 alunos e alunas no total, na faixa etária entre quinze e dezessete anos. A grande maioria mora na zona urbana, nas imediações da escola, que é periférica, distanciando-se alguns quilômetros do centro da cidade.

Como somos recém-chegados à escola e desejamos ter um panorama bem delimitado sobre a real situação dos discentes desta turma, no que tange à proficiência em leitura, resolvemos produzir um estudo que pesquisou um ano específico do Ensino Fundamental (Anos Finais). A turma pesquisada funciona no turno da manhã.

Atuo como docente nesta escola há pouco mais de um ano, na data em que pontuo estas linhas. Tanto os alunos da turma em questão, quanto o livro didático utilizado, são novos para mim. Nesse contexto, precisei pesquisar um pouco mais a fundo quem são os estudantes com os quais trabalho, como o livro aborda questões de leitura, e, conseqüentemente, como propõe

as atividades para a obtenção de uma leitura discursiva. Julgamos serem estas as questões relevantes para a comunidade neste momento.

Escolhemos trabalhar com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental por ser uma série intermediária, não estando nem no começo nem no final do ciclo. A escola a ser trabalhada nesta pesquisa dispõe de *internet* e *data show*, além dos recursos didáticos comuns. Sabemos perfeitamente que esta não é a realidade de todas as escolas públicas brasileiras. O prédio possui também sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento de crianças com deficiência. Apenas 20 discentes participaram da pesquisa. Trata-se de uma turma bastante heterogênea, que embora seja de oitavo ano, conta com educandos com proficiências leitoras das mais diferentes, tendo inclusive alunos que leem com muita dificuldade ou sequer decodificam, além de alunos um pouco mais proficientes em leitura, como é esperado dos alunos desse segmento, conforme nos mostrou o andamento das atividades. Interessa-nos, por ora, trabalhar com os alunos que alcançaram as habilidades mínimas necessárias ao oitavo ano do Ensino Fundamental, pois estes representam a maioria da turma e podem mostrar interações discursivas mais significativas à pesquisa. Na execução da pesquisa separamos 10 alunos, dos 20 que participaram, para serem analisados.

Todos os alunos e alunas participantes da pesquisa foram recrutados voluntariamente, com a anuência da direção da escola, dos próprios educandos e educandas (por meio do TALE) e dos pais e/ou responsáveis (por meio do TCLE). Definido esse público e o espaço, sigamos às análises.

4.5 Análise de dados

A proposta pensada, com relação à análise de dados, no que concerne à leitura, está amparada sob a égide da Análise do Discurso na perspectiva discursiva de vertente peuceuxiana. No âmbito dessa temática, contaremos com as contribuições norteadoras de Orlandi (1998), (2005), (2010) e Brandão (2012). Para nos situarmos sobre o conceito de Análise do Discurso, também traremos Pêcheux (2009), que delimita o conceito de construção de sentidos na AD, explicitando que:

O sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...] as palavras, expressões, proposições, etc.; mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (Pêcheux, 2009, p. 146 e 147).

Os sentidos e as posições ideológicas direcionam os discursos, de um modo geral, inclusive os que serão analisados posteriormente aqui. Sobre essa Análise do Discurso é importante ressaltar a seguinte contribuição de Orlandi:

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história (Orlandi, 2005, p. 15).

Consequentemente, percebemos que a análise do discurso é um bom dispositivo teórico-metodológico para a análise dos nossos dados, tendo em vista que nossa pesquisa é qualitativa e que temos elementos diversos para analisar. Sintetizamos e analisamos as informações e comunicações levantadas na pesquisa, conforme as respostas, e, em seguida, trazemos os dados à tona, seguindo os pressupostos metodológicos pertinentes a esse tipo de análise.

Discorreremos um pouco mais sobre a análise dos dados levantados nas atividades aplicadas aos discentes. Segundo Orlandi (2005), a AD tem como base: a delimitação do *corpus* a ser analisado, em seguida uma análise da materialidade linguística, por fim o analista comentará sobre o discurso. Essa sequência de etapas está definida, e assim damos seguimento à investigação científica.

4.5.1 Primeiro momento

Em um primeiro momento, delimitamos o *corpus* da pesquisa; para tanto, catalogamos as atividades de leitura extraídas do livro didático analisado (oitavo ano), que foram respondidas pelos discentes da pesquisa antes e depois das adaptações sugeridas. Procedemos depois à organização do material levantado. Em seguida, passamos à análise da materialidade linguística.

Seguindo-se à exploração do material, nosso procedimento seguinte foi no sentido de analisarmos os discursos obtidos nas respostas dos discentes às atividades diagnósticas inicial e final, e, por fim, contrapusemos, também, essas respostas.

4.5.2 Interpretação dos dados gerados

Finalmente, após analisado tudo o que foi gerado, e encontrados os resultados, confrontamos os achados com a teoria da Análise do Discurso, cruzando as informações

levantadas com a teoria estudada previamente e comentando as respostas dos discentes às questões.

Refletindo sobre o que foi analisado e chegando aqui à última etapa da análise, propusemos uma intervenção que possibilitou uma maior proficiência leitora dos discentes. A proposta de intervenção está materializada por meio de um caderno pedagógico que sugere adaptações às atividades, as quais são complementares para que possam ajudar o professor no trajeto do ensino-aprendizagem da leitura. Enfatizamos que o caderno pedagógico, nesse caso, deve funcionar como uma orientação geral para utilização de atividades de livro didático, ou seja, não deve ser algo pontual, empírico em relação a uma unidade ou capítulo do livro, mas deve funcionar como princípio, como norte para o trabalho do professor com outros livros e materiais didáticos.

A seguir, iremos expor nossos achados científicos e a interpretação dos dados gerados, e definiremos de forma mais detalhada a proposta de intervenção.

5 LEITURA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

A partir deste capítulo, nos debruçaremos sobre os diversos dados levantados e organizados para traçarmos um caminho pedagógico possível que melhor se adapte aos interesses dos discentes. A princípio, faremos a análise documental do livro que foi trabalhado ao longo de toda a investigação (mais especificamente nos ateremos ao capítulo 1 que foi usado para as atividades diagnóstica inicial e final); a seguir, trataremos os dados levantados na atividade diagnóstica inicial realizada, seguindo unicamente as orientações das questões do livro didático e as respostas dadas a estas mesmas questões em um segundo momento, durante a oficina de leitura, que incluiu adaptações metodológicas que culminaram em respostas mais profundas e compatíveis com o nível discursivo almejado.

No que tange às análises, feitas sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa, lançaremos mão das contribuições de nossos expoentes principais, que serão Brandão (2012), Orlandi (1998), (2005), (2010) e Souza (2021). Quanto às análises, não faremos juízo de valor sobre as respostas dadas pelos discentes, pois isso iria extrapolar nosso intento investigativo. Aplicamos os fundamentos da AD francesa, mais especificamente, linguagem e leitura em perspectiva discursiva, ou seja, aplicamos a concepção de leitura fundada nos pressupostos da AD francesa para analisar as construções discursivas levantadas. Seguiremos a didática de Souza (2021), pois julgamos ser pertinente para o intento analítico almejado aqui, ao sugerir que o pesquisador deve se utilizar de três questionamentos heurísticos para analisar estruturas discursivas: Qual é o conceito-análise presente no texto? Como o texto constrói o conceito-análise? A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?

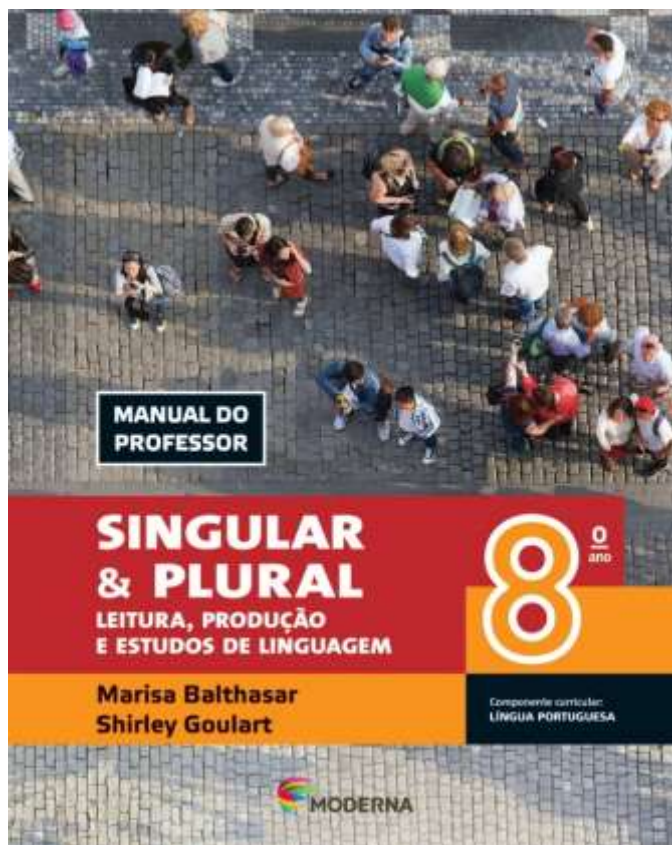
5.1 Esmiuçando o livro didático selecionado

Dentro do *corpus* da pesquisa há um documento que ocupa papel central: o livro didático. Escolhemos, como já foi mencionado anteriormente, analisar o livro que utilizamos diariamente para o auxílio na ministração das aulas de Língua Portuguesa. A coleção intitula-se: “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”. Separamos para análise o livro da série na qual a pesquisa foi aplicada (8º ano). Desse livro, retiramos apenas as atividades de leitura do capítulo 1 para análise ². A partir de agora, segue a análise documental feita do

² Sugerimos que o leitor possa ter em mãos ao menos a versão digital desse livro, para melhor acompanhar a análise. Você poderá baixar ou ler a obra completa no site: <<https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/novo-singular-plural-leitura-producao-e-estudos-de-linguagem/>>.

trecho separado para fim de investigação. Sabemos que a análise documental, de um modo geral, é um importante instrumento com o qual podemos nos debruçar sobre documentos, a qual revela informações preciosas ao fazer investigativo; sobre esse procedimento, asseveram Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) que: “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação”. Acrescentamos aqui o livro didático. Nosso roteiro de pesquisa intentará obter as seguintes informações: Avaliação inicial da coleção: “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”. Quem são as autoras? Qual ou quais a(as) concepção(ões) de linguagem da obra analisada? Como estão estruturadas as atividades de leitura na coleção “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”? Separação e classificação de material de acordo com a proposição de atividades. Avaliação da necessidade de adaptações. Sugestões de adaptações das questões de leitura. A seguir, vemos uma foto da capa do livro:

Figura 01 - Capa do livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (8ºano) – Manual do Professor



Fonte: <<https://pnld.moderna.com.br/obra-didatica/singular-plural-leitura-producao-e-estudos-de-linguagem-8/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Em uma avaliação inicial, os livros da coleção Singular e Plural vêm para atender a uma demanda do PNLD. A proposta da coleção é vincular o ensino da Língua Portuguesa aos preceitos estabelecidos pela BNCC, conforme observamos na sua apresentação. O livro foi adotado pela escola em questão, e, a princípio, seguiria sendo utilizado entre os anos de 2020 a 2023, ou seja, por quatro anos. A editora responsável é a Moderna. Trabalhamos com a 3ª edição impressa em 2018, em São Paulo. Faz-se necessário trazermos o perfil das autoras que assinam o livro. A busca por um breve histórico das autoras é interessante, pois, para Cellard (2008), “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento” (Cellard, 2008, p. 300). Seguindo essa linha de raciocínio, temos duas autoras que subscrevem a obra, com as apresentações que seguem:

Marisa Balthasar: Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora em programas de formação docente continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 14 anos. Professora em escolas particulares do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos.

Shirley Goulart: Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP). Formadora em programas de formação continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 15 anos. Professora em escolas particulares do Ensino Superior. Autora de materiais didáticos (Balthasar; Goulart, 2018, p. 1).

Com essas apresentações, podemos concluir que as autoras, que já vivenciaram a prática pedagógica da escola pública, possuem formações nas áreas da Educação, voltadas para Letras, Linguística e Literatura, e com experiência na criação de materiais para as instituições educacionais. Com essas formações nas áreas de Letras e de Linguística Aplicada, as autoras possuem direcionamentos que primam pela leitura sob uma perspectiva discursiva, como veremos mais à frente.

Quanto à estruturação da coleção e os objetivos formativos almejados aos discentes, as autoras assim os apresentam:

Caro professor: O exercício pleno da cidadania e a construção de identidades livres pressupõem a autonomia de agir e de pensar. Foi considerando isso que fizemos esta coleção: para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades que lhes permitam adquirir cada vez mais autonomia de ação e de pensamento e também para garantir a

você, professor, essa mesma autonomia em seu trabalho. Você notará que cada volume desta coleção está organizado em quatro unidades, com três capítulos, cada um priorizando um componente do ensino de Língua Portuguesa: Leitura e Produção, Práticas de Literatura, Estudos de Língua e Linguagem. Apesar dessa forma de organização dos saberes da disciplina, o objetivo não é tratar cada componente de maneira estanque, mesmo porque cada capítulo não aborda exclusivamente um dos componentes, apenas prioriza um deles, sempre buscando estabelecer relações com os demais. Essa divisão garante sua liberdade de escolher e explorar os capítulos na ordem em que se apresentam ou escolher outros caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua, ora enfatizando outros. É porque acreditamos em você, professor, na sua capacidade de discernir quais são as necessidades da sua turma, quais são os objetivos a serem alcançados e em que ritmo, que lhe apresentamos esta coleção. Esperamos estar com você, lado a lado, apoiando-o nessa caminhada (Balthasar; Goulart, 2018, p. 3).

Observamos, através dessa apresentação, que a proposta tem um viés que propicia a criticidade e a formação do cidadão de forma integral, conforme já citamos como sendo um princípio da BNCC. As duas primeiras linhas, citadas no texto acima, já falam claramente em uma formação integral quando reitera que o objetivo da coleção é que o discente exerça plenamente sua cidadania e tenha autonomia para agir e pensar. Em seguida, as autoras reforçam que exatamente isso foi considerado para a elaboração da coleção. Ademais, levando em consideração os fundamentos da AD francesa que dá suporte às análises, destacamos o que diz Orlandi (2020) sobre uma perspectiva discursiva de leitura, entendendo que ler discursivamente:

[...] é saber como um objeto simbólico produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem (Orlandi, 2020, p. 24).

Se a ideia das autoras da coleção Singular e Plural é a formação de cidadãos autônomos e críticos, uma perspectiva discursiva de leitura vai atender à criticidade e autonomia almejadas, tendo em vista que para se ler de forma crítica é necessário entender sobre “como os objetos simbólicos produzem sentidos”, nas palavras de Orlandi. Nossa impressão inicial nessa investigação científica indica que o intuito das atividades que irão ser analisadas à frente busca fazer com que o discente compreenda como funcionam os processos de significação dos discursos proferidos.

Achamos pertinente a subdivisão das unidades com três capítulos, proposta pelas autoras, sendo leitura e produção a tônica de um desses capítulos. No cotidiano docente, por vezes, os enfoques em determinadas práticas de linguagem são necessários, no sentido de delimitarmos melhor o que será objeto de estudo em determinada aula. Igualmente relevante é

o fato de os capítulos estarem interligados, para não serem explorados de forma desconexa; isso mostra ao aluno ou aluna a interconexão entre a gramática e os sentidos presentes nos textos.

Uma outra inquietação que nos ocorre e que precisa ser respondida é: no que consistem as concepções de linguagem adotadas pelo livro? Quais são elas? Vale ressaltar que a concepção de leitura que adotamos como norte aqui na pesquisa é a discursiva, de base materialista francesa. Isso implica dizer que esperamos que o livro analisado traga em suas questões uma estruturação que permita uma compreensão do processo discursivo e que leve o discente a refletir sobre como se posicionar ante questões sociais. Como elementos balizadores das atividades, encontramos as linhas que seguem:

Nas orientações destinadas ao ensino de Língua Portuguesa que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação básica, Ensino Fundamental, aprovada em 2017, declara-se que para a elaboração da proposta nesse componente, a BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Balthasar; Goulart, 2018, p. 6).

E ainda mais:

Especialmente nos últimos vinte anos, as teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista - baseadas nos estudos de Vygotsky - e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem - que têm em Bakhtin o seu precursor - vêm nos ajudando nessa tarefa. Tanto as teorias de aprendizagem socioconstrutivistas quanto as de linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção de homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem (Balthasar, Goulart, 2018, p. 6).

A menção da BNCC como sendo um instrumento que *dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas*, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como a citação ao socioconstrutivismo ancorado em Vygotsky e, sobretudo, a menção às teorias discursivas de Bakhtin, a quem devemos a concepção discursiva de linguagem, nos sugerem que as atividades de leitura devem ter a discursividade como tônica. As autoras deixam claro, nas citações supracitadas, o compromisso em formar leitores que sejam críticos e agentes/sujeitos sociais empoderados de uma leitura carregada de elementos discursivos que caracterizam, sobretudo, leitores fluentes que compreendem o seu papel na sociedade. Obviamente, o simples fato de citar elementos e/ou expoentes ou dizer que o entendimento do eixo leitura é discursivo ou interacionista não garante que as atividades assim sejam. Justamente por conta disso, mais à frente, vamos analisar como as atividades estão

estruturadas neste capítulo e checarmos se as expectativas se confirmam, no que tange a essa questão.

Na apresentação das atividades de leitura, no manual do professor, retiramos mais um trecho que nos chamou atenção. Destacamos o trecho a seguir, no qual as saudações iniciais seguem expandindo os conceitos que as autoras visam trabalhar, delimitando os elementos que estarão presentes nas atividades de leitura e confirmando as expectativas do pesquisador:

Caracteriza esta seção uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação destes à faixa etária dos (as) estudantes e suas necessidades de formação. Nesta seção serão propostas de uma a três atividades de leitura em diferentes modalidades, de acordo com a natureza do texto e os objetivos de aprendizagem. Dentre as modalidades destacamos a leitura em voz alta pelo professor, a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto etc. As explicações sobre o trabalho esperado nessas modalidades aparecem no Manual do professor, conforme forem propostas na coleção. A seção de leitura tem como objetivos: • alimentar a discussão sobre o tema da unidade e, conseqüentemente, a produção do gênero proposto; • possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e interpretação. No início dessa seção, o box antecipando a leitura apresenta questões para levantamento de conhecimentos prévios a respeito do gênero e/ou do tema abordados no texto a ser lido, assim como para levantar expectativas de leitura. Nas atividades de leitura dessa seção poderão aparecer as seguintes subseções: • primeiras impressões - questões de compreensão global e de exploração do contexto de produção, oferecidas para serem trabalhadas coletiva e oralmente. • O texto em construção - questões que envolvem a análise linguística, textual e discursiva, de modo a possibilitar aos alunos a percepção dos recursos e das estratégias usados pelo autor na construção do texto, para que lhe atribuam sentidos, intenções e valores e se posicionem sobre ele (Balthasar; Goulart, 2018, p. 20).

Na citação acima, alguns trechos nos trazem evidências de um trabalho de leitura enfocando a perspectiva discursiva. Inicialmente destacamos a ampla gama de textos trabalhados, todos vinculados ao cotidiano e aos espaços sociais em que esse sujeito leitor deverá transitar, sobretudo *textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação destes à faixa etária dos (as) estudantes e suas necessidades de formação*. Outrossim, ressaltamos também os diferentes meios pelos quais, prometem as autoras, abordar a leitura, sendo elas *a leitura em voz alta pelo professor, a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto etc.* Enfatizamos também que a intenção inicial proposta é *alimentar a discussão sobre o tema da unidade e, conseqüentemente, a produção do gênero proposto; possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características*

temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e interpretação.

Nossas impressões, analisando teoricamente o material recortado da obra, criam boas expectativas sobre como as atividades devem ser apresentadas. O próprio *contexto de produção* é citado como sendo objeto de atividades. Conforme vemos também em Souza (2021), esses contextos ou condições de produção são importantes para a compreensão do enunciado, pois:

Para a AD, nada na língua é aleatório. O uso de palavras e frases não é resultado de liberdade do falante. Esse uso é determinado pelas possibilidades de dizer, que, por sua vez, são determinadas pelas **condições sócio-históricas de produção**. Embora o sujeito possa dizer tudo na língua – enquanto falante do idioma –, ele não pode dizer tudo na língua – enquanto sujeito do discurso (Souza, 2021, p. 11 - grifos do autor).

Em não sendo o discurso algo aleatório, muito pelo contrário, sendo ele resultante de fatores históricos, sociais, contextuais, e não podendo o sujeito do discurso dizer tudo, conforme vimos em Souza, é mister termos atividades de leitura que considerem essa instância de produção discursiva. Passaremos adiante a analisar como essas atividades estão estruturadas e se nossas expectativas se confirmam quanto à estruturação delas. Após essas linhas gerais sobre o LD escolhido, procederemos à descrição e análise das atividades do capítulo 1 – Eu e o outro: a ética nas relações pessoais. Vejamos a seguir a capa deste capítulo:

Figura 02 - Introdução capítulo 1

CAPÍTULO 1
Competências gerais da Educação Básica: 1, 4, 5, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Línguas: 1, 2, 3, 4 e 6.
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

HABILIDADES BNCC
(EF69LP02), (EF69LP03), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP15), (EF69LP18), (EF69LP19), (EF69LP24), (EF69LP26), (EF69LP56), (EF69LP02), (EF69LP04), (EF69LP12), (EF69LP14), (EF69LP15), (EF69LP17), (EF69LP27), (EF69LP30).

Material Digital
Material Digital Audiovisual (vídeo Bullying: entendendo e combatendo esse mal)

Objetivo para o Professor
acompanhar o Material Digital Audiovisual.

Abertura do capítulo
Na abertura do capítulo, apresentamos uma fotografia que faz parte da campanha da Unicef. O texto original está em inglês (*One shot is enough*) e pode ser traduzido como "Uma foto basta". Nos exercícios a seguir, trabalharemos os atores sociais do bullying representados no cartaz, sobretudo a postura violenta das agressoras. Por meio desta imagem e da discussão presente a partir dela, o objetivo é aliviar os conhecimentos prévios (doxos) estudantes sobre o tema debatido neste capítulo: a prática do bullying.

Converse com o turma
1. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02) (EF69LP27).**
1.a. O objetivo do cartaz é problematizar a prática do bullying e, principalmente, a do cyberbullying, proveniente da publicação de fatos, comentários etc. em redes sociais com o intuito de humilhar alguém.
1.b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, porque esse cartaz faz parte de uma campanha desenvolvida pela Unicef que busca conscientizar a comunidade escolar contra o bullying. Essa prática nociva,

1 **Eu e o outro – a ética nas relações pessoais**

Cartaz para campanha da Unicef criado em 2015.

Converse com o turma
1. Leia o cartaz que faz parte da campanha da Unicef. Depois, discuta com seus colegas considerando as questões apresentadas a seguir:
a) Qual é o objetivo do cartaz?
b) Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê?
c) Na sua opinião, quem seria o público do cartaz? Explique.

LIMA FOTO BASTA
Cyberbullying representa uma das principais causas de depressão e suicídio entre crianças na escola. Se você tem um smartphone, use-o de maneira inteligente, não mate a autoestima de ninguém.

14

Como apontam essa e outras campanhas similares, é uma das principais causas de depressão e suicídio entre jovens e crianças em idade escolar.
1.a. Espera-se que os(as) estudantes considerem que o cartaz seja, de maneira geral, dirigido a jovens e crianças e à comunidade escolar (pais, professores, diretores, funcionários etc.).

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 14.

Agora voltamo-nos para a descrição e análise das atividades de leitura do capítulo 1, intitulado “Eu e o outro: a ética nas relações pessoais”; nesse capítulo, que é direcionado à leitura e que foi escolhido para as atividades diagnóstica inicial e final de nossa pesquisa, temos a seguinte estrutura: uma foto no início do capítulo 1, trazendo na ilustração um cartaz do UNICEF com uma campanha publicitária contra o *bullying*. Na imagem, uma menina se mostra acuada enquanto outras três garotas tiram uma foto sua em um lugar que lembra o vestiário de um colégio (Ver Figura 02), enquanto uma quarta garota assiste aquela agressão de forma passiva, sem esboçar qualquer reação. Na foto também temos, em inglês, a frase “*One shot is enough*”, seguida da tradução (Uma foto basta) logo abaixo.

Abordando a introdução do capítulo 1 de forma analítica, podemos ver que as atividades se iniciam com uma imagem que evoca discussões. Apresentada em um ambiente parecido com uma escola ou um clube, que é familiar aos discentes, a imagem inicial da menina remete à memória discursiva do *bullying* e já ativa conhecimentos prévios no leitor que servirão de base para a expressão discursiva, nos exercícios, juntamente com os textos de apoio que se seguem. Sobre a memória temos, conforme cita Orlandi (2020, p. 29), que: “[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É [...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que já está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Em outras palavras, é nessa memória discursiva que o sujeito enunciador vai se apoiar discursivamente para produzir seu discurso e selecionar as formações discursivas e ideológicas, às quais vai se filiar quando for se expressar.

No manual do professor temos sinalizadas as competências e habilidades da BNCC que esse capítulo visa trabalhar, conforme vemos a seguir:

Figura 03 - Habilidades e Competências Trabalhadas

CAPÍTULO 1
Competências gerais da Educação Básica: 1, 4, 5, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4 e 6.
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.
HABILIDADES BNCC
 (EF69LP02), (EF69LP03),
 (EF69LP07), (EF69LP08),
 (EF69LP11), (EF69LP12),
 (EF69LP15), (EF69LP18),
 (EF69LP19), (EF69LP24),
 (EF69LP26), (EF69LP56),
 (EF89LP02), (EF89LP04),
 (EF89LP12), (EF89LP14),
 (EF89LP15), (EF89LP17),
 (EF89LP27), (EF89LP30).

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 14.

Em uma atividade inicial, para reflexões com a turma, temos o exercício que vemos na Figura 04:

Figura 04 - Atividades iniciais (Parte I)

Converse com a turma

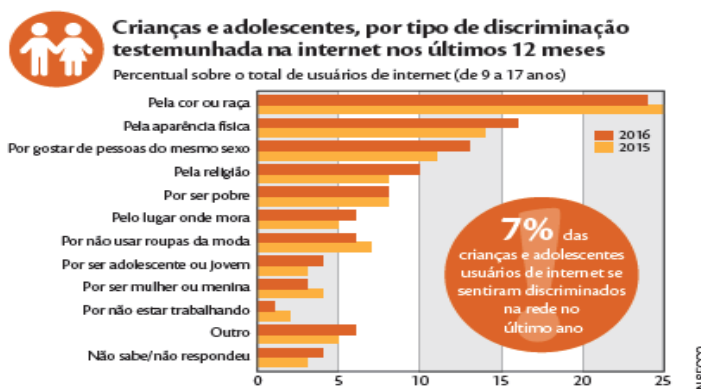
1. Leia o cartaz que faz parte da campanha da Unicef. Depois, discuta com seus colegas considerando as questões apresentadas a seguir.
 - a) Qual é o objetivo do cartaz?
 - b) Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê?
 - c) Na sua opinião, quem seria o público do cartaz? Explique.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 14.

Na questão 1, temos questões gerais sobre o cartaz perguntando sobre qual seria o *objetivo do cartaz*, sobre *a importância* e, por fim, *quem seria o público-alvo do cartaz*. São questões para as reflexões iniciais sobre a temática abordada (*bullying*), ainda questionamentos sobre a superfície textual apenas para reflexões iniciais do discente. Essas reflexões seguem nas questões seguintes, conforme destacamos nas figuras 5 e 6:

Figura 05 - Atividades iniciais (Parte II)

2. Observe a imagem que compõe o cartaz.
 - a) Na sua opinião, quem poderiam ser as personagens que compõem essa cena? Por que é possível fazer tal afirmação?
 - b) Quais recursos visuais foram usados pelo fotógrafo para dar ênfase às informações verbais que compõem o cartaz? Observe na página anterior, na lupa, o texto que acompanha o cartaz e sua tradução.
3. O cartaz relata um fenômeno que, infelizmente, tem se tornado frequente hoje em dia. Para ampliar a compreensão do tema, leia o gráfico e responda às questões.



Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 15.

Figura 06 - Atividades iniciais (Parte III)

Fonte: Dados com base no Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação, pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 2016.

- a) Segundo o gráfico, qual é o percentual de crianças e adolescentes que sofreram discriminação em 2015 e 2016?
- b) Quais são os três tipos de discriminação mais frequentes entre usuários de internet entre 9 e 17 anos apresentados no gráfico?
- c) Qual dos dados do gráfico melhor explica a discriminação sofrida pela vítima descrita na cena da campanha da Unicef? Justifique.
- d) Você acredita que dados como esses refletem o fenômeno descrito como *bullying*? Por quê?
- e) Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica *bullying*? Justifique sua resposta.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 15.

Os exercícios 2 e 3 continuam por trazer os primeiros questionamentos estruturados de modo a resgatar informações dos textos, mas já aprofundando para situar o aluno sobre as condições de produção daquele texto. Sabemos que questões assim visam despertar no aluno a percepção das condições nas quais aquele texto foi produzido, como corroborado em Orlandi (2008) quando a autora diz que uma leitura sob a perspectiva discursiva:

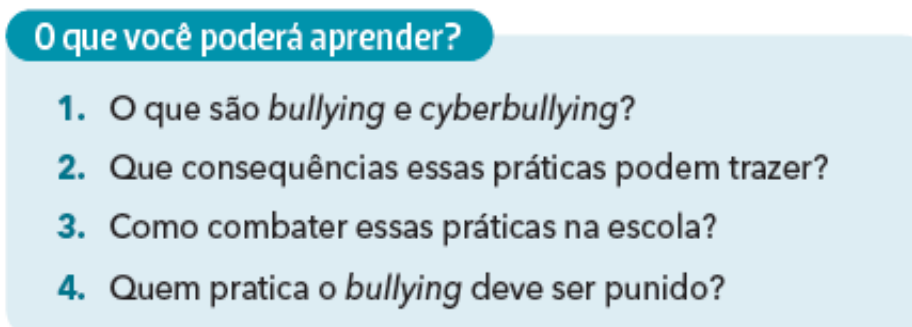
[...] não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto. O momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (Orlandi, 2008, p. 37-38).

Nesse quesito, importam as condições de produção e os sujeitos envolvidos no processo discursivo, assim como o lugar de fala do enunciador e as imagens discursivas que tem de seu(s) interlocutor(es). Observamos que na questão 3, as letras *d* e *e* já trazem questionamentos um pouco mais profundos, quando solicitam do discente um posicionamento no momento em que perguntam respectivamente: *d) Você acredita que dados como esses refletem o fenômeno*

descrito como bullying? Por quê?; Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica bullying? Justifique sua resposta.

As atividades de leitura seguem a partir dessa introdução, que busca ativar no aluno conhecimentos prévios sobre o tema abordado, além de trabalhar a noção das condições de produção, apresentando um grupo de questionamentos os quais se espera que o leitor consiga responder ao final do capítulo, como vemos na Figura 07:

Figura 07 - Aprendizados do capítulo



Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 15.

Segundo uma perspectiva discursiva de leitura, um sujeito-leitor proficiente deve estar apto a responder aos questionamentos anteriores de forma a poder definir, inicialmente, o que é o *bullying*, com segurança e desenvoltura, como também propor resoluções que sejam socialmente aceitáveis a um problema social grave posto em discussão, posicionando-se socialmente.

A partir deste ponto, adentramos nas atividades que irão esclarecer mais sobre a temática em estudo (*bullying*). A atividade de leitura 1 tenta responder à pergunta: “Por que existe *bullying* e como lidar com ele? ” Para tanto, faz-se uso de uma atividade de pré-leitura, com quatro questionamentos para discussão, e um texto em seguida.

Figura 08 - Questões para discussão na pré-leitura do texto¹

Leitura

Atividade 1 – Por que existe o *bullying* e como lidar com ele?

Antecipando a leitura com a turma

1. Dê uma olhada geral no texto antes de iniciar a leitura: observe o título, a linha fina, a imagem. Ele abordará um tema relacionado ao *bullying*. Você concorda com essa afirmação? Explique.
2. Você já vivenciou alguma situação de *bullying* em sua escola? Se quiser, conte como isso aconteceu, seguindo as orientações do(a) professor(a).
3. Em sua opinião, o que leva uma pessoa a praticar o *bullying*?
4. Qual é o limite entre brincadeira e agressão?

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 16.

Nas atividades de pré-leitura, a questão 1 busca que o discente faça uma checagem dos elementos que compõem o texto e tire conclusões a partir disso. Já a questão 2 busca memórias psicológicas negativas com a temática do *bullying* vivenciadas pelo discente. As questões 3 e 4 solicitam a opinião do discente sobre o que leva alguém a praticar *bullying*, e solicita que o aluno/a estabeleça os limites entre brincadeira e agressão. Questões que aprofundam a discussão temática podem permitir que o aluno reflita e desenvolva gestos de leitura que “modifiquem a apropriação social dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41); isso resultará em cidadãos críticos e capazes de se posicionar sem dificuldades sobre temas socialmente sensíveis. Passaremos a análise do texto *Manual do bullying* e suas questões:

Figura 09 - Texto Manual do *bullying*: por que existe e como lidar?

Manual do *bullying*: por que existe e como lidar?
As brincadeiras e apelidos foram longe demais? Isso é sério!
 POR SOFIA DUARTE 05/03/2018



Sabe aquele apelido que você odeia? Ou qualquer tipo de "brincadeira" que seja engraçado pra geral, menos pra você, e segue sendo repetida? Tudo isso pode ser classificado como ***bullying***, que vai além e envolve até agressão física. **Sim, é sério.** Sem contar o ***cyberbullying***, miga, com proporções ainda maiores. Essas atitudes fazem qualquer um se sentir diminuído, acabam com a **autoestima** e fica difícil ver uma saída. Mas ela existe, viu! E a gente está aqui pra ajudar com um **manual do *bullying*** para você entender como agir em uma situação dessas.

Por que existe *bullying*, afinal?

A resposta é simples: falta muita **empatia e respeito ao próximo**. "Quem faz *bullying* tem questões de inseguranças e acaba utilizando outra pessoa como **válvula de escape** para as próprias frustrações", explica a psicóloga Deborah Moss. Ou seja, enquanto existir aqueles que precisam pisar nos outros pra se sentir bem, vai rolar *bullying*. Mas não deve ficar por isso mesmo... Ah, não!

Brincadeira?

Muitas vezes, o *bullying* começa com algum tipo de brincadeira, que é engraçada para algumas pessoas (quem faz, claro), mas incomoda outras (as vítimas). Porém, existe um **limite** pra isso. Uma brincadeira só é legal quando todos riem, sacou? Segundo a orientadora Patrícia Góes, "é caracterizado *bullying* quando há repetição e intenção". Se você está em uma turma onde isso acontece, fique atenta e siga nossa dica: **sempre se coloque no lugar de quem está sofrendo o *bullying***. O passo número dois é mostrar que essa pessoa não está sozinha.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 17.

O texto acima está disposto como fonte que visa embasar as discussões teóricas sobre o tema em questão. De certa forma, o texto busca direcionar o discente às respostas dos questionamentos feitos na pré-leitura que comentamos acima. Finalizando esta atividade 1, o livro traz 5 questões sobre o texto Manual do *Bullying*.

Figura 10 - Questões sobre o texto *Manual do bullying: por que existe e como lidar?*

● **Primeiras impressões**

1. A imagem que faz parte do texto causou algum tipo de sentimento ou reação em você? O que achou do uso dela para ilustrar o texto?
2. Ler o texto *Manual do bullying: por que existe e como lidar?* acrescentou algo a você?
3. Que linguagem predomina no texto que você leu: formal ou informal? Justifique com exemplos retirados do texto.
4. Que relação o texto estabelece entre o *bullying* e a brincadeira?
5. E para você, existe algum limite nas brincadeiras? Na sua opinião, o que faz algo ser uma brincadeira ou ser considerado *bullying*?

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 18.

A questão 1 evoca no discente a necessidade de analisar os elementos não verbais que compõem o texto, como a imagem inicial. Sobre essa temática, Aduz Orlandi (2008) que:

[...] o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (Orlandi, 2008, p. 38).

Obviamente as imagens devem também ser analisadas, como cita Orlandi, daí a pertinência de questões com essa proposta. Seguindo na questão 2, a pergunta se direciona ao aluno/a questionando-o sobre o que houve de aprendizado. A questão 3 busca que o discente reconheça o tipo de linguagem utilizado, se formal ou informal, o que o situa melhor quanto ao público-alvo e aos intentos discursivos dos autores. A questão 4 pergunta o que o texto define como sendo o limite entre brincadeira e agressão, que remonta à questão 4 da pré-leitura, na qual o discente responde uma questão semelhante, sem, contudo, ter lido o texto, e finaliza perguntando uma vez mais ao discente na questão 5 se existe, de fato, um limite entre brincadeira e agressão. Nas palavras de Orlandi (2008, p. 41), “a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância para a análise de discurso. Ao menos quando a leitura é vista como produzida em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta”. A partir do momento em que buscamos no discente esse reconhecimento de como se deu o processo discursivo, estamos trabalhando para

que ele atinja uma proficiência leitora satisfatória. A seguir, passaremos à descrição e análise da próxima atividade de leitura.

Na atividade de leitura 2, aprofunda-se o conceito de *bullying* e expande-se essa temática respondendo-se à pergunta: “Qual a diferença entre *bullying* e deboche?” Aqui, o livro traz mais uma entrevista para compor o conjunto discursivo que vai conduzindo o aluno às respostas almejadas.

Figura 11 - Atividade 2

Atividade 2 — Qual é a diferença entre *bullying* e deboche?

Agora, leia a entrevista a seguir com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira e compare com o texto *Manual do bullying: por que existe e como lidar?*

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 18.

O texto a seguir é mais uma entrevista, intitulada: Existe diferença entre deboche e *bullying*? A atividade inicial é para que o discente leia o texto e compare com o anterior.

Figura 12 - Texto: Existe diferença entre deboche e *bullying*?

Existe diferença entre deboche e bullying?

ANDRÉ CABETTE FÁBIO 28 OUT 2017 (ATUALIZADO 28/OUT 20H02)
[...]

O *Nexo* conversou sobre a prática do *bullying* com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e autor do livro *Viver pode ser mais fácil*, lançado em 2017 pela Editora Harbra.

Pereira recomenda **cautela** ao chamar qualquer caso de deboche de *bullying* e afirma que escolas devem ficar atentas para casos de **perseguição sistemática** a alunos. E que é possível desarmar essas situações.

O que é bullying?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA Quando o termo *bullying* apareceu ele descrevia a **intimidação** sistemática e continua que ocorria principalmente às escondidas nas escolas. Alunos que tinham algumas características que chamavam atenção sofriam com o que se chamava de *bullying*.

Aparece de tudo na tradução em português, como valentão, por exemplo. Mas intimidação é o termo que mais se aproxima do significado. A pessoa que sofre *bullying* é intimidada por outra pessoa ou por um grupo, de uma forma que pode ser física ou verbal. Um ponto é importante: essa intimidação é frequente.

Por exemplo: conheci uma pessoa que ficou oito anos na escola sofrendo intimidações e gozações porque era gorda. Por que o *bullying* acontece muito na escola? Porque o indivíduo é obrigado a ir todos os dias, mesmo se alguém **cisma** com ele porque é gordo, usa óculos, tem algum problema de fala etc.

Quando a pessoa é obrigada a frequentar o ambiente em que isso acontece, ela é massacrada, e sua vida começa a ficar insuportável.

Hoje eu vejo uma tendência de pôr tudo no mesmo **balaio**, qualquer caso de gozação e deboche é chamado de *bullying*. Mas isso é algo que existe onde há seres humanos, e com adolescentes é muito frequente. Se é uma brincadeira ocasional, que acontece um dia ou outro eu classificaria de forma diferente.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 19.

No texto anterior, os limites entre *bullying* (agressão) e brincadeira são uma vez mais explorados, reforçando os conceitos e leituras anteriores. Seguindo-se ao texto, temos um exercício que visa, além de reforçar discursivamente os conceitos, apresentar expressões de concordância, discordância e contra-argumentos para introduzir a apresentação do gênero debate, como sendo o gênero textual escolhido para uma atividade de produção textual ao fim do capítulo. Analisaremos agora a atividade que se segue, o exercício 1, que traz as seguintes questões:

Figura 13 - Atividade sobre o texto: Existe diferença entre deboche e *bullying*?

● 0 texto em construção

1. Releia o texto que apresenta o posicionamento de Antônio Carlos sobre *bullying*.
 - a) Quais exemplos de *bullying* foram dados por Antônio Carlos? Como os fenômenos citados foram tratados pela escola e pelos professores?
 - b) Depois de ler a entrevista com Antônio Carlos, você gostaria de alterar ou acrescentar algo às respostas que deu às questões do box "Antecipando a leitura"? Por quê?

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 21.

Embora a letra *a* da primeira questão seja uma pergunta mais voltada ao resgate de informações no texto, a letra *b* solicita ao discente um retorno às respostas dadas na seção *Antecipando a leitura*, na página 16, e questiona se há a necessidade de acréscimos ou alterações nas respostas que foram dadas. Conforme aduz Orlandi (2008):

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido (Orlandi, 2008, p. 42).

Olhando por um viés analítico, se um texto tem relação com outros textos, como diz Orlandi, com esse retorno às atividades de pré-leitura espera-se que o aluno/a seja provocado à reflexão e filie-se discursivamente às FD suscitadas nos textos. Ao analisarmos as respostas às atividades, mais tarde, confirmaremos essa expectativa.

A terceira atividade do capítulo traz o gênero discursivo debate como gênero a ser apresentado nesse capítulo, e, inicialmente, sugere a produção de um debate como forma de

prática de gêneros discursivos orais. Como nossa intenção não é primordialmente trabalhar com gêneros, não temos um enfoque no aspecto linguístico e também não queremos nos debruçar sobre os discursos orais, deixaremos essas seções sem serem analisadas.

Em seguida, e por fim, o livro traz uma entrevista, seguida de exercícios de interpretação. A estrutura segue paralela às já analisadas, exercícios de pré-leitura (ver figura 14), texto e em seguida atividade de interpretação, depois traz a produção textual do gênero debate e, encerrando o capítulo, com um texto auxiliar.

Figura 14 - Atividade pré-leitura II

**Antecipando a leitura
com a turma**

Como vimos, para enfrentarmos o *bullying* todos nós precisamos estar envolvidos (alunos, pais, mães, professores e professoras, direção da escola etc.). Desde que foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, tornou-se responsabilidade e dever das escolas a “prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”. Com isso, a sociedade tem discutido muito ultimamente o que a escola deve fazer em casos de *bullying*.

1. Veja o que um dos incisos da lei prescreve sobre isso.

VIII – evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil [...]

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrar?ajsessionid=997C94D6906C1CB4F656484398B22E74&proposicoesWebExterno1?codteor=1636332&filename=Avulso+-PL+9243/2017>. Acesso em: 18 set. 2018.

- A lei incentiva a punição para os agressores? Use o trecho citado para justificar.
- 2. Antes de ler o texto a seguir, seu (sua) professor(a) disponibilizará o Programa de Combate à Intimidação Sistemática para você conhecer melhor e discutir alguns aspectos da lei com seus (suas) colegas.**
- Segundo o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o que a escola deve fazer diante da presença de agressores e em casos de *bullying*?
- 3. Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar como “instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”? Exemplifique.**

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 24.

A exemplo da primeira atividade de pré-leitura, essa atividade também trabalha conceitos que ainda não foram discutidos previamente. A questão 1, embora resgate uma informação prévia, solicita ao discente uma justificativa. A questão 2 pergunta o que a Lei *Antibullying* preconiza em casos de *bullying* na escola. A questão 3 pergunta qual a opinião do aluno/a sobre a questão da punição em casos de agressão na escola. A dinâmica é parecida com

o que vimos na primeira atividade de pré-leitura. A seguir, o discente é apresentado a mais um texto do gênero entrevista para discussões posteriores, como vemos abaixo:

Figura 15 - Entrevista sobre a Lei *Antibullying* com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB

Entrevista sobre a lei antibullying com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB

"Não é uma lei de punição. Tem caráter pedagógico e dá importância para a vítima."

Na opinião de Carlos Kremer, presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da seção gaúcha da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS), a lei que institui o programa de combate ao *bullying* é promissora: privilegia a prevenção, e não as medidas punitivas. Habitado a um trabalho de divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) junto a escolas, o advogado acredita que a disseminação de informações e a capacitação de profissionais para impedir e mediar conflitos são iniciativas de potencial transformador para o combate ao *bullying*.

"A nova lei traz uma cultura de paz, e não de conflito, de estimular a violência pela violência. Vejo-a com muito bons olhos" — comenta.

Deverá haver um esforço das autoridades da área de ensino, segundo Kremer, para que o projeto seja efetivo: "As resistências sempre vão acontecer em um primeiro momento. Há quem vá dizer que não vai funcionar.

Qual a relevância da nova lei?

Tem caráter pedagógico, que busca orientar. Não é uma lei de punição, não busca a responsabilização, mas não descarta essa possibilidade em casos mais graves. Institui um método alternativo de prevenção de conflitos que não o encaminhamento ao Judiciário, trabalhando de cima para baixo: secretarias de educação, conselhos de educação, escolas. Essa lei vem buscar a construção do indivíduo, fala da empatia. Quem pratica o *bullying*, quando colocado no lugar do outro, fica conscientizado do malefício que fez. A lei traz uma cultura de paz, conscientização, e não a punição.

Os críticos do texto destacam justamente isso: não há um caráter punitivo. Deveria haver?

É uma mudança de paradigma. Estamos acostumados com a cultura da punição. Qual é a eficácia disso? Com o adulto, funciona? O sistema carcerário funciona para a punição? O indivíduo punido é ressocializado efetivamente ou volta a delinquir, pior do que quando entrou? Esse sistema a que estamos acostumados já não responde às expectativas da sociedade no sentido de reconstruir o indivíduo. Essa lei busca a reconstrução do indivíduo, quer que ele depare com o erro que cometeu e não volte mais a praticá-lo. Há uma eficácia maior.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 25.

A entrevista explicita que a nova lei não tem um caráter meramente punitivo; ao contrário, faz-se o possível para que não seja necessária a punição. Aqui os discentes são apresentados à FD a qual se espera que seja o direcionamento para as respostas aos questionamentos da interpretação textual subsequente. As questões para discussão são as que vemos na figura 16:

Figura 16 - Questões sobre a entrevista com Carlos Kremer

Primeiras impressões

- 1.** Qual é a posição de Carlos Kremer sobre a nova lei *anti-bullying*?
- 2.** E você, o que pensa? Qual é o seu posicionamento sobre punição em caso de *bullying*? Exemplifique.
- 3.** Na sua opinião, quais seriam as medidas que a escola poderia tomar para, segundo a lei *antibullying*, ofertar “instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”?

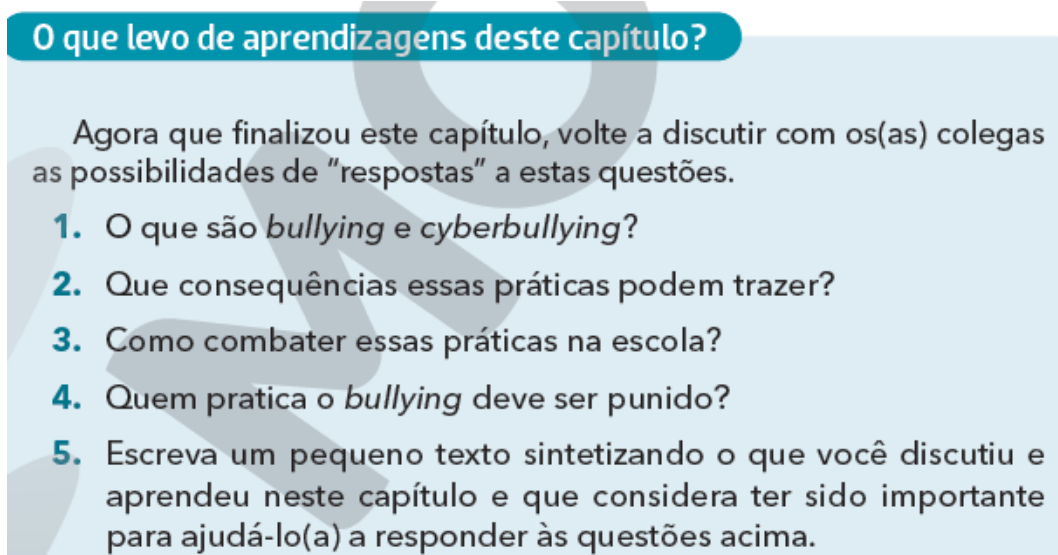
Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 27.

As questões seguem uma estrutura parecida com as da seção homônima, na página 18 do livro. Solicita-se qual o posicionamento do entrevistado na questão 1. A questão 2 pergunta a opinião pessoal do discente, e a questão 3 pergunta ao educando/a qual deveria ser o posicionamento da escola, tendo como referência a nova lei. Analisando as questões das seções expostas, percebemos que o LD trabalha leituras possíveis e previstas dentro das atividades destacadas, conforme vemos em Orlandi (2008):

É, no entanto, preciso se fazer uma observação em relação a esse jogo entre leituras previstas para um texto e as leituras possíveis. Na modificação das condições de leitura do aprendiz, que resulta do reconhecimento de que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a descoberta, a leitura nova, tanto quanto possível (Orlandi, 2008, p. 45).

Observamos que ao apresentar textos provocadores, que trazem discursos estabelecidos sobre as temáticas, de certa forma mudamos um pouco as condições de produção, no sentido de incentivarmos determinada filiação ideológica e, conseqüentemente, novas filiações discursivas, produzindo nos discentes discursos outros para a mesma situação, conforme veremos na seção dedicada à análise das respostas das atividades. Ainda antes de finalizar o capítulo 1, o LD traz mais 5 questionamentos como uma síntese do que foi visto e do que o discente é capaz agora de responder. Sob uma perspectiva discursiva, as questões evocam reflexão para as repostas:

Figura 17 - O que levo de aprendizagens deste capítulo?



O que levo de aprendizagens deste capítulo?

Agora que finalizou este capítulo, volte a discutir com os(as) colegas as possibilidades de "respostas" a estas questões.

1. O que são *bullying* e *cyberbullying*?
2. Que consequências essas práticas podem trazer?
3. Como combater essas práticas na escola?
4. Quem pratica o *bullying* deve ser punido?
5. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu neste capítulo e que considera ter sido importante para ajudá-lo(a) a responder às questões acima.

Fonte: Balthasar; Goulart, 2018, p. 30.

As questões acima são as mais relevantes para o capítulo, pois carregam discursivamente todos os conceitos trabalhados até aqui. Assim termina o último exercício do primeiro capítulo. A seguir, faremos algumas sugestões que, em nossa opinião, poderiam potencializar as atividades do LD. Por potencializar, aqui, queremos dizer que as sugestões a seguir são a proposição de uma atividade didática fundamentada numa perspectiva discursiva de linguagem. A nossa proposta evidencia como o livro poderia ampliar a competência leitora discursiva de mundo do aluno mediante estratégias didáticas que levem a teoria do discurso em consideração.

O LD analisado foi concebido de maneira a alinhar-se com a BNCC. Em geral, os LD precisam ser suficientemente maleáveis e adaptáveis, a ponto de podermos utilizá-los de norte a sul do Brasil. Quando propomos adaptações, mostrando em que o livro poderia ser melhor apresentado, não estamos aqui lançando uma crítica no intuito de discursivamente supormos que o livro é desnecessário, ou não atende ao propósito para o qual foi criado. Nosso intuito é propor adaptações que em nossa sala de aula funcionaram bem, e que podem de alguma forma contribuir com outros professores. O que sugerimos aqui, muito antes de ser uma crítica que vá demonizar esse ou aquele aspecto do LD, são adaptações que vislumbramos necessárias, em uma primeira instância, à nossa própria turma. Olhando, também, para além da sala de aula na qual a pesquisa foi realizada, vejo que essa pode perfeitamente ser a realidade do nobre colega que neste momento se ateu a nossa pesquisa, e que talvez tenha as mesmas inquietações e está aqui folheando estas páginas em busca de caminhos pedagógicos um pouco mais próximos da sua realidade. Dito isto, vamos às sugestões de caminhos pedagógicos que em nossa pesquisa

produziram bons frutos, no que concerne a trabalharmos a leitura sob uma perspectiva discursiva, com os discentes, usando as atividades já elencadas.

Vimos, na seção anterior, que o capítulo 1 começa com uma foto retirada de um cartaz publicitário, mas não apresenta o conceito de *bullying* de forma bem delimitada, sintetizada e objetiva, a não ser dentro dos textos, principalmente o texto 1. Obviamente faz parte da leitura discursiva a construção progressiva dos saberes e dos conceitos, acreditamos ser este o caminho escolhido pelas autoras para, pedagogicamente, trabalharem no LD a leitura discursiva sobre a temática do *bullying*. Como temos uma turma muito heterogênea e, em geral, isso pode acontecer com certa frequência no Ensino Fundamental, em escolas públicas, pensamos que trazer a temática sem antes embasar os alunos sobre o tema e como lidar com ele pode trazer dificuldades à interpretação e às respostas das questões iniciais. O próprio livro traz um material digital com essa finalidade, que não consegui acessar *on-line*, pois não existe em nuvens ou plataformas na *web*. Esse material encontrava-se disponível em um CD/DVD (apenas), que vem junto com o LD. Quando assumi a turma, o DVD já havia se extraviado, impossibilitando o trabalho com qualquer mídia digital. Mesmo que tivéssemos esse DVD em mãos, não teríamos um equipamento para reproduzir os recursos audiovisuais disponíveis, por se tratar de uma mídia que já está em desuso há alguns anos. Então uma problemática inicial que encontramos foi a de que o acesso às mídias usadas no LD poderia ser melhorado.

Outra adaptação sugerida, seria pedir que os alunos fizessem uma pesquisa inicial sobre o tema, e, em seguida, o professor poderia trabalhar com um vídeo introdutório para embasar as discussões e ativar conhecimentos prévios da turma. A editora poderia, futuramente, modificar esse quesito e disponibilizar seus auxílios adicionais via *link*, como já é feito com os planos de aula e outros documentos do LD que ainda encontramos *on-line*. A lista de sugestões segue:

- ✓ Sugerimos que os alunos realizem uma pesquisa inicial sobre o tema tentando responder as perguntas da seção “*O que você poderá aprender?*” (Figura 07);
- ✓ ³Vídeo introdutório para o assunto ou aula expositiva sobre o tema, definindo conceitos e trazendo exemplos;
- ✓ Propusemos uma rápida explanação sobre a importância social do tema e quais as implicações na vida do aluno de modo a ambientá-los sobre como essa temática os afeta e permeia suas vidas;

³ Utilizamos aqui um vídeo retirado do Youtube. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=RAfbbbALALY&t=2s>>. Acesso em: 01 jul. de 2023.

- ✓ Indicamos que, antes ou depois de iniciar o capítulo, o professor revise conceitos e características do gênero discursivo cartaz publicitário;

No LD, o capítulo 1 começa na página 14, e os conceitos, como a definição de *bullying*, por exemplo, só começam a ser trabalhados na página 17, conforme já mencionamos acima. Obviamente esperamos que um aluno de oitavo ano saiba minimamente o que é *bullying* e tenha uma noção sobre o assunto. Mas lembramos que se trata de turma heterogênea, conforme já dito, o que torna ainda mais necessário o trabalho com os conceitos. Outrossim, conforme nos lembra Orlandi (2008):

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes (Orlandi, 2008, p. 19).

Tendo consciência dessa apropriação social da linguagem, é mister situar os discentes na história, entre os discursos, para que eles, localizando-se, encontrem os sentidos discursivos adjacentes expressos e/ou silenciados nos textos que serão lidos e trabalhados. Entendemos que as modificações sugeridas podem potencializar o trabalho com os textos pelo viés discursivo, pois estaremos provendo mais interação. Com base nos pressupostos teóricos da AD, temos ainda que:

No processo de significação desencadeado pela interação estabelecida pela leitura, procuramos estabelecer a forma de inclusão dessas considerações, colocando, como componentes das condições de produção da leitura, as histórias das leituras que abrangem o texto e o leitor conjuntamente (Orlandi, 2008, p. 46).

Se engajamos esse sujeito-leitor com essa leitura, e ele se sinta sujeito de fato desse processo, temos a expectativa de que o trabalho produzirá melhores resultados, como de fato aconteceu conosco.

A partir deste ponto, o professor estará pronto para fazer um bom trabalho, construindo, junto com o discente, as interpretações possíveis aos textos. Seguindo o roteiro do LD, na altura da página 18, ao fim da atividade 1 podemos fazer mais uma pausa, sugerindo então nova intervenção. Aqui o professor pode trazer um texto extra para trabalhar com a turma, que denominamos “*Um texto do meu contexto*”, no qual os alunos poderão visualizar um gênero discursivo mais próximo de suas realidades diárias. Nesse exemplo de intervenção, utilizei um texto (*print*) de WhatsApp e Facebook, retirado de uma reportagem. Veja:

Figura 18 - Um texto do meu contexto



Fonte: Disponível em: <<https://tribunadejundiai.com.br/mais/brasil/crianca-pede-ajuda-ao-pai-pelo-whatsapp-ta-chamando-ele-de-preto-e-gordo/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

O professor pode trabalhar aqui com textos extraídos de redes sociais, grafites, música etc. A atividade pode seguir novamente até a página 23⁴. Nesta página, a ideia é sistematizar o gênero discursivo debate para apontar aos discentes previamente o que será trabalhado. Finalmente, seguimos as atividades até o fim, desenvolvendo um trabalho final que possibilitará ao aluno agir socialmente, aplicando o aprendizado do capítulo. Denominamos essa parte da atividade: “*O meu contexto no texto*”. Foi pedido à turma que criasse cartazes publicitários a partir de campanhas já existentes na internet, para conscientizar a comunidade escolar sobre o *bullying*, seus malefícios e impactos na sociedade. Como sugestão à editora, entendemos que o texto final do capítulo conhecido como Lei *Antibullying* - Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, seja trabalhado e disponibilizado antes do texto intitulado: “Entrevista sobre a lei antibullying com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB”. Uma outra sugestão seria trazer uma variedade maior de gêneros discursivos no capítulo. Com essas adaptações, percebemos a atividade transcorrendo de maneira mais fluida e um interesse maior por parte dos discentes. Enfatizando nossa concepção de leitura, percebemos que essas proposições contribuem para a abordagem dos aspectos mais discursivos do trabalho com a linguagem o que aprofunda e reforça a construção de sentidos.

⁴ Utilizamos aqui um vídeo retirado do Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8053oXdk2Pc&t=1s>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

A partir de agora, discorreremos sobre as atividades respondidas por eles com e sem essas alterações. As atividades feitas com as sugestões acima, e que serão analisadas e descritas a partir de agora, correspondem à nossa intervenção em sala durante a pesquisa.

5.2 Respostas dos alunos às atividades: descrição e análise dos dados

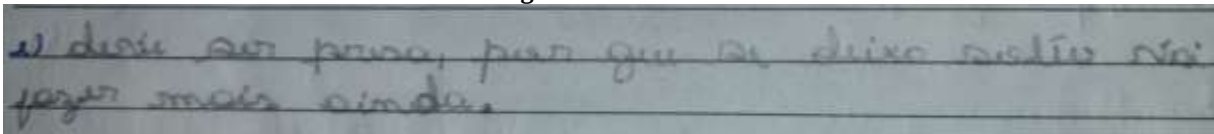
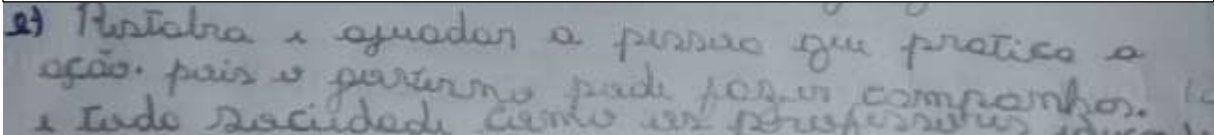
O tema abordado no capítulo 1 (*bullying*) por si só tem uma importância social dentro e fora da escola, pois, muitas vezes, comportamentos agressivos podem nascer na escola ou serem replicados fora dela. Definida a temática, tivemos, como já dito anteriormente, 20 alunos participantes da pesquisa. Optamos por selecionar apenas 10 deles para a análise de dados, excluindo-se alunos que não participaram das duas atividades e/ou não fizeram todas as atividades propostas. Dentro do capítulo 1, selecionamos quatro questões para efeito de análise das respostas, questões estas que foram escolhidas por permitirem respostas que têm um caráter mais reflexivo e são propícias à análise discursiva. Definidos os elementos que balizaram o *corpus*, cabe ressaltar ao leitor da pesquisa que a coleta de dados foi feita durante as aulas de Língua Portuguesa, na turma escolhida. Os nomes dos discentes não serão expostos aqui, nem nenhum dado que possibilite a identificação de qualquer um deles, conforme princípios e procedimentos estabelecidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa. Para identificar os discentes na análise, substituímos os nomes por letras do alfabeto, de A a J. No decurso da análise, nossa busca intenta responder três perguntas (já citadas no início deste capítulo) que Souza (2021) vai chamar de heurísticas; seguindo o roteiro sugerido, procederemos às análises, buscando responder: Em torno de que imagem/conceito o texto se articula? Como o texto constrói o conceito-análise? A que discurso pertence o conceito-análise? Ainda de acordo com o procedimento sugerido por Souza (2021), o autor explica o uso dessas três perguntas:

A primeira pergunta é autoexplicativa: ou o conceito-análise já vem definido *a priori* ou vai ser definido na leitura e no trabalho com o texto. A segunda pergunta vai ser repetida pelo analista até que um sentido seja estabelecido para o conceito-análise. Enquanto o sentido não é estabelecido claramente – ou seja, enquanto não está saturado – é preciso continuar descrevendo e interpretando o texto. Talvez seja necessário voltar à redefinição do *corpus* para ampliar a quantidade de textos caso os textos analisados não tenham permitido ainda a saturação. É por isso que dizemos que a análise é feita em espiral. A partir do momento em que há a saturação, o analista pode passar para a terceira pergunta. A terceira pergunta localiza o sentido construído pelo texto dentro de algum discurso. É o momento em que o analista evidencia o funcionamento da ideologia na textualização (Souza, 2021, p. 26-27).

Essas perguntas nortearão nossa análise, nos possibilitando um caminho analítico a ser seguido enquanto estivermos debruçados sobre as respostas dos alunos/as.

Dentro do capítulo 1 do LD, separamos 4 questões para analisarmos as respostas dos alunos. A primeira pergunta é: “Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica *bullying*? Justifique sua resposta”. Para essa primeira questão, o conceito-análise será sempre: o que deve ser feito com quem pratica o *bullying*. A primeira figura na ordem de apresentação será sempre o exercício feito primeiro, e a segunda figura será o exercício feito após as sugestões de intervenção. Vejamos os resultados obtidos observando, primeiramente, a figura a seguir, que mostra as respostas do aluno A:

Figura 19 - Aluno A


Deve ser presa, por que se deixa solto vai fazer mais ainda (sic).

Restalra e ajudar a pessoa que pratica a ação pois o governo pode fazer campanhas e toda a sociedade como os professores educandos etc. (sic).

Fonte: Dados do pesquisador.

Perguntamos ao estudante A o que deve ser feito com quem pratica *bullying* e pedimos para que justificasse sua resposta. Observando a resposta 1, algumas marcas chamam atenção: “deve ser presa”, “se deixar solto vai fazer mais”. Para o aluno A, em sua primeira resposta, a resolução de uma problemática como o *bullying* deve ser repressiva, autoritária, unilateral. Na primeira resposta, o texto constrói seu conceito de tratamento a pessoas que praticam *bullying* entendendo que a repressão, por meio da força física, impondo restrição e cerceamento de liberdade ao agressor, é o caminho. O texto se articula em torno dessa ideia. Analisando esses traços discursivos, percebemos marcas da ideologia fascista nesse discurso. Mesmo que inconscientemente, o enunciador delimita sua enunciação de forma a percebermos traços de um discurso fascista, que considera a imposição pela força o meio para se conseguir determinados fins.

Observando a resposta 2, temos outras marcas que constroem o sentido do texto de uma outra forma: “restaurar”, “ajudar”, “fazer campanhas”, “sociedade”, “professores”

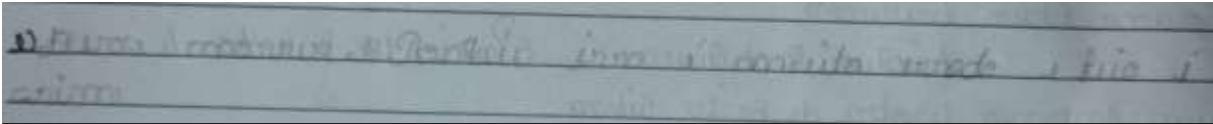
“educandos”, “governo”. Note que é o mesmo aluno e a mesma questão; porém, na segunda resposta, o enunciador preocupa-se com o agressor, reconhecendo sua dignidade enquanto ser humano, e busca nos agentes sociais a prevenção/solução para os males suscitados no debate. Analisando esses traços discursivos, entendemos que tal resposta se filia a um discurso mais⁵humanista e conciliador, e isso pode ser abstraído facilmente do sentido do texto.

Apenas observando as diferentes respostas do aluno A, percebemos respostas tão diferentes que nem parecem terem sido dadas pela mesma pessoa. Diante de respostas tão antagônicas, que pertencem a FDs tão distintas, pontuamos o que afirma Orlandi (2008):

Na perspectiva da análise de discurso, [...] as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis mecânica e empiricamente. Os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico (Orlandi, 2008, p. 54).

Essas construções discursivas, de que fala Orlandi, são expostas quando procedemos analiticamente à compreensão do processo discursivo e suas ideologias são expostas através das FD ali vinculadas. Observemos, agora, o Aluno B respondendo ao mesmo questionamento:

Figura 20 - Aluno B


Deve morrer porque isso é muito errado e feio é crime (sic).

Restaurar e ajudar ela a ser uma pessoa melhor (sic).

Fonte: Dados do pesquisador.

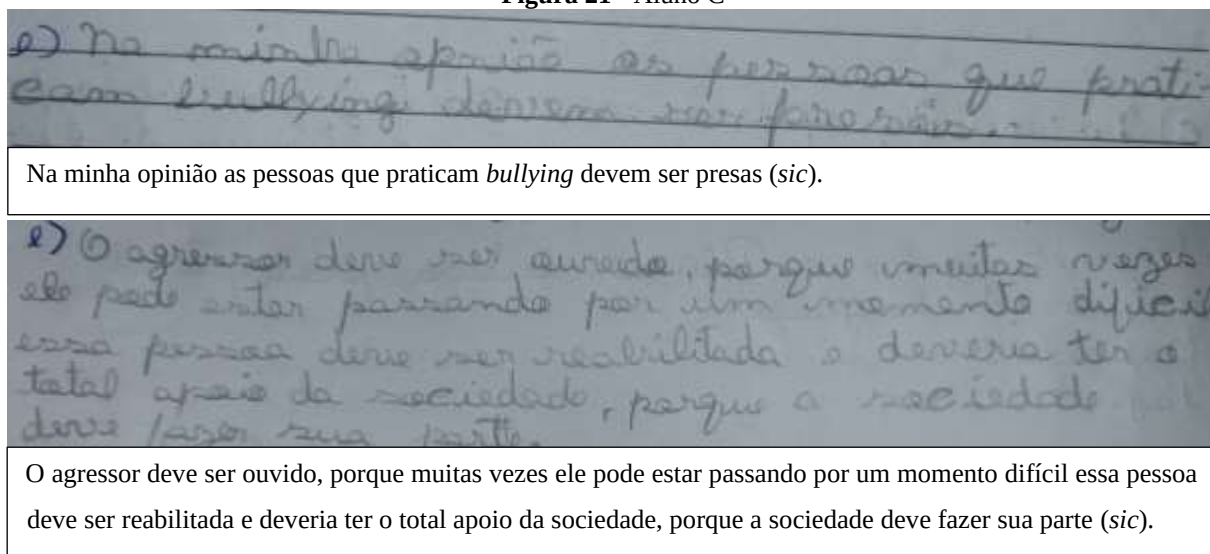
Observando a resposta 1, do Aluno B, destacamos como marcas do texto: “Deve morrer”, “isso é muito errado”, “feio”, “é crime”. A construção de sentidos expressa no discurso do aluno B possui marcas que chamam atenção. Percebemos traços de duas ideologias coexistindo aqui e direcionando esse discurso. Percebemos um viés autoritário, que estava presente no discurso anteriormente analisado, o qual classificamos como mais alinhado ao fascismo, e conseguimos observar os traços fascistas no discurso do Aluno B expresso em “deve

⁵ Entendemos o humanismo, conforme vemos em Japiassú e Marcondes (2008, p.132), como sendo uma “atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas.” O discurso foi considerado como humanista, pois é marcado por essa valorização e cuidado do que é humano.

morrer”. Ademais, atua aqui, também, um sujeito influenciado por um discurso ⁶moralista. Percebemos isso em trechos como “é feio”, “isso é muito errado”. Aparentemente, temos discursos contraditórios, pois essa mesma ideologia moralista não se alinha à violência (contida em “deve morrer”) como forma de resolução de questões sociais. É curioso notar que, na primeira atividade, o mesmo discente que considera o *bullying* como algo criminoso e não aceitável, socialmente falando, considera a morte do agressor como sendo a possível solução para a problemática exposta na questão 1.

Observando a resposta 2, temos como marcas: “restaurar”, “ajudar” e “ser uma pessoa melhor”. Observe como o caráter reflexivo da linguagem atua na segunda resposta. O próprio aluno, de posse de outros conceitos e ciente dos meios sociais possíveis para a resolução da problemática social abordada, reconsidera e reformula sua resposta, que, embora sem profundidade, se mostra livre do ranço dos discursos de ódio que observamos nas primeiras respostas até aqui. Quanto às demais respostas, tivemos quase o mesmo padrão de mudança de opinião frente à reflexividade que a pergunta exigiu. As marcas ideológicas textuais atestam isso. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia”. Em síntese, expomos aqui essas marcas ideológicas que atravessam os sujeitos e desnudam os sentidos. Analisaremos agora os alunos C e D, respondendo a primeira pergunta ainda.

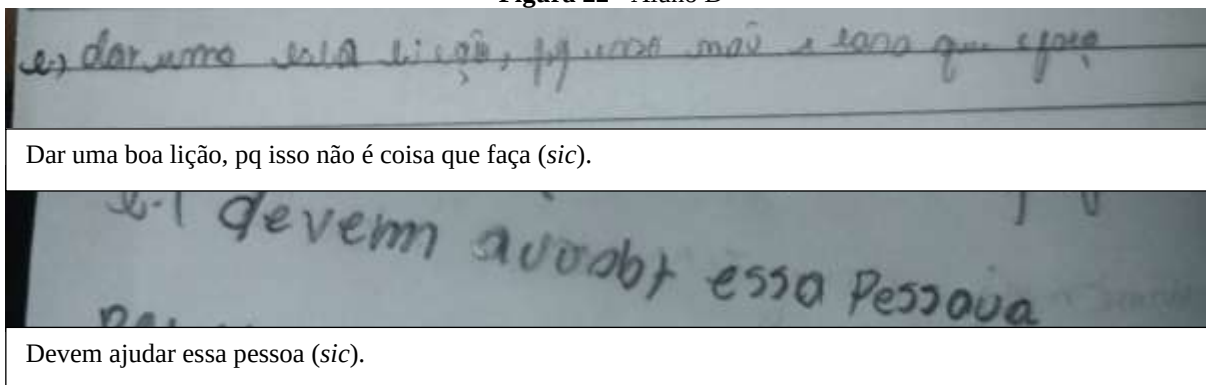
Figura 21 - Aluno C



Fonte: Dados do pesquisador.

⁶ A critério de definição, entendemos o moralismo como sendo uma “doutrina que vê na atividade moral a chave para a interpretação de toda a realidade. [...] Na linguagem comum e cada vez mais na filosófica, esse termo designa a atitude de quem se compraz em moralizar sobre todas as coisas, sem tentar compreender as situações sobre a qual expressa o juízo moral.” (ABBAGNANO, 1999, p.683) Dito isto, dizemos que o discurso analisado é moralista pois se ocupa em dar sentido ao que é, “feio” e “errado”, expressando juízo moral, sem as devidas reflexões sobre realidade apresentada.

Figura 22 - Aluno D



Fonte: Dados do pesquisador.

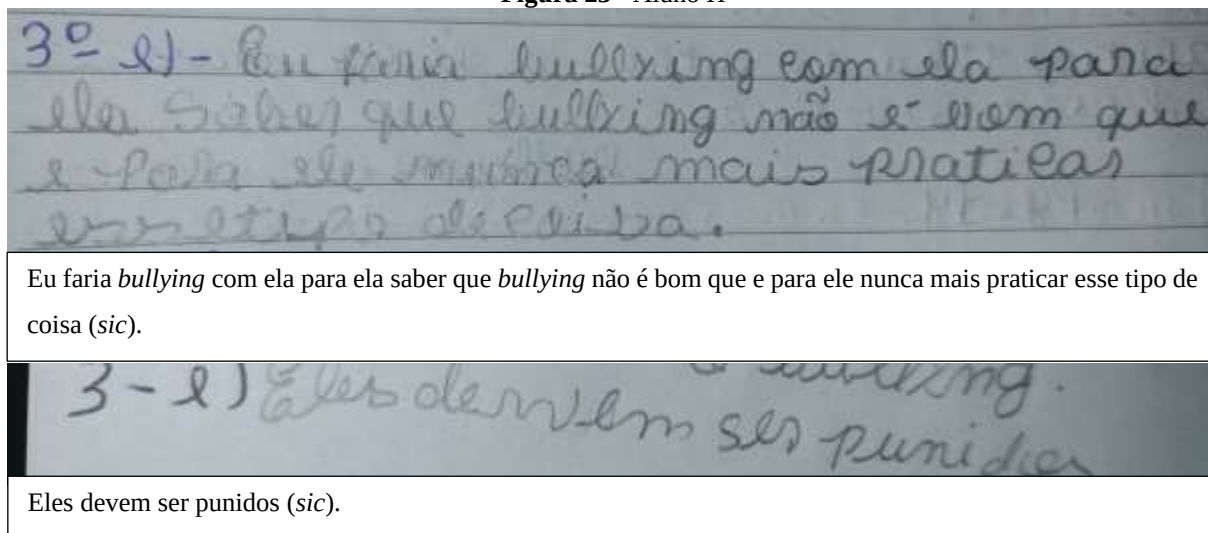
Na resposta 1, observada nos alunos C e D, encontramos as marcas: “devem ser presas”, “dar uma boa lição”, “isso não é coisa que se faça”. Analisando as marcas discursivas dos textos, percebemos indícios, assim como nas respostas anteriores, de um discurso mais autoritário em C, e concomitantemente autoritário e moralista em D, seguindo sentidos discursivos aproximados aos já analisados.

No que concerne à resposta 2, ficam marcadas as expressões: “deve ser ouvido”, “deve ser reabilitado”, “deve ter o total apoio da sociedade”, “a sociedade deve fazer a sua parte”, “ele pode estar passando por um momento difícil”. Em D temos: “devem ajudar essa pessoa”. Embora os discursos sejam mais humanistas e conciliadores, assim como nas respostas 2 analisadas anteriormente, temos em D uma peculiaridade em seu discurso: a forma verbal “devem”, em que o sujeito-enunciador opta por não mencionar quem deve ajudar o agressor. Mesmo que aparentemente o discurso tenha um sentido oposto ao primeiro, seu autor não se coloca como corresponsável por essa ajuda. O sentido que subjaz à estrutura é: Alguém, que não serei eu, deve ajudar a essa pessoa agressora. A opção de não dizer quem será o agente ajudador mencionado exime discursivamente o enunciador de sua responsabilidade social.

Observamos que em menor ou maior grau os alunos pesquisados adotaram um tom mais ameno e que respeita os direitos e a dignidade humana na segunda resposta, abandonando nesse momento o discurso de ódio replicado na primeira resposta, filiando-se as FD distintas das primeiras utilizadas. O padrão de resposta continua com os alunos E, F, G, I e J a esse primeiro questionamento. A única exceção foi o aluno H, que permaneceu com o mesmo discurso, de caráter punitivo e repressor, mesmo após as reflexões. Para a resolução das questões, os discentes falam da posição de sujeitos, por esse motivo valoram suas posições ideologicamente como sendo certas ou erradas. Sobre esta perspectiva, explica Souza (2021, p. 41): “Há discursos e os sujeitos de linguagem são obrigados a interpretar. O analista interpreta com a

teoria e o sujeito do cotidiano interpreta com a ideologia, o sujeito inevitavelmente valora os discursos”. Por esse motivo, apenas explicitamos em nossas análises o processo de construção discursiva sem mencionar aqui se a posição de fala de determinado sujeito é pertinente, ou se o discurso está certo ou errado. A seguir, vejamos as respostas do aluno H:

Figura 23 - Aluno H



Fonte: Dados do pesquisador.

Observadas as marcas da resposta 1 do Aluno H, temos: “eu faria *bullying* com ela”, “para ela saber que *bullying* não é bom”, “para ele nunca mais praticar esse tipo de coisa”. Quanto às marcas da resposta 2 temos: “devem ser punidos”.

O texto em H constrói seus sentidos de forma paralela em ambas as respostas. Nas estruturas “Eu faria *bullying* com ela” e “para ela saber que *bullying* não é bom”, percebemos marcas ideológicas que estão vinculadas a um discurso vingativo, em que o sentido perpetrado equivale ao “olho por olho, dente por dente”. Para o sujeito enunciador, a resolução apropriada para uma agressão na resposta 1 está em replicar a mesma agressão no próprio agressor, para que assim ele possa entender que não deve praticá-la. Em sua segunda resposta, a estrutura “devem ser punidos” equivale a dizer que a punição é um meio necessário para a resolução do conflito. São discursos paralelos, pois a vingança não deixa de ser uma punição e é sugerida na resposta 1. Embora o sentido de vingança esteja silenciado em 2, o caráter punitivo e autoritário fica marcado nas duas respostas, e foi replicado mesmo no segundo momento de respostas para esse discente. Em geral, as reflexões e as intervenções foram profícuas, no sentido de situar os alunos enquanto cidadãos e agentes sociais, fazendo-lhes tomar o lugar de fala de cidadãos com seus direitos e deveres socialmente falando, posicionando-se ante temas complexos, resguardando os direitos e a dignidade humana frente às problemáticas suscitadas, expressando-

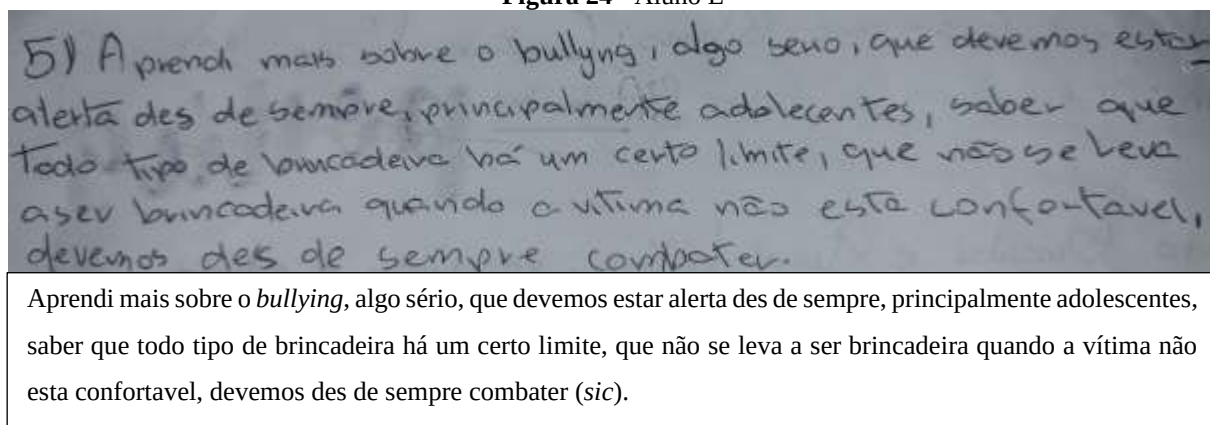
se enquanto sujeitos, materializando suas ideologias, corroborando assim o que afirma Orlandi (2005):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (Orlandi, 2005, p. 47).

Esse entrelaçamento entre sujeito e ideologia nos possibilita analisar o verdadeiro sentido do que foi dito e até daquilo que foi silenciado, em determinada formação discursiva.

A segunda pergunta assim se inscreve: “Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu neste capítulo e que considera ter sido importante para ajudá-lo (a) a responder às questões acima” Aqui, temos um novo bloco de análise com a segunda pergunta. Nosso conceito análise muda agora, e trabalharemos com ele dentro das respostas analisadas. Neste questionamento 2, o aluno E respondeu:

Figura 24 - Aluno E



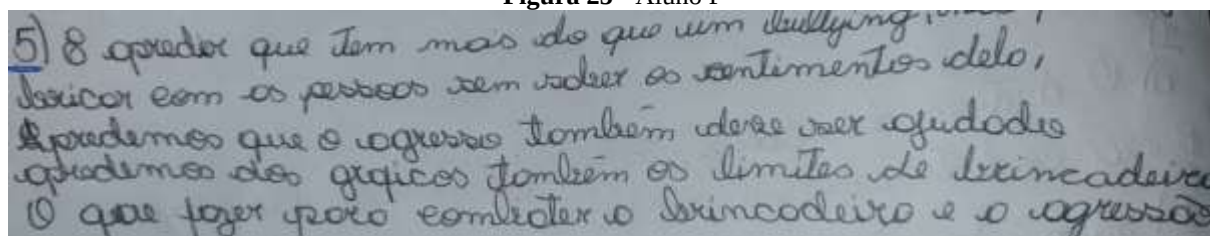
Fonte: Dados do pesquisador.

Importa dizer, inicialmente, que nosso conceito-análise para essa pergunta será a definição de *bullying* e os limites entre *bullying* e brincadeira. Dentro deste conceito-análise, temos as seguintes marcas: “algo sério”, “devemos estar alerta”, “todo tipo de brincadeira há um certo limite”, “não se leva a ser brincadeira quando a vítima não está confortável”, “devemos desde sempre combater”. O texto significa incluindo-se discursivamente como agente corresponsável pela problemática, as estruturas “devemos estar alerta” e “devemos desde sempre combater” exemplificam isso. Nessa resposta, percebemos que o enunciador consegue delimitar claramente quem são os atores sociais envolvidos em uma situação de *bullying*:

agressor, vítima, o papel social dos adolescentes de um modo geral. O conceito de *bullying* também parece estar definido, sem se chocar com o conceito de brincadeira, como se deve esperar de um enunciador mais consciente de seu papel social, mais crítico e reflexivo. A FD vincula-se a um discurso humanista. Para esse mesmo enunciador, era difícil até conceituar *bullying* durante a primeira atividade. Discursivamente, observamos uma acentuada mudança nos enunciados após as reflexões acerca da temática em sala de aula, marcas de resistência sobressalentes em gestos de interpretação que significam socialmente, como afirma Orlandi (2012, p. 143): “[...] nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (re)existir”.

O mesmo gesto de interpretação é compartilhado pelo aluno F, que entende as relações de poder que os assujeitam de forma parecida:

Figura 25 - Aluno F



E aprender que tem mais do que um *bullying*, não podemos brincar com as pessoas sem saber os sentimentos dela, aprendemos que o agressor também deve ser ajudado aprendemos dos gráficos também os limites de brincadeiras o que fazer para combater a brincadeira e a agressão (sic).

Fonte: Dados do pesquisador.

O conceito-análise usado para o aluno E é o mesmo utilizado aqui, com o Aluno F: conceito de *bullying* e os limites entre *bullying* e brincadeira. O texto significa sob as marcas discursivas: “o agressor também deve ser ajudado”, “limites de brincadeiras”. Percebemos um sentido paralelo, discursivamente falando, entre os discursos de E e F. Para os sujeitos, o *bullying* acarreta danos e deve ser combatido tanto quanto possível. A FD vincula-se ao mesmo discurso humanista, preocupado com as consequências sociais do *bullying*, que reverberam até mesmo no agressor. Daí derivam os diversos sentidos que podem ser apreendidos de um texto, tendo em vista que:

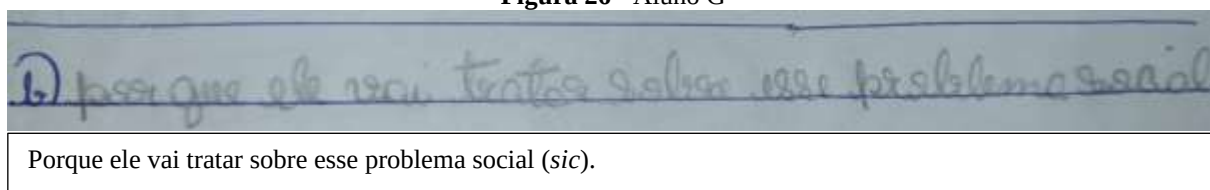
[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (Pêcheux, 2009, p. 146-147).

Mesmo que inconscientemente, para os discentes analisados a ideologia e as circunstâncias de produção dadas determinam o que está sendo dito e o que será silenciado. Esse sujeito é continuamente atravessado por ideologias que o assujeitam sob seus vieses.

A pergunta terceira inaugura nosso terceiro bloco de análises, questionando: “Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê? ” Estamos nos referindo ao cartaz publicitário da página 14 (ver Figura 02), ao que o Aluno G respondeu:

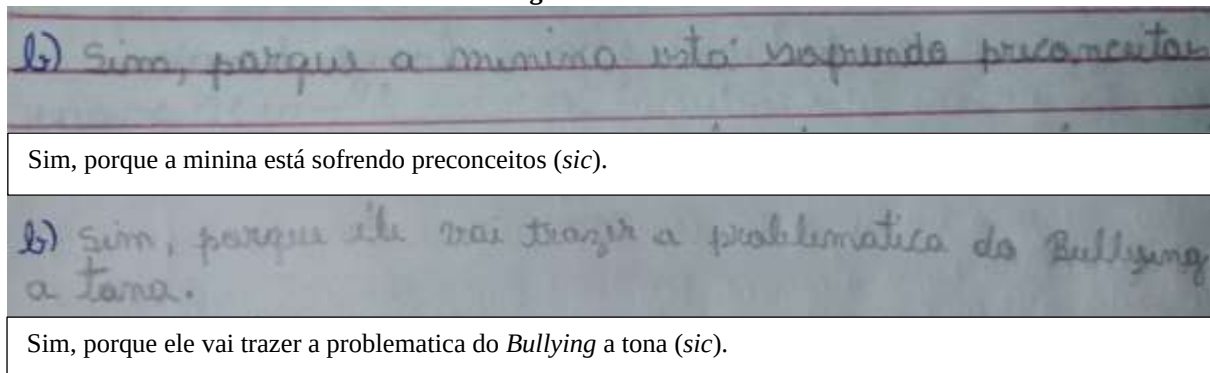
Figura 26 - Aluno G



Fonte: Dados do pesquisador.

O conceito-análise desse terceiro questionamento é se os cartazes publicitários, como o que foi lido na página 14 do livro, são importantes e por quê. Quanto às marcas, temos apenas duas: “ele vai tratar”, “problema social”. O texto significa com uma resposta curta, porém, embora a resposta seja curta, o enunciado revela concepções acertadas sobre a problemática em questão, pois trata o tema do *bullying* como um problema, e, além disso, como uma patologia social. Se esse sujeito se entende como um sujeito social inserido nesse contexto, ele pode perfeitamente tomar para si parte a responsabilidade de apontar caminhos para solucionar tudo isto. Agora observemos as respostas do discente I, para esse mesmo questionamento:

Figura 27 - Aluno I



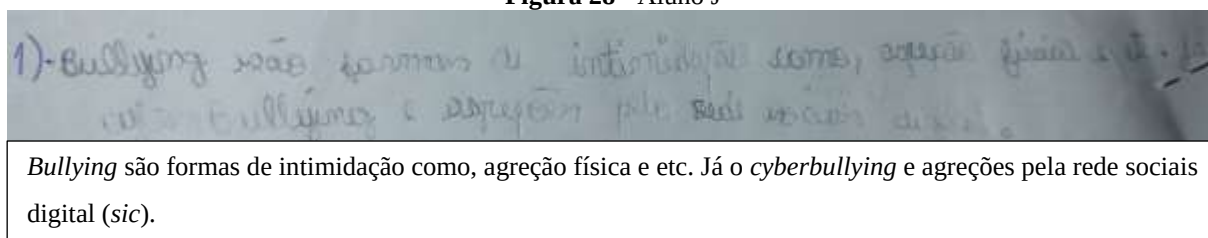
Fonte: Dados do pesquisador.

O conceito-análise se mantém o mesmo da resposta que analisamos anteriormente. Observando a resposta 1, temos como marca: “a menina está sofrendo preconceito”. No que concerne à resposta 2, temos: “ele vai trazer a problemática do *bullying* à tona”. O processo discursivo na resposta 1 significa levando em consideração apenas a imagem do cartaz. Parece que o enunciador não entende que se trata de uma peça publicitária, é como se ele considerasse real o fato mostrado no cartaz, como se fosse uma reportagem; por esse motivo, a resposta do discente 1 é emblemática, pois em um primeiro momento a resposta fica restrita à imagem do cartaz com a personagem sofrendo a agressão. O sujeito não adentra à opacidade do texto.

Em um segundo momento, na resposta 2, o texto significa com o aluno conseguindo dimensionar melhor a questão, definindo o *bullying* como um problema social e percebendo que a campanha extrapola os limites do texto e toca a vida real, o social, extrapola até mesmo os limites da escola, e isso fica evidenciado no curto discurso proferido e materializado no texto resposta. Sobre essa mudança de direção discursiva, Orlandi (2007, p. 104) define que “proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições [...]”. Talvez a posição ocupada pelo sujeito na resposta 1 não seja a mesma que na resposta 2, o que possibilita essa mudança de perspectiva.

A quarta pergunta contém a resposta do aluno J ao questionamento: “O que são *bullying* e *cyberbullying*”?

Figura 28 - Aluno J



Fonte: Dados do pesquisador.

A definição de *bullying* e *cyberbullying* são o conceito-análise. As marcas são: “formas de intimidação”, “agressão física”, “agressão pelas redes sociais”. O texto significa bem próximo ao que o LD propõe em seus textos. Mesmo com dificuldades ao nível do domínio linguístico, o aluno conseguiu expressar claramente as conceituações de *bullying* e de *cyberbullying*. A resposta a este questionamento foi dada na atividade diagnóstica final. A criticidade buscada para as discussões foi alcançada, como percebemos em respostas anteriores também, e as respostas puderam ser analisadas sob um viés discursivo de leitura. Para Orlandi (2008, p. 55): “O discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua

regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção”, processos estes que buscamos expor aqui durante o processo de análise. Com essas análises, acreditamos ter concluído nosso intento de demonstrar como pequenas adaptações podem trazer avanços significativos no que tange a alcançarmos uma leitura discursiva. A seguir, passaremos às considerações finais de nossa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, objetivávamos analisar as atividades de leitura oferecidas no LD “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Especificamente, nosso intento visava alcançar objetivos como: a) discutir teoricamente o ensino de leitura para o Ensino fundamental e as propostas de leituras apresentadas no LD. b) analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD, conforme consta no *corpus* da pesquisa. c) propor atividades de leitura que estabelecessem uma proficiência leitora para que os alunos consolidassem habilidades leitoras dos gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Delimitamos o percurso no sentido de alcançarmos as metas propostas, expondo, primeiramente, os diversos espectros pelos quais passaram o livro didático desde a sua utilização, inicialmente despretensiosa, até a chegada do PNLD e suas diversas modificações ao longo dos anos, até termos institucionalizado um programa nacional que suprisse de LD professores e alunos, os quais, ao longo dos anos, sentiram as mudanças de paradigmas também na forma de ensinar. Esse foi um dos nossos assuntos abordados, inicialmente, quando trouxemos as diversas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa e as modificações pelas quais o ensino passou no decorrer dos anos, desde suas concepções de leitura mais elementares até a discursividade nossa de cada dia. Também mostramos como a BNCC teve um papel fundamental, no sentido de direcionar a perspectiva de ensino de língua.

Nosso segundo momento, foi o de mergulhar nas diversas perspectivas de leitura até assumirmos que a AD francesa seria o arcabouço teórico que regeria nossas análises, mostrando conceitos inerentes a uma leitura sob a perspectiva discursiva e elencando os diversos fatores que interferem no discurso. Encaramos o texto como a materialização do discurso, atravessado pelas ideologias que o compõem.

Em seguida, descrevemos nossa abordagem metodológica, pesquisa qualitativa de cunho intervencionista, tendo em vista que esta modalidade se adequou às necessidades de análise e às diversas situações passíveis de análise que foram suscitadas. Definimos, pois, o Ensino Fundamental (Anos Finais), mais especificamente o oitavo ano, como sendo nosso campo de estudos. Utilizamos o próprio LD, com suas atividades, como instrumento de geração dos dados que precisávamos coletar.

Por fim, analisamos detalhadamente as atividades de leitura do primeiro capítulo do LD que escolhemos como nosso instrumento de trabalho. Submetemos as respostas dos discentes analisados aos pressupostos da AD e, ao fim da pesquisa, constatamos que o livro trazia as

atividades de leitura sob uma perspectiva discursiva e que os discentes obtiveram um melhor aproveitamento quando suas atividades foram ajustadas a suas realidades.

Nosso questionamento de pesquisa buscava entender: Quais as contribuições das propostas de leitura oferecidas no livro didático “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”, de autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018), para o aperfeiçoamento da proficiência leitora em Língua Portuguesa dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental?

Percebemos relevantes respostas advindas das contribuições feitas ao LD analisado, no sentido de cultivar nos discentes uma atmosfera de reflexão, de análise e de criticidade. Retomando as perguntas, podemos dizer que o LD traz contribuições relevantes ao ensino de Língua Portuguesa, pois fomenta debates e busca trabalhar no aluno o caráter social da língua. Essas contribuições podem ser potencializadas quando adaptadas ao contexto imediato do discente, conforme nos sugeriram os dados obtidos.

Por conseguinte, alguns outros questionamentos podem ser suscitados a partir deste trabalho, a saber: Quais dados teríamos se aplicássemos essas duas atividades com turmas distintas? O que poderíamos esperar se seguissemos esta estrutura de atividade usando outros livros didáticos? Como os alunos se sairiam se trabalhássemos temas diferentes do tema trabalhado? São questões que podem perfeitamente ser aprofundadas em novas pesquisas e poderão ser alvo de novos debates e de novas análises.

Nosso intuito aqui foi proporcionar ao professor leitor mais um caminho, mais uma opção, nesse delicado processo que é o de ensino-aprendizagem. Alguns aprendizados também emergem ao fim da pesquisa. Esses enunciados iniciais dos alunos/as participantes da pesquisa, ávidos pelo punitivo em detrimento do educativo, nos dizem algo sobre a realidade deles próprios(as). Na AD francesa, nada é por acaso. Os discursos não são inéditos, eles são trabalhados, forjados, modificados ao longo da história, das condições de produção e dos sujeitos que os emitem ou que os silenciam, dependendo de ideologias previamente definidas e dos intentos comunicativos.

Em contrapartida, após as reflexões pudemos vislumbrar mudanças de postura por parte dos alunos/as, que muito nos encham de esperança quanto à possibilidade de uma sociedade futura mais inclinada à discursos humanos e acolhedores. Sujeitos que respeitam o próximo e a si mesmos e procuram compreender os seus lugares de fala, como também o lugar de fala do outro. Acreditamos que tudo o que vimos diz muito também a respeito de nós professores e de nossa responsabilidade, enquanto facilitadores desse processo.

Cabe ressaltar, também, a importância desta pesquisa para a minha formação enquanto professor-pesquisador, bem como, do Programa de Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS). A partir daqui, pude refletir sobre a minha prática enquanto professor, compreender quais processos favoreciam, ou não, minhas práxis e aperceber-me das condições de produção dos discursos aos quais me exponho diariamente, podendo aprofundar as discussões e apontar, aos meus discentes e aos profissionais que lidam com a linguagem, meios que possibilitem e/ou viabilizem a proficiência leitora.

Por fim, resta-nos deixar uma palavra de gratidão aos sujeitos que materializaram este trabalho com seus discursos, e aos sujeitos que alimentar-se-ão de suas linhas, para nelas, quem sabe, encontrar caminhos que os direcionem a outros processos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABAUURRE, Maria Luiza. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ALBUQUERQUE, Emanuel Artur de. **A multimodalidade em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais**: contribuições para o letramento visual? Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/819>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 456 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/?arquivo_download=5337>. Acesso em: 22 mai. 2023.

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

ASSUNÇÃO, Fábio Nunes; ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Estratégias de leitura em infográficos impressos na língua inglesa**. Acta Semiótica et Lingvistica, v. 20, nº 1, p. 135-151. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/27886/1499>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018a.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 7º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 8º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018c.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018d.

BARBA, Washington Luís. **A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional

em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/561>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, Porto Alegre, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise de Discurso.** São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico - Portal do FNDE.** Brasília-DF: MEC, 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD.** Brasília-DF: MEC, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Brasília-DF: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRESSAN, Mariele Zawierucka. Formação Imaginária. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2020.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antônio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica.** UNESCO, Criciúma, v. 5, nº 1, janeiro/junho 2016. Criar

Educação - PPGE - UNESC. Disponível em:

<<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada.**

Linguagem e Ensino, V. 8, n.1, p 101-122, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Maria Vanessa Monteiro das. **Leitura literária no ensino fundamental e a representatividade da literatura de autoria feminina no livro didático de língua portuguesa:**

um estudo à luz da análise crítica do discurso. 2022. 150 f. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa PB, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23370?locale=pt_BR>. Acesso em: 22 mai. 2023.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36. 1999. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

COSTA, Isaac; OLIVEIRA, Alex Sander de; DORNELES, Elizabeth Fontoura. Ideologia. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2020.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRUZ, Maricélia de Lemos. **Livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental: oralidade e conhecimentos linguísticos.** 2015.113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5207>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

DE LUCCI, Aline Grazielli. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora:** o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental. 2017. 136 f. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150983/delucci_ag_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mai. 2023.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In*: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Oficina pedagógica: uma ferramenta de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, p. 9-14, 2001. Disponível em: <<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/485>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira_rcc_me_assis.pdf?sequen>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIRARDI, Kamila. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora**: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental – anos finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, Caxias do Sul RS, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8799>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **A análise do discurso**: conceitos e aplicações. São Paulo, Alfa, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

HENARES DE MELO, Marcia Cristina; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de Conversa**: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens Da Educação*, 4(2), 31-39. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sapé**: panorama. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/sape.html>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In*: **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>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? *Linguagem e letramento em foco*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Luciana Teixeira Faria. **Características das atividades de leitura da coleção didática “Português Linguagens” de 6º ao 9º anos**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté SP, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/5504/1/Dissertacao%20MLA%20Luciana%20Teixeira%20Faria%20Leal.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: da leitura escolar à leitura da vida**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR, 2020. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4945>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Adriana Negreiros de Almeida. **A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33039>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

NASCIMENTO, Terezinha de Jesus Gomes do. **O estilo nos gêneros discursivos crônica e reportagem: uma proposta para o ensino da leitura à luz da análise dialógica do discurso**. 2021. 166 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa-PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21378?locale=pt_BR>. Acesso em: 22 mai. 2023.

NAVARRO, Pedro. Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor. In: **Leitura: teoria e prática**. V. 30, n. 58, 2012, 67-76. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/2/showToc>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OLIVEIRA, Rogério Macedo de. **Texto publicitário e Letramento Crítico no Livro Didático de língua portuguesa: ampliando paradigmas de leitura**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9905>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma Teoria Discursiva da Resistência do Sujeito**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

PAULA, Reginaldo Fermino de. **Uma imagem = a mil palavras**: um olhar multissemiótico do livro didático. 2019. 134 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226750>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *In*: **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://ead.uftm.edu.br/mod/resource/view.php?id=34506>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: UNICAMP, 2009.

PINTO, Juliana Fermino. **O gênero tira em materiais didáticos**. 2015. 161 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135969>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

RAMAL, A.C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, E. **Livro Didático de Língua Portuguesa**: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação. *In*: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SÁ, Karina Magno Brazorotto de. **Política linguística e o funcionamento discursivo do livro didático Cercania Joven**. 2021. 295 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1166301>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Dimensão ética da investigação científica.** Ponta Grossa/PR (Brasil), Práxis Educativa. vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 199-208 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430148011>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo:** exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. 2013.

SILVA, Enedina Soares da. **O funcionamento discursivo da diversidade de gênero em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental.** 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, Recife-PE, 2021. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1564>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SILVA, Jandilene Alves da; SILVA, Maria Jeane da; ALVES, Segirlaine Camilo. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar:** Um olhar reflexivo. João Pessoa: UFPB, 2014.

SILVA, Rosenil Gonçalina dos Reis e. **A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<https://ri.ufmt.br/handle/1/201>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. **Leitura e Discurso:** uma análise discursiva dos sujeitos leitores inscritos em um Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. 2019. 197 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11751?locale-attribute=pt_BR>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002a.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita:** Letramento na Ciberultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOJO, Carlos Abreu. Periodismo Iconográfico (yXI): Es la infografía un género periodístico? In: **Revista latina de Comunicación Social.** España, 2002. Disponível em: <<http://www.revistalatinacs.org/2002abreujunio5101.htm#:~:text=Nad%C3%ADn%20Baham>>.

ondes%20asegura%20que%20la,reportaje%2C%20una%20noticia%20o%20una>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUSA, Eva Carla Alves de. **Estratégias de leitura na coleção “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”** (PNLD-2017). 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34592>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOUZA, Samara Falcão Tavares de. **Os processos de construção da leitura e da escrita em um livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18502>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de Discurso: procedimentos metodológicos**. 2 ed. Ed. Manaus: EDUA, 2021.

STEFANELLO, Claridiane de Camargo. **Análise crítica de discursos sobre produção de textos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Letras, Santa Maria-RS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20247>>. Acesso em: 22 mai.2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. In: **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 431-466, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>>. Acesso em: 18 out. 2023.

VIZIBELI, Danilo. **Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia: uma análise discursiva**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11592>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA EM SALA DE AULA PARA ALÉM DAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60539322.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Aplicadas e Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.486

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental" surgiu em um contexto de pandemia no qual tivemos escolas fechadas ao ensino presencial por mais de um ano; além dos desafios inerentes ao fazer pedagógico, nosso contexto apresenta ainda esta particularidade. As limitações impostas pela pandemia realçam ainda mais a necessidade de um trabalho aprimorado e eficiente na busca pela proficiência leitora dos nossos discentes, cujo aprendizado deve permitir-lhes interagir de forma crítica e reflexiva com os textos nas mais diversas situações sociais de uso da Língua Portuguesa do Brasil. Mesmo no pós-pandemia, quando isto vier a acontecer, as necessidades que brotarão do chão da escola serão muitas no que tange ao fazer pedagógico que deverá esmerar-se em compensar as perdas desse hiato educacional vivido. O eixo teórico será trabalhado à luz das contribuições de Kleiman (2007), (2011), e suas concepções de leitura, estabelecendo um paralelo com os estudos de Koch (2014). A necessidade de trabalharmos com uma atenção diferenciada à leitura emerge não só da minha prática diária à frente de turmas dos anos finais do ensino fundamental, como também

Endereço: Prédio da Retitoria da UFPB 2º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

dos dados alarmantes relacionados ao desempenho de nossos estudantes no último PISA (2018) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Cerca de 50% dos estudantes brasileiros avaliados não atingiram o mínimo de proficiência desejado até o final do ensino médio. Ficamos dois anos e meio abaixo dos outros países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – em relação ao nível de escolarização e de proficiência em leitura. Apenas 0,2% dos 10.961 alunos avaliados atingiram o nível máximo em proficiência. A média em leitura dos 79 países da OCDE participantes da avaliação foi 487, a nossa foi 413. Ocupamos as faixas 55ª e 59ª no ranking. Diante de um cenário como o citado acima faz-se necessário buscarmos saídas que nos permitam navegar mares mais profundos de conhecimento e de proficiência em leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as propostas de leituras oferecidas no LD: "Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem" considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

a) Discutir teoricamente ao ensino de leitura para o Ensino fundamental as propostas de leituras apresentadas no Livro Didático: Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem. b) Analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD, conforme consta no corpus da pesquisa. c) Propor atividades de leitura que estabeleçam uma proficiência leitora para que os alunos consolidem habilidades leitoras dos gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, existem potenciais riscos de ocorrer ansiedade e/ou constrangimento ao responder ao questionário, de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** com/tedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

modo que as providências e cautelas para minimizar ou evitar os eventuais riscos consistem em oferecer ao participante a opção de interromper o preenchimento do instrumento de coleta de dados a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, sendo interrompido também mediante constatação, por meio do pesquisador, de qualquer dano aos participantes da pesquisa. Na coleta de dados inicialmente, serão solicitadas informações sobre o estado de saúde do discente e seus fatores contextuais, que possivelmente acontecerão entre 15 a 30 minutos. Esse tempo de resposta poderá ocasionar sensação de estresse pelo participante. Caso ocorra, esta situação será minimizada com a desistência do participante em responder ao questionário, sem nenhum ônus à ele.

Em casos de eventuais danos diretos/indiretos e imediatos/tardios aos participantes, os mesmos terão direito à prestação de assistência integral gratuita, assegurada pelo pesquisador responsável e por tempo necessário ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Através desta pesquisa, objetivamos trazer como benefícios: o fato de compreender melhor não só o processo de leitura e letramento acontecendo na escola escolhida, mas também construir um caderno pedagógico que possa nortear os professores nesse processo, como já dito anteriormente.

Portanto, os ganhos e benefícios da pesquisa estarão presentes na comunidade escolar e serão disponibilizados aos demais docentes em forma do caderno pedagógico, produto da minha pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata da leitura em sala de aula, com a preocupação de investigar como aprimorar o nível de leitura dos alunos do 8º ano do Ensino

Fundamental (anos finais). Para tal, tomam-se os gêneros discursivos – notícia, artigo de opinião e infográfico - trabalhados no LD: Singular e Plural:

Leitura, produção e estudos de linguagem, para subsidiar o propósito da pesquisa. Tem como objetivo compreender as contribuições das propostas

de leitura oferecidas no LD, conforme os gêneros discursivos selecionados para o aperfeiçoamento da proficiência de leitura em Língua Portuguesa

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: com/ledee@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

dos alunos do 8º ano de uma Escola Pública Municipal em Sapé-PB. A proposta se justifica pela necessidade de aprimorar o nível de proficiência leitora dos alunos com e sem o uso de atividades complementares ao LD em discussão, na tentativa de entender a questão: quais as contribuições das propostas de leitura oferecidas no Livro Didático, "Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem" para o aperfeiçoamento da proficiência de leitura em Língua Portuguesa dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental? A priori, o entendimento da propositura, quer apresentar atividades complementares de leitura ao LD oferecido para escola em apreço. Para teorizar a pesquisa, tomam-se os trabalhos de Coracini (1995), Rojo (2009), Koch e Elias (2014), Kleiman (2007), Lajolo (2010), Zilberman (2009) Pinheiro (2008; 2018), Bajour (2012). Parte de uma pesquisa-ação, de base qualitativa de cunho intervencionista com alunos que compõem as turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em aulas de Língua Portuguesa, nas quais, aplica-se a observação participante com revisão bibliográfica, análise documental, em seguida, uma atividade inicial diagnóstica com os três gêneros (notícia, artigo de opinião e infográfico) extraídos do livro didático, oficina de leitura e atividade final com sugestões pedagógicas para auferir o corpus que será analisado pelo viés da Análise do Discurso francesa mediante atividades propostas. Metodologia Proposta:

A pesquisa será de natureza qualitativa, com um trabalho de campo no formato pesquisa-ação de cunho intervencionista. Balizados pelos estudos de Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2009); Esteban (2010). Utilizaremos como instrumentos para geração de dados a revisão bibliográfica, a análise documental; como intervenção a atividade diagnóstica inicial e final da turma analisada; a oficina de leitura e a construção de um caderno pedagógico como um possível produto final.

A pesquisa intitulada "Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental" surgiu em um contexto de pandemia no qual tivemos escolas fechadas ao ensino presencial por mais de um ano; além dos desafios inerentes ao fazer pedagógico, nosso contexto apresenta ainda esta particularidade. As limitações impostas pela pandemia realçam

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: com/ledee@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

ainda mais a necessidade de um trabalho aprimorado e eficiente na busca pela proficiência leitora dos nossos discentes, cujo aprendizado deve permitir-lhes interagir de forma crítica e reflexiva com os textos nas mais diversas situações sociais de uso da Língua Portuguesa do Brasil. Mesmo no pós-pandemia, quando isto vier a acontecer, as necessidades que brotarão do chão da escola serão muitas no que tange ao fazer pedagógico que deverá esmerar-se em compensar as perdas desse hiato educacional vivido. O eixo teórico será trabalhado à luz das contribuições de Kleiman (2007), (2011), e suas concepções de leitura, estabelecendo um paralelo com os estudos de Koch (2014). A necessidade de trabalharmos com uma atenção diferenciada à leitura emerge não só da minha prática diária à frente de turmas dos anos finais do ensino fundamental, como também dos dados alarmantes relacionados ao desempenho de nossos estudantes no último PISA (2018) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Cerca de 50% dos estudantes brasileiros avaliados não atingiram o mínimo de proficiência desejado até o final do ensino médio. Ficamos dois anos e meio abaixo dos outros países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – em relação ao nível de escolarização e de proficiência em leitura. Apenas 0,2% dos 10.961 alunos avaliados atingiram o nível máximo em proficiência. A média em leitura dos 79 países da OCDE participantes da avaliação foi 487, a nossa foi 413. Ocupamos as faixas 55ª e 59ª no ranking. Diante de um cenário como o citado acima faz-se necessário buscarmos saídas que nos permitam navegar mares mais profundos de conhecimento e de proficiência em leitura.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 08/07/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1977098.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 6

Tamanho da Amostra no Brasil: 33

Considerando o ambiente da sala de aula, as preocupações se voltam, muitas vezes, à conclusão do plano de aula. No entanto, o caráter reflexivo professor-pesquisador nos impõe buscar (re) direcionamentos que satisfaçam as demandas

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: com/ledee@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

particulares no que tange à construção processual e cognitiva do saber.

Critério de Inclusão:

Aluno(a) da escola Municipal escolhida como cenário da pesquisa, regularmente matriculado na turma do oitavo ano da tarde.

Critério de Exclusão:

Aluno(a) da escola Municipal escolhida como cenário da pesquisa, regularmente matriculado na turma do oitavo ano da tarde que se recusarem a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou cujos pais/responsáveis se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados obices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1977098.pdf	08/07/2022 16:03:07		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2022 15:53:07	JOAO EVERTON LEANDRO DE	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.540.486

Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2022 15:53:07	QUEIROZ	Aceito
Orçamento	Custos.pdf	08/07/2022 15:49:14	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocep.pdf	08/07/2022 15:42:41	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Outros	Dados.pdf	08/07/2022 15:37:47	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Outros	sigilo.pdf	08/07/2022 15:31:53	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/07/2022 15:14:22	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	08/07/2022 15:08:38	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	08/07/2022 14:33:39	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Outros	Aprovado.pdf	08/07/2022 14:29:33	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	08/07/2022 14:28:44	JOAO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Julho de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: com/edeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.540.486

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: com/etica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - Carta de anuência para autorização de pesquisa



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado "**Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental**" a ser desenvolvido pelo mestrando **João Everton Leandro de Queiroz**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **Sônia Maria Candido da Silva**, com a participação dos (as) alunos (as) do 8º ano do Ensino Fundamental será realizado nesta Instituição de Ensino e possui nossa anuência. Fomos informados acerca do objetivo geral do estudo que é analisar as propostas de leituras oferecidas no LD: "*Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*" considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Tendo ainda, os seguintes objetivos específicos: a) Discutir teoricamente ao ensino de leitura para o Ensino fundamental as propostas de leituras apresentadas no Livro Didático: *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. b) Analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD, conforme consta no *corpus da pesquisa*. c) Propor atividades de leitura que estabeleçam uma proficiência leitora para que os alunos consolidem habilidades leitoras dos gêneros discursivos que circulam em sociedade. Com base nessas informações, autorizamos a realização da pesquisa.

Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Sapé-PB, 07 de Julho de 2022.

Vanuzza R. Benedito

Gestor (a) Escolar

Mat 2122012

ANEXO C - Capítulo do livro analisado

ANEXO C – Capítulo do livro analisado

CAPÍTULO 1

Competências gerais da Educação Básica: 1, 4, 5, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 4 e 6.
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

HABILIDADES BNCC

(EF69LP02), (EF69LP03),
(EF69LP07), (EF69LP08),
(EF69LP11), (EF69LP12),
(EF69LP15), (EF69LP18),
(EF69LP19), (EF69LP24),
(EF69LP26), (EF69LP56),
(EF89LP02), (EF89LP04),
(EF89LP12), (EF89LP14),
(EF89LP15), (EF89LP17),
(EF89LP27), (EF89LP30).

Material Digital Audiovisual.
Vídeo *bullying*: entendendo e combatendo esse mal

Orientações para o Professor
acompanhem o Material Digital Audiovisual.

Abertura do capítulo

Na abertura do capítulo, apresentamos uma fotografia que faz parte da campanha do Unicef. O texto original está em inglês (*One shot is enough*) e pode ser traduzido como "Uma foto basta". Nos exercícios a seguir, trabalharemos os atores sociais do bullying representados no cartaz, sobretudo a postura violenta das agressoras.

Por meio desta imagem e da discussão proposta a partir dela, o objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o tema debatido neste capítulo: a prática do bullying.

Converse com a turma

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02) (EF89LP27).

1.a. O objetivo do cartaz é problematizar a prática do bullying e, principalmente, a do cyberbullying, proveniente da publicação de fotos, comentários etc. em redes sociais com o intuito de humilhar alguém.

1.b. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, porque esse cartaz faz parte de uma campanha desenvolvida pelo Unicef que busca conscientizar a comunidade escolar contra o bullying. Essa prática nociva,

1

Eu e o outro – a ética nas relações pessoais

Cartaz para campanha do Unicef criado em 2015.

UMA FOTO BASTA.
Cyberbullying representa uma das principais causas de depressão e suicídio entre crianças na escola. Se você tem um smartphone, use-o de maneira inteligente, não mate a autoestima de alguém.

Converse com a turma

1. Leia o cartaz que faz parte da campanha da Unicef. Depois, discuta com seus colegas considerando as questões apresentadas a seguir.
 - a) Qual é o objetivo do cartaz?
 - b) Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê?
 - c) Na sua opinião, quem seria o público do cartaz? Explique.

como apontam essa e outras campanhas similares, é uma das principais causas de depressão e suicídio entre jovens e crianças em idade escolar.

1.c. Espera-se que os(as) estudantes considerem que o cartaz seja, de maneira geral, dirigido a jovens e crianças e à comunidade escolar (pais, professores, diretores, funcionários etc.).

2. Observe a imagem que compõe o cartaz.

- a) Na sua opinião, quem poderiam ser as personagens que compõem essa cena? Por que é possível fazer tal afirmação?
- b) Quais recursos visuais foram usados pelo fotógrafo para dar ênfase às informações verbais que compõem o cartaz? Observe na página anterior, na lupa, o texto que acompanha o cartaz e sua tradução.

3. O cartaz relata um fenômeno que, infelizmente, tem se tornado frequente hoje em dia. Para ampliar a compreensão do tema, leia o gráfico e responda às questões.

Crianças e adolescentes, por tipo de discriminação testemunhada na internet nos últimos 12 meses
Percentual sobre o total de usuários de internet (de 9 a 17 anos)



Fontes: Dados com base no Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação, pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 2016.

- a) Segundo o gráfico, qual é o percentual de crianças e adolescentes que sofreram discriminação em 2015 e 2016?
- b) Quais são os três tipos de discriminação mais frequentes entre usuários de internet entre 9 e 17 anos apresentados no gráfico?
- c) Qual dos dados do gráfico melhor explica a discriminação sofrida pela vítima descrita na cena da campanha da Unicef? Justifique.
- d) Você acredita que dados como esses refletem o fenômeno descrito como *bullying*? Por quê?
- e) Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica *bullying*? Justifique sua resposta.

Clipe

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund), UNICEF, tem o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças e garantir condições ideais para que esses direitos sejam cumpridos, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

com a cabeça baixa e as mãos no peito; a garota mais afastada assiste à cena, não agride nem defende a vítima.

2.b. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam a forma com que foi construída a cena com as três figuras representadas que caracterizam o *bullying* (o agressor, a vítima e a testemunha da agressão); o aspecto envelhecido da foto e o modelo antigo do figurino contrastando com a tecnologia dos celulares. Professor(a), explique para a turma que o texto original pode ser traduzido como "Uma foto basta". Enfatize que as agressoras têm uma postura marcadamente violenta, comportando-se como um batalhão de fuzilamento, enquanto a menina agredida, com a mão no peito, sofre um golpe fatal ao receber a foto/tiro das "colegas". Destaque ainda: a foto em preto e branco dá maior dramaticidade à cena; a roupa de banho das meninas é de uma época em que não havia fotografia, ou seja, a escolha do figurino contribui para a reflexão (embora os agressores façam uso de uma nova tecnologia, o *bullying* é recorrente em outras épocas, mas deve ser combatido).

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02) (EF89LP02) (EF89LP27) (EF89LP17).

3.a. O percentual é 7% de crianças e adolescentes usuários de internet que se sentiram discriminados entre 2015 e 2016.

3.b. Os três tipos de discriminação mais frequentes são: "pela cor ou raça", "pela aparência física" e "por gostar de pessoas do mesmo sexo".

3.c. Espera-se que os(as) estudantes respondam que é "pela aparência física", porque é possível observar, na imagem da campanha do Unicef, que a discriminação ocorre pelo fato de uma das meninas não ter a mesma "aparência física" que as outras do grupo.

3.d. Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim, pois discriminações como as descritas no gráfico fazem parte da prática de *bullying*.

3.e. Respostas pessoais. Professor(a), solicite aos(as) estudantes que forneçam exemplos quando for o caso. Anote as impressões compartilhadas no grupo para que possam ser retomadas e discutidas por vocês em outro momento.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02) (EF89LP27).

2.a. Espera-se que os(as) estudantes reconheçam a presença de três figuras recorrentes em casos de *bullying*, representadas no cartaz: o agressor (três meninas fotografando outra garota); o agredido ou a vítima (menina acuada sendo fotografada); e o público ou a testemunha da agressão (menina ao fundo que só observa e não reage ao ato de violência diante de si). É possível fazer tal afirmação observando as posições nas quais se encontram as personagens: as agressoras têm uma postura marcadamente violenta, que constrange e intimida; a menina agredida está acuada,

Leitura – Atividade 1: Por que existe o *bullying* e como lidar com ele?

A leitura colaborativa tem por finalidade desenvolver e/ou ampliar as capacidades e os procedimentos de leitura.

1. Estude o texto a partir dos roteiros propostos aqui, procurando antecipar ideias e questões que poderão circular durante a discussão do texto na turma. Organize os(as) estudantes, preferencialmente em círculo, e garanta que possam acompanhar a leitura com o texto em mãos.

2. Antes da leitura: explore o texto por meio de um “escaneamento” da notícia para um reconhecimento geral do texto – explorando o título, as fotos, as legendas, os boxes – e de ativação dos conhecimentos prévios da turma a respeito do que será tratado na notícia, com as questões do box “Antecipando a leitura com a turma”. HABILIDADE FAVORECIDA: (EF89LP17).

3. Durante a leitura: proponha uma situação de leitura colaborativa, que contribui para o desenvolvimento da fluência leitora – entendida como a competência de mobilizar capacidades de compreensão (inferir; antecipar informações a partir de títulos, imagens e gráficos; localizar informação etc.), bem como capacidades de apreciação e réplica que implicam recuperar o contexto de produção do texto (autor, finalidade, momento em que escreveu); reconhecer as relações de intertextualidade; ter um posicionamento crítico em relação ao que lê; entre outras. Procure organizar a participação da turma, incentivando que todos(as) falem, especialmente aqueles(as) que necessitem de mais apoio para a compreensão do texto.

4. Finalizada a leitura: continue a conversa sobre o texto, considerando as questões da seção “Primeiras impressões”.

Quando um(a) estudante responder a uma questão, é fundamental promover uma reflexão metacognitiva, para ele(a) comentar como

O que você poderá aprender?

1. O que são *bullying* e *cyberbullying*?
2. Que consequências essas práticas podem trazer?
3. Como combater essas práticas na escola?
4. Quem pratica o *bullying* deve ser punido?

O que você verá neste capítulo?

Você conhecerá informações e opiniões sobre o *bullying*. Também recordará o que sabe sobre o gênero debate, discutindo soluções para evitar esse comportamento na escola.

Leitura

Atividade 1 – Por que existe o *bullying* e como lidar com ele?

Antecipando a leitura com a turma

1. Dê uma olhada geral no texto antes de iniciar a leitura: observe o título, a linha fina, a imagem. Ele abordará um tema relacionado ao *bullying*. Você concorda com essa afirmação? Explique.
2. Você já vivenciou alguma situação de *bullying* em sua escola? Se quiser, conte como isso aconteceu, seguindo as orientações do(a) professor(a).
3. Em sua opinião, o que leva uma pessoa a praticar o *bullying*?
4. Qual é o limite entre brincadeira e agressão?

Clipe

No dia 15 de maio de 2018, foi publicada no *Diário Oficial* a Lei 13.663, que altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A atualização na lei inclui a responsabilidade das escolas em promover medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* e a outros tipos de violência, além de implementar ações para a promoção da cultura de paz.

Professor(a), este momento tem como objetivo antecipar aspectos do texto fornecido para leitura e possibilitar uma reflexão: seja da perspectiva dos gêneros priorizados para a leitura e produção, seja da perspectiva da temática abordada. Sugerimos que, mesmo que a leitura seja proposta de forma individual e silenciosa, o conteúdo do box “Antecipando a leitura com a turma” seja sempre tratado coletivamente, visando à promoção de uma discussão prévia oral que promova tanto a ativação e o compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para a leitura quanto a antecipação do que será objeto de discussão no texto.

Imagem adaptada de: <http://bit.ly/1va5cc0> para o site www.1000imagens.com.br

...pensou, como chegou a tal conclusão, por que disse o que disse. Momentos dessa natureza permitem que os(as) estudantes explicitem as estratégias realizadas para localizar informação; estabelecer relações; checar a validade das hipóteses levantadas inicialmente; entre outras. Ao explicitá-las, todos(as) aprendem, mesmo quando a resposta não expressa uma leitura possível do texto. Por isso, em uma situação didática como essa os leitores constroem colaborativamente sentidos de um texto, aprendendo sobre o tema e desenvolvendo ou aprimorando capacidades e procedimentos de leitura.

Manual do bullying: por que existe e como lidar?

As brincadeiras e apelidos foram longe demais? Isso é sério!

POR SOFIA DUARTE 05/03/2018



Sabe aquele apelido que você odeia? Ou qualquer tipo de "brincadeira" que seja engraçado pra geral, menos pra você, e segue sendo repetida? Tudo isso pode ser classificado como **bullying**, que vai além e envolve até agressão física. **Sim, é sério.** Sem contar o **cyberbullying**, miga, com proporções ainda maiores. Essas atitudes fazem qualquer um se sentir diminuído, acabam com a autoestima e fica difícil ver uma saída. Mas ela existe, viu! E a gente está aqui pra ajudar com um **manual do bullying** para você entender como agir em uma situação dessas.

Por que existe bullying, afinal?

A resposta é simples: falta muita **empatia e respeito ao próximo**. "Quem faz **bullying** tem questões de inseguranças e acaba utilizando outra pessoa como válvula de escape para as próprias frustrações", explica a psicóloga Deborah Moss. Ou seja, enquanto existir aqueles que precisam pisar nos outros pra se sentir bem, vai rolar **bullying**. Mas não deve ficar por isso mesmo... Ah, não!

Brincadeira?

Muitas vezes, o **bullying** começa com algum tipo de brincadeira, que é engraçada para algumas pessoas (quem faz, claro), mas incomoda outras (as vítimas). Porém, existe um **limite** pra isso. Uma brincadeira só é legal quando todos riem, sacou? Segundo a orientadora Patrícia Góes, "é caracterizado **bullying** quando há repetição e intenção". Se você está em uma turma onde isso acontece, fique atenta e siga nossa dica: **sempre se coloque no lugar de quem está sofrendo o bullying**. O passo número dois é mostrar que essa pessoa não está sozinha.

Glossário

Autoestima: avaliação (positiva ou negativa) que uma pessoa faz, ou tem, de si mesma.

Empatia: capacidade de identificar-se com outros indivíduos, ou seja, de se colocar no lugar do outro, buscando compreendê-lo com base nas suas próprias experiências, suposições e impressões.

Válvula de escape: atividade ou objeto que pode contribuir para levar alívio a uma situação, condição de estresse ou determinada realidade vivida.

te se cada um desses está claro. Caso julgue necessário, questione a turma sobre o que seria um manual de **bullying**: "O que é um manual?"; "Quando lemos um?"; "Será que o texto que vão ler ensina como fazer **bullying** ou como lidar com ele?".

2. Respostas pessoais. Professor(a), o assunto deve ser discutido, porém sem gerar constrangimento ou expor os(as) estudantes. O relato pode ser de quem sofreu, agrediu ou "assistiu" ao **bullying**. Oriente a turma para não citar nomes, preservando a identidade de todos os envolvidos. Caso julgue adequado, amplie essa discussão sobre o quanto o **bullying** é nocivo e prejudica a autoimagem e o desenvolvimento de uma autoestima saudável.

3. Respostas pessoais.

4. Respostas pessoais.

Acessar a notícia na internet possibilitaria um exercício de navegação pelos **links** sugeridos na página. Caso isso não seja possível, chame a atenção para as marcas do texto que indicam ter sido retirado do ambiente virtual e ser hipertextual: o **link** para as redes sociais, para compartilhar o texto; o acesso ao vídeo.

Antecipando a leitura com a turma

1. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)** Respostas pessoais. Professor(a), converse com a turma sobre a possível relação existente entre os termos que compõem o título "manual", "**bullying**" e "como lidar". Pergun-

Primeiras Impressões

1. Respostas pessoais. Professor(a), converse sobre as imagens usadas para ilustrar o texto "Manual do bullying: por que existe e como lidar?". Peça para comentarem como cada uma delas se relaciona com o tema, inferindo que a primeira imagem retrata alguém com vergonha (retratado cobre o rosto) por algum conteúdo (provavelmente, resultado de bullying) publicado na internet (o retratado segura um celular). Já na segunda imagem, vemos a agressão e a opressão de quem pratica e a humilhação de quem sofre bullying.

2. Respostas pessoais. Professor(a), busque retomar a discussão sobre a importância de se enfrentar e desencorajar a prática do bullying na escola.

3. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o texto apresenta um tom mais informal que pode ser observado pelo uso de algumas palavras (como "miga", "pra", "rolar", "geral" etc.) simulando interação na internet. Essa característica mais informal pode decorrer da revista querer criar um diálogo mais próximo com o seu público jovem.

4. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o texto defende que existe um limite para brincadeira. Segundo o texto que leram, "Uma brincadeira só é legal quando todos riem".

5. Respostas pessoais. Professor(a), peça aos(as) estudantes que justifiquem suas respostas e levantem exemplos quando for o caso. Anote a participação da turma para que possa ser retomada e discutida em outro momento.

Atividade 2: Qual é a diferença entre bullying e deboche?

Professor(a), o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira cita o caso do menino de Goiânia. Caso julgue adequado, você pode ampliar as discussões sobre casos de bullying desenvolvendo atividade de escuta do epi-

A gente consegue vencer o bullying?

Sim. Mas é um trabalho que envolve a vítima, os amigos, a escola, o próprio valentão e as famílias: "Tem um agressor que também pode estar sofrendo, ou seja, é preciso chamar os pais pra entender tudo o que há por trás da situação", conta Deborah.

Olha que ação massa!

Imagina uma escola fazendo integração entre alunos novos com os veteranos, para ninguém se sentir deslocado? Isso rola em São Paulo[...]. "Este projeto cuida da integração e do relacionamento entre os estudantes, visando acolher os novos alunos", conta Sandra Braga, orientadora educacional [...] Que tal sugerir ações do tipo na sua escola? É para o bem da geral! [...]

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Texto e entrevista: Mariana Scherma.

Consultorias: Deborah Moss, neuropsicóloga, mestre em psicologia do desenvolvimento humano; Patrícia Mara de Alencar Góes, orientadora educacional do Colégio Salesiano Santa Teresinha, e José Milagre, advogado especialista em crimes digitais.

Disponível em: <<https://todateen.com.br/manual-bullying-como-lidar/>>.

Acesso em: 16 set. 2018. (Fragmento).

Primeiras impressões

1. A imagem que faz parte do texto causou algum tipo de sentimento ou reação em você? O que achou do uso dela para ilustrar o texto?
2. Ler o texto *Manual do bullying: por que existe e como lidar?* acrescentou algo a você?
3. Que linguagem predomina no texto que você leu: formal ou informal? Justifique com exemplos retirados do texto.
4. Que relação o texto estabelece entre o bullying e a brincadeira?
5. E para você, existe algum limite nas brincadeiras? Na sua opinião, o que faz algo ser uma brincadeira ou ser considerado bullying?

Atividade 2 — Qual é a diferença entre bullying e deboche?

Agora, leia a entrevista a seguir com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira e compare com o texto *Manual do bullying: por que existe e como lidar?*

18

Professor(a), é muito importante que estas questões sejam discutidas oralmente, com o coletivo da sala. O objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar suas compreensões globais sobre o que leram e checar possíveis hipóteses levantadas antes e durante a leitura. Dado o caráter da seção "Primeiras impressões", ela sempre favorecerá o desenvolvimento da habilidade (EF67LP23).

sódio 15 do programa de podcast Debate de Bolso, disponível em: <<https://debatedebolso.com/podcast/15-bullying/>>. Se desenvolver atividade de escuta, inicie a escuta a partir de 3:40 e proponha as seguintes questões para serem debatidas: 1. O que foi o caso de Goiânia?; 2. Como os debatedores definem bullying?; 3. O que diferencia usar a palavra bullying de outras palavras como deboche, zoeira etc.?; 4. Qual é a atitude da escola, segundo o debatedor do podcast, em caso de bullying?

Existe diferença entre deboche e bullying?

ANDRÉ CABETTE FÁBIO 28 OUT 2017 (ATUALIZADO 28/OUT 20H02)
[...]

O *Nexo* conversou sobre a prática do *bullying* com o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e autor do livro *Viver pode ser mais fácil*, lançado em 2017 pela Editora Harbra.

Pereira recomenda **cautela** ao chamar qualquer caso de deboche de *bullying* e afirma que escolas devem ficar atentas para casos de **perseguição sistemática** a alunos. E que é possível desarmar essas situações.

O que é bullying?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA Quando o termo *bullying* apareceu ele descrevia a **intimidação** sistemática e contínua que ocorria principalmente às escondidas nas escolas. Alunos que tinham algumas características que chamavam atenção sofriam com o que se chamava de *bullying*.

Aparece de tudo na tradução em português, como valentão, por exemplo. Mas **intimidação** é o termo que mais se aproxima do significado. A pessoa que **sofre bullying** é intimidada por outra pessoa ou por um grupo, de uma forma que pode ser física ou verbal. Um ponto é importante: essa **intimidação** é frequente.

Por exemplo: conheci uma pessoa que ficou oito anos na escola sofrendo intimidações e gozações porque era gorda. Por que o *bullying* acontece muito na escola? Porque o indivíduo é obrigado a ir todos os dias, mesmo se alguém **cisma** com ele porque é gordo, usa óculos, tem algum problema de fala etc.

Quando a pessoa é obrigada a frequentar o ambiente em que isso acontece, ela é massacrada, e sua vida começa a ficar insuportável.

Hoje eu vejo uma tendência de pôr tudo no mesmo **balaio**, qualquer caso de gozação e deboche é chamado de *bullying*. Mas isso é algo que existe onde há seres humanos, e com adolescentes é muito frequente. Se é uma brincadeira ocasional, que acontece um dia ou outro eu classificaria de forma diferente.

As pessoas usam a palavra pelo impacto que ela produz, tem políticos que chegaram a dizer que sofrem "*bullying político*", mas não é bem assim. Se tudo é *bullying*, nada é *bullying*. Se você usa demais o termo, ele perde sua força.

Se você usa óculos, é careca e a pessoa **cisma** em falar disso, isso ainda não é *bullying*. Se vou num campo de futebol em que poderiam debochar de mim por ser careca, posso colocar um boné. Mas se você conviver todo dia com pessoas que ficam marcando esse aspecto, aí vira *bullying*. É um problema porque produz um estresse constante.

Glossário

Deboche: efeito ou ação de zombar (tirar sarro) de algo ou alguém.

Cautela: cuidado, prudência; postura decorrente de precaução diante da necessidade de se evitar dano, transtorno ou perigo.

Perseguição sistemática: conjunto de ações repressivas e intimidadoras recorrentes, exercidas por pessoas, instituições e/ou grupo específico sobre outros indivíduos ou grupo de indivíduos.

Intimidação: ato violento em que se busca fazer com que um indivíduo ou determinado grupo faça o que se quer, por meio do medo.

Cisma: ter hostilidade gratuita; idela fixa; antipatia.

Balaio: em sentido figurado, classificar itens diferentes de uma forma única.



O texto em construção

1.a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03) (EF89LP04) (EF69LP11). Espera-se que os(as) estudantes observem que Antônio Carlos cita casos de intimidações e gozações sofridas por pessoas que são gordas, usam óculos, têm problema de fala. O entrevistado ressalta a importância de se ter um psicólogo na escola ou a tentativa de estabelecer um diálogo tanto com a vítima como com o *bully* (que também pode estar sofrendo algum tipo de violência ou transtorno). Antônio Carlos ainda destaca que a escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve simplesmente brigar com o aluno, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo.

1.b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03) (EF89LP04) (EF69LP11) (EF69LP15). Respostas pessoais. Professor(a), aproveite para retomar a questão debatida durante a abertura deste capítulo. Levante as impressões de cada um e pergunte se gostariam de reformular o que foi respondido durante aquele momento e por quê. Peça aos estudantes que justifiquem suas respostas e levantem exemplos quando for o caso. Anote a participação do grupo para que possa ser retomada e discutida por vocês em outro momento.

Por que as pessoas fazem bullying?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA Na psicologia, a maior parte das coisas é **multideterminada**. Há estudos que dizem que a pessoa que faz o *bullying* tem que ser estudada e pode precisar de cuidados porque tem problemas psicológicos. Isso não acontece sempre, mas [ocorre em] muitos casos de intimidadores que têm problemas pessoais.

Uma criança que sofre abuso, é espancada, vítima de violência, muitas vezes tende a reproduzir isso com outras. Muitas vezes a escola não consegue enxergar o que acontece, mas alguém que gasta tanta energia para oprimir alguém, que vira o líder de um grupo de intimidação, precisa ser tratado na maior parte dos casos, porque tem problemas psicológicos. Hoje também tem esse elemento em alguns grupos, de se orgulhar de ser estúpido.

Quais são as consequências para a criança e para a sua vida adulta?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA Os problemas maiores são quando a pessoa se sente **acuada**, desesperada, com muita raiva. Vemos muitas vezes um comportamento antissocial porque a pessoa deixa de confiar nos outros.

Uma vez eu lidei com uma situação em que o menino não queria ir para a escola de jeito nenhum. Nem a família nem a escola conseguiam entender o que estava acontecendo. Trouxeram ele para conversar comigo, e ele contou que era gordinho e os colegas meninos queriam colocar um sutã nele. O *bullying* tem muito esse elemento de humilhação.

Também conheci pessoas que sofreram *bullying* em toda a vida escolar e na vida adulta não confiavam em pessoa alguma, se sentiam completamente fora do mundo.

Tem uma tendência que começou nos Estados Unidos de atribuir casos de homicídio em massa ao *bullying*. [...]

Não é todo mundo que sofre *bullying* que comete homicídio, isso depende muito da personalidade, da formação da pessoa. Tem que ter um exame mais profundo de por que ele escolheu essa solução, que prejudica muito a vida dele.

Qual é o papel da escola sobre casos de bullying?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA A escola tem que acompanhar. Isso pode ser difícil, porque, quando é dentro da sala de aula, é velado. A vítima não conta o que está acontecendo, mas há alterações de comportamento, é possível perceber que um aluno está mais isolado.

Eu acho muito positivo ter um psicólogo nas escolas, porque muitas vezes a pessoa que sofre *bullying* se sente sozinha, desamparada e pode recorrer a ele. Vi casos em que brincadeiras de mau gosto não se tornaram *bullying* porque o psicólogo interveio, fez uma reunião com os alunos e esvaziou a situação.

A escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve simplesmente brigar com o aluno, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo.

Glossário

Multideterminado: algo ou fenômeno influenciado por múltiplas causas/origens.

Acuada: estado de alguém que se encontra sem ação diante de uma situação ameaçadora ou de perigo.

Imagem adaptada de: www.135.com.br e www.135.com.br



WILBERSON SANTAGO

RESUMO DE PEREIRA

Tem um filme que se chama *Escritores da liberdade*, em que um aluno faz uma piada com um menino negro sentado na carteira da frente. Ele faz uma caricatura que vai sendo passada de pessoa para pessoa até chegar no aluno negro.

A professora faz uma coisa genial, e começa a mostrar e contar o que os nazistas tinham feito, publicando todos os dias nos jornais caricaturas em que judeus tinham narizes grandes, caras de rato. Depois ela leva os jovens para visitar o Museu do Holocausto, e mostra que aquilo era parecido com o que acontecia na escola.

Qual é o papel da família?

ANTÔNIO CARLOS AMADOR PEREIRA É difícil acompanhar os filhos, principalmente adolescentes. Se você fica **patrulhando**, pode ser um desastre. Os pais têm que buscar uma distância ótima: estar perto e ter sensibilidade quando a pessoa precisa de alguma coisa, principalmente se ela pede.

Quando os pais sabem, eles têm que educar os filhos para que sejam capazes de se defender. Se você defende muito, você cria uma pessoa dependente. Se a criança aprende a se defender, e tem segurança de si mesma, tem mais chance de virar o jogo, acabar com o problema assim que surge e não deixar que aquilo se torne uma intimidação constante.

Com isso, não digo se defender fisicamente, mas verbalmente. No começo da adolescência, a agressão é muito verbal.

Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/10/28/Existe-diferen%C3%A7a-entre-deboche-e-bullying>>.
Acesso em: 18 set. 2018.

Glossário

Patrulhar: vigiar, observar, rondar.

Professor(a), o psicólogo Antônio Carlos Amador Pereira cita o caso do menino de Goiânia. Caso julgue adequado, você pode ampliar as discussões sobre casos de *bullying* desenvolvendo atividade de escuta do episódio #15 do programa de podcast Debate de Bolo, disponível em: <<https://debatedebolo.com/podcast/15-bullying/>>. Se desenvolver atividade de escuta, inicie a escuta a partir de 3:40 min e proponha as seguintes questões para serem debatidas: 1. O que foi o caso de Goiânia?; 2. Como os debatedores definem *bullying*?; 3. O que diferencia usar a palavra *bullying* de outras palavras como *deboche*, *zoeira* etc.?; 4. Qual é a atitude da escola, segundo o debatedor do podcast, em caso de *bullying*?

• O texto em construção

1. Releia o texto que apresenta o posicionamento de Antônio Carlos sobre *bullying*.

- Quais exemplos de *bullying* foram dados por Antônio Carlos? Como os fenômenos citados foram tratados pela escola e pelos professores?
- Depois de ler a entrevista com Antônio Carlos, você gostaria de alterar ou acrescentar algo às respostas que deu às questões do boxe "Antecipando a leitura"? Por quê?

2. Leia o trecho a seguir de uma fala de Antônio Carlos e pense no assunto.

"A escola precisa estar alerta para identificar o que acontece e não deve simplesmente brigar com o aluno, tem que mostrar a dimensão do que ele está fazendo."

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução destas questões que tratam de aspectos da textualidade, e que depois haja um momento de discussão coletiva delas. Oriente-os(as) a retomar e reler passagens do texto, para que analisem o que se pede na seção "O texto em construção". Também considere a possibilidade de ampliar as discussões iniciadas aqui com base na leitura do texto "Precisamos falar da diferença entre racismo e *bullying* pelo bem dos jovens negros", disponível em: <<https://mundonegro.inf.br/precisamos-falar-sobre-diferenca-entre-bullying-e-racismo-pelo-bem-dos-jovens-negros/>>.

O texto em construção

2.a. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP15) (EF89LP12) (EF69LP15).** Respostas pessoais. Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em grupos. Nesse momento, eles(elas) darão um passo importante na conclusão deste capítulo e, consequentemente, na luta contra o bullying na escola. Vão levantar aspectos importantes para o desenvolvimento de um debate relacionado às questões levantadas: "Quem pratica o bullying deve ser punido?"; "Quais ações devemos tomar contra o bullying?". Anote as contribuições dos grupos para que possam ser retomadas durante o debate em "Produzindo o texto".

2.b. Respostas pessoais. Professor(a), o item b precisará de sua mediação. Separe as respostas de quem é a favor e as de quem é contra Antônio Carlos. Dê as opiniões favoráveis para os(as) estudantes que são a favor, e as opiniões contrárias para aqueles(as) que são contra. Oriente a turma a elaborar contra-argumentos como um exercício de argumentação.

3.a. Espera-se que os(as) estudantes observem que as partes destacadas no texto servem para marcar posição diante de outra opinião.

3.b. Espera-se que os(as) estudantes observem que, na frase I, a palavra *mas* sinaliza que outro ponto de vista diferente será apresentado.

3.c. Espera-se que os(as) estudantes observem que, na frase I, a palavra *entretanto* poderia ser empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido que o termo *mas*.

3.d. Espera-se que os(as) estudantes observem que a palavra *pois* introduz, tanto na frase I como na frase II, uma explicação sobre a afirmação anterior.

3.e. Espera-se que os(as) estudantes observem que a expressão *já que* poderia ser empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido que *pois*.

a) Você se posiciona contra ou a favor de Antônio Carlos? Por quê?

b) Chegou a hora de você contra-argumentar. Depois de ler o que um(a) colega respondeu no item a, elabore uma contra-argumentação para a resposta dele(a).

3. Leia as frases a seguir.

I. **Eu concordo** que aquele que pratica bullying deve ser responsabilizado e punido pela escola, mas é preciso lembrar que as famílias também têm que ser responsabilizadas, pois muitas delas também praticam bullying, às vezes com os próprios filhos.

II. **Eu não concordo** que o bullying deve ser punido, pois vai contra as leis de proteção à infância e à adolescência e contra o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

a) Qual é a finalidade das partes destacadas no texto?

b) Na frase I, qual palavra sinaliza que outro ponto de vista diferente será apresentado?

c) Copie no caderno a palavra ou expressão abaixo que poderia ser empregada na frase I, mantendo-se a mesma relação de sentido.

Porque Entretanto Dessa forma

d) Qual palavra introduz, tanto na frase I como na frase II, uma explicação sobre a afirmação anterior?

e) Copie no caderno a palavra ou expressão abaixo que poderia ser empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido.

Porém Assim Já que

Para dar aos enunciados força argumentativa, utilizamos **operadores argumentativos**. O uso desses operadores ajuda o ouvinte ou o leitor a entender o **movimento de argumentação** que um falante usou em seus enunciados.

Entre os operadores, há palavras de diferentes classes gramaticais, com destaque para as conjunções. Relembre alguns grupos de operadores argumentativos:

Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.

Até, mesmo, até mesmo, inclusive.

Vamos lembrar

Em um debate, os participantes precisam sustentar seu posicionamento, mas com respeito e consideração pelas opiniões dos outros. Por isso, há o exercício da contra-argumentação.

Contra-argumentar é analisar argumentos que sustentam uma opinião diferente da sua, explicar por que esses argumentos não convencem e apresentar outros na tentativa de influenciar a opinião do interlocutor.

Vamos lembrar

Expressões de concordância e discordância servem para marcar posição diante de outra opinião. O uso de expressões como essas cria um tom amistoso, permitindo que os interlocutores discordem, sem se desrespeitarem. No geral, elas aparecem no início da fala, enfatizando o que o outro disse e também antecipando se haverá ou não concordância de pontos de vista.

O texto em construção

4.a. Resposta pessoal.

4.b. Resposta pessoal.

4.c. Resposta pessoal.

Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, além disso.
Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.	Portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, consequentemente.
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Mas, porém, contudo, embora, ainda que, posto que, todavia.
Operadores que estabelecem relação de comparação.	Mais que, tão como.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.	Porque, pois, que, já que, visto que.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Fragmento adaptado).

4. Reúna-se com um colega e proponham contra-argumentos para as opiniões seguintes. **Dicas:** usem expressões de concordância e discordância, assim como operadores argumentativos. Aproveitem opiniões e argumentos que já conheceram.
- As vítimas de *bullying* precisam revidar as agressões para que sejam respeitadas.
 - A mídia tem exagerado no tratamento desse tema: agora tudo é *bullying*!
 - Os praticantes de *bullying* fazem isso porque não há lei para puni-los.



Converse com a turma

- Um debate tem um propósito: discutir uma polêmica, convencer alguém a aceitar um ponto de vista sobre uma questão. Uma conversa pode ter qualquer propósito.
- O mediador deve organizar o debate, coordenando os turnos de fala e garantindo que o tempo de cada debatedor e os direitos de réplica e tréplica sejam respeitados.

Produção de texto

Conhecendo o gênero — debate

Neste capítulo, você vai aprender mais sobre o gênero debate e a construção da argumentação.

Converse com a turma

- Converse com sua turma sobre o que é debate, discutindo as questões seguintes sobre esse gênero textual.
- O que diferencia um debate de uma conversa?
 - Quais são as funções de um mediador em um debate?

3. Os debates podem servir a vários propósitos: em uma eleição, permitem conhecer os pontos de vista dos candidatos a respeito de temas polêmicos. Podem ajudar a esclarecer diferentes visões de um problema.

4. Eles podem acontecer na escola, na instituição religiosa, na universidade, na televisão e até em publicações impressas.

5. Temas que provocam discussão na sociedade, como desarmamento, cotas em universidades, benefícios e malefícios de comer ou não comer carne, maioridade penal etc.

6. As pessoas podem assistir a debates para conseguir mais informações para fazerem escolhas, seja a escolha de um candidato, de uma atitude etc.

Antecipando a leitura com a turma

1. Espera-se que os(as) estudantes respondam que não, pois a lei prescreve para "evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores".

2. Espera-se que os(as) estudantes observem que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática desaconselha a punição dos agressores. Em contrapartida, sugere que sejam desenvolvidas ações, instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil.

3. Respostas pessoais.

3. Para que servem os debates?

4. Onde acontecem os debates?

5. Que tipos de tema costumam ser debatidos?

6. Com que possíveis intenções você acha que as pessoas assistem a debates?

Atividade 1 — O que fazer em caso de bullying?

Antecipando a leitura com a turma

Como vimos, para enfrentarmos o *bullying* todos nós precisamos estar envolvidos (alunos, pais, mães, professores e professoras, direção da escola etc.). Desde que foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, tornou-se responsabilidade e dever das escolas a "prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)". Com isso, a sociedade tem discutido muito ultimamente o que a escola deve fazer em casos de *bullying*.

1. Veja o que um dos incisos da lei prescreve sobre isso.

VIII – evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil [...]

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracao?proposicaoId=997C94D6906C1CB4P656484398B22E74&proposicoesWebExternoId=?codteor=1636332&filename=Avulso+PL+9243/2017>.
Acesso em: 18 set. 2018.

• A lei incentiva a punição para os agressores? Use o trecho citado para justificar.

2. Antes de ler o texto a seguir, seu (sua) professor(a) disponibilizará o Programa de Combate à Intimidação Sistemática para você conhecer melhor e discutir alguns aspectos da lei com seus (suas) colegas.

• Segundo o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o que a escola deve fazer diante da presença de agressores e em casos de *bullying*?

3. Na sua opinião, quais medidas a escola poderia tomar como "instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil"? Exemplifique.

Professor(a), sugerimos que, antes de iniciar a leitura de "Lei antibullying desaconselha punições", peça aos(as) estudantes que leiam o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, que está na seção "Galeria" e oriente-os(as) a observarem como o *bullying* está definido na lei; qual é a responsabilidade da escola contra tal prática; quais ações são sugeridas no caso de identificação de intimidação sistemática.

Entrevista sobre a lei antibullying com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB

"Não é uma lei de punição. Tem caráter pedagógico e dá importância para a vítima."

Na opinião de Carlos Kremer, presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da seção gaúcha da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS), a lei que institui o programa de combate ao bullying é promissora: privilegia a prevenção, e não as medidas punitivas. Habitado a um trabalho de divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) junto a escolas, o advogado acredita que a disseminação de informações e a capacitação de profissionais para impedir e mediar conflitos são iniciativas de potencial transformador para o combate ao bullying.

"A nova lei traz uma cultura de paz, e não de conflito, de estimular a violência pela violência. Vejo-a com muito bons olhos" — comenta.

Deverá haver um esforço das autoridades da área de ensino, segundo Kremer, para que o projeto seja efetivo: "As resistências sempre vão acontecer em um primeiro momento. Há quem vá dizer que não vai funcionar."

Qual a relevância da nova lei?

Tem caráter pedagógico, que busca orientar. Não é uma lei de punição, não busca a responsabilização, mas não descarta essa possibilidade em casos mais graves. Institui um método alternativo de prevenção de conflitos que não o encaminhamento ao Judiciário, trabalhando de cima para baixo: secretarias de educação, conselhos de educação, escolas. Essa lei vem buscar a construção do indivíduo, fala da empatia. Quem pratica o bullying, quando colocado no lugar do outro, fica conscientizado do malefício que fez. A lei traz uma cultura de paz, conscientização, e não a punição.

Os críticos do texto destacam justamente isso: não há um caráter punitivo. Deveria haver?

É uma mudança de paradigma. Estamos acostumados com a cultura da punição. Qual é a eficácia disso? Com o adulto, funciona? O sistema carcerário funciona para a punição? O indivíduo punido é ressocializado efetivamente ou volta a delinquir, pior do que quando entrou? Esse sistema a que estamos acostumados já não responde às expectativas da sociedade no sentido de reconstruir o indivíduo. Essa lei busca a reconstrução do indivíduo, quer que ele depare com o erro que cometeu e não volte mais a praticá-lo. Há uma eficácia maior.



WILSON SANTINHO

Primeiras impressões

1. Ele considera que a nova lei é promissora, por ser mais preventiva do que punitiva.
2. Respostas pessoais.
3. Resposta pessoal.

Atividade 2 — Os diferentes tipos de argumento

- 1.a. No trecho foi empregado o argumento de princípio.

Como deve funcionar, na prática, para as escolas?

Vai ter de haver investimento em uma série de setores para que a lei seja eficaz. As escolas terão que investir mais em profissionais de psicologia para dar suporte e trabalhar com a vítima e o agressor. Vão ter que trazer os pais para dentro e fazer um trabalho de mediação. A grande novidade é essa: explorar mais a mediação entre o agressor e a vítima. Esta é uma alternativa de resolução de conflitos moderna.

A que estará sujeita a instituição de ensino que não tomar uma iniciativa?

Essa lei é uma carta de intenções. As escolas terão que se aparelhar com os seus conselhos de educação, que vão supervisionar a aplicação da lei e instrumentalizar as escolas, na medida do possível, para que os conflitos sejam prevenidos. Toda escola vai ter que se mexer a partir de agora. Nada funciona sem um suporte técnico qualificado. A lei pela lei, por si só, sem haver estrutura na escola, não vai funcionar. Ela está aí para ser cumprida, existem mecanismos para que seja cumprida. O Ministério Público, como fiscal da lei, poderá tomar uma iniciativa.

A conscientização e a mudança de comportamento levam tempo. O que fazer com os conflitos mais imediatos?

Temos instrumentos que já conhecemos e são implementados. O *bullying* não é uma coisa nova. A esfera penal tem ações próprias para combater os crimes contra a honra, como a injúria, a calúnia, a difamação. As famílias que se sentirem lesadas podem agir nesse sentido, mas essa é uma cultura antiga, que no meu modo de ver não é eficaz. A nova lei é uma mudança de paradigma, e sempre há uma resistência num primeiro momento. Demanda tempo até que esse ranço cultural anterior seja modificado. Vemos claramente isso no Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem 25 anos e ainda enfrenta muita resistência, até mesmo dos professores. Demora, mas aos pouquinhos vamos conscientizando as pessoas com a informação. A nova lei é um novo caminho, um instrumento que atinge mais a cidadania. No sistema penal comum, quem tem importância é o agressor, se quer punir o agressor. O que a vítima passou não tem muita relevância. A nova lei dá muita importância para a vítima, busca a integração entre o agressor e a vítima. É muito salutar.

Professor(a), ao final da leitura, retorne com a turma, ainda em conversa coletiva, as questões propostas a seguir, entre as quais estão as perguntas para antecipação, ativação de conhecimentos ou levantamento de hipóteses a serem checadas.



Disponível em: <<http://www.bullyingnaoembrincadeira.com.br/single-post/2016/02/14/Entrevista-sobre-a-lei-antibullying-com-Carlos-Kremer-Presidente-da-Comiss%C3%A3o-Especial-da-Crian%C3%A7a-e-do-Adolescente-da-OAB>>. Acesso em: 27 set. 2018.

PRIMEIRO DE SETEMBRO

Imagem: reprodução da arte de ilustração de uma criança da coleção de livros da Editora da UFRN

Primeiras impressões

1. Qual é a posição de Carlos Kremer sobre a nova lei *anti-bullying*?
2. E você, o que pensa? Qual é o seu posicionamento sobre punição em caso de *bullying*? Exemplifique.
3. Na sua opinião, quais seriam as medidas que a escola poderia tomar para, segundo a lei *antibullying*, ofertar “instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”?

Atividade 2 — Os diferentes tipos de argumento

O exercício da argumentação contribui para que nossas opiniões fiquem mais consistentes e mais válidas. Isso pode fazer com que elas sejam mais bem compreendidas e respeitadas pelos nossos interlocutores. Leia:

Vamos lembrar

Argumentar é mais do que dar uma opinião; é justificá-la, sustentá-la, defendê-la com argumentos, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes argumentos: fatos que funcionam como exemplos, opiniões de especialistas, dados de pesquisa, apresentação de valores e princípios etc.

1. Observe as alternativas e relacione-as em seu caderno com os tipos de argumento descritos no quadro.

Argumento de autoridade: é uma citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.

Argumento de princípio: é uma apresentação de valores ou direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.

Argumento com relação de causa e consequência: é um “efeito”, isto é, a consequência de uma ideia antes apresentada.

Argumento por exemplificação: é um fato que exemplifica, ilustra a ideia defendida.

- a) Os *bullies* ou valentões não nascem assim. Muitas famílias adotam postura permissiva demais ou agressiva em demasia, influenciando negativamente o comportamento das crianças.

Atividade 2 — Os diferentes tipos de argumento (cont.)

1.b. No trecho foi empregado argumento com relação de causa e consequência.

1.c. No trecho foi empregado argumento de princípio.

1.d. No trecho foi empregado argumento de autoridade.

1.e. No trecho foi empregado argumento por exemplificação.

1.f. No trecho foi empregado argumento de princípio.

1.g. No trecho foi empregado argumento por exemplificação.

Produzindo o texto

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP19).

Esse é o momento da orientação geral para preparar e realizar o debate, visando à discussão sobre a prática de *bullying* e *cyberbullying* e sobre a possibilidade de haver ou não punição dos agressores.

Retome brevemente com a turma as leituras e discussões realizadas até o momento; oriente-a para pesquisar sobre fatos e informações que possam sustentar suas opiniões; converse sobre a importância de perguntas para a pesquisa. Liste com os(as) estudantes fontes e informações que podem ser pesquisadas por eles(as) ou sugeridas por você, como, por exemplo: pesquisa TIC Kids Online Brasil, promovida pela Cetic para verificar indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos fazem da internet, disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>>; *podcast sobre bullying*, disponível em: <<https://soundcloud.com/mamilospod/126-bullying>>.

Você pode também discutir com os(as) estudantes o caso particular acontecido em Portugal que suscitou discussão sobre punição ao *bullying*, conhecido como caso, cidade portuguesa. Assista com eles(as) a reportagem sobre o caso de Almada, disponível em: <<https://sincnoticias.sapo.pt/pais/2017-01-05-Video-de-adolescente-agredido-em-Almada-publicado-no-Facebook>>.

b) As escolas têm responsabilidade no combate ao *bullying*, pois cabe a elas garantir o direito de os alunos se sentirem seguros e protegidos para aprender.

c) O problema do *bullying* no Brasil se concentra principalmente em capitais: uma pesquisa realizada em 2010 revelou que as três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.

d) Uma pesquisa realizada em 2010 revelou que o problema do *bullying* é comum no 5º e 6º ano, tanto em escolas públicas quanto particulares.

e) As vítimas de *bullying* podem acionar a Justiça, pois atos de *bullying* ferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar.

f) Os atos de *bullying* são ilícitos, não respeitam a dignidade humana e causam danos à vítima, que pode ser indenizada. Portanto, tais atos ferem princípios constitucionais e também o Código Civil.

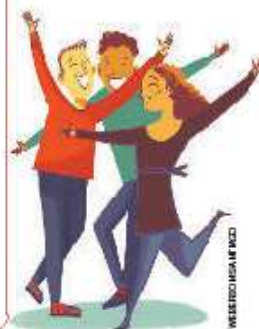
g) O melhor caminho para combater o *bullying* é o esclarecimento, como exemplifica a Noruega, que conseguiu reduzir pela metade as ocorrências desse comportamento após uma campanha nacional.

Clipe

Pesquisa sobre bullying

- **195 mil** alunos do 9º ano (7%) afirmaram ter sofrido *bullying* na escola nos 30 dias anteriores à pesquisa do IBGE realizada em 2015.
- **16%** deles citaram a aparência do corpo como principal motivo para a zombaria; outros **11%** citaram o rosto.
- **520,9 mil** alunos (20%) disseram já ter praticado o *bullying*; dentre os meninos, esse percentual foi de 24%; entre as meninas, de 16%.

Fontes: Cartilhas do CNJ e do Ministério Público, IBGE e especialistas. Disponível em: <<https://www.1folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/confira-dicas-para-identificar-e-combater-o-bullying-nas-escolas.shtml>>.



<<https://sincnoticias.sapo.pt/pais/2017-01-05-Video-de-adolescente-agredido-em-Almada-publicado-no-Facebook>>. Em seguida, explore as participações na discussão: a opinião do deputado Luís Monteiro, em debate sobre repressão e punição em caso de *bullying*, disponível em: <<http://www.beparlamento.net/video/luis-monteiro-importa-estudar-o-bullying-e-o-cyberbullying-para-alem-da-repressao-e-da-punicao>>; o psicólogo forense Mauro Paulino em favor de intervenção clínica dos agressores no caso de Almada, disponível em: <<https://sincnoticias.sapo.pt/pais/2017-01-05-Psicologo-defende-intervencao-clinica-com-os-jovens-agressores-de-Almada>>.

Produzindo o texto

Condições de produção

■ O quê?

Você e sua turma farão um debate. Considerando o que aprenderam desse gênero, vão refletir e formular soluções para estas questões:

- Quem pratica o *bullying* deve ser punido?
- Quais ações devemos tomar contra o *bullying*?

■ Para quem?

O debate é para participantes da comunidade escolar. O objetivo é que sua turma construa conhecimentos que inibam o comportamento de *bullying*.

Como fazer?

1. Organize o debate com o seu grupo. Sigam as orientações:
 - Quanto tempo será destinado ao debate?
 - Como dividir esse tempo entre os grupos?
 - Quantos grupos vão preparar argumentos voltados para crianças e jovens?
 - E quantos grupos vão preparar argumentos voltados para adultos (pais e mães, professores e professoras, direção escolar)?
 - Todos do grupo participarão, ou um ou dois representantes apresentarão a opinião e os argumentos do grupo?
 - O mediador fará perguntas ou só organizará as participações?
 - Onde e quando acontecerá o debate?
2. Preparem-se para o debate. Vocês deverão elaborar argumentos que deem sustentação à opinião apresentada.
3. Realizem o debate. Respeitem a vez de cada um falar.

Avaliando

A seguir, vocês encontram uma ficha para rever e avaliar o preparo e a organização do debate que fizeram. No caderno, copiem e preencham em grupo essa ficha de avaliação.

Professor(a), destaque que a posição assumida não necessariamente precisa representar a opinião do debatedor. Informe que, nesse caso vivenciado por eles, é muito importante haver posições contrárias para que haja o exercício significativo da prática do debate.

Peça para observarem os argumentos levantados e, principalmente, no caso de Luís Monteiro, a entonação e a organização do discurso em debate formal, marcado pela relação direta entre texto escrito e falado; debate mediado por um presidente da mesa; apresentação do orador; agradecimento por parte do orador etc.

Produzindo o texto

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO DEBATE

O debate atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- a) Houve uma organização para o preparo e a realização do debate?
- b) A turma definiu claramente as regras do debate?
- c) O tema selecionado foi, de fato, explorado no debate?

2. Adequação às características gerais estudadas do gênero

- a) Quanto à atuação dos participantes, as opiniões foram apresentadas com clareza?
- b) Os debatedores apresentaram diversos argumentos?
- c) Também houve apresentação de contra-argumentos?
- d) Durante a realização do debate, os participantes respeitaram os turnos de fala?
- e) O mediador do debate organizou bem as participações?
- f) O mediador também fez perguntas?
- g) O tempo de cada participante foi adequado?

3. Construção da coesão e da coerência do texto (textualidade)

- a) Foram bem usados operadores argumentativos?
- b) As manifestações de concordância e de discordância foram feitas com expressões adequadas?

4. Uso das regras e convenções da norma culta escrita

- a) Os participantes empregaram uma linguagem adequada, considerando que se trata de uma situação mais formal?
- b) Os participantes usaram expressões de acordo com a situação oral pública?
- c) Eles evitaram o uso de gírias?
- d) O texto segue as regras de concordância verbal e nominal da norma culta escrita?

O que levo de aprendizagens deste capítulo?

Agora que finalizou este capítulo, volte a discutir com os(as) colegas as possibilidades de "respostas" a estas questões.

1. O que são *bullying* e *cyberbullying*?
2. Que consequências essas práticas podem trazer?
3. Como combater essas práticas na escola?
4. Quem pratica o *bullying* deve ser punido?
5. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu neste capítulo e que considera ter sido importante para ajudá-lo(a) a responder às questões acima.

Galeria

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no *caput* poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I – ataques físicos;
- II – insultos pessoais;
- III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV – ameaças por quaisquer meios;
- V – grafites depreciativos;
- VI – expressões preconceituosas;
- VII – isolamento social consciente e premeditado;
- VIII – pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV – social: ignorar, isolar e excluir;
- V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI – físico: socar, chutar, bater;

Professor(a), a seção "Galeria" pode favorecer o aprimoramento da leitura autônoma, na medida em que pode trazer em seu texto textos de temáticas, gêneros e suportes explorados ao longo do capítulo, com diversificação de procedimentos e estratégias de leitura. Para a seção deste capítulo, sugerimos que você planeje uma atividade de leitura com o objetivo não apenas de alimentar a discussão sobre a temática abordada, mas também de possibilitar que os(as) estudantes tenham acesso a mais argumentos e possam defender as posições assumidas.

Galeria

VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no *caput* do art. 1º:

I – prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;

II – capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III – implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV – instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V – dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI – integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII – promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII – evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX – promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194ª da Independência e 127ª da República.

Dilma Rousseff
Luiz Cláudio Costa
Nilma Lino Gomes

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>.

Acesso em: 18 set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz Mestrando do
PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (Orientação para alunos e alunas) (Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental”**, do mestrando **JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ**, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

O objetivo geral do estudo é analisar as atividades de leitura oferecidas no LD: *“Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”*, considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, e os objetivos específicos são: a) Discutir teoricamente o ensino de leitura para o Ensino fundamental as propostas de leituras apresentadas no Livro Didático: *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. b) analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD, conforme consta no *corpus* da pesquisa. c) propor atividades de leitura que estabeleçam uma proficiência leitora para que os alunos consolidem habilidades leitoras dos gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com o trabalho de leitura em sala de aula e fornecerão um material de apoio para professores e professoras de Língua Portuguesa.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de rodas de conversas e de oficinas temáticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura e

interpretação no intuito de compreender e analisar o desenvolvimento da leitura crítica dos/das participantes.

A pesquisa não apresentará riscos de vida ou à integridade física do discente, pois além de ser convidado a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido em sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma leitura crítica de textos diversos, percepção do grau de persuasão e de produção de sentidos presentes nos textos e oportunidades para discutir e posicionar-se perante textos mediante uma leitura crítica.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os contatos do professor responsável pela pesquisa: a) E-mail: jevertonleandro@hotmail.com ; b) Telefone: (83) 99387-5325.

Eu, _____, fui informado (a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final do pesquisador. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pelo professor

responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Sapé/PB, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.
Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz Mestrando do
PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis) (Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro (a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O (a) seu (sua) filho(a) - dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “**Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental**”, do mestrando **JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ**, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é analisar as atividades de leitura oferecidas no LD: “*Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*” considerando as habilidades leitoras necessárias aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, e os objetivos específicos são: a) Discutir teoricamente o ensino de leitura para o Ensino fundamental as propostas de leituras apresentadas no Livro Didático: *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. b) analisar as atividades leitoras, apresentadas no LD, conforme consta no *corpus* da pesquisa. c) propor atividades de leitura que estabeleçam uma proficiência leitora para que os alunos consolidem habilidades leitoras dos gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a)-dependente para participar das aulas que ministraremos, das rodas de conversa e das oficinas temáticas de leitura a fim de que os/as alunos/alunas possam aprimorar a leitura crítica através da análise das temáticas que serão apresentadas.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras, Leitura e Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do (da) seu (sua)

filho (a)-dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a)-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos de vida ou à integridade física do discente, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a)-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

Assinatura do responsável legal do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com o pesquisador: **João Everton Leandro de Queiroz**. Telefone: (83) 99387-5325.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.

3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C - Termo de confidencialidade e sigilo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **JOÃO EVERTON LEANDRO DE QUEIROZ**, mestrando em Letras, telefone (83)9 9387-5325, e-mail: jevertoneleandro@hotmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental**”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação das atividades e a observação participante em instituição de ensino pública da rede municipal da cidade de Sapé, Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico - financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

Sapé, _____ de _____ de 2023.

João Everton Leandro de Queiroz
Professor Pesquisador

APÊNDICE D - Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local a ser desenvolvida a observação:

NA ESCOLA E NA SALA DE AULA DA TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópicos a serem observados:

- Como os alunos e as alunas irão proceder à proposta de compreender os textos lidos?
- Quais das atividades de leitura provocam maior engajamento dos discentes?
- Os alunos e as alunas conseguirão identificar e interagir criticamente com o texto?
- Eles/elas terão dificuldade para apresentar o seu ponto de vista acerca da temática?
- Como se dará o grau de envolvimento e comprometimento dos alunos e das alunas participantes da pesquisa?

APÊNDICE E - Roteiro de Roda de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Local a ser desenvolvida a roda de conversa:

NA ESCOLA E NA SALA DE AULA DA TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tema: Apresentação do projeto

Objetivo: Apresentação e diálogo acerca da temática principal em estudo: Atividades de leitura do livro didático

Tempo de duração: 02 horas-aula

Objetivos específicos:

- ✓ Apresentar aos estudantes as especificidades da proposta de trabalho, descrevendo as ações que deverão figurar as etapas que serão desenvolvidas;
- ✓ Explorar textos buscando analisar as atividades de leitura;
- ✓ Instigar o relato oral dos sujeitos envolvidos pretendendo observar suas percepções acerca da pesquisa.

Descrição das atividades a serem desenvolvidas

- ✓ Diante da sala já organizada, os participantes acomodam-se em círculo no chão da sala e, em seguida, daremos início ao primeiro encontro. Informaremos que a roda estará sendo gravada (áudio) para uma possível análise futura;
- ✓ Em seguida, apresentaremos como a pesquisa será estruturada e como será a participação dos discentes;

- ✓ Dando continuidade à atividade, abriremos a oportunidade para perguntas;
- ✓ Falaremos sobre a importância social da pesquisa bem como dos eventuais ganhos educacionais para os participantes e para a escola;
- ✓ Por fim, entregaremos o TALE e o TCLE para que os alunos/as, pais e responsáveis assinem para a participação na pesquisa, recolhendo-as após a devida assinatura;
- ✓ Agradecimentos e considerações finais e encerramento do encontro.

APÊNDICE F - Roteiro da Oficina de leitura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: João Everton Leandro de Queiroz
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

ROTEIRO DA OFICINA

Local a ser desenvolvida a oficina:

NA ESCOLA E NA SALA DE AULA DA TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tema: TRABALHANDO LEITURA

Objetivo: Estudo das atividades de leitura com dicas e sugestões para um melhor aproveitamento das atividades

Tempo de duração: 03 horas-aula

Objetivos específicos:

- ✓ Ler e analisar textos de gêneros diversos pretendendo observar e apreender as dicas para uma leitura proficiente.
- ✓ Analisar a aspectos composicionais, de estilo e conteúdo temático próprios dos gêneros trabalhados.

Descrição das atividades a serem desenvolvidas

- ✓ Iniciaremos a oficina apresentando textos de gêneros diversos aos alunos e suas características;
- ✓ Em seguida, os/as alunos/as fazem um relato oral do que foi visto;
- ✓ Posteriormente, distribuiremos cópias dos textos e dividiremos os discentes em grupos;
- ✓ Momento de pausa para um *coffee break*;

- ✓ Dando continuidade à análise, solicitaremos a resolução de atividades relacionadas aos textos lidos seguindo estruturas adaptadas pré-concebidas baseadas no desempenho na atividade diagnóstica.
- ✓ Por fim, recolheremos as cópias dos textos trabalhados em sala e a oficina será finalizada com uma breve avaliação oral individual do encontro.

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL



Documentos Utilizados:

- PCN
- BNCC
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

- **Documento a ser analisado:** Livro didático de língua portuguesa “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”.

Eixos que nortearão a análise:

- Concepção de leitura expressa nos documentos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- .
- Concepção de leitura dos PCN;
- Avaliação inicial da coleção: “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”;
- Quem são as autoras?;
- Concepções de linguagem da obra analisada;
- Como estão estruturadas as atividades de leitura na coleção “*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*”;
- Separação e classificação de material de acordo com a proposição de atividade;
- Avaliação da necessidade de adaptações;
- Sugestões de adaptações das questões de leitura.

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CAMPUS IV MAMANGUAPE

Prezado (a) Aluno (a)

Chegando ao final do nosso estudo, do qual você foi partícipe, para a pesquisa do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, intitulada: “**Leitura em sala de aula para além das páginas do livro didático no oitavo ano do ensino fundamental**”, conduzida pelo mestrando João Everton Leandro de Queiroz e orientada pela profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva, solicito a sua colaboração, fornecendo informações neste questionário, que tem como finalidade conhecer suas opiniões e reflexões sobre as leituras realizadas durante a pesquisa, sua avaliação sobre a metodologia adotada, bem como sobre suas reflexões acerca das questões de leitura presentes nas atividades que serviram de base para essa pesquisa. A identificação é opcional e será mantido o sigilo das informações obtidas neste questionário. Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

João Everton Leandro de Queiroz
 Professor pesquisador
 Estudante do PROFLETRAS – Mestrando em Letras

Participante _____ **Turma:** 8º Ano

1- Acerca das leituras realizadas, responda:

a) Qual dos textos que você leu, achou mais interessante? Por quê?

b) Que sentimentos a leitura dos textos despertou em você? Faça um comentário.

c) As situações descritas nos textos lhe pareceram comuns ou não? Justifique.

d) Você acha que a linguagem utilizada nos textos, ajudou ou dificultou sua leitura? Explique.

e) As leituras possibilitaram a você uma reflexão sobre suas concepções acerca do seu contexto social? Comente.

2- A respeito das atividades realizadas, assinale a alternativa que representa o seu nível de participação:

a) Estimularam a leitura dos textos?

() Sim

() Em parte

() Não Justifique sua resposta_____

b) Ajudaram nas discussões e favoreceram a compreensão dos textos?

() Sim

() Em parte

() Não Justifique sua resposta_____

c) Provocaram o interesse por outras leituras, outros materiais?

() Sim

() Em parte

() Não

Se sua resposta for sim, cite que outras leituras você fez _____

Obrigado por sua participação.

João Everton Leandro de Queiroz

Um caminho possível

Para além do
livro didático



Caderno Pedagógico

João Everton Leandro de Queiroz

Um caminho possível

Para além do
livro didático

Caderno Pedagógico

CADERNO PEDAGÓGICO

Um caminho possível para além do livro didático

Material Didático desenvolvido através do Programa de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Valdiney Veloso Gouveia (Reitor)

Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE

Joseilme Fernandes Gouveia (Diretor)

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (Coordenadora)

Orientadora

Sonia Maria Candido da Silva

Edição

João Everton Leandro de Queiroz

Revisão

Rosemary Evaristo Barbosa

Capa

Liands Leite de Carvalho

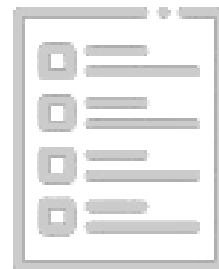
Diagramação

Douglas Fernandes de Alcântara

Realização

O presente trabalho foi realizado com recursos próprios.
Mamanguape – PB, Outubro de 2023.

SUMÁRIO



05	UMA PALAVRA INICIAL
07	MOTIVAÇÃO À PESQUISA
10	PARA UMA LEITURA DISCURSIVA
13	ATIVIDADE E TEORIA: UM CAMINHO POSSÍVEL
17	ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL
37	CONSIDERAÇÕES FINAIS
39	SOBRE O AUTOR
41	REFERÊNCIAS

UMA PALAVRA INCIAL



UMA PALAVRA INICIAL



Professor e professora,

O caderno pedagógico que você tem em mãos é o produto resultante da pesquisa intitulada “Leitura em sala de aula: para além das páginas do livro didático”, desenvolvida por mim, professor João Everton Leandro de Queiroz, sob a orientação da Prof.^a Dra. Sonia Maria Candido da Silva, em julho de 2023 em uma turma de oitavo ano. O intuito aqui é sintetizarmos o passo a passo seguido durante a pesquisa para que você, nobre professor(a), possa adaptar este material à sua realidade.

Durante minha caminhada no PROFLETRAS, enquanto estava concomitantemente em sala de aula, me inquietava conhecer mais a fundo o material didático utilizado para a ministração das aulas. Também precisava de caminhos pedagógicos que possibilitassem um maior engajamento dos discentes adaptando aquele material, já rico, à minha realidade. Após a análise do livro didático em questão, percebi que com o auxílio das atividades e adaptações pontuais poderia obter um rendimento maior dos discentes e levá-los a níveis de leitura nos quais eles pudessem agir como atores socialmente participantes, críticos e reflexivos no que tange aos textos lidos, à sua comunidade e à sua história.

A proposta deste caderno é trabalharmos temas socialmente relevantes de forma maleável e produtiva através da sequência didática seguida na atividade proposta, tendo como base a estrutura apresentada no livro “Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”. A ideia aqui é simplesmente apontar caminhos pedagógicos possíveis e palpáveis, que possam ajuda-lo(a) no cotidiano, no fazer pedagógico e nos resultados, em sala (e fora dela).

Nosso intento é que possamos contribuir com a sua caminhada!

Cordialmente,

Prof. João Everton Leandro de Queiroz

MOTIVAÇÃO À PESQUISA



MOTIVAÇÃO À PESQUISA



As práticas de leitura são importantes para o alcance de um domínio acurado e satisfatório de qualquer idioma. Não à toa, o eixo leitura deve ser trabalhado nos Anos Finais do Ensino Fundamental de forma a tornar alunos não apenas e não simplesmente leitores, mas leitores que interagem com o que estão lendo, críticos, capazes de posicionarem-se sobre os mais variados temas e com um conhecimento de mundo que lhes permitam delimitar opiniões das mais diversas. A partir dessas questões, percebemos que, muitas vezes, docentes e discentes caminham pelas veredas do livro didático de forma invariável sem a devida reflexão, o que gera ruídos na construção do conhecimento, e desestimula educandos a lerem de forma proficiente e prazerosa.

Diante de uma caminhada pedagógica em busca da construção desse conhecimento, precisamos delimitar quais caminhos serão tomados, quais ferramentas serão utilizadas e devemos sempre refletir se essas ferramentas estabelecem a ponte necessária à construção do saber, nesse caso específico, a proficiência em leitura. Como professor de Língua Portuguesa, de escola pública, no município de Sapé/PB, deparamo-nos com essa realidade e essa necessidade - o que faz dessa pesquisa um planejamento importante para traçar objetivos e almejar novos horizontes dentro da disciplina.

A temática pesquisada nasceu, inicialmente, de inquietações advindas do meu ambiente de trabalho. Como docente do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Rede Pública Municipal, constantemente lidamos com situações nas quais os discentes apresentam dificuldades na apreensão das habilidades necessárias a uma leitura proficiente. Norteá-los é tarefa nossa, enquanto professores. Os conceitos, ora revisitados, concernentes à leitura, apontam caminhos que exigem do professor um fazer pedagógico reflexivo, efetivo e objetivo no sentido de despertar no educando a consciência da importância de um aprendizado significativo de língua materna. Tudo isso

MOTIVAÇÃO À PESQUISA



se vincula obrigatoriamente à leitura proficiente. O que seria ler de forma proficiente. Para compreendermos isso, precisamos entender a leitura sob uma perspectiva discursiva. Vejamos a seguir.



PARA UMA LEITURA DISCURSIVA



PARA UMA LEITURA DISCURSIVA



Uma abordagem discursiva da leitura leva-nos invariavelmente a explorar alguns caminhos. O primeiro ponto a ser delimitado concerne ao termo propriamente dito, pois aqui estaremos explorando, primeiramente, a criticidade do leitor para com o texto e também um conceito discursivo de leitura sustentado, como pensa Menegassi e Angelo (2005), sobre a Análise do Discurso, doravante AD, de base materialista de origem francesa. Ainda de acordo com os autores (2005), dentro do entendimento da AD, temos uma ruptura com a tradição Linguística Geral que considerava analisar o texto prescindindo das contribuições de sua historicidade e de seu sujeito.

Segundo Navarro (2012), os sentidos do texto, na AD, são oriundos da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com o uso da língua no texto e as condições de produção em que se dão estes enunciados. Fixado este contramarcos inicial, seguimos dizendo que a leitura discursiva é produto desta interação, sendo ele (o texto) a materialização do discurso. Dentro dessa dinâmica, seguindo também os pressupostos afixados nos estudos de Orlandi (2010), devemos trabalhar os textos buscando explicitar como acontece essa produção de sentidos. Vale destacar que a produção de sentidos de que falamos acontece considerando algumas variáveis.

E assim, consideramos:

[...] não somente ao contexto imediato de produção discursiva: quem diz, para quem, quando, onde, como também ao contexto mais amplo, ideológico, em que se dá a produção discursiva, isto é, o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito. Todos esses elementos atuam na significação do texto, a instaurar os gestos de interpretação [...].

(ANGELO; MENEGASSI, 2022, p.55)

PARA UMA LEITURA DISCURSIVA



São esses “gestos de interpretação” que buscamos desenvolver nos discentes quando falamos em leitura pelo viés discursivo. Dito isto, entendemos que, em cada texto, com cada público, teremos uma particularidade a ser desenvolvida, dado o caráter específico de cada gênero discursivo vinculado ao público ora trabalhado.

A pergunta que deve ser suscitada agora é: Como o professor deverá proceder para trabalhar essa concepção de leitura com seus alunos? A resposta ao questionamento não é simples, pois como já dito anteriormente há de se considerar o gênero discursivo do texto utilizado, suas condições de produção e leitura, os posicionamentos históricos, sociais e ideológicos envolvidos entre enunciador e enunciatário. Sigamos agora à uma proposta de atividade possível para potencializarmos esse trabalho de leitura sob uma perspectiva discursiva.



ATIVIDADE E TEORIA: UM CAMINHO POSSÍVEL



ATIVIDADE E TEORIA: UM CAMINHO POSSÍVEL



Quando estamos trabalhando com ensino-aprendizagem, traçar caminhos que nos levam a resultados positivos é fundamental para que sejamos profissionais de destaque naquilo que fazemos. A partir de agora, procederemos com um passo a passo que pode nortear o docente a conseguir resultados satisfatórios no que concerne à leitura. A sequência de atividades a seguir pode ser adaptada para outras temáticas e foi elaborada baseada nas atividades do livro didático: “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”. O nível das atividades leva em consideração uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, o que também pode ser adaptado à sua realidade, nobre docente.

Tema – O primeiro passo a ser considerado deve ser a definição de um tema. Um tema socialmente relevante tem, muitas vezes, o poder de engajar o aluno. Temas que suscitam polêmica, que estão em evidência na mídia, que fazem parte do cotidiano do seu discente, que expressam comportamentos e padrões sociais são alguns exemplos. Para esta atividade, definimos como tema a ser abordado a questão do racismo.

Pesquisa – Como primeira atividade, você pode convidar seus alunos a se inteirar da temática escolhida através de um trabalho de pesquisa, de um estudo dirigido ou até mesmo de uma consulta ao dicionário ou internet para a definição de termos e a delimitação dos elementos que subsidiam nossos debates sobre o assunto escolhido.

Apresentação – Uma vez delimitado o tema, e estando os discentes todos empoderados do conhecimento mínimo acerca dele, agora chegou a hora de trazermos os estudantes ao entendimento da problemática, apresentando o tema seja em uma aula expositiva, seja através de um vídeo ou outro meio de sua preferência. Dentro da apresentação devem ficar ainda mais claros os conceitos que serão trabalhados. Neste ponto da atividade os alunos já devem ser todos capazes de conceituar e reconhecer condutas racistas (tomando nosso exemplo de atividade como referência).

ATIVIDADE E TEORIA: UM CAMINHO POSSÍVEL



Aluno X Tema (E eu com isso?) – Não adianta nada definirmos um tema, aprofundarmos conceitos e buscarmos novos conhecimentos se nossos discentes não conseguem perceber qual a relação que o tema trabalhado tem com a vida deles. É bem importante que o professor trabalhe no educando essa percepção. Neste momento da atividade, o professor deve criar meios para trabalhar essas impressões. Aqui, vai ser ativado o sentimento de pertencimento. O aluno vai sentir-se parte dessa sociedade, que apresenta determinada demanda, e vai perceber-se como agente social, corresponsável por iniciar as mudanças que provocarão quebras de paradigmas sociais. Voltando-se para nosso exemplo, aqui o aluno vai vislumbrar que o racismo está presente no fato de pronunciarmos alguns termos, em “brincadeiras inocentes” sobre a cor da pele ou o cabelo, e que está estruturado dentro da sociedade. Portanto, cabe a cada um de nós romper com esse padrão.

Revisitar conceitos dos gêneros a serem trabalhados – Este ponto da atividade ainda é de preparação. O professor deve expor ou solicitar que seu aluno busque definir as principais características do(s) gênero(s) discursivo(s) a ser(em) trabalhado(s) na atividade proposta.

Atividade pré-leitura – Em seguida, o aluno precisa desenvolver seus primeiros posicionamentos acerca do tema escolhido. Isso será trabalhado com questões para reflexões iniciais.

Atividade de Leitura 1 – Nesta atividade 1 de leitura, o aluno terá contato com um texto fazendo a primeira leitura, em seguida pode ser feita uma interpretação textual. Entrevistas, debates e artigos de opinião são alguns dos gêneros que podem ser trabalhados.

ATIVIDADE E TEORIA: UM CAMINHO POSSÍVEL



Um texto do meu contexto – Aqui, o professor deve reforçar a conexão entre tema trabalhado e a realidade do discente, trazendo um texto que seja comum entre os seus alunos. Textos retirados de redes sociais, de músicas, grafites, poemas, temas do interesse deles vinculados ao tema da atividade, etc. No nosso exemplo, podemos usar notícias sobre racismo no futebol (com o que escolhemos trabalhar), por ser um outro tema presente no cotidiano deles.

Atividade de leitura 2 – Dentro da atividade de leitura 2, o professor vai aprofundar ainda mais os conceitos e provocar a reflexividade. A atividade 2 de leitura deve trazer perguntas nas quais o discente deve emitir opiniões e buscar respostas e resoluções da problemática em questão.

Uso social prático da língua (o meu contexto no texto) – Com o objetivo de provocar o uso prático dos conceitos trabalhados até aqui, nesta tarefa, os alunos são convidados a trabalharem a temática com seus pares de outras turmas, ou expandir os debates para a comunidade escolar, ou ainda criar campanhas de conscientização, entre outros. Cartazes publicitários, artigos de opinião, cartas abertas, abaixo-assinados, são exemplos de gêneros discursivos para serem trabalhados nesta etapa da atividade.

Atividade Reflexiva – Nesta última atividade, basicamente, o discente precisa expor e analisar o que ficou de aprendizado após as atividades propostas. Conceitos devem ser revisitados. É um momento para avaliar a aprendizagem. Se possível, uma autoavaliação seria o ideal aqui - por parte de professor e alunos.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- **Definição do tema a ser trabalhado: Racismo**

- **Tempo para aplicação:**

Os tempos para trabalhar cada tópico ficam a critério de cada professor. Durante a pesquisa em 2 semanas (12 aulas de 45min) conseguimos aplicar toda a sequência. Obviamente eu não considero aqui o tempo destinado ao planejamento da atividade. A ideia é nortear a atividade e não engessar o professor em um molde hermeticamente fechado. O intuito principal é que professores e alunos estejam confortáveis para a execução da atividade.

- **Pesquisa para casa:**

Os alunos devem pesquisar respostas às questões abaixo:

1. O que é o racismo?
2. Que consequências esse tipo de discriminação pode trazer?
3. Como combater essas práticas na escola?

- **Apresentação da temática através do vídeo em sala de aula:**

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=X8FWkOXr-zo>

Embora tenhamos usado um vídeo na pesquisa, caso sua escola não tenha Datashow, Projetor, TV, você pode utilizar cartazes, ou imagens previamente impressas, desenhos... A ideia é adaptar o material ao seu contexto.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- **E eu com isso? (aula expositiva ou roda de conversa)**

Provocar a reflexão nos alunos acerca da presença do racismo na sociedade, sobretudo, em nosso país, pedindo para que eles elenquem atitudes racistas, falas racistas, comportamentos racistas etc. Aqui é importante identificar os atores sociais envolvidos. (Agressor/vítima/cidadãos/sociedade) para que isso fique claro aos discentes.

- **Revisitar conceitos dos gêneros a serem trabalhados. Escolhemos aqui:**
 - Cartaz publicitário
 - Gráfico
 - Notícia
 - Entrevista

Para facilitar a compreensão do aluno, os gêneros podem ser revisitados de forma simplificada e/ou esquematizada como nos exemplos abaixo:



ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Gênero Cartaz Publicitário

Conceito: Os cartazes publicitários são gêneros discursivos utilizados para divulgar uma informação, uma marca ou uma promoção, de uma forma rápida e simples.

Objetivos: O objetivo do cartaz é estabelecer uma interação com o receptor da mensagem, é comunicar algo a alguém, que pode ser simplesmente uma informação acerca de um evento - nesse caso é utilizada a função informativa.

Características do cartaz

Para transmitir de maneira eficaz a mensagem pretendida, o cartaz tem como características:

- Utilização de verbos no imperativo;
- Utilização de linguagem verbal e não verbal;
- Texto curto e sugestivo, adequado ao público;
- Criatividade;
- Preocupação estética (harmonia entre tamanhos das letras e das imagens, espaçamento, utilização de cores);
- Utilização de figuras de linguagem.

Fontes:

<https://quatrocor.com.br/produtos/cartaz-publicitario-por-que-investir-para-a-sua-marca>

<https://www.todamateria.com.br/o-cartaz-como-genero-textual>

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Gênero Gráfico

Conceito: Gráficos são representações visuais utilizadas para exibir dados, sejam eles sobre determinada informação ou valores numéricos.

Objetivos: Geralmente, são utilizados para demonstrar padrões, tendências e ainda comparar informações qualitativas e quantitativas em um determinado espaço de tempo.

São ferramentas utilizadas em diversas áreas de estudo (matemática, estatística, geografia, economia, história, etc.) para facilitar a visualização de alguns dados, bem como para torná-los mais claros e informativos.

Dessa forma, o uso de gráficos torna a interpretação e/ou análise mais rápida e objetiva.

Características dos Gráficos

Alguns elementos importantes que estão incluídos nos gráficos são:

- **Título:** geralmente possuem um título a respeito da informação que será apresentada.
- **Fonte:** muitos gráficos, sobretudo os da área de estatística, apresentam a fonte, ou seja, de onde as informações foram retiradas. Também podem apresentar o ano de publicação da fonte referida.
- **Números:** estes são essenciais para comparar as informações dadas pelos gráficos. A maior parte deles utilizam números, seja para indicar quantidade ou tempo (mês, ano, trimestre).

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- **Legendas:** grande parte dos gráficos apresentam legendas que auxiliam na leitura das informações apresentadas. Junto a ela, cores que destacam diferentes informações, dados ou períodos são utilizadas.

Fonte:

<https://www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/>



ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Gênero Notícia

Conceito: A Notícia é um gênero discursivo jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.

Objetivos: Trata-se de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculado pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

Características da notícia

As principais características do gênero discursivo notícia são:

- Texto de cunho informativo
- Textos descritivos e/ou narrativos
- Textos relativamente curtos
- Veiculado nos meios de comunicação
- Linguagem formal, clara e objetiva
- Textos com títulos (principal e auxiliar)
- Textos em terceira pessoa (impessoais)
- Discurso indireto
- Fatos reais, atuais e cotidianos

Fonte:

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Gênero Entrevista

Conceito: A entrevista é um gênero discursivo produzido pela interação entre duas pessoas, ou seja, o entrevistador, responsável por fazer perguntas, e o entrevistado, que responde às perguntas.

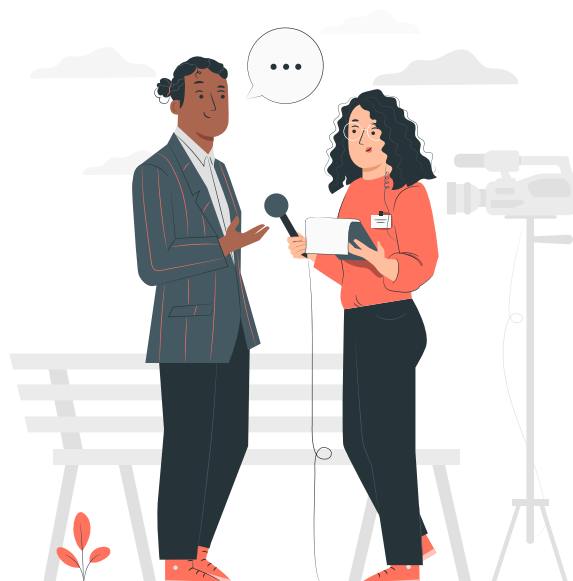
Objetivos: A entrevista possui uma função social muito importante, porque ela propõe um debate, e através dela, podemos obter esclarecimentos, formar uma opinião e nos posicionarmos de forma crítica.

Características da entrevista

- Textos informativos e/ou opinativos
- Presença do entrevistador e do entrevistado
- Linguagem dialógica e oral
- Marca do discurso direto e da subjetividade
- Mescla da linguagem formal e informal

Fonte:

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>



ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- Atividades pré-leitura



Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/04/16/interna_nacional,862544/alerta-escolas-brasileiras-sao-omissas-em-relacao-ao-bullying.shtml

Converse com a turma

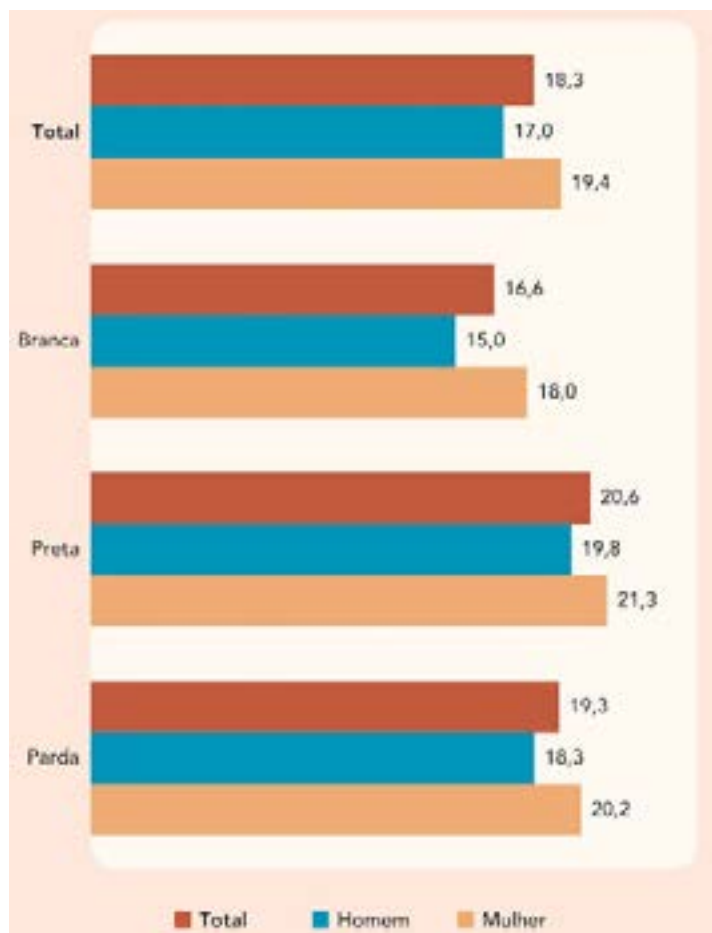
1. Observe a imagem e depois, discuta com seus colegas considerando as questões apresentadas a seguir.
 - a) Qual o objetivo da imagem?
 - b) Você acredita que imagens como a que acabou de ver, sobre o racismo, são importantes e nos fazem refletir? Por quê?
 - c) Na sua opinião, quem seria o público da imagem? Explique.
2. Observe a imagem que compõe o cartaz.
 - a) Na sua opinião, quem poderiam ser as personagens que compõem essa cena? Por que é possível fazer tal afirmação?
 - b) Quais recursos visuais foram usados pelo fotógrafo para dar ênfase às informações verbais que compõem a imagem sobre o racismo?

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



3. O cartaz relata um fenômeno que, infelizmente, é frequente, mesmo hoje em dia. Para ampliar a compreensão do tema (racismo) leia o gráfico e responda às questões.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade que sofreram violência física, psicológica ou sexual nos últimos 12 meses – Brasil (2019)



Fonte: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=2685>

a) Segundo o gráfico, qual grupo de pessoas tem o maior percentual dentre os que sofreram violência física, psicológica ou sexual nos últimos 12 meses de 2019 no Brasil?

b) Você acredita que dados como esses refletem o crime descrito como racismo? Por quê?

c) Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica racismo?

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



• Atividade de Leitura 1 - Antecipando a leitura

1. Dê uma olhada geral no texto antes de iniciar a leitura: observe o título e a imagem. Ele abordará um tema relacionado ao racismo. Você concorda com essa afirmação? Explique.
2. Você já vivenciou alguma situação de racismo em sua escola? Se quiser, conte como isso aconteceu, seguindo as orientações do(a) professor(a).
3. Em sua opinião, o que leva uma pessoa a ser racista?

Entrevista:

O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos racistas?



Foto de arquivo mostra o grupo "Coletivo Legítima Defesa" durante protesto contra o racismo na avenida Paulista, em São Paulo (mai.2016) Imagem: J. Duran Machfee/Futura Press/Estadão Conteúdo. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm> Acesso em: 26 jul. 2023.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Racismo estrutural é o termo usado para reforçar o fato de que existem sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras. No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros e indígenas.

Ainda hoje existe racismo?

Sim. Por mais que as leis garantam a igualdade entre os povos, o racismo é um processo histórico que modela a sociedade até hoje. Uma prova disso é o contraste explícito entre o perfil da população brasileira e sua representatividade no Congresso. Enquanto a maior parte dos habitantes é negra (54%), quase todos (96%) os parlamentares são brancos. Outro dado relevante da violência contra a população negra é que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil.

E a lei não é suficiente para resolver o problema?

Infelizmente, não. Racismo é algo maior do que discriminação ou preconceito. Diz respeito a formas nem sempre conscientes e também coletivas de desfavorecer negros e indígenas e privilegiar os brancos.

Em sociedades como a brasileira, o racismo determina a forma como pensamos. Assim, a cor da pele significa muito mais do que um traço da aparência. Ela é associada a capacidades intelectuais, sexuais e físicas. É como se ser negro estivesse associado a qualidades físicas apenas (a dança, os esportes, o trabalho pesado), e não intelectuais.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Isso significa, então, que somos todos racistas?

Sim. Afinal, por mais consciência que tenhamos, vivemos em uma sociedade alicerçada sobre estruturas racistas. Imediatamente, não há como fugir disso. Mas essa não precisa ser uma realidade perene...

O que, então, precisa ser feito para combater o racismo de fato?

Primeiro, é urgente que pessoas brancas reflitam, identifiquem e reconheçam seus privilégios. Não é uma tarefa fácil. Um bom começo é olhar para a própria história e perceber em que situações um branco levou a melhor. Alguns exemplos:

Durante a disputa por uma vaga de emprego em que as duas pessoas tinham qualificações muito semelhantes, mas o negro foi dispensado.

Em um momento de lazer como um jantar em um restaurante em que pessoas brancas são servidas pelas negras.

Uma outra atitude é deixar de usar palavras e termos que tiveram origem na discriminação entre brancos e negros: "mulato", "dia de branco", "a coisa está preta", entre outras. Por mais que, conscientemente, elas sejam usadas sem uma intenção racista, o fato de ainda estarem em uso mostra o quanto o problema está arraigado em nossos costumes.

Ao mesmo tempo, é necessário deixar de procurar pessoas negras exclusivamente para tratar de assuntos raciais. É verdade que, ainda hoje, pessoas negras em posições de destaque na sociedade são minoria, mas há médicos, advogados, escritores, físicos, engenheiros e intelectuais negros. Eles precisam ser lembrados e consultados como especialistas para abordar diferentes temas pertinentes à vida contemporânea.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Como se vê, existem medidas para serem tomadas em todas as escalas da sociedade: desde essas atitudes cotidianas, até políticas públicas que ampliem a presença de negros e indígenas em todas as esferas da sociedade. A lei de cotas é um bom exemplo disso.

Fonte: Lilia Moritz Schwarcz, doutora em antropologia social pela Universidade de São Paulo e historiadora; Pedro Borges, jornalista e cofundador do portal Alma Preta; Silvio Almeida, jurista, filósofo e professor da FGV. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm>>. Acesso em 27 de julho de 2023.

Texto em discussão

1. A imagem que faz parte do texto causou algum tipo de sentimento ou reação em você? O que achou do uso dela para ilustrar o texto?
2. Ler o texto - “O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos racistas?”, acrescentou algo a você?
3. Que linguagem predomina no texto que você leu: formal ou informal? Justifique com exemplos retirados do texto.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- **Um texto do meu contexto:**

O texto a seguir pode ser usado para debates, engajamento e aprofundamento das discussões.

Notícia

Racismo no futebol europeu: novos casos e pouca responsabilização

Apesar das campanhas de prevenção e conscientização das principais ligas e da Uefa, episódios racistas continuam e até aumentam em alguns países; especialistas criticam ações dos clubes

Por Rodrigo Lois — Rio de Janeiro

10/03/2023 11h00 atualizado há 4 meses

Vinicius Junior foi alvo de ofensas racistas em vários jogos desta temporada de La Liga — Foto: EFE



Os episódios de racismo na elite do futebol da Europa aumentaram. Na Espanha, chegou-se a sete denúncias de insultos ao atacante Vinicius Junior só nesta temporada. A pouca responsabilização dos clubes, que por regulamento são encarregados pelo comportamento de suas torcidas, provoca a

sensação de impunidade, de acordo com especialistas.

Fonte: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2023/03/10/racismo-no-futebol-europeu-novos-casos-e-pouca-responsabilizacao.ghhtml>

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



• Atividade de leitura 2 - Antecipando a leitura

1. Pesquise sobre leis antirracismo no Brasil. O que diz a nossa lei sobre o assunto?
2. Na sua opinião, o que a escola poderia fazer para combater o racismo?

O que é racismo?

Racismo é um mal que, infelizmente, ainda afeta as nossas relações sociais. O racismo é o preconceito e a exclusão social de pessoas com base na cor de sua pele.

O racismo é uma forma de preconceito e discriminação baseada num termo controverso, que sociologicamente é revisto e do qual a genética também inicia uma revisão: a raça. No século XIX, compreendia-se que a cor da pele e a origem geográfica de indivíduos promoviam uma diferenciação de raças.

Misturando-se cultura e aspectos físicos, os primeiros antropólogos estabeleceram uma hierarquia das raças, o que, por vezes, reforçava a dominação de povos brancos europeus sobre populações de outras etnias não europeias.

O racismo é um mal que afeta a vida de muitas pessoas e, como uma relação de entendimento ultrapassada e errada, deve ser superado.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Racismo e preconceito

Existem diferenças conceituais entre os termos racismo e preconceito. O preconceito, na raiz da palavra, é a formulação de um conceito sobre algo sem antes o conhecer. O preconceito, por exemplo, pode ser julgar que um alimento é ruim por seu aspecto físico. Trazendo para as relações sociais, o preconceito consiste no prejulgamento de algo sem, de fato, conhecê-lo.

Nas relações sociais, o preconceito pode acontecer por conta da sexualidade (prejulgar uma pessoa homossexual); do gênero (julgar uma mulher como inferior a um homem, ou uma pessoa transgênero); da condição física (julgar uma pessoa deficiente ou de baixa estatura, por exemplo, como incapaz); e da raça (cor da pele).



O movimento Black Lives Matter surgiu nos EUA após atos bárbaros cometidos por policiais brancos contra negros. (Tradução: Vidas negras importam)

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



É importante frisar que não existem grandes diferenças genéticas entre pessoas de etnias diferentes[1], e, mesmo que essa diferença existisse, isso não seria motivo suficiente para justificar o preconceito racial.

Nas formas mais agudas, o preconceito racial pode servir de pretexto para motivar agressões físicas ou verbais, além de causar dano moral e até perseguições e prisões injustas de pessoas, principalmente de negros.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-racismo.htm>

Texto em discussão

1. Você, o que pensa? Qual é o seu posicionamento sobre Racismo?
2. Na sua opinião, quais seriam as medidas que a escola poderia tomar para, segundo a lei, ofertar instrumentos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento caso ocorra algum episódio de racismo?

• Uso social prático da língua (o meu contexto no texto):

Os alunos devem organizar cartazes publicitários com imagens e slogans que combatam o racismo no sentido de trazer a comunidade escolar para esse debate. Segue abaixo uma “Ficha de apoio à produção e à avaliação do cartaz” que foi elaborada - assim como estas atividades práticas - baseada no material disponibilizado no livro “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem” que foi estudado em nossa pesquisa.

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



- Ficha de apoio à produção e à avaliação do cartaz
- O cartaz atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- a) Houve uma organização para o preparo e a realização do cartaz?
- b) A turma definiu claramente os tópicos do cartaz?
- c) O tema selecionado foi, de fato, explorado no cartaz?

2. Adequação às características gerais estudadas do gênero

- a) Quanto à atuação dos participantes, as ideias foram apresentadas com clareza?
- b) Foram utilizados verbos no imperativo?
- c) Foi utilizada linguagem verbal e não-verbal?
- d) O texto é curto, sugestivo e adequado ao público?
- e) É criativo?
- f) Houve preocupação com a estética?
- g) Foi utilizada alguma figura de linguagem?

3. Construção da coesão e da coerência do texto (textualidade)

- a) Foram bem usados recursos coesivos?
- b) O texto apresenta coerência?

4. Uso das regras e convenções da norma culta escrita

- a) Os participantes empregaram uma linguagem adequada, considerando que se trata de uma situação mais formal?
- b) Os participantes usaram expressões de acordo com a situação verbal pública?
- c) Eles evitaram o uso de gírias?
- d) O texto segue as regras de concordância verbal e nominal da norma culta escrita?

ATIVIDADE E PRÁTICA: UM CAMINHO PLAUSÍVEL



Atividade Reflexiva - O que levo de aprendizagens deste capítulo?

1. O que é o racismo?
2. Que consequências esse crime pode trazer?
3. Como combater essas práticas na sociedade?
4. O que fazer com quem pratica o racismo?
5. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu neste capítulo e que considera ter sido importante para ajudá-lo(a) a responder às questões acima.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Elaborar um material que seja coadjuvante no processo de ensino aprendizagem e auxilie professores de norte a sul do Brasil é um desafio gigantesco. Primeiro, porque é impossível contemplarmos todas as demandas; segundo, porque em cada situação temos que fazer ajustes para que o processo ocorra. Por vezes, em uma mesma escola uma atividade feita no “8º Ano A”, não serve para o “8º ano B”.

Ainda sob essa perspectiva, nenhuma sequência por melhor e mais bem planejada que seja tem suficiência para cobrir todas as demandas. Mesmo o melhor dos livros vai precisar de adaptações, mesmo a melhor das metodologias de ensino precisará de adequações. Até mesmo o melhor dos mestres terá que (re)fazer, refletir e ressignificar suas concepções e suas convicções em algum momento. Por outro lado, as necessidades educacionais existem e nos desafiam, surpreendem e solicitam nossa atenção, resolução e desvelo.

Concluindo este trabalho, a sensação é de dever cumprido, mas não finalizado. A reafirmação de que o intuito sempre foi menos de determinar caminhos pedagógicos a seguir e mais de apresentar um caminho possível - para que objetivos, metas, sonhos, sejam alcançados, voos maiores sejam alçados – se faz necessária. Toda tentativa sincera e mesmo que singela de melhorar a educação de nosso sofrido povo, de nosso desigual país é válida.

Neste misto de transpiração, inspiração e amor à causa docente, fecho aqui essas linhas. Não uso um ponto final definitivo. Mas um ponto que pode ser a interrogação de amanhã, a interrogação de alguém, até mesmo a sua que está agora finalizando estas páginas. Se um só aluno conseguir desenvolver a consciência social, que precisamos para ontem, terei cumprido meu papel.

SOBRE O AUTOR



SOBRE O AUTOR



João Everton Leandro de Queiroz

Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Municipal de Sapé/PB desde 2014. Mestrando em Letras com foco na linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais. Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase no ensino da Língua Portuguesa (UEPB) e em Educação Especial e Inclusiva (UNOPAR). Possui Licenciatura em Português e Inglês (UEPB). Contato: jevertonleandro@hotmail.com

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS



ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. **Conceitos de leitura**. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson. José; FUZA, Ângela Francine (Orgs). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 456p. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/?arquivo_download=5337 Acesso em: 22 de mai. de 2023.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 8º ano. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BEZERRA, Juliana. **Tudo sobre Gráficos**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/> . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018a. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998.

DIANA, Daniela. **Gênero Textual Notícia**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

REFERÊNCIAS



ESTADO de Minas. **Alerta:** escolas brasileiras são omissas em relação ao bullying. EM, 16 de abril de 2017. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/04/16/interna_nacional,862544/alerta-escolas-brasileiras-sao-omissas-em-relacao-ao-bullying.shtml. Acesso em: 05 jul. 2023.

FERNANDES, Márcia. **Gênero textual Entrevista.** Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FERNANDES, Márcia. **O Cartaz como Gênero Textual.** Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-cartaz-como--genero-textual/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LOIS, Rodrigo. **Racismo no futebol europeu: novos casos e pouca responsabilização.** GE. Rio de Janeiro: Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2023/03/10/racismo-no-futebol-europeu-novos-casos-e-pouca-responsabilizacao.ghml>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MATTOS, Anna Clara. **Semana da Consciência Negra e as tarefas inconclusas do abolicionismo:** segurança pública, violência e racismo institucional. Observatório das Desigualdades, 25 de novembro de 2022. Disponível em: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=2685>. Acesso em: 27 jul. 2023.

NAVARRO, Pedro. Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor. **Leitura:** teoria e prática. v. 30, n. 58, 2012, 67- 76. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/2/showTo>. Acesso em: 02 abr. 2022.

REFERÊNCIAS



ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2010.

PLENARINHO, o jeito criança de ser cidadão. **Conversando sobre racismo**. YouTube, 23 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X8FWkOXr-zo>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. **“O que é racismo?”**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-racismo.htm>. Acesso em: 27 jul. 2023.

QUATROCOR, gráfica e editora. **Cartaz publicitário**: por que investir para a sua marca? Disponível em: <https://quatrocor.com.br/produtos/cartaz-publicitario-por-que-investir-para-a-sua-marca/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos ra-cistas?** Ecoa Uol, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Mar-cos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002a.