UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KARLAMARA MIRÂNDOLA DA PAIXÃO LIMA

DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS

SÃO MATEUS
2024

KARLAMARA MIRÂNDOLA DA PAIXÃO LIMA

DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Linha de pesquisa: Ensino Sociedade e Cultura.
Orientadora: Prof.ª Dra. Zaira Bomfante dos Santos

SÃO MATEUS
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

LIMA, MIRÂNDOLA DA PAIXÃO, KARLAMARA, 1975-
L732d DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: : UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS. / KARLAMARA LIMA, MIRÂNDOLA DA PAIXÃO. - 2024.
152 f.

Orientadora: ZÁIRA SANTOS, BOMFANTE.
Dissertação (Mestrado em Energia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. BNCC. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. 4. Educação Linguística. I. SANTOS, BOMFANTE, ZÁIRA. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 620.9

KARLAMARA MIRÂNDOLA DA PAIXÃO LIMA

DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORESDE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial paraobtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23 de agosto de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS
Data: 28/08/2024 08:23:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)

gov.br Documento assinado digitalmente
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
Data: 02/09/2024 15:25:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo

gov.br Documento assinado digitalmente
GISELE DE FREITAS PAULA OLIVEIRA
Data: 29/08/2024 09:36:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Gisele de Freitas Paula Oliveira
CMBH

À memória do meu pai, Carlos Dermival da Paixão

Pelo tempo de 46 anos que esteve comigo e acreditou em mim. Queria mais!
Pelas vezes que sorriu, chorou e se divertiu comigo. Preciosos momentos que estão sempre em minha memória.
Pela motivação que jamais esquecerei em forma das palavras: "Vai cantando pelo caminho, que você chega lá.". Foi difícil fazer isso sem o senhor, mas fiz e cheguei.
Pela eterna lembrança que terei do senhor ao meu lado. Ainda há caminho para mim, seguirei.

AGRADECIMENTO

Para mim, a gratidão é um dos mais belos sentimentos que podemos sentir. Ela carrega em si memórias e lembranças dos passos pelo caminho, e os encontros que aqueceram o coração para seguir em frente. Por isso, tão justo um espaço somente para ela.

Nesse espaço tão terno, voltarei a alguns passos antes da chegada e já agradeço a todos que fizeram o percurso comigo. E peço desculpas, não poderei citar todos os nomes por serem muitos. Mas vocês estarão aqui representados por aqueles que puderam estar mais próximos.

Assim, inicio dizendo **à minha família** – muito obrigada! Base e suporte de todos os momentos da minha vida, e não foi diferente neste momento. Foi incentivo nos percursos mais densos e compreensão quando eu não podia ser dela integralmente.

Ao meu Amor Weverton por entender e me esperar para ser mais sua de novo; e por expressar sempre que acredita no meu potencial. **À minha filha**, companheira inseparável desse processo, quanto me ajudou. Descobriu comigo e por mim novos trechos e jeitos para seguir na caminhada. Sem você seria realmente muito mais difícil. Com você... foi muito divertido. Te amo, Tilinlim! **À minha mãe**, que esteve todo tempo orando e dizendo a todos que eu ia conseguir, com um orgulho que só as mães sabem expressar. Minha parceira de vida.

Muito obrigada aos amigos! Todos os que estiveram perto e até os mais distantes, eu sei que estavam às margens da estrada, vibrando por cada passo que eu dava e me ajudando com os pequenos detalhes para dar conta do trajeto. Todos foram igualmente especiais. Mas preciso destacar aqui um de forma singular, vocês entenderão. **Joel (Jô)**, você sempre ouvirá de mim que foi recurso de Deus para minha vida. Quando os passos estavam fracos e a motivação quase indo embora, Ele escolheu você para em meios a conversas, risos, e até algumas lágrimas, reacender meu brilho e acreditar em

novos caminhos. Será sempre com uma emoção profunda que te direi: Obrigada, amigo! E lembre-se: escolherei sempre amar e orar por você.

Sigo com os amigos, e agora digo **à minha participante companheira** desta pesquisa, que passeio fizemos juntas, querida. Quantas descobertas e que momentos vivemos em cada encontro da pesquisa. A caminhada não seria fluida, se não tivéssemos a alegria de caminhar juntas, se fosse só um processo. Você foi o convite perfeito e que bom ter aceitado seguir comigo! Espero também ter sido uma boa companhia para você.

E se a caminhada foi cheia de encontros extraordinários, que dizer da **minha orientadora Záira**. Fizemos uma pesquisa agradável e feliz. Sei que você se colocou muito para mim, entendendo meu tempo e o meu jeito. Que conversa boa e rica tecemos em dois anos juntas. Não houve estresse. Obrigada por escolher estar ao meu lado, querida! Valeu por uma vida.

Agradeço ainda às Professora Rita e Gisele – minha banca. Tão zelosas nos apontamentos para dizerem os meus novos e necessários passos. Mas escolheram a melhor forma de dizerem – o respeito! Fui gratificantemente convencida.

E não por último, mas todo o tempo – obrigada, meu Deus! O senhor me deu tudo e todos pelo percurso deste caminho. Cada recurso e cada pessoa, eu creio, foi o teu cuidado por mim. Cheguei porque me trouxe até aqui.

Caminante, no hay caminho,
Se hace caminho al andar
(Caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar".)
(Antônio Machado)

RESUMO

Esta dissertação intenta compreender como se tem tecido o diálogo entre o professor e o documento norteador das aprendizagens da Educação Básica (BNCC), frente a um contexto destes novos tempos de “multi’ formas de comunicação, contribuindo com debates e estudos acerca do cenário atual do ensino de língua em suas práticas sociais de leitura e escrita e para a formação do professor. Nesse sentido, usou-se um método de base qualitativa, pela metodologia colaborativa pelo estudo de caso, a partir dos diálogos (entrevistas e estudos) entre uma professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de São Mateus – e a pesquisadora. Fez-se uma reflexão de **conceitos da pesquisa (ensino de língua(gem), BNCC, práticas de leitura e escrita)** pelas lentes de impressões e perspectivas dessa participante, mas sendo voz de tantos outros professores. Para isso, articulamos-nos com a vozes teóricas de Street (2014); Neves (1990, 2000); Gualberto(2017); Santos (2020); Antunes (2003); Rojo (2012); Ribeiro, Coscarelli (2023) que defendem os novos caminhos do ensino-aprendizagem de língua(gem), inclusive refletindo-o na BNCC; e discutindo pontos relevantes da permanência do ensino com o uso da gramática, mas como complemento para desbravar os caminhos de formação e dos usos de outras linguagens tão importantes quanto ela nos processos de informar e comunicar; ouvimos ainda ecos de Calow (2005), Ribeiro (2021), Soares (2017), falando sobre multimodalidade; também com Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) pelos quais chegam as vozes de Kress; Van Leween (1996), refletindo as abordagens importantes de leitura e escrita que compreende a comunicação humana como multimodal, sendo os textos que nela emergem multissemióticos, solicitando multiletramentos, em voz de Rojo – sobre o funcionamento de todas as composições e suscitando a criticidade e agentividade na leitura/produção dos sujeitos em todas as linguagens - uma pedagogia baseada no design, com vistas a uma educação linguística. As compreensões finais apontam para a necessidade de formação contínua e mais qualificada do professor pelos sistemas de ensino, bem como para a condição de autonomia de cátedra do professor, tão cerceada por vias desse poder educacional.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de língua portuguesa; Formação de professor. Educação linguística.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how the dialogue between the teacher and the guiding document of Basic Education learning (BNCC) has been woven, in the context of these new times of "multi" forms of communication, contributing to debates and studies about the current scenario of language teaching in its social practices of reading and writing and for teacher training. In this sense, through a qualitative method, using a collaborative case study methodology, based on dialogues (interviews and studies) between a Portuguese Language teacher from the municipal education network of São Mateus and the researcher, a reflection on research concepts is made through the lenses of impressions and perspectives of this participant, but also giving voice to many other teachers. For this, we articulate with the theoretical voices of Street (2014); Neves (1990, 2000); Gualberto (2017); Santos (2020); Antunes (2003); Rojo (2012); Ribeiro, Coscarelli (2023), who advocate new paths for language teaching and learning, including reflecting on it in the BNCC; and discussing relevant points about the continued use of grammar teaching, but as a complement to explore the paths of formation and the use of other languages as important as it is in the processes of informing and communicating; we also hear echoes of Calow (2005), Ribeiro (2021), Soares (2017), talking about multimodality; also with Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) through whom come the voices of Kress; Van Leeuwen (1996), reflecting on the important approaches to reading and writing that understand human communication as multimodal, with texts that emerge within it being multisemiotic, requiring multiliteracies, in Rojo's voice – about the functioning of all compositions and inciting criticality and agency in the reading/production of subjects in all languages - a pedagogy based on design, with a view to linguistic education. The final understandings point to the need for continuous and more qualified teacher training by the education systems, as well as to the condition of the teacher's academic autonomy, so curtailed by these educational power paths.

Keywords: BNCC; Portuguese language teaching; Teacher training; Linguistic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos 40
Figura 2 - Processos de conhecimento pelo olhar dos multiletramentos..... 41
Figura 3 - Desenvolvimento das etapas de pesquisa.....74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metadados da Pesquisa.....76
Tabela 2 – Modelo de normas de transcrição de falas.....79

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNP – Conselho Nacional de Educação

CP – Código Penal

DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ML – Multiletramentos

MM - Multimodalidade

NLG – New London Group

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INÍCIO DO CAMINHO.....16
CAPÍTULO 2
DOS PENSAMENTOS PELO CAMINHO 25
2.1 Concepção de linguagem: perspectiva interacional e discursiva.....25
2.2 Olhar panorâmico sobre o ensino de Língua Portuguesa.....29
2.2.1 O lugar da gramática no ensino.....36
2.3 Por um ensino que (multi)letra: uma pedagogia baseada no design.....38
2.4 Para as multimodalidades no ensino-aprendizagem.....43
2.5 Base Nacional Comum Curricular: da sua origem, implementação e impactos para a Educação Básica.....47
2.5.1 Do contexto de suas influências.....49
2.5.2 Da estrutura: um ensino por competências e habilidades.....52
2.5.3 BNCC: perspectiva de linguagem.....58
2.6 O professor e o estudante: novos lugares.....65
CAPÍTULO 3
DAS ESTRATÉGIAS DE UM CAMINHANTE: OS PASSOS PELO CAMINHO 70
3.1 Da companheira pelo caminho.....71
3.2 Dos diálogos pelo caminho.....74
CAPÍTULO 4
AS VOZES DA CAMINHANTE NA CAMINHADA DA PESQUISA.....79
4.1 Da relação da participante com a linguagem.....80
4.1.1 O começo com a Língua Portuguesa.....80
4.1.2 Das primeiras impressões sobre o ensino de Língua Portuguesa.....88
4.1.3 Da formação e construção de concepção de linguagem: o que fica e o que segue pelo caminho.....90
4.1.4 Do encontro com a BNCC.....97
4.1.5 Do que se revela de seu diálogo com a BNCC.....101
4.1.6 Para além dos momentos da pesquisa: os intervalos de estudo.....110
4.2 Dos caminhos e conceitos de suas práticas de ensino.....114
4.2.1 As marcas de uma concepção de linguagem.....114
4.2.2 De uma prática mais específica: o desenho de da concepção de linguagem....120
4.2.3 Documentos referenciais: desafios em sua leitura.....124
DA LINHA DE CHEGADA... 129
REFERÊCIAS 135
APÊNDICE A – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLAREIDO PARA OS PARTICIPANTES.....142
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....146
APÊNDICE C – ENTREVISTA.....148
ANEXO A – ATIVIDADE DE ANÁLISE.....151

INÍCIO DO CAMINHO

" [...] porque toda a vida é sonho
e os sonhos, sonhos são" (Barca, 2007, p.72).

Sempre foi um sonho. Mas que bom, já que sonhos vivem na iminência de serem realizados. Não há um momento exato em que se pare realmente de sonhar. Talvez os sonhos percam potência, mas por algum motivo, eles reagem às impossibilidades e voltam, e lutam e "de repente" surgem vivos e vorazes por serem reais.

Professora de Língua Portuguesa, na época, há vinte seis anos, ainda buscando manter o brilho no olhar frente às intempéries educacionais, movia-me a voos rasos de inovações, nada de equipamentos radicais mais próximos aos voos dos pássaros. Eram sempre no máximo em balões, assim, mantinha-me em lugar com piso e baixa parede, portanto, fácil de me esconder dos ventos fortes que sempre surgem e lutam por demover do cativo lugar as práticas de ensino tidas como tão certas, tão seguras.

Depois de quase três décadas de educação contemplei algumas mudanças. Em se tratando do ensino de língua(gens) então, várias. Alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (DCN, PCN) dizendo os caminhos novos a serem seguidos, buscando sair da rigidez do ensino gramatical da língua para uma **semiótica social**, que acolhe os dizeres e saberes dos estudantes a partir de suas experiências, vivências e interpretações; que intenta dar espaços às construções que outros ambientes e os desses sujeitos modelam e resultam com suas nuances regionais, culturais, que então

> [...] ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas (Brasil, 2013, p. 181).

Entretanto, eu - “sujeito do ensino” – professora - assustada e descrente, inseria fracionadamente alguns elementos dessas composições de ensino que surgem (atividades interativas, leituras e produções criativas - menos imprevisíveis), em poucas quantidades, deixando na base porções maiores dos velhos elementos (livro didático às cegas, leituras e produções ditadas e moduladas pelas técnicas) – mais seguro, mas desconsiderando que

> [...] é muito importante refletir sobre a visão de conhecimento e aprendizagem que acolhemos, para irmos além das representações canônicas de desvios, convenções para indicar lacunas e erros dos estudantes. Ou seja, reconhecer como aprendizagem aquilo que historicamente, na escola, não consideramos aprendizagem legítima (Paiva; Santos, 2022, p.34).

Mas agir assim nunca foi “por descuido”, nem por querer privar o aluno do melhor; sempre foi mais para garantir o “que sempre deu certo”. Por que mudar um ensino que mostra as regras de como escrever corretamente? De fazer uma leitura eficiente, bem pontuada e com entonação adequada? Como sair de uma linguagem “padrão”, quase sempre escrita, e permitir a inclusão de tantos **signos de aprendizagem** surgidos ou já produzidos nos espaços sociais, relegados à importância eventual? Como investir em recursos que inovam a linguagem comunicativa, desafiando o lugar de conforto do ensino linguístico?

Mesmo sem conhecer, em certa medida eu pensava e ousava um movimento para um ensino na linha dos letramentos, para uma aprendizagem desenvolvida pelo próprio estudante. Buscava criar espaços de diálogos a partir do que ele trazia consigo e promovia algumas mudanças nas atividades, dando-lhes aspectos mais reflexivos e criativos, pois mesclava à forma padrão de ensinar um pouco do que imaginava, quando estudante, ser uma boa forma de aprender. Havia a alma de um professor inquieto, mesmo mais lento, com um ensino sem significado, sonhando por um ambiente vivente de promover o encontro entre os meus “estudantes” e a aprendizagem mais significativa, afinal, lá no fundo, por intermédio dessa alma, eu pensava como Ribeiro

> É de espantar que alguém possa imaginar que os letramentos se encerrem em situações formais de ensino e aprendizagem, ignorando as possibilidades infinitas de análise que emergem continuamente, em nosso dia a dia com as pessoas [nossos alunos], tendo à disposição tantas possibilidades e

> oportunidades semióticas quanto agora [**quanto sempre**] (2021, p.122, grifo nosso).

Nesses ensaios de mudanças aparecia o respeito ao que era do estudante, seus costumes, sua construção de dizer, saber, assim pensava. Entretanto, isso aparecia como pano de fundo, usado numa cor de tom mais pastel para o que de fato aparecia na frente, no domínio, no centro, uma defesa ao estudo de regras linguísticas para um resultado de “bom texto” escrito, formal, preestabelecido por um sistema linguístico mantido com status de ideal. Garantia um ensino de língua estruturado. Sustentando-o ainda muito distante e desigual dos sujeitos que o utilizavam.

Seguia deixando em lugar relegado a coadjuvante, por mais, sem lugar de enfática acolhida, as modalidades oral, visual, gestual; as tecituras complexas, interpoladas de modulações criativas, ativas e diversas já existentes de alguma forma nos enunciados de antes e latentes nos de então, mas também percebidas vibrantemente no avanço vertiginoso das tecnologias de informação e comunicação, relegando a orientação de Kress e Van Leeuwen (2006, p.34 *apud* Ribeiro, 2021, p. 31) quando dizem que os alunos precisam ser inseridos nessa **nova ordem semiótica** e a escola precisa fazê-lo, ao contrário de tentar deslocar-se todo tempo dela.

Dessa forma, ainda nos embalos de uma pandemia, início do ano de 2021, com dores de uma perda irreparável, buscava o silêncio, o anonimato e sentia-me violada pela interpelação que esse tempo causou a minha vida e minha forma de viver com e no lugar seguro e tão meu - a escola, a “minha sala de aula” - onde me escondia e não me permitia invasões do que era tão novo, tão fora de mim, sem antes, e se antes, olhar com desconfiança, e na maioria das vezes, adiando para um tempo mais à frente uma permissão de entrada em minhas práticas. Uma espécie de procrastinação medíocre disfarçada de proteção ao melhor do ensino da língua; de blindagem a sua estrutura quase santa, pretensa ao intocável.

Entrava em “minha sala de aula” um elemento tão requisitado em discursos enquanto era sonho. Tecnologia. A cultura digital, contemporânea, inovadora, promotora de

aprendizagens prementes - internet, aula online, plataforma, classroom, postar, inserir..., que embora vigentes no cotidiano, trazendo mudanças sociais de interações significativas, chegava demoradamente à escola para promover a inserção dos alunos de forma dinâmica, encorajadora e reflexiva em seus espaços e recursos, como aponta o documento normativo norteador das aprendizagens essenciais desses sujeitos – Base Nacional Comum Curricular em sua competência 5:

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

E sempre foi um sonho – uma sala de aula com recursos tecnológicos, imersão do alunos em práticas inovadoras e diferenciadas para interagirem de fato com o mundo chegado, com fronteiras sociais e culturais avançadas e híbridas; um lugar de protagonismo do aluno motivado por um professor sem receios de compartilhar o aprender e o ensinar, lembrando Ribeiro (2021, p. 114) que diz “[...] todos estamos em pleno aprendizado de novas possibilidades de leitura e escrita, [...]”; um rompimento com o fixo, trazendo-lhe para a condição agora de flexível. Não há descartes, há mobilidades. Mas para que esse sonho se realizando? Melhor sempre foi no sonho. Na realidade perde o encantamento, é exigente, instigante, inquietante, revoluciona. A escola, o professor e o ensino são confrontados e precisam (re)agir.

Não era bem esse o sonho, todavia dentro dele, de um início em que o curso de **licenciatura Letras-Português** parecia-me suficiente para ensinar a ler e escrever, às desafiadoras **salas do Ensino Fundamental – anos finais**, chego até um lugar mais desafiador, **coordenação e formação de professores de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SME)**. Seguindo as concepções educacionais do momento contidas na Base Nacional Comum Curricular e adotadas pela SME, organizar atividades e preparar estudos para compreender o uso de novos recursos e de um ensino de língua amparados em uma aventura linguística multimodal que nos aventa aos multiletramentos – termos que passaria a conhecer, mas já estavam aí nas correntes de tantos ventos epistemológicos, pois como diz Rojo

> Como se pode notar nos textos [...], sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. **E isso, não é de hoje** (2012, p. 19, grifo nosso).

Nesses momentos em que reflito e incentivo outros a refletirem, sou levada a perceber que fugir desse sonho não é a solução; agora além dos meus pensamentos e indagações, há também de outros sobre todas essas mudanças para o ensino de língua(gens). O que fazer delas, com elas e através delas para um ensino ressignificado para um estudante que possa dar conta de letramentos relevantes para uma ação efetiva nesse contexto atual, aceitando que

> [...] ensinar é sempre um desafio e agora parece que mais ainda, pois além dos conteúdos ensináveis comuns à formação do professor de línguas, somos conclamados a assimilar novas capacidades para interagir com as atuais práticas sociais dos nossos alunos e seus aparatos tecnológicos (Melo; Oliveira; Valezi, 2012, p. 164).

Se o plano sempre foi esse, há então que se desbravar esses lugares dos sonhos, os vários modos de significados; as multiplicidades das linguagens, a pluralidade cultural, as novas tecnologias de informação e comunicação que evidenciam ainda mais as multiformas de saberes que são e estão na escola, mas que vêm de toda parte em que os sujeitos interagem, assim, “A proposta visava educar os alunos para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, pois a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta na escola, assim como fora dela” (Lorenzi; De Pádua, 2012, p. 53).

Renasce desse sonho um outro: pensar uma pesquisa que suscitasse firmemente em mim um professor desbravador desses lugares. Que agora com minha permissão, lançasse-me a voos mais ousados, saídos de montes mais altos para paisagens mais amplas, profundas e com recursos mais extremados que um balão. Descobri que posso investir nessa aventura dada pelo sonho. Um ensino de língua que não se contenta em repetir processos e metodologias, mas estuda, se estuda; debate e se debate, trazendo para si a disposição de lidar com as novas linguagens, com novos recursos; reconhecer e fazer-se reconhecer os/em velhos e novos sujeitos que a constituem. Ele pode ser crescente, feito a muitas mãos, ora veloz ora passimônico. Ele é lugar para ser

desbravado mesmo, sempre volta a ser inóspito e depois habitável. Então recomeça o ciclo. E sempre precisa de desbravadores.

Nessa direção, entendi esse movimento libertador, pois como diz Freire (1982, p.11) “Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.”, desse modo, uma pergunta iniciou a caminhada: **Quais os desafios (do professor) para uma compreensão mais bem sucedida do documento norteador da Educação Básica (BNCC), que resulte em sinais de um avanço mais efetivo do ensino da língua contextualizado com esse mundo “novo” e suas tantas formas de comunicação?**

Surge daí a presente pesquisa que tem como objetivo **contribuir com discussões e debates acerca do cenário atual do ensino de língua em suas práticas sociais de leitura e escrita, a partir dos diálogos tecidos entre um professor de língua portuguesa da rede municipal de ensino de São Mateus – ES e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento normativo das aprendizagens essenciais da Educação Básica.

Para os desdobramentos desse objetivo, entende-se necessário caminhos específicos como:

- **Refletir sobre o ensino de língua portuguesa a partir das práticas de leitura e escrita em contextos multimodais, apontadas na BNCC, para o ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano).**
- **Compreender se e como esse ensino de língua portuguesa se articula à ideia de educação linguística que atenda às demandas dos tempos atuais.**
- **Depreender as limitações docentes para a construção de práticas de leitura e escrita numa abordagem das multimodalidades e multiletramentos, que ampliem os recursos para a competência de comunicação e expressividade do aluno**.

- **Realizar movimentos colaborativos com um docente de língua portuguesa para reflexões sobre sua prática, no que diz respeito aos modos e recursos multimodais, que possam resultar em mudanças significativas ao desenvolvimento do aluno nesse contexto.**

Nesta pesquisa o alvo é alcançar os objetivos apontados aqui, por isso lancei-me a essa aventura e convidei outro aventureiro, o professor participante que aceitou o desafio. Todavia, certa de que terei que lançar o rosto em águas turvas de um rio desconhecido; mas ao final, tomara descobrir que o caminho do ensino de língua seguirá sempre em movimento de descobertas por um professor que se entenda continuamente em formação e que motive seu estudante para uma participação mais atuante no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, como forma de sermos orientados, busco os “manuais” de desbravadores que há muito fazem esses voos, essas trilhas nos estudos de teorias relevantes para esses entendimentos.

Assim, além desta introdução, nas seções e subseções que tecem o caminho teórico desta pesquisa encontra-se inicialmente a apresentação da perspectiva discursiva e interacional que se considera pertinente para o ensino de língua(gem), entendendo-a com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin ao concluir que

> As leis da formação da língua(**gem**) não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua(**gem**) são leis sociológicas em sua essência” (2021, p. 224, grifo nosso).

Neste sentido, pensa-se em um ensino de língua(gem) que considere as relações dialógicas para a constituição dos sujeitos e de seus pensamentos. Que entenda que que os discursos tecidos por um indivíduo são permeados por várias vozes, compreendendo, assim, que a linguagem possui duas faces que aparecem no momento do diálogo - o eu e o outro - isto é, eles se constituem um com o outro e um para o outro, responsivamente.

Por Volóchinov (2021, p. 65) é entender que “[...] a essência da língua está na interação discursiva e nos enunciados concretos que resultam dela [...]”. Ela se forma então sem interrupções no momento em que os falantes controem nessa interação os seus discursos, por meio das marcas sociais que trazem consigo. Para Bakhtin (2010), isso evidencia a natureza dialógica e polifônica da linguagem, construída socialmente, a partir do que cada sujeito experencia de forma viva pelas suas inter- ações e relações.

Por tomar tais compreensões mais amplas da linguagem pelas teorias do Círculo de Bakhtin, é feito um importante caminhar panorâmico pela história mais local do ensino de língua portuguesa, relembrando as influências no processo do ensino tradicional com fixidez de estrutura da língua, chegando até os atuais dias em que é proposto enxergar mais acentuadamente as multifaces (cultural, linguística e semiótica) com as quais a linguagem se constitui, o que significa tratar a língua pelos seus discursos marcados pelas experiências e formações humanas; o que traz relevância, na sequência, apresentar alguns pontos para a reflexão deste ensino tradicional pelo uso da gramática, ainda tão expressivo nas escolas em aulas de língua portuguesa, contudo, por lentes que possam trancendê-la, sem a essencialidade que normalmente lhe é conferida. Isto é, trazendo a gramática **como mais um dos pontos de compreensão da língua** e não apenas o único, que se dá pela análise de frases soltas, desconexas dos contextos reais e concretos em que de fato a língua acontece e faz acontecer.

Não seria desconsiderar sua potencialidade como fonte de entendimento da composição de uma língua, todavia servindo também à percepção de outras “gramáticas” que se revelam nas linguagens surgidas a partir ou mesmo antes dela, e das diversidades histórico-social de seus falantes. Para Antunes (2003, p. 160) seria um ensino que apresenta a **flexibilidade** dos usos da língua e assim, ela “desfaria a ideia equivocada de que “só existe uma maneira certa de dizer as coisas”. [Pois] Na verdade, a maneira certa de dizer as coisas depende da situação: depende de quem diz, a quem diz, onde e para quê.” Se assim entendermos, refletiremos ainda pela autora (2003, p. 30) que: “[**Tal**] equívoco [...] tem funcionado como apoio para que as

aulas de língua se pareçam muito pouco com “encontros de pessoas em atividades de linguagem” e, muito menos ainda, com ‘encontros de interação’ [...]”.

Trazendo defesas a essas novas formas de ensinar e aprender, pontuo sobre a abordagem dos (multi)letramentos; abordagens relevantes de leitura e escrita no atual contexto plural que compreende a comunicação humana como multimodal. E ainda como a BNCC anuncia seus intentos educacionais para a área de linguagens (no ensino de LP) a partir desses contextos, bem como seus impactos na Educação Básica.

Por fim, alguns parágrafos tratam da educação linguística apontando como são (re)direcionados nesses cenários os papéis do professor (sem autonomia pelo sistema de ensino) e do aluno (sem atuação na aprendizagem) para papéis colaborativamente de ensino-aprendizagem por trocas, reatividade e produção. O último capítulo descreve de forma breve, mas detalhada a metodologia contemplada para a realização de todas as etapas desse processo de pesquisa ora apresentado, fazendo-nos ainda conhecer o professor-participante por sua história na educação e nos contextos desta pesquisa. Entende-se, assim, dizer de sua relevância para esse trajeto de estudos, e como tais movimentos podem contribuir para uma prática pedagógica, pois estando em posição de participante, pode também revelar-nos a realidade de outros professores.

CAPÍTULO 2

DOS PENSAMENTOS PELO CAMINHO

"A tarefa do educador, [...] é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os imediatiza [...] Neste ato de problematizar os educandos ele se encontra igualmente problematizado" (Freire, 2011, p. 81).

Este capítulo reserva-se a apresentar a fundamentação teórica que dará consistência à pesquisa em questão, primando por conceitos que amparem as discussões sobre o ensino de língua (aqui língua portuguesa) em uma perspectiva que o compreenda para além da aquisição técnica e sem vida desse dispositivo, que antes é vivo, dinâmico e dado aos movimentos de relação que os falantes – seres humanos – utilizam-se na construção de sua efetiva comunicação.

Por isso, há de pensar uma pedagogia pela ótica de um ensino pela interação social, como se mostra a língua; enxergando ainda que ela amplia as possibilidades de discurso de um indivíduo, pois em asserções de Bakhtin (2010) há sempre encontro nos discursos dos sujeitos e não há como participar no momento dessa interação sem uma ação viva e intensa.

2.1 Concepção de linguagem: perspectiva interacional e discursiva

Nesse instrumento de estudo entende-se importante pensar o ensino de língua(gem) através de alguns dos conceitos de Bakhtin (2010), numa perspectiva interacional e discursiva. E mesmo sem a pretensão de discutir o ensino em si, mas sendo um filósofo da educação, suas contribuições teórico-filosóficas impulsionaram os trabalhos com a linguagem. Suas influências na educação linguística são visíveis por suas lentes, quando nos levam a enxergar a relação do pensamento e da linguagem através do princípio da alteridade, considerando que ninguém fala ou escreve para si. Isto é, as relações se dão sempre nas questões do eu e do outro, eles sempre se relacionam. O eu sempre está presente no seu próprio sujeito, revelando-se pela forma de ser e de

pensar; mas, também é marcado pelo outro, que pode ser um livro, um pensador, um vídeo ou qualquer outra modelo de interlocutor. Por isso, a relação discursiva se constitui sempre de forma simultânea, em via de mão dupla (eu e o outro).

Ao entendermos esse conceito bakhtiniano da alteridade, significamos ele para a relação escolar, já que pode contribuir para a construção das relações que teremos com os nossos alunos através das escolhas dos pensadores que faremos chegar até eles, pelas práticas de leitura e de escrita e com os diálogos que todo tempo precisamos tecer nessa relação professor – aluno.

Assim, ancora-se ainda em outro princípio, o da inter-ação, pois é através da linguagem que os sujeitos se realizam e agem sobre o outro, entendendo como Bakhtin que

> **Na vida**, **participo** do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, **vivo aí os valores no outro e para o outro**, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), **aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros** (1979, 1992, p. 135, grifo nosso).

O que mostra Bakhtin acima é que as pessoas inter-agem (**participam, vivem, revestem(se), submetem(se**)), trata-se de vida acontecendo, por isso há ritmo, e rendidas aos ritmos alheios, tornam-se elas e os outros sujeitos também, os que vieram antes e os que virão em discursos futuros. A linguagem é mesmo lugar de interações verbais (palavras - oral/escrita); discursivas (a língua em uso), e todos esses movimentos dela estabelecem relações, que de forma interdependente constitui o nós.

Dessa forma, concebe-se que a linguagem é um construto para agir no mundo e construir sentidos. Assumi-la nessa perspectiva é analisar os seus sentidos não nas formas estáticas da língua como estudada ainda hoje, fora de seu uso, onde só se encontram abstrações com vistas a aquisição de regras que estruturam uma norma considerada adequada para o uso comum. É entender que seus **sentidos atualizam-se** todo tempo **na interação**, em um **processo dinâmico** em que se dá o **discurso** - lugar de (re)integrações e alterações. Nesse sentido, ancorar-se em Bakhtin que

> [...] coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua [...] **Bakhtin,** [...], **valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.** (Yaguello, 1997 *apud* Bakhtin, 1929, 1997, p.14, grifo nosso)

Justifica-se nisso um ensino de língua(gem) que leva em consideração as asserções bakhtinianas por negar uma concepção estruturalista - base da Linguística Moderna - em que se dá à fala uma natureza individual, apartando o social do sujeito; e organiza suas práticas em face de acontecimentos sociais, compreende que a língua deve ser tratada pela perspectiva do coletivo, revelando-se atividade com marcas da história, culturas e das vivências dos sujeitos em seus processos de interação; e mais que apenas se comunicar, configura a construção de discursos que constituem os indivíduos pelo que recebem de seus ambientes e interlocutores.

Através desses ecos bakhtinianos, propõe-se reavaliar a prática pedagógica com vistas a análises linguísticas de exemplos frios e para fins classificatórios de palavras em sentenças, que nada mostram sobre a relação que de fato se constitui na interação entre os indivíduos, isto é, uma prática distanciada do que seria um estado natural da língua. Tal prática já tem demonstrado que a aprendizagem que surge dela é insuficiente para uma compreensão mais profunda, crítica e transformadora dos sujeitos estudantes diante dos ambientes discursivos de constituição social, pois segundo Volóchinov (2021, p.243) “Seja qual for a categoria linguística que utilizemos para analisar [...] [um] período, nunca encontraremos nele justamente aquilo que o transforma em um enunciado íntegro”, isto é, sua estrutura concreta que só se projeta nos momentos vivos de interação.

Se o que se pretende é assumir uma concepção de língua como atividade, sem objetificá-la, espera-se pensar para um ensino de língua como os pensadores do Círculo de Bakhtin, que: “A **língua** como um **sistema estável** de formas normativas idênticas é somente uma **abstração científica**, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa **abstração não** é **adequada à realidade concreta da língua**” (Volóchinov, 2021, p. 65).

Por esse viés, estudar a língua não é deter-se apenas às regras e estruturas, mas atentar-se ao modo como é seu uso no cotidiano; é abertura para pensá-la acontecendo nos grupos distintos; dar-se conta do movimento de significâncias diversas das palavras, denotadas “pelos e nos” ritmos dos âmbitos sociais específicos. É o uso da língua, porém é cultura emergindo dessas relações. Interação verbal e também por outros meios, com reflexão, troca, palavras (sons, gestos...), resultando em discursos refletidos, analisados e em contínuas mudanças. Pois no contexto dos dizeres reais entre os sujeitos (diálogos), o que se percebe acontecer (e o que se espera) é transformação de mundo e não somente uma análise sem evidências de responsividade entre eles.

Assim, nesse intento e trazendo ainda mais ênfase à interação para o ensino-aprendizagem de uma língua, busco aporte também em Vygotsky (1984) ao dizer da importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano, impulsionado por essa aprendizagem constituída nas relações. Para o autor, esse processo interacionista ocorre desde o nascimento, interpondo-se entre os sujeitos, os âmbitos sociais e a cultura. Portanto, a linguagem, por assim dizer, é para esse movimento de construção do conhecimento o sistema essencial. Atestando então, que um ensino de língua materna ancorado nesse pensamento vygotskyano, ressalta o papel do outro na construção do conhecimento, implicando em uma ação compartilhada, como assim ele afirma: “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 1986, p. 56).

Em decorrência dessa compreensão, deve a escola ser lugar de um ensino-aprendizagem de língua pelas linguagens, considerando os aspectos comunicativos e interacionais marcados pelos conceitos da relação, internalização e da mediação. À vista disso, mover-se o professor para uma ação de “andaime”, em que se projeta junto ao estudante para cima, para frente, com redução de passos, para uma caminhada mais abreviada até a chegada para uma participação de criação. O foco desse ensino está para a aprendizagem, o que comunga também com Vygotsky (1984), que em seus estudos sobre o desenvolvimento humano traduz ensino e aprendizagem na mesma palavra, pois entende que quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Detém-se à reflexão, afinal, que na educação mudanças sempre foram necessárias, embora nem sempre aceitas e muitas vezes negligenciadas. Contudo, **para redesenhar o futuro do ensino de língua** continuamente em harmonia com as mudanças na forma como a sociedade contemporânea tem constituído suas expressões e seus modos de significar, bem como com as mudanças nas formas como a escola trata os letramentos pretendidos por elas, é necessário **refletir as ações do passado** que ainda se traduzem nas atividades pedagógicas **e reconhecer as adequações** pelas quais os sujeitos, ações e ambientes educacionais precisam passar.

2.2 Olhar panorâmico sobre o ensino de Língua Portuguesa

Ao olhar para os ambientes de comunicação e informação atuais é perceptível que ao longo da história humana as mudanças de fato ocorreram, entretanto, se em tempos antes mais lentamente, nos últimos em uma velocidade bem maior, que se apresenta em extravagantes composições, manipuladas por uma diversidade de ferramentas, conforme Kress citado por Ribeiro

> [...] se antes as pessoas (leitores/as, escritores/as...) apenas usavam os recursos, sem poder mudá-los, agora o uso dos recursos representacionais é agentivo e transformativo. Para o autor, são “profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que, afinal, redesenharão [**que seguem redesenhando**] o futuro do letramento” (2021, p. 109, grifo nosso).

Desde os códigos por desenhos, aos códigos por letras; da tradição oral à escrita; dos ocultamentos dos impressos por tantos artifícios para olhares menos atentos e “sem permissão”, aos recursos pulsantes da tecnologia digital, uma evolução de pensar e dizer, ler e escrever não ocorrera de forma tão rápida, tão incisiva e tão inovadora anteriormente.

O tempo, aproximado, pode ser de um pouco mais de trinta anos, quando se percebe que a maneira da humanidade se comunicar ganhava novos aparatos, fazia-se por novos meios, estabelecia relações de maior reciprocidade, embora ainda não livres das

intenções de poder; abria-se as diferentes linguagens e novos significados eram acolhidos, como se vê em Kalantzis, Cope e Pinheiro

> No final do século XX e início do século XXI, temos vivenciado transformações na maneira como nos comunicamos, fruto de mudanças nas tecnologias de comunicação, na relação entre a escrita e outros modos de construção de significados, nas maneiras pelas quais as diferenças linguísticas são negociadas e na acessibilidade crescente a novos meios de comunicação. Essas mudanças são tão importantes que talvez mereçam ser rotuladas como "terceira globalização" (2020, p. 46).

Desse momento em diante, a sociedade foi fortemente afetada pela introdução de recursos criativos e interativos na construção dos sentidos que redirecionaram as práticas de leitura e escrita. Nessa modelação o analógico e o digital, o manuscrito e o impresso articulam-se e conflitam-se para que o leitor/escritor componha sua expressão. E embora o sujeito contemporâneo interaja nesses universos, não se resume a dizer que compreende todas as artimanhas embutidas nessas composições e mantém-se no controle interpretativo de suas mensagens, sendo

> [...] necessário desenvolver com os estudantes o senso crítico e autonomia para investigar e verificar a veracidade das informações, assim como é desejável que eles se sintam capazes de produzir conteúdos confiáveis e relevantes, com base em princípios éticos (Coscarelli e Ribeiro, 2019, p. 88).

Volta-se os olhos então para a escola, agência sempre importante para a "apresentação do saber", pode ser ela também relevante nesse contexto que exige que o estudante para além de compreender as mensagens, desenvolva criticidade sobre elas, faça escolhas, denuncie injustiças, negocie e produza significados, com uma participação ética e respeitosa nos campos de debates. Refletir essas mudanças no âmbito do ensino-aprendizagem de língua(gem) não pode mais ser ação para depois.

Numa visão panorâmica, o que se apresenta no ensino de língua em via de tal compreensão parece ser mais uma resistência de práticas pedagógicas tradicionais que em muito reduzem as potencialidades desse ensino, afastando do centro suas relevâncias nas quais os sujeitos possam se valer para a realização de suas interações sociais, nas articulações de seus recursos e nas adesões de sentidos culturais sem fronteiras, em tempo tão diverso e inovador de constituir significados, sentidos e

conhecimentos. Por assim dizer, parece ocorrer ainda um tímido relacionamento com a maneira da sociedade contemporânea obter e produzir informação e comunicação em sua engenhosa conjuntura de fazer significar.

Dessa forma, permanece um ensino no Brasil com marcas de sua construção histórica nas bases do elitismo, uma vez que seus primeiros aprendizes tinham uma comunicação modelada na norma padrão da língua, pois advinham de famílias com muito acesso à leitura e escrita nesses moldes, de onde também vinham seus seletos professores, que apresentando uma considerável intelectualidade e letramento eram autônomos no preparo de suas aulas.

Ir à escola era sobretudo para ampliar os estudos da língua e manter um status elítico pelo “bem falar”, garantindo a sobrevivência do poder pelo fortalecimento de um único modo de dizer ditado pela elite que se mostra sempre a postos, como apresenta Geraldi (2010). Esse ensino que realça a gramática normativa, explorando o estudo de regras a serem seguidas e a análise que fragmenta o todo em detrimento de compreender (decorar) as funções de suas partes, manteve-se preponderante nos espaços das salas de aula para o ensino de língua portuguesa até os dias atuais, mesmo que as mudanças ao longo da história educacional tenham sido dadas como necessárias.

Mas a contragosto houve mudanças no cenário, sendo um momento importante a chegada de estudantes de camadas mais populares até a escola a partir da década de 50, e o crescimento do número de professores em seus espaços vindos também de classe menos prestigiadas, com conhecimento mais raso da norma imposta, entretanto, trazendo consigo práticas de letramento diferentes.

Por tais inovações, esperava-se que a partir de então, o ensino adotasse uma concepção que acolhesse esses saberes de fora, à margem do que era reconhecido pela instituição escolar, embora tão singulares e pertinentes para o (re)conhecimento de língua(gens) que (se) constituíam, sempre (se) constituem e são constituídas na formação real de um povo, e passasse acontecer em um exercício educacional com foco na linguagem, seria isso

> [...] erigir da disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Consequentemente, há que destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorreto e outras dicotomias que vão além do linguístico mas que nele significam (Geraldi, 2010, p. 35).

Esperava-se uma escola no pensar de Ribeiro (2008) - “fora do isolamento”. Entretanto, o ensino manteve seu curso, cingido pela prática pedagógica já conhecida de análise linguística, inovando com estudo dos textos, mas de forma equivocada, como peça a serviço dos fins de reiteração dos dizeres da boa gramática, ratificando novamente as palavras de Geraldi

> [...] na cultura brasileira, aquele segmento que representa a cultura letrada, a cultura bem posta, próxima ao poder, tem mantido ao longo de nossa história uma relação ambígua com os falantes da língua: aproximam-se deles e de seus modos de dizer quando são distanciados do exercício do poder; reconciliados com o poder e com seu exercício, estão entre os primeiros a defender a correção do dizer e dos modos de dizer da população ‘inculta’, ‘ignara’, das ruas e dos muros (2010, p. 21).

Todavia, a resposta não chegou a contento a esse modelo que insistia em sua permanência. Viam como um percalço à manutenção de seus padrões o conhecimento dos professores chegantes, considerado distante da norma linguística até então ensinada e que seguia sendo exigida. Dessa forma, uma estratégia foi assumida para o sistema de monopólios não ver o descarte desse ensino que o mantinha fortalecido. Entra em cena o livro didático, que apesar de não ser o único instrumento de regulação usado pelo sistema regente da educação desse cenário, e do atual também, passaria a ter a responsabilidade de apresentar um planejamento integral dos conteúdos e das atividades que o professor aplicaria em suas aulas, valendo sobre isso refletir como Geraldi

> [...] a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor **em dado momento** parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (1997, p. 117, grifo nosso).

Com menos autonomia no processo do que ensinar, perdendo espaço para suas contribuições, o que parecia ser tão contributivo para o tempo e auxílio na formação desse docente, renderia a ele um início da desvalorização de sua profissão,

estendendo-se até os dias atuais e gerando continuadas discussões sobre seu real papel no processo educacional.

O sistema que rege a educação transformou o professor em refém desse novo instrumento. A partir de então, esse que era visto como o agente das mudanças educacionais, deu-se a poucas pesquisas, com o tempo, e apenas com filigranas das atualizações de concepções de linguagem surgidas pelo mundo, abordando um ensino aquém da formação de um estudante para a vida em sociedade, para as mobilidades sociais, para o senso crítico, para uma performance ativa, para as negociações de sentido.

Esse professor, forjado nas impossibilidades de formação que lhe impuseram, contribuiu para o fortalecimento desse sistema educacional organizado para o repasse de um conjunto de metalinguísticas prescindíveis, não sem interesses, pois como Antunes sugere

> Certamente, há alguém ou alguns que tiram proveito da manutenção desses padrões de ensino da língua – padrões que, na verdade, só "despistam" a atenção e embotam a criticidade das pessoas para perceberem o que, de fato, se pode fazer e se pode sofrer pelo domínio da palavra (2003, p. 17).

Na resiliência desse cenário, mesmo com ações institucionais que intentam reorientar as práticas pedagógicas de língua portuguesa através de objetivos balizados em uma compreensão mais ampla da linguagem, com vistas à interação social dos sujeitos estudantes dentro e fora da escola, mantém-se o ensino com pouca renovação e em caráter eventual e restrito. Entende-se nesse contexto sobre a linguagem o que diz Antunes (2003, p. 50) "[...] também se pode constatar a natureza complexa da linguagem, que é, por um lado, prototípica, regida por modelos e padrões e, por outro, flexível, passível de alterações e mudanças.".

Isto posto, ressalta-se que a linguagem muda com o mundo sempre, como assim afirma Bagno (2002, p.54): "Não há por que esperar que só a língua(>norma> gramática) permaneça imóvel, inalterada e protegida das mudanças que afetam tudo o que diz respeito ao ser humano e à sua vida histórico-social.", por isso pede mudanças a seu

entendimento e usos. Desta forma, compreende-se que a maneira como ela é ensinada deve ser revisitada e atualizada pelos sistemas educacionais que a regem ao pensarem documentos, elaborarem instrumentos, formações e recursos didáticos que assumam essa sua natureza dinâmica de atuação, afastando-se dessas concepções estreitas que modalizam a língua como se ela pudesse ser vista e exercida em um único modelo e fixada em um tempo por sujeitos tão distintos e diversos em suas origens e vivências.

Salienta-se para a importância de que essa mudança de direção deve ocorrer por via de estudos e discussões entre representantes dos muitos âmbitos em que o ensino se constitue. Não deveria nunca ser ação de quem pouco ou nada caminha pelos espaços escolares reais; ou mesmo mantém sobre eles intenções que relegam as identidades e necessidades de seus legítimos sujeitos.

Todavia, sem nenhum intento de tornar a responsabilidade ainda maior do que as omissões, intenções ou mesmo exigências que o sistema educacional lhes impõem, vejo que esse “novo” percurso pode ser feito também pelos sujeitos que a tomam para tal ensino – escola e professores; e não se espera que liberado pelas gestões de poder (macropolítica), mas pela relação dialógica, discursiva e interacional que é peculiar entre professor e estudantes no espaço mais próprio deles - sala de aula; é dentro dessa micropolítica, gerada nesse espaço, que podem valer as táticas e forças de um ensino-aprendizagem mais próximo das realidades de seu indivíduos. Há e sempre houve resistência na escola.

Não desconsideremos, entretanto as impossibilidades para tal resistência da escola e postura mais reflexiva do professor, voltando para o que nos alerta Silva sobre um currículo ainda gerado fora da escola

> Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica (2018, p. 13).

Entendemos ainda que

> [..] uma precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possiblidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis (Silva, 2018, p. 13).

Nesse sentido, reconhecemos que o desafio é enorme aos professores, quando verificamos um discurso neoliberalista pronto e com impeditivos para chegar ao professor conhecimento para confrontos mais efetivos.

Todavia, mesmo em vias de um discurso (oficial) autoritário; com ausência de recurso para o que é novo; de acesso aos meios que poderiam denotar tais mudanças e de melhores instrumentos de compreensão e ações de responsabilidade do sistema, propomos “esperançar” - que o professor não desista de fazer escolha própria, sempre que possível, por uma concepção de ensino que o leva a encorajar seus estudantes a confrontar-se com as possiblidades de uso reais da língua(guem); juntos, desbravá-las, enveredarem-se pelos caminhos que elas propõem, e se já trilham, omitem suas proposições; a encontrarem seus lugares nele durante o percurso, assumindo interpretações e escolhas autônomas para seguir dialogando fronteiriçamente com o mundo social.

Dessa forma, assumir uma “Subversão” em favor da língua(gem) que os estudantes possuem e precisam ter para sua atuação como sujeitos. Isso seria seguir na luta de promover um "alargamento" sobre o entendimento da atuação do professor, que em um conceito raso de alguns seria a função de “dar aula”, entretanto, em conformidade com Antunes (2003, p. 108) “O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende.”
O professor, detendo-se mais cuidadosamente a isso, pode significar avançar mais conscientemente para uma concepção interacional e discursiva da língua, organizando o ensino de forma que suas práticas e reflexões privilegiem o encontro de culturas e expressões nas mais variadas faces e fases; encontro de pessoas, estudantes nesse caso, ao qual Antunes (2003) chama de “encontros de interação” pelo uso vivo da

linguagem – foco na aprendizagem - transformando o cotidiano da escola para o que é fora dela, pois já seria assim como bem defini Geraldi

> [...] estes acontecimentos da sala de aula são extremamente atravessados pelo que lhe é exterior, pois as concepções educacionais, as propostas de ensino, em moda ou não, as políticas e os projetos de construção social que no interior da sala de aula se concretizam são definidos de seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social (2010, p. 55).

A escola então, aproximando-se mais desse (novo) contexto das aulas de língua, agiria em promover ações mais resistentes ao ensino em que só considere as excentricidades da gramática, essencializando as regras e desprestigiando as formas mais variantes da língua (linguagens), mas não menos importantes, onde a imprevisibilidade é estratégia do dizer, do construir e do revelar saberes tão próprios de cada lugar social. Pois corroborando Geraldi (2010, p. 35) “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.”. Isto é, são os usos reais da língua escrita, falada, vista, ouvida, projetada em diversidade dos modos que acontecem todos os dias e se dá pela participação efetiva do sujeito na sociedade, pela forma como ele atua e interage pela linguagem; que acolhe também a gramática, mas devolvendo-lhe, segundo Antunes (2007, p. 160) o “lugar de adjuvante; companheira, apenas, cuja presença é necessária, mas não, suficiente.”, reservando-lhe um lugar de mediadora para um ensino frutífero frente às necessidades comunicativas dos sujeitos falantes, porém, sem as esterilidades que lhe legaram pelo equívoco de ensiná-la.

2.2.1 O lugar da gramática no ensino

Sobre o ensino de língua portuguesa sintoniza-se as vozes de Rojo (2012), Antunes (2003), Neves (2000), ouvindo delas como esse ensino de língua pode melhor se organizar e levar os estudantes a usufruírem de um contexto de ensino-aprendizagem de uma língua viva, com sentido de ser, pois diante de um mundo de significados mutáveis, renováveis, atualizados e ressignificados a todo instante, Rojo alerta que

> É preciso dar-se conta de que, definitivamente, há algumas habilidades que a escola tem de tomar por função desenvolver: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais, ou multiletramentos, resultado de ressignificação e de reenquadramento de referências e objetos culturais diversos em gêneros multissemióticos (2013, p.14).

À luz desse pressuposto, pede-se ao professor refletir sobre o lugar da gramática no ensino, mas em nova dimensão, como aponta Neves (2000), pois tal ideia acentua que a gramática de uma língua não é cristalizada, rendendo-se às influências do uso. Assim, compreender que a questão não é ensinar ou não gramática, todavia buscar levar o estudante à reflexão das escolhas que são feitas pelos indivíduos ao construírem seus discursos. E que ainda, todo falante traz consigo uma gramática de uso, o que coloca a fala desse estudante também no lugar de apreciação. O acolhimento desses contextos nas aulas de língua portuguesa faria mais sentido para ele, que ainda hoje, observa sem interesse o professor ensinar uma língua que lhe causa estranheza, mais para o nível de idealização que de fato real.

Nesse sentido, cabendo oferecer ao estudante uma aprendizagem com um olhar de escolha das possiblidades da gramática, como da língua(gem), de adequação ao sentido que cada falante quer dar evidência quando em seu uso. Neves então considera

> [...] ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam - exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (Neves, 2000, p. 52).

O reconhecimento dessa nova dimensão de um ensino de língua tendo a gramática como mais um de seus elementos de estudo propõe voltar os olhos para as paisagens linguísticas mais populares, e até então, marginalizadas. Todavia, sem desconsiderar que há formas mais elaboradas com lugar em algumas esferas da sociedade, e para além de manter os insistentes contextos tradicionais de ensino de língua, poderia oportunizar que os estudantes de camadas mais populares tenham acesso aos modos de dizer da elite. Seria isso afirmar as múltiplas linguagens existentes em contextos de uso e produção reais, e de variação da sociedade. Para Rojo, isso se chama

multiletramentos, que deve ser promovido pelos professores, assim “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (2009, 107).

2.3 Por um ensino que (multi)letra: uma pedagogia baseada no design

Buscando acompanhar o que pensa Ribeiro (2021), é preciso que o ensino da Língua Portuguesa se distancie da sua proposta inicial e migre com mais afinco e proximidade das necessidades de uma aprendizagem de leitura e escrita em lugares ainda impressos, mas também midiáticos, desbravando em ambos suas tecituras multimodais. Embora o estudante seja mais sensível a esses contextos, deve ser a escola e o ensino de língua portuguesa mediadores/promotores para entendimentos mais científicos, sociais e reflexivos sobre esses lugares e saberes, como entende Rojo (2019) é necessário que a escola seja “agência de democratização dos letramentos”.

Os multiletramentos é a pedagogia da teoria do *design*[1], de onde surge um sujeito estudante dinâmico, isto é, que não (re)copia conteúdo e definições, antes, de forma interativa com seus pares na e para além da escola, produz significado, asseverando Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177) “Em outras palavras, os construtores de significado não usam apenas o que foi dado, mas também criam e recriam signos, transformando significados.” Uma pedagogia antenada com as práticas de produções do futuro continuamente, lidando com modos fluidos, sujeitos às mudanças sociais, compreendendo e buscando lidar com a multimodalidade na construção de significados, porque como aponta Ribeiro (2021, p. 38) “Conhecer a composição dos textos é fundamental para a formação de leitores contemporâneos, que dispõem de tantas ferramentas e modos de ler.”.

1 Ver Gunther Kress (2000) A Curriculum for the Future, Cambridge Journal of Education, 30:1, 133145,DOI:10.1080/0305764050005825Disponívelem:http://dx.doi.org/10.1080/03057640050005825.

Nessa ideia, o professor ainda oferece aos estudantes práticas de leitura que os fazem ler para mais do que uma compreensão findada em si. O objetivo é que o estudante, a partir de uma ação que desbrava o texto para tecer suas leituras reflexivas, conscientes e para iniciativas de pensamento, possa desenvolver uma postura agentiva e criadora no formato de remix, derivando novos significados de outros já criados por alguém – um outro criador de significado anterior a ele.

Por esse caminho, o professor estimula o estudante a essa atitude e em trabalho colaborativo, propõe-se também a isso, usando os saberes e experiências trazidos por seus estudantes e para além do ensino de língua portuguesa; busca também a interdisciplinaridade com seus pares docentes. Isso é prática que sai da restrição de atuação e avança para as interações e integrações de conhecimentos.

Em uma pedagogia que pensa para a leitura e releituras; para análises e decisões; para a criações e recriações, estudar não é mais atitude passiva. Estudar é se pôr no lugar de descobrir e laborar com as descobertas, por e para outras em contínuo, assumindo uma postura criadora e transformadora. Para tanto, o *New London Group* (NGL)[2] apresentou como se dá o desenvolvimento dessa pedagogia em um diagrama (2000), mostrando que para deslocar-se de uma pedagogia clássica e chegar a uma condizente com os contextos atuais de uma aprendizagem real e efetiva necessária, o professor não é mais detentor absoluto do saber, coloca-se agora em regime colaborativo, pois também aprende, para a aprendizagem do estudante, que por sua vez, estagia em fases, contidas no diagrama a seguir.

[2] O Grupo de Nova Londres aborda a chamada “pedagogia dos multiletramentos”, sintetizada em um manifesto elaborado em 1996 e publicada na Harvard Review. Por meio dela, pensa-se nos desafios dos professores no trabalho com os letramentos diante da proliferação de mídias, canais de comunicação e da diversidade linguística e cultural, entre outros fatores. Com isso, pretende-se promover o acesso dos alunos e, ao mesmo tempo, promover o engajamento crítico necessário para que estes sejam agentes sociais, transformadores. (Rojo, 2012/2022, p. 130).

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2022, p. 29).[3]

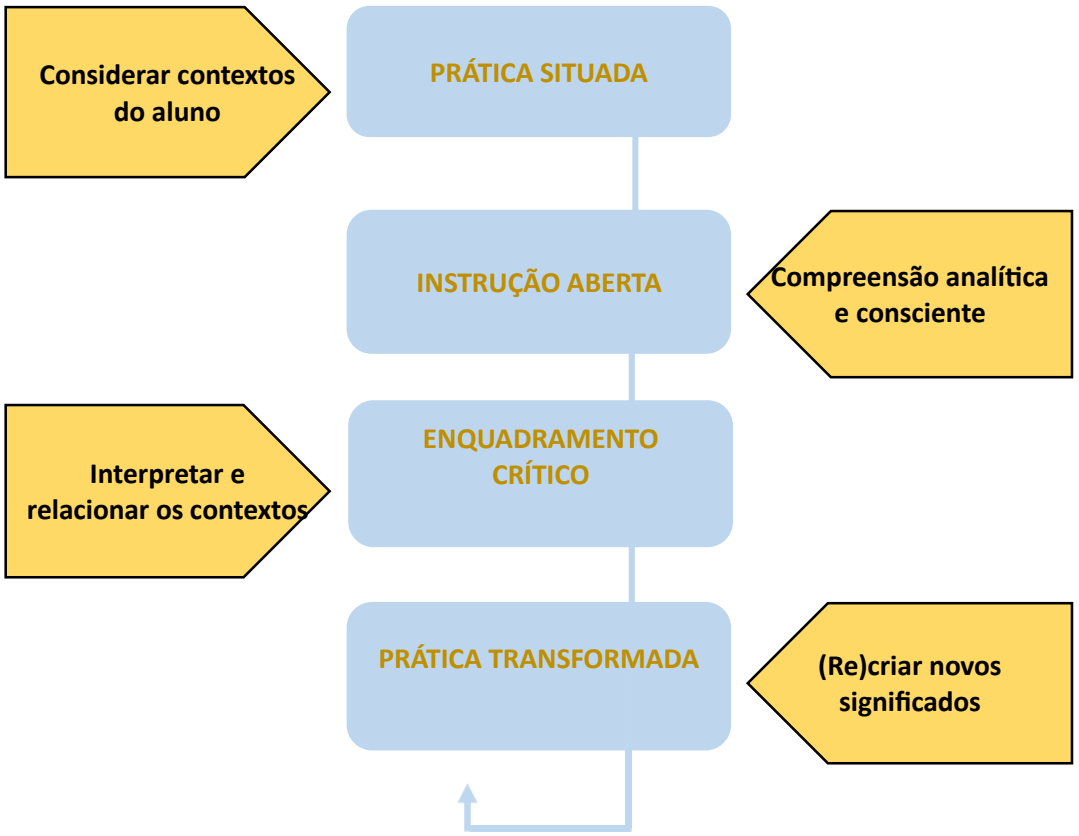
A primeira fase, sem contudo seguir a uma linearidade rígida delas, uma vez que se interpenetram, está na preparação para um **usuário funcional** para aquisição de conhecimentos técnicos e práticos; passando para **analista crítico**, pois passa a fazer uma leitura compreendendo que há previsões de intenções e ideias a serem transmitidas em todos os discursos; então, precisa esse estudante ser **transformador** das diversas informações que se apresentam e em diferentes linguagens, para **criar sentidos**, porque entende como operam esses textos diversos e as tecnologias que surgem todo tempo e sua resposta é produtiva. É importante, sobretudo, saber como algo é feito para ser um leitor crítico do que foi produzido, podendo (re)produzir sentidos sob novas (re)leituras.

Para dar efetividade a um ensino-aprendizagem baseado na pedagogia dos multiletramentos, o NGL apresenta alguns componentes para o professor organizar seu trabalho junto aos estudantes, sendo esses: uma **prática situada** que considere o contexto social e cultural vivenciado pelos alunos; esses contextos de diversos modos de significação devem ser analisados e refletidos pelos estudantes, o que se considera ser uma prática exercida por **instrução aberta**; isso posto por um **enquadramento crítico**, em que os ambientes sociais e culturais experenciados pelos estudantes a partir de suas reflexões, serão reconstruídos em suas necessidades de produção; por fim,

[3] Mapa dos Multiletramentos – Tradução de Roxane Rojo do quadro de Cope e Kalantzis, 2006, p. 35.

espera-se surgir uma **prática transformada**, corroborando (Kalantzis *et al*. 2016, p. 224, apud Santos, Tiburtino, 2020, p. 60) que “Na vida do construtor do significado, esse processo de transformação é a essência da aprendizagem.”, pois diante de leituras reflexivas, conscientes e ressignificadas, intenta-se que o estudante consiga criar novos sentidos dos já consolidados, relacionando-os aos mais diferentes contextos.

Figura 2 - Processos de conhecimento pelo olhar dos multiletramentos



Fonte: elaborado pela autora

Fazer isso, é o professor assumir uma abordagem do letramento na perspectiva dos “multiletramentos” – termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres (1996) – surgido para direcionar à complementação de lacunas existentes nas atuações tradicionais de leitura e escrita com conhecimentos para novas e eminentes construções de significados. Uma pedagogia dos e para os letramentos multis e no plural, que considera o texto como lugar de sentidos para além da palavra escrita, uma vez que sua própria distribuição faz sentido gerido no espaço; bem como amplia seus olhares para o design multimodal que compõe os textos e espaços da mídia contemporânea. Uma pedagogia que se justifica

em mover o estudante para o reconhecimento e interpretações das variadas identidades sociais, culturais e os interesses que permeiam as construções de significados nos campos da comunicação, entendendo como Cope, Kalantzis e Pinheiro que

> [...] os letramentos abrangem, mormente, as formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele (2020, p. 23).

Por essa perspectiva, o professor poderá acessar a abordagem crítica da pedagogia dos letramentos, investir em um ensino de língua pelas práticas de linguagem, como antes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já apontavam, ofertando ao estudante contato com novos "gêneros" deste tempo - textos multimodais - e explorar outras esferas de circulação que escolheu deixar ocultas o quanto possível. De fato, envolver os estudantes nas e para práticas de leitura e escrita que, para além de conseguirem lidar com multiplicidade dos ambientes digitais, possam também laborar o pensamento crítico, próprio e que resultem em agência de produção e negociação com as diversidades linguísticas e culturais, cabendo pensar que

> **Essa consideração dos novos e multiletramentos**; [...] **permite** também que se possa **ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer:** alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. [...] **essa proposta considera** [também] como uma de suas premissas, **a diversidade cultural**. [...] é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70, grifo nosso).

Reflete-se então, que dessa forma o professor através de suas práticas pedagógicas possa revelar um diálogo com os textos curriculares e recursos didáticos que lhes chegam às mãos, que sobretudo seja crítico, questionando como essas abordagens aparecem neles, como devem aparecer nas atividades de sala de aula e com quais propósitos. Aqui neste texto pensa-se sobre isso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se vê retumbar eventos de letramentos para essa perspectiva, todavia, mesmo sendo um texto resultado de pensamento inicialmente coletivo, em certa medida, assumiu às hegemonias de poder – tornou-se base, nacional e comum.

2.4 Para as multimodalidades no ensino-aprendizagem

Coscarelli (2016) diz ser possível acessar e disseminar informações de forma crítica. É aula de como usar mais adequadamente, mais criticamente. É a parte de como sermos como sociedade.

Compreender isso, é pensar nos diálogos com o professor participante para uma aprendizagem do estudante baseada na perspectiva dos multiletramentos - uma vez que os textos se apresentam em variação de contextos todo tempo, em múltiplas linguagens, modos e propósitos. Assim, aumentar o “poder semiótico” desse sujeito, ampliando sua expressão para manejar as linguagens, lendo e dizendo o que for necessário.

Não se pode mais negar que os estudantes, de alguma forma, estão mais familiarizados com uma cultura visual, mais tecnológica oferecida pela contemporaneidade, onde a informação é apresentada mais frequentemente de maneiras multimodais. Eles veem, ouvem e até sentem a mesma mensagem por meio de elementos específicos de cada modo significar. Percebe-se nessa forma um intento de ampliar as possibilidades de expressão dos significados, mas que solicita encontrar a forma mais adequada para sua interpretação, resultando em acesso a sentidos mais prevalentes. Todavia, nesse contexto, como salientam Kalantzis, Cope, Petrilson (2020, p. 182) “[...] lidar com a crescente multimodalidade das mídias para a representação e comunicação de significados, em muitos aspectos, mais poderosos do que a mídia impressa tradicional.” ainda é uma atividade desafiadora no processo de ensino-aprendizagem.

Por essa questão, para empoderar semioticamente os estudantes, precisamos pensar na relevância de oportunizar a eles uma experiência de aprendizagem que seja mais envolvente e interativa como esses ambientes requerem, o que pode ocorrer, entre outras estratégias, se adotarmos abordagens mais sinestésicas, como ratificam Kalantzis, Cope, Petrilson

> A sinestesia é uma **maneira poderosa de apoiar e aprofundar** o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se **pode escolher** expressar algo em palavras ou construir mais sentido usando uma figura ou um diagrama. Saber como **representar e comunicar coisas de várias maneiras** não **é** apenas uma questão de habilidade em lidar com diferentes modos, mas sobretudo, **uma questão de obter uma compreensão mais complexa** e, nesse sentido**, mais profunda dessas coisas** (2020, p. 184, grifo nosso).

A partir dessa compreensão, busca-se tratar a aprendizagem cada vez mais sinestésica, pela alternância de modos – que é a multimodalidade, para possibilitar signos de aprendizagem em diversas modalidades. Ao final, em benefício de uma aprendizagem mais significativa e efetiva, recorre-se a essa abordagem multimodal, em que os alunos sejam expostos a uma variedade de estímulos, como texto, imagens, áudio, vídeo e interações práticas. E da mesma forma, na aprendizagem por sinestesia, em que podem se beneficiar da exposição a diferentes estímulos sensoriais, como movimento, toque, som, cheiro e até mesmo gostos, dependendo do contexto da aprendizagem.

Dessa forma, investimos na complementaridade dos modos, pois, tanto na multimodalidade quanto na aprendizagem por sinestesia, diferentes modalidades sensoriais podem se complementar, ajudando os alunos a entenderem e alcançarem informações de maneira mais desbravadoras. A exemplo disso, o livro *Letramentos* (Kalantzis; Cope; Petrilson, 2020, p. 306-307) mostra uma prática pedagógica do Professor Robert Maungedzo, na África do Sul, que solicitou a seus alunos ilustrarem cenas de um romance indicado para as aulas de literatura em vez de discutirem-nas, prática mais comum usada por ele, e que em sua avaliação, nada motivava a participação dos estudantes, que nem sequer faziam a leitura dos livros. O resultado em relato do professor ao livro *Letramentos* é que “[...] o romance ganhou vida para eles [...]” e que “[...] um modo de produção semiótica levou a outro.” (2020, p. 306), já que após decidir por um ensino multimodal, das imagens, os alunos passaram às fotos, ao canto de músicas e peças para representarem os significados que construíram sobre suas leituras.

Entende-se daí a importância de inserir práticas de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa com uso de pedagogias interessantes, que emancipem o estudante nas

interpretações que mobilizam as diversas linguagens, os diferentes mecanismos tecnológicos e os muitos modos semióticos, para o que salientam ainda Kalantzis, Cope, Petrilson (2020, p. 182) que “É preciso levarmos em consideração nossos ambientes de comunicação contemporâneos em constante mudança, [...]”. Tais autores ainda afirmam que

> A aprendizagem sinestésica, multimodal, leva esses processos à consciência, discutindo explicitamente a relação dos elementos do design em cada modo e fazendo com que os alunos construam seus significados em um modo depois em outro. Há poder nesses dois movimentos, [...]. Esses são os fundamentos dos letramentos (no plural) (2020, p. 309).

Sobre isso, Ribeiro (2021, p.17) pondera também que “Ler e escrever têm se tornado, cada vez mais, uma ação integrada. [...] vivemos o tempo de escreler em múltiplas linguagens.”. Nessas palavras, a autora ratifica seu pensamento de que a escola, nos moldes passados em que ela constituiu a leitura, tornou-a uma ação fragmentada e reduzida; e a escrita, em processos de formagem, precisa rever-se, e juntas intentarem aprender-ensinar outras de suas formas que são possíveis neste tempo.

No âmbito em que ler está cada vez mais para ação visual, entre outros aspectos, é preciso ensinar-aprender orientado por uma concepção linguística que enxerga a multimodalidade na órbita dos textos, trazendo menos radicalidade à maneira de realizar a leitura, por considerar a relevância das atribuições que cada modo semiótico desempenha. Entender isso, é considerar para as práticas pedagógicas no ensino da língua, que todas as camadas de um texto produzem sentido. Todas interagem, complementam-se, interrelacionam-se à necessidade e à maneira do processo comunicativo, como ressalta Gualberto

> [...] o verbal não é imprescindível para que uma mensagem seja chamada de texto. [...] todo texto é multimodal e não só os que possuem imagens e palavras. [...] mesmo aqueles que parecem ser predominantemente verbais, ainda assim, são formados por outros modos (2017, p. 7).

Mexemos com a multimodalidade apenas ao mudar a organização de um texto, já se modifica sentidos que se utilizam do conceito mais amplo da linguagem como um

conjunto que envolve o verbal e não verbal; sendo a língua o componente verbal desse conjunto. Ao final, tudo será linguagem.

Diante do exposto, entendo que compreender essas novas perspectivas de ensino de língua não se faz em um processo imediato e sem entendimentos; é algo que requer de nós, docentes, um aprofundamento de suas implicações e contribuições, para então, torná-las de forma refletida e conscientes mais palpáveis em nossas ações pedagógicas. É necessário entendermos como nos desvestir de velhas práticas e conceitos, ou mesmo, ressignificar o que já fazemos. Para isso, o caminho é ouvir ecos das vozes de Calow (2005), Pinheiro (2020), Soares (2017), Gualberto (2017); Santos (2020) falando sobre **multimodalidade**, fazendo-nos repensar um ensino que supervaloriza a palavra como modo predominante de texto, fazendo ecoar que "[...] **a linguagem não se restringe à escrita ou à fala**. Em um texto, encontramos diversos modos de representação, como cor, som, gesto, imagem, etc., e esta pluralidade inerente aos textos Kress (1997) chamou de multimodalidade" (Gualberto, 2017, p. 97, grifo nosso).

Ao final, por todas essas vozes e outras, considera-se necessário refletir para um ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas que acolham os diversos ambientes textuais das multimodalidades, dos suportes de estruturas versáteis e com movimentos a lugares paralelos e complementares aos seus significados.

Nesse caminho, toma-se para o diálogo a BNCC que de algum modo referencia as comunicações interativas pela atual mídia e modos multi

> Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam**, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose** (2018, p. 79).

Por apresentar essa e outras referências, reiteramos relevante entender como nesse documento (BNCC) o ensino é apresentado, interessando-nos aqui o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental; buscar ainda, compreender se e

como, de fato, nesse documento (BNCC) aparece tal ensino imbricado pelo movimento da língua(gem) e pelo movimento sócio-histórico-cultural, como assim se constitui a comunicação humana.

2.5 Base Nacional Comum Curricular: da sua origem, implementação e impactos para a Educação Básica

No intento de pensar mais concretamente a formação da sociedade, desde 2017[4] a Educação Básica (pública e privada) passou a ser regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que em seus termos aponta os “direitos e objetivos” de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio (homologado posteriormente às outras etapas - 2019).

Da sua real construção (2015) até homologação (2017), foram dois anos, com prazo de mais dois anos para sua implantação em todo território nacional (2019). Mas a Base deverá passar por uma revisão em cinco anos de sua efetivação, como prevê o Art. 21 da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2017.

Constituído por 600 páginas, esse documento técnico, em conformidade com a Resolução (CNE/CP 2/2017) que o instituiu, embora pareça uma “nova e fresca” proposta, apresenta o caminho para a aprendizagem em formato de **competências** e **habilidades**, algo para o qual nos alerta Silva que:

> Dentre as conclusões, se evidencia que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico (2018, p.1).

4 Ano de publicação do Parecer CNE/CP 15/2017 que aprovou a BNCC, e da Resolução CNE/CP 2/2017 que instituiu e orientou sua implementação.

No caminho dessa pedagogia, o documento apresenta como fundamentações mais gerais o elenco de dez (10) competências que devem direcionar a ação educativa dos professores, objetivando o pleno desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação básica, que por lentes de interesses governistas, modeladoras e unilaterais, aponta tudo que considera essencial para sistematizar as práticas pedagógicas com direção à formação humana de sujeitos que atendam a um modelo de sociedade ainda seletivo e às demandas do mercado de trabalho, subjugados às suas normas e condições. Uma formação regida por um saber sistematizado para atendimentos de finalidades específicas. Sobre isso, Saviani alerta

> "A **pedagogia das competências**" apresenta-se como outra face da "**pedagogia do aprender a aprender**", cujo objetivo é dotar **os indivíduos** de comportamentos flexíveis que lhes permitam **ajustar-se às condições de uma sociedade** em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a **responsabilidade dos próprios sujeitos** que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram **subjugados à "mão invisível do mercado**" (2008, p. 473, grifo nosso).

Importante lembrar que tal documento (BNCC) sempre foi apontado em outros destinados a pensar a organização da educação brasileira, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013), que já diziam da necessidade de um documento que trouxesse um ensino e seus objetos de forma comum para o país. Mas é principalmente no PNE (Plano Nacional de Educação) que a Base é efetivamente citada, relacionada à meta 2/estratégia 2 que aborda sobre **os direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento, como uma das formas de sanar as incompletudes e carências da educação brasileira, bem como reconhecer seus avanços ao longo da história, por permanências de estratégias pedagógicas bem-sucedidas.

Entretanto, após alguns anos de ensaios e clamores a sua estruturação, o que deveria ser resultado de um longo processo de discussões pelos mais diferentes setores da sociedade a quem interessa o destino da educação em âmbito nacional, ao final, em caráter de urgência, sem respeito ao que fora discutido nas consultas públicas, tornou-se **uma grita** muito mais de um governo com fragilidades e em transição (Dilma/Temer) disposto às mais questionáveis negociações para o seu fortalecimento, do que das

pessoas que estiveram envolvidas na elaboração das versões preliminares. Ao que parece mais uma vez a educação foi feita moeda de troca, ao que Saviani indica que

> [...] para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional", que se tornam, então um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente (Saviani, 2005, p. 23).

Nesse viés, a BNCC projeta a vida do sujeito por vias de ideias neoliberais, com vistas a uma formação para o empreendedorismo e um protagonismo, é aparente, talvez muito para um desemparo do Estado, contudo, apresentando canais e orientações para o sujeito estudante "fazer algo", estabelecendo uma sintonia com o mundo atual. A proposta é desfazer os discursos de interesses em que a escola não é interessante e não dialoga com o estudante desse presente. Para tanto, ressalta-se como Rojo (2012, p. 131) "[...] que a escola [...] [precisaria] (re)pensar alguns conteúdos e metodologias de ensino, visto que as novas práticas têm implicações para sua ação.".

Todavia, seguiram o plano, e a Base tornou-se uma estratégia para alcançarem seus objetivos. Com mais complexidade para o Ensino Fundamental a que se destinam os estudos dessa pesquisa (para os Anos finais), a Base traz alguma diversidade, entretanto mantém o clássico na seleção das áreas do conhecimento para o currículo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), articulando habilidades em campos do saber, eixos temáticos e objetos do conhecimento.

Sobre sua estruturação[5], ainda cabe dizer que diferentemente dos documentos anteriores a ela, a Base intentou ser mais detalhada e articulada, o que poderia facilitar sua leitura e compreensão de suas proposições didático-pedagógicas, mas acabou por receber críticas veementes quanto sua extensão e falta de objetividade.

2.5.1 Do contexto de suas influências

5 Esquemas de organização da Educação Básica - Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 27-28).

A trajetória da BNCC ocorre, então, de forma conturbada, pois se dá em meio a um governo com dificuldades políticas, de gestão e ainda com problemas no orçamento, o que em muito dificultou a predominância das bases dialógicas do início de sua estruturação. Um projeto que precisava de mais tempo e investimento para suas reflexões, foi assumido por um novo governo em agosto de 2016, período dos movimentos das alterações entre as versões 2 e 3, em que se percebe certos impactos por novos colaboradores da educação, como pontua Silva (2018, p. 5) “O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos”.

Desvelava-se por completo, apoiado pelos interesses do novo governo Michael Temer, a forte influência e gerência da educação por organizações de vários circuitos empresariais com ligações de grande interesse na educação. A educação seria a partir de então pensada mais diretamente por algumas lógicas, mas sendo as mais influentes a do **Estado**, que tornaria seu texto legal, o que resultaria em ampliação dessas influências sobre o modo da educação em todo território brasileiro. Seria extensão de poder. A outra lógica seria a do **mercado** bem representada pelas editoras, empresas de assessorias educacionais e revistas que sempre fizeram parte desse poderio de dominação pela educação, entretanto, sendo agora a BNCC uma base oficial, seus discursos estariam impressos nos mais diversos produtos que chegariam às escolas, desde o livro didático, há muito serviçal desses domínios, à formação de professores e seus planos de aula tão bem planejados e servidos em bandejas on-line ao professor.
Pensada para funcionar como uma espécie de coluna sustentadora do sistema educacional do Brasil, a Base, entre outras de cunho pedagógico, acaba por promover suas asserções, articulando os diversos segmentos interessados no desenvolvimento ou mesmo na mercantilização da educação. Portanto, faz-se relevante analisar qual o impacto real desse tipo de documento (BNCC) para o estudante e para o professor. Quais consequências trariam para o ensino de língua pelas práticas de leitura e escrita das gerações daqui para frente? Refletindo isso a partir do que o próprio documento considera desde as etapas iniciais de alfabetização, que

> Afinal, aprender a **ler e escrever oferece** aos estudantes **algo novo e surpreendente**: **amplia suas possibilidades de construir conhecimentos**

> nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de **participar com maior autonomia e protagonismo na vida social** (Brasil, 2018, p.63, grifo nosso).

Como em todo período de mudanças, alguns impactos foram previstos na resolução que instituiu a BNCC, pois do momento de sua implantação, passou a atuar, pensa-se em longo prazo, como principal referencial da estruturação da Educação Básica nacional. Desse modo, os recursos didáticos como livros e outras mídias com conteúdos para o ensino, os projetos políticos pedagógicos das escolas devem passar por revisões e atualizações; ainda a elaboração e adequações de currículos de rede/escola, bem como das avaliações externas; as aplicações de concursos de admissão com novas implicações do perfil do professor e o alinhamento dos programas de formação inicial e continuada de professores. Todas essas ações passariam a ser combinadas às orientações da BNCC, cortinadas pela ideia de garantir a atuação da aprendizagem como direito e do ensino como dever. Cabe-nos pensar quais as ideias de influência sob esse ensino-aprendizagem.

Por esse entendimento, tornar-se possível enxergar o jogo de tensões em que se tornou a BNCC, o que por lentes do Círculo de Bakhtin (1997) já se compreende que todos os textos, enunciados e discursos são mesmo jogos de tensões, uma vez que se conflitam neles interesses pulsantes dos diferentes indivíduos que os constituem. Portanto, à luz desse pressuposto, podemos perceber melhor as reverberações e as vozes de interesses de valores que veem de tradições de algum tempo e lugares dominantes.

Reverberações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se coloca na estruturação de negócios financeiros de alguns países, com a premissa de alavancar seus progressos e torná-los países mais atrativos para o investimento capital internacional, tendo uma mão de obra qualificada. O foco é o resultado, por isso, medir desenvolvimento é a chave para ditar os próximos caminhos e passos; usa-se como ferramenta de análise, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação para Estudantes (PISA), em que o Brasil aparece em posições não muito atrativas. Por essas razões, entre outras

> Constata-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão

> de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas (Branco *et al*, 2019, p.159).

Entram em cena, institutos como Leman, Ayrton Senna, Alfa e Beto tornaram-se parceiros desse processo, financiando em suas pautas a educação para o desenvolvimento da cognição, apontando em seus termos competências genéricas, como: conhecer e analisar meramente como mecanismos cognitivos, isto é, extraindo o que seria um caminho para uma aprendizagem que contribua para os estudantes manterem os direitos sociais pelos quais sempre devem lutar. É direito tê-los e pensá-los também para seus direitos locais, coletivos – fazer escolhas; e não apenas desenvolver cognição com via às atividades específicas e individuais para atendimento aos interesses muito mais vinculados às necessidades da força de trabalho influenciada pelo sistema internacional.

2.5.2 Da estrutura: um ensino por competências e habilidades

A Base passou a ter força de Lei e em seu texto ela segue se **afirmando apenas como documento norteador**; como conjunto de referenciais para a elaboração dos currículos das redes de ensino do país, apresentando-se como via de construção, revisão, atualização e consolidação das escolhas curriculares que vão desde às questões metodológicas à escolha de recursos didáticos para as mais diversas formas estruturais da dinâmica escolar. Ainda assim, diz propor alguma autonomia às escolas e professores nas decisões de organização e implementação dos currículos, ao dizer que

> [...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, **os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos** (Brasil, 2018, p. 328, grifo nosso).

Porém, em contraponto a essa afirmação de não obrigatoriedade, em outros documentos das políticas educacionais do governo brasileiro, como em decretos, portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC), a adoção da BNCC como **referência obrigatória** para a **elaboração dos currículos** das escolas públicas e

privadas a BNCC é enfaticamente mencionada, como na **Resolução nº2, de 22 de dezembro de 2017**, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelecendo que os currículos das escolas de educação básica devem seguir a BNCC, o que em termos mais esclarecidos, torna-a efetivamente obrigatória para essas instituições.

Dessa obrigatoriedade, torna-se essencial refletir que a política do novo governo de Temer, compelida por perspectivas economicistas e ancoradas pelo setor privado, acabaram por finalizar um outro texto, bem diferente do até então discutido no coletivo mais representativo das distinções culturais, sociais e geográficas do Brasil, **não constando mais o realce pedagógico que tal documento precisava** e merecia em favor de uma educação com direcionamento, porém sem as pedâncias do modus operandi político-financeiro mundial, que há muito intenta pela unificação do ser cidadão apenas para o trabalho em seus moldes, e que tanto se destacou na versão final. Ao final, um modus operandi das **"competências e habilidades"** que ocuparam o lugar dos **"direitos e objetivos"**, perspectiva mais interessante que apareceu nas versões 1 e 2 da Base.

Então, sendo a Base, em termos conceituais e legais, a fundamentação para os currículos da Educação Básica e direcionamento para o que chega até a sala de aula, é relevante compreender **de onde advém sua estruturação para um ensino por competências e habilidades**, e no que isso pode contribuir para a reprodução e massificação de conceitos e valores tão distantes das necessidades efetivas dos indivíduos, uma vez que se apresenta de forma a comodificar e objetificar o sujeito aprendiz.

Tentando exemplificar algumas incoerências em que se apresenta tal documento, iniciemos pela própria BNCC essa reflexão sobre um ensino por competências[6] e habilidades, apontando que

> [...] competência [...] [é] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos, procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

6 Cf. Infográfico das Competências Gerais da Educação Básica – (Brasil, 2018, p. 9).

> vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (2018, p. 8).

Em observação mais criteriosa da BNCC, o que se percebe é um ensino prescrito em listagens desses conhecimentos e práticas para o indivíduo produzir de forma técnica e moldada, acreditando oferecer-lhe condições de dar conta de suas questões cotidianas e cidadãs, embora, no excerto acima isto não fique tão evidente. Tal "proposição" não seria um problema, se na vida essas questões dissessem respeito apenas a atuação individualizada dos sujeitos, não dependendo cada sujeito das suas relações com outros sujeitos; do acesso a recursos e formação que lhe garantisse a oportunidade de formação mais ampla para sua constituição como sujeito, inclusive, garantindo-lhe direitos e acessos negligenciados pelo sistema de poder, de quem uma outra parcela da sociedade (menor) não precisa cobrar ou mesmo esperar algo.

A Base nos moldes das competências e habilidades possui uma ótica limitada de educação. É uma mera lista de conteúdos pragmáticos, que reafirmam uma condição de ensino tradicional que não reconhece as dimensões cultural e histórico fundamentais para aprendizagem dos estudantes e para a constituição de identidades e diferenças no desenvolvimento da sociedade.

Ainda, essa estrutura de ensino apontada pela BNCC, na medida em que apresenta uma formação pautada na técnica, na instrumentalização, no conteúdo pelo conteúdo e para a mão de obra de trabalho, não pensa o sujeito em todas as suas complexidades, antes o deixa sujeito ao controle. Dessa forma, tira-lhe a condição de se tornar **agentivo,** condicionando-o a uma atuação de passividade frente à defesa de seus direitos, sobre isso Silva afirma

> O projeto formativo proposto na BNCC [...] **alude** a uma **formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural**, **prescreve**, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de **formação para a adaptação** (2018, p. 11, grifo nosso).

Nesse viés, ecoam claramente as **vozes neoliberais** que apontam para estratégias pontuais (competências e habilidades) de formar um estudante com vistas objetivamente ao trabalho, pelo viés do empreendedorismo, com redução ou retirada

de conteúdos voltados para a pesquisa e conhecimento; em que não se projeta uma educação em condição mais cidadã e humanizadora; que resulte em um projeto de sociedade que dialogue, reflita e que mais consciente, busque não seguir reproduzindo as tantas desigualdades sociais, culturais, econômicas, dentre outras vivenciadas pela população brasileira. Embora embutido em meio a um discurso de formação mais ampla, derivada dos sentidos sócio-hitórico-cultural, é a própria BNCC que ratifica tal viés em suas palavras

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações**. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (2018, p. 14, grifo nosso).

Mediante isso, o que tem a partir da terceira versão é bem dito nas palavras de Rojo (2023): **"A Base é boa, tem coisas ruins..."**[7], mesmo finalizando seu pensamento com o reconhecimento de que ainda sim é um "avanço", seguindo objetivo inicial para ela de ser uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) de buscar vencer o grande desafio de atualizar os currículos nacionais.

Apresentada para dar conta dessa desatualização e inadequação dos currículos de agora e para o futuro, geralmente, **é vista como um manual de cura e não como um diagnóstico** (Buzen, 2020)[8], não fugindo à regra equivocada dos demais documentos já elaborados por governos anteriores. Para tanto, ainda na visão de Buzen, **faltou-lhe tempo para ser mais discutida e organizada com esse**

---

[7] Fala da Profª Roxane Rojo: Palestra: Dimensões do currículo e impactos com a reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC. **II Congresso de Educação, tecnologia e conhecimento - SESI**. São Paulo. 19 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HF-wFt7kqNM. Acesso em: 11 dez. 2023.

[8] Fala do Profº Clécio Buzen: Diálogos sobre a BNCC de língua portuguesa: possibilidades e fragilidades. **Live da Parábola Editorial**. 27.nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dp5NmZSxLyg. Acesso em: 15 mai. 2024.

propósito. Uma prescrição infundada, sem diagnóstico da realidade educacional brasileira, é o que se torna um currículo, um texto curricular, uma base, elaborados fora dos âmbitos escolares.

Por isso, mais do que entender um texto curricular é entender e aprofundar-se na política que esse texto pode trazer embutido em suas enunciações. Há de se descobrir que em termos como os postos na BNCC, oficializa-se um retomado discurso autoritário e restritivo de seus verdadeiros implementadores. Discurso que em outros tempos dos PCN (década de 1990), por não ter caráter de obrigatoriedade, sofreu veementes críticas e perdeu forças de suas influências.

Diante do exposto até aqui, compreendo necessário darmos atenção devida a essa estrutura da BNCC neste breve texto e em outros mais completos e profundos sobre as implicações de um ensino por competências e habilidades; refletirmos melhor do perigo de (re)interpretações direcionadas de velhos textos, esvaziados de conteúdos críticos, sendo propostas de ensino sem lugar para ação, reflexão e produção, como se o que se apresenta fosse algo inovador e portanto, passivo de uma confiança ilibada e inquestionável.

É nos contrapor ao lugar em que nos colocam seus organizadores, que se entendem os únicos com capacidade de contribuições a (re)organização da educação. **É fazer valer os nossos discursos de dentro da escola.** Não nos esqueçamos que há muito existem documentos legais. A Base é um texto legal e está dentro de uma história em que muitos rumos foram mudados e retomados. Podemos e devemos discutir suas influências, as disciplinas e os próprios saberes escolares entre outros aspectos importantes que ela contém. Esse é um papel que não podemos permitir tirarem de nós.

Por isso, mesmo sem direcionamento a uma responsabilização a nós, sujeitos professores, maior do que nos cabe como pesquisadores e educadores, e por ações de colaboração, coletividade e aportadas epistemologicamente, saliento para essa

empreitada de exploração, considerando as palavras de Coscarelli e Ribeiro (2019, p. 75) quando dizem o que ao final a BNCC é, e como devemos agir frente a seus apontamentos:

> A **BNCC**, então, é um **nó de uma rede de conversações e documentos**, sendo **nossa missão**, agora, como professores e professoras, **lê-la, estudá-la, analisá-la**, encontrar meios de implementá-la, **sempre de uma perspectiva crítica e reflexiva**, **aperfeiçoando**, em nossas salas de aula, **o que na Base é lacunar** ou aberto (Coscarelli e Ribeiro, 2019, p. 75, grifo nosso).

Reflete-se assim que, mesmo frente aos "direcionamentos" que o sistema sempre sobrepõe a ação do professor, é o conhecimento do que quase nunca lhe chega às mãos, mas que pode buscá-lo, que pode em muito fazê-lo atuar com certa autonomia e liberdade de pensamento, e para tal Freire (2011) diz ser preciso fazer crítica aos objetos do conhecimento. Conhecer o que lhe é "proposto" pode ser o melhor, e de fato acredito nisso, para **no interior de seus diálogos** com seus pares **–** professores (na escola) e estudantes (**sala de aula**) - fazer as escolhas e (re)traçar os caminhos para uma educação que de fato enxergue seus sujeitos e suas reais necessidades.

No contexto de (re)traçar caminhos, reflito dentro de pesquisas da região nesse contexto de pensar que têm problematizado o ensino de linguagem e o diálogo que faz com a BNCC, trazendo a voz de De Jesus Júnior (2022) que com base em Duboc (2012), traz uma discussão pertinente sobre "**Atuar nas brechas"** na BNCC, que auxiliaria o professor, diante de uma leitura mais detida e crítica desse documento, identificar áreas em que o texto pode ser complementado, aprimorado ou adaptado, para melhor atender às necessidades dos alunos e promover uma educação linguística mais inclusiva, abrangente aos seus contextos sociais e que promova mudanças efetivas. Isto é, pensar que

> **Frente** a um documento com **propostas** curriculares **estabelecidas**, **professores** de Língua Inglesa, bem como de outros componentes curriculares [**como Língua Portuguesa**] **podem sentir a necessidade de encontrar aberturas** para o exercício da autonomia enquanto docentes e, dessa forma, **incluir propostas de acordo com seus saberes** e, principalmente, de acordo **com o contexto escolar** em que está inserido (De Jesus Júnior, 2022, p. 12, grifo nosso).

Seria atuar, então, pelas imprevisibilidades e oportunidades de adaptar essa proposta de ensino, tornando-a mais relevante ao atendimento às emergências dos estudantes em um mundo em constante mudança, sem, contudo, perder de vistas suas histórias e identidades.

Diante da vigência desse documento como Lei, fica o desafio de descobrir suas implicações para a educação brasileira, para o ensino de língua, conhecendo suas perspectivas de ensino e de linguagem, e refleti-las em práticas que façam sentido para o cotidiano do estudante. Afinal, em quaisquer circunstâncias, os sujeitos que se importam com o desempenho positivo da educação devem refletir que: "[Seus] Nossos esforços devem dirigir-se [sempre] para a criação de um novo ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica e de participação" (Nóvoa, 2018, p. 11).

2.5.3 BNCC: perspectiva de linguagem

Trazendo ainda um pouco da sua estrutura para essa discussão, a BNCC é organizada em grandes áreas, sendo nos anos finais do Ensino Fundamental a área de linguagens, sobre a qual refletimos mais pontualmente aqui, composta por três componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Sobre isso, diz apresentar para essa área uma proposta que possibilite aos estudantes uma aprendizagem voltada para as diversas atividades humanas, visando a ampliação de práticas de linguagem, reflexivas, criativas e diversificadas, já ressignificadas nos anos iniciais, como afirma seu texto

> [...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 63).

Pensando mais detidamente sobre a perspectiva de linguagem que ela assume, percebe-se soar da Base um ensino de Língua portuguesa que deve primar por uma ótica de linguagens múltiplas, descontruindo o caminho de apreensão de regras, direcionando para leituras mais críticas para desconstrução de discursos dominantes,

pois declara compreender a linguagem como maneira de interação dos sujeitos, em que se estabelecem as relações reais e diversas para a construção da comunicação, constituição de valores, análises e entendimentos de ideologias e a expressão de sentimentos tão vinculados à natureza humana, como assim ela pontua

> As **atividades humanas realizam-se nas práticas sociais**, mediadas por **diferentes linguagens**: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.
> **Por meio dessas práticas, as pessoas interagem** consigo mesmas e com os outros, **constituindo-se como sujeitos sociais**. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63, grifo nosso).

Por essa ótica, espera-se que os estudantes teçam suas experiências de aprendizagem, refletindo e vivenciando de forma crítica e autônoma as práticas de leitura e escrita a serem desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, o componente curricular Língua Portuguesa ancorado nas suas dez competências específicas articuladas às dez competências específicas de linguagens suscita aspectos relevantes para um ensino que contempla a ação do professor e a participação do estudante em novas práticas de linguagens; fomenta discussões e demandas sociais e contempla os novos letramentos, que apareciam, a princípio, ainda muito sutis nos ambientes de comunicação e informação, mas fortemente realçados pelos mais atuais, imbricados pelas questões da multimodalidade, e nesse sentido a BNCC aponta

> Ao **componente Língua Portuguesa** cabe, então, **proporcionar** aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a **participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens** (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Nesses rumos, quatro eixos (práticas de linguagem na 3ª versão) organizam tais práticas que já eram contempladas nos Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), documento anterior à Base. São esses:

- Oralidade: Algo novo nas orientações para o ensino de língua, essa prática deve imergir nos conhecimentos da língua oral em seu uso, pensando mais atenciosamente sobre as características das interações sociais de fala e de escuta.
- Leitura/escuta: nessa prática deve-se o ensino ocorrer nos moldes dos multiletramentos, apresentando-se em estratégias das mais simples para as mais complexas, e por uma leitura e escuta reflexivas, que resultem em inferências, deduções e opiniões nas interpretações dos textos.
- Produção de textos: nesse contexto a escrita é concebida como resultado de escolhas conscientes do estudante-produtor, na eminência de seu texto comunicar ao outro o que de fato se quis, não configurando como um simples cumprimento de tarefa.
- Análise linguística/semiótica: as práticas aqui devem estar conectadas às práticas anteriores, focando em um estudo da língua de forma contextualizada, para uma compreensão dos efeitos de sentidos derivados das seleções linguísticas.

Destaca-se que a BNCC enxerga a mudança de tempos e compreende as práticas de linguagem em um processo de ensino-aprendizagem em que se “interpenetram” e “retroalimentam-se”, embora, ocorrendo em separação dos eixos (práticas de linguagem), acentuando ser apenas em atendimento à formalidade da escrita curricular. Nesses eixos e em suas competências gerais, ainda aponta para um trabalho com multiplicidade de linguagem, com as tecnologias, com o texto em perspectivas de multimodos (escrito, imagens, áudio, vídeo...), opondo-se aos discursos de desigualdades, e para o desenvolvimento de atitudes agentivas, responsivas e éticas dos estudantes, inclusive em ambientes digitais. Assim, ela afirma

> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a **instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada** e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma **atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.** Contudo, também é **imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento**, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e **que eduque para usos mais democráticos das tecnologias**

> **e para uma participação mais consciente na cultura digital** (Brasil, 2018, p. 61, grifo nosso).

Dessa forma, a Base reproduz, em certa medida, o manifesto do NGL (1996) que projetava o futuro, e até faz menção à abordagens como a Multimodalidade, que fundamentaram as discussões desse manifesto. Entretanto, cita-a em nota de rodapé, não se detendo mais profundamente em explicá-las e sem indicações de seus pensadores. Dentre suas lacunas, está a simples ideia de que citar teorias tão significativas para o ensino de língua e com proposições de transformações de comportamento sociais, políticos e culturais tão necessários, poderia fazê-las chegar até a formação do professor e consequentemente, até à sala de aula. Mas não por mera coincidência, há tempos, esses referenciais linguísticos, sociais e culturais que aparecem na Base e em outros documentos desse caráter, não chegam mesmo até à formação do professor, dificultando seus entendimentos para outras possibilidades de ensinar e fragilizando-os para a manutenção de teorias mais comprometidas com antigas políticas de governo e de interesses do capital.

Perspectivas como a dos letramentos, especialmente os “multiletramentos”, empenham-se em destacar a diversidade de práticas de linguagem e a relevância de considerar as diferentes formas de interação e comunicação presentes na sociedade contemporânea o que pode consistir em mais contradições com as propostas da BNCC, uma vez que sem aprofundamentos teóricos mais claros e objetivos, o documento deixa espaços para uma sustentação das abordagens tradicionais de ensino no âmbito da língua.

Por isso, refletir esses caminhos linguísticos que permeiam a BNCC é muito importante, pois apesar de declarar-se comprometida com um ensino que prioriza as formas atuais e humanizadas do sujeito tecer suas interpretações, suas expressões, suas interações e sua própria formação, é preciso considerar que ela nasceu de uma conjuntura alicerçada em discursos de adaptações de situação do sujeito, que não o prepara para a força de discussão de seus direitos, de condições de mudanças; nas reproduções de modelos que perpetuam as desigualdades sociais; e em um ensino por competências, que objetiva tornar o sujeito mais produtivo. Um ensino descentralizado do

conhecimento. À luz de Saviani (2005), podemos compreender que essa educação nos contornos de origem da BNCC deixou de ser consumida, para ser vendida. Não usufruímos mais de seus ricos propósitos de emancipação, autonomia e saberes. E sendo ela comerciável, vendem também seus produtos, neste caso, seus sujeitos estudantes.

Todavia, não desconsiderando em nenhuma medida tais e outros questionamentos feitos à BNCC, como por exemplo as reflexões de Magda Soares [9] sobre a (supra)dominância das tecnologias e semiótica social em seu texto, entre outras, o que considera projeção muito distante da escola que se tem hoje, esta pesquisa elege pensar junto ao professor participante a necessidade de permeabilidades seletivas que a escola precisa em prol do ensinar e aprender, de forma muito específica aqui, no ensino de língua(gens) para manter as conexões com que se fundamenta no antes nesse ensino, e também com o que se apresenta em suas mudanças. Entender isso é não perder as oportunidades, antes encontrá-las. Trazer para o "chão da sala", então, o que diz a própria BNCC nas bases do componente de Língua Portuguesa, uma proposta de ensino que acolhe

> [...] 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 (2018, p. 67, grifo nosso).

Podemos ainda deixar a gramática aparecer, mas por e em uma abordagem crítica; e apontar, também universos digitais e saberes multimodais – enfoque para o que já está aí e não somente na escola. Urge pensar em um **ensino que multiletra**, de acordo com Cope, Kalantzis e Pinheiro

> Cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e

9 Fala da Profª. Drª. Magda Soares em vídeo de Aula Magna (FAE/UFMG - Projeto Alfaletrar) Tema: História do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Transmitido ao vivo em 4 de ago. de 2021. Organização: https://posletras.ufop.br/ Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=9DWeXj6Cf0o . Acesso em: 26 jul. 22.

> outros padrões de significado. Isso quer dizer que uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais (2020, p. 20).

Nessa direção, a compreensão desses “novos e multis” caminhos para o ensino-aprendizagem de língua(gem), aparecem aqui pelas vozes que abordam letramentos tais como Street (2014), que desde o início da década de 1980, inicia seus estudos fazendo críticas a um letramento individual e cognitivo, característico do ensino por competências e habilidades da BNCC. Um modelo autônomo em que:

> [...] o foco central está na análise ds capacidades cognitivas individuais dos sujeitos [...] As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independetemente do contexto social (Street, 2014, p.9).

Nesse modelo, apenas o letramento escolar é valorizado, embora os letramentos sejam múltiplos e plurais, fazendo defesa ao modelo ideológico do letramento, concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais. Por suas reflexões, Street (2014) contribui para essa pesquisa no tocante a esclarecimentos de que os usos sociais de leitura e escrita vão além da aquisição de linguagem, e que pessoas alfabetizadas ou não (no sentido de decodificar sinais) podem ser igualmente críticas e autoconscientes. Esses usos estão ligados ao contexto sócio-histórico e cultural de uma sociedade, como ainda afirma Street que

> Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento“ (2014, p. 17).

Junto a Street, outros tons desse tema podem contribuir com o esclarecimento do professores, e aqui aparecem pelas vozes de Neves (1990, 2000), Gualberto; Santos (2017), Antunes (2003), Ribeiro (2021), Rojo (2012) que defendem os novos caminhos do ensino-aprendizagem de língua(gem), discutindo pontos relevantes da permanência do ensino com o uso da gramática, porém agora como complemento para desbravar os caminhos de formação e dos usos de outras linguagens tão importantes quanto ela nos processos de informar e comunicar; por Cope; Kalantzis (2006), Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), Kress; Van Leween (1996) chegam as abordagens importantes de

leitura e escrita no atual contexto plural que compreende a comunicação humana como multimodal, sendo os textos que nela emergem multissemióticos, solicitando multiletramentos, em voz de Rojo[10] – sobre o funcionamento de todas as composições e suscitando a criticidade e agentividade na leitura/produção dos sujeitos em todas as linguagens, sendo isso, uma pedagogia baseada no design.

Ao final, por esses autores que algum tempo desbravam as paisagens linguísticas analógicas e digitais, com seus signos vivos e vibrantes como desafiando as fronteiras mais distantes da comunicação, tentamos mostrar como a BNCC expõe suas proposições para a área de linguagens (no ensino de LP) por essas lentes, propondo, para ao longo da educação básica, uma educação linguística, que traga o professor para o ensino deste tempo, transformando-se para contribuir para a formação de estudantes "navegadores", com "postura investigativa" (Ribeiro, 2023, p.57), capazes de "Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos" (Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2018, p.74) e em qualquer ambiente em que as expressões sociais e seus significados sejam propostos. Sujeitos (professores e alunos) formados e transformados para um ensino-aprendizagem que se dê por trocas, reatividade e produção.

Essas vozes que ecoam como aportes teóricos neste texto, já adentraram nessa estrada contemporânea da comunicação e seguem avançando em estudos de alguns desafios para o ensino da língua(gem). Portanto, creio poderem conversar com o professor sobre as temáticas que compõem esse trajeto no ensino de língua portuguesa à uma educação linguística, esclarecendo dúvidas, analisando as permanências e fundamentando-o para novos e multi rumos. Dessa forma, espera-se de suas "influências" que mesmo em textos engendrados por mentes tão distantes das "delícias do poder saber" (Antunes, 2003), o professor encontre, com mais clareza, objetividade e explicitação, caminhos e meios para melhor desenvolver o ensino de língua(gem) que dialogue com as necessidades do estudante nos seus contextos atuais e nos que poderão ser.

---

10 Fala da Profª Drª Roxane Rojo em entrevista para o Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas. 2019. Disponível em: https://youtu.be/iDu6TvO4svU. Acesso em: 27 maio 23.

2.6 O professor e o estudante: novos lugares

Se os tempos de comunicação/informação são outros, há de ocorrer uma atualização do aprender e ensinar, assim, a transformação de identidade do docente e do comportamento do estudante fazem-se necessárias nessa perspectiva de educação linguística para a(s) língua(gens) e para as interações. No caso desse professor, ocorre o que chamam de “profissionalismo adaptativo” (Luke; Woods; Weir, 2013), pois exercita habilidades que reformulam um currículo às necessidades locais de seus estudantes, e torna-se colaborativo com seus pares (colegas/alunos); autônomo em suas ações pedagógicas; reconhece toda aprendizagem de seus estudantes e em todo tempo; motiva a autonomia e a capacidade criadora dos estudantes e organiza sempre novos ambientes de aprendizagem; busca também, em uma ação de reciprocidade, envolvimento com a comunidade para sua aprendizagem e seus resultados. A isso, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) chamam de Nova aprendizagem[11].

Nesse caso, o professor não pode ser o antigo “transferidor” de conteúdos fixos, de uma língua única e endurecida, que não fornece representações de sentido aos seus falantes. Isso é formar inertes estudantes ao diluir a agência comunicativa tão inerente ao ser humano, mas que quase sempre morre ao pisar no chão da escola, pois em consonância com Antunes (2003), incrivelmente há na escola um exercício da linguagem que nada diz.

Esse professor elege pensar para o sujeito estudante de agora, que em grande medida, aguarda da escola essa mudança de diálogo com estes tempos, remodelando suas práticas, convidando-o a ingressar de forma mais segura e direcionada a tantos meios midiáticos e das culturas populares - lugares seus e de seus tempos. Deve a escola promover uma educação de verdade e não para “adestramentos”. Para transformação,

---

11 Cf. quadro 2: Nova aprendizagem (*New learning*) em KALANTZIS, Mary; COPE, Bill e PINHEIRO, Petrilson. Tradução: Petrilson Pinheiros. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020, p. 28.

como acentuou Paulo Freire em uma visão por assim dizer, precursora dos letramentos, quanto ao empoderamento do sujeito através da alfabetização

> Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização **[de toda aprendizagem]**. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (1989, p. 13-14, grifo nosso).

A escola na ação desse professor em atualização pode seguir preparando os estudantes para dominar a tradição da norma-padrão/língua escrita como mais uma das variedades da língua, todavia sempre de uma perspectiva crítica, através da reflexão dos seus próprios usos.

Esse ensino da língua deve formar “novos” estudantes com maior potencial de reflexividade, que compreendam melhor os tempos atuais de interação pelos meios digitais; percebam a profusão de vozes nesses lugares e em outros lugares de interação; saibam como lidar com essas situações; e se pronunciem e dialoguem com esses âmbitos de enunciados mais diversos.

O estudante, nessa nova aprendizagem, é agentivo em suas leituras, interpretações e produções; aprendem para além dos muros escolares, respeitam o caráter variável da língua; interpretam e utilizam múltiplas formas, em múltiplos dispositivos e usando os mais variados recursos. Constrói significados colaborativamente e nesse processo de interação, é capaz de fecundas respostas que denotem suas concordâncias e discordâncias por sua própria iniciativa. Nesses tempos em que surgem cada vez mais recursos de comunicação e informação movidos por ferramentas que colocam a existência em um lugar de inter-relações, isto é, ainda que o sujeito-estudante desse tempo não queira dizer algo, será levado, em algum momento a responder às provocações feitas pelos ambientes de significado, melhor então que o faça de forma consciente e responsiva, como diz Bakhtin (2010).

Para desenhos mais delineados e encorajadores aos melhores papéis para esses personagens do cenário educacional, ao recorrer as contribuições do New London Group (NLG) – Grupo de Nova Londres, Santos e Tiburtino lembram que

> [...] ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não simplesmente sermos tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e compatíveis. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de manifestarem-se, de negociarem, e serem capazes de se engajarem criticamente com as condições da vida de trabalho deles (2020, p. 45).

Nesse sentido, muito tem sido feito com o intento de orientar o ensino da língua para algo mais exitoso nas aplicações comunicativas dos estudantes, a fim de assumirem papéis ativos, estimulados por professores que se colocam pertinentes nessa ação. Há tempo os documentos que direcionam a educação nacional prescrevem em seus autos orientações para atividades pedagógicas do ensino da língua, abarcando perspectiva interacionista, discursiva mais voltadas a um ensino dialógico, pois deve-se considerar como Bakhtin (1992) que o estudante que transita nos espaços escolares é por natureza um homem sujeito de linguagem.

Esses movimentos de mudança ficaram mais em evidência entre os anos de 1997 e 2002, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecendo a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática/análise linguística como base do ensino, no intento de promover para as aulas de língua portuguesa o domínio pelo estudante de competências gramaticais para além dos espaços escolares, isto é, direcionando um olhar e uma atitude mais atentos e abertos às práticas que estão em uso efetivo nas diferentes esferas da vida.

Por essa nova lente, a escola aventou-se às práticas de linguagem contextualizadas e articuladas à realidade do sujeito estudante, permitindo a entrada de suas experiências e dos gêneros discursivos até então marginais, como as crônicas, alguns gêneros jornalísticos, parlendas (do uso oral e de tradição) e as quadrinhas que ganharam atenção especial. Essas mudanças do ensino deram início à perda da predominância do ensino da/e pela gramática. Essas práticas já revelavam um panorama desenhado pelas múltiplas linguagens e influenciado pela pluralidade cultural.

Essa proposta seguiu amadurecendo e mesmo com algumas dificuldades de evolução, chegou até o documento atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que modulada na pedagogia[12] de competências e habilidades derivada dos PCN, mantém com certa atualização de termos a ideia de uma educação linguística das e para as atividades humanas, lugar em que as pessoas se constituem sujeitos sociais, pois é nas práticas sociais acontecendo em diferentes linguagens todo tempo que o mundo é formado e transformado, ao que assevera Geraldi (2010, p.139) "[...] a vitalidade da língua se expressa no fato de que seu uso implica mudança: o retorno do estável é espaço de instabilidade.".

Então, esse deslocamento das práticas canônicas fica ainda mais urgente nesta atualidade. Não há mais lugar para uma única forma de ensinar e aprender a língua. E se o mundo em suas interações e construções de sentido mudaram, a escola precisa inovar suas maneiras de conceber os letramentos que foram desvelados por esses novos tempos e são requeridos por ele.

Em vista disso, deve incorporar-se em uma educação linguística, que baseada na ciência, entende a língua como objeto social, por isso deve ser estudada nos âmbitos escolares a partir de contextos reais em que ela está; analisar que suas variedades têm uma gramática própria, formalmente plenas, mesmo não coincidindo com a gramática da norma-padrão que é mais uma variedade da língua. Por isso, compreender que todas as variedades (linguísticas, estilísticas, semânticas) podem expressar qualquer sentido, então não se justifica a exclusão de nenhuma, mas todavia, um "esforço" contínuo e zeloso por explicá-las e entendê-las em suas potencialidades de interpretar e construir significados.

12 Contida na Resolução CNE/CP 2/2017 quando indica que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser apontados em competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais).

Nesses novos lugares, juntos professor e estudante devem refletir que todas as faces de uma língua(gem) servem ao propósito maior de fazer um povo (sujeitos falantes) comunicar-se, ainda que às vezes seja necessário mediações sociais, políticas e lexicais. E isso deve mesmo ocorrer por meio de uma educação linguística, pois como esclarece Travaglia (2011, p. 24) “[...] [uma] educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação, e portanto da comunicação”, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores.

O fato é que todas essas faces podem servir ao dizer. Elas se transformam para acolher os mais diversos sentidos e dizê-los, denunciando uma capacidade transformadora da língua, que em suas mudanças serve à transformação social. Em pensamentos freireanos uma educação com noção do “meu eu com os outros”, pois mesmo tendo “uma língua materna”, entende-se que outras pessoas falam outra língua, uma vez que construíram culturas diferentes e foram constituídos por elas.

Enfim, uma educação linguística comprometida com a visão democrática, que ajude os estudantes observarem os fenômenos de linguagem dessa perspectiva para um olhar sensível e não mais discriminatório às variedades, não mais por uma noção territorial. E que estando no mundo, um sujeito aprende com o outro e assim aprende de si mesmo.

CAPÍTULO 3

DAS ESTRATÉGIAS DE UM CAMINHANTE: OS PASSOS PELO CAMINHO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p.32).

Para ir ao encontro dos objetivos apresentados, a pesquisa em questão, aprovada pelo Comitê de Ética sob o **CAAE 65914722.1.0000.5063,** será de **base qualitativa**, conforme Lüdke e André (2014, p. 14), pois, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”.

Assim, por esta pesquisa está direcionada aos contextos educacionais de ensino da língua portuguesa, e concordando que toda língua deve servir à comunicação dos sujeitos, entende como relevante seguir tal caminho para seu desenvolvimento, considerando os **conceitos dialógico e interacional** para o desenvolvimento de suas etapas nos momentos de encontro do pesquisador com o(a) professor(a) participante.

Nesse caminho, os passos veem por uma **metodologia colaborativa pelo estudo de caso**, estratégia voltada para estudos de acontecimentos mais atuais, com ênfase em um objeto específico, que se ampara no desenvolvimento preambular de conduções teóricas para direcionar a coleta e análise de dados, buscando produzir conhecimentos que podem contribuir para formação de um participante, sendo ainda um alerta para quem trabalha em contextos semelhantes, como a caracteriza Paiva (2019), uma reflexão sobre os pontos conceituais da pesquisa a **partir de uma ótica de impressões e perspectivas do(a) participante**, um(a) professor(a) de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do município de São Mateus – ES, em sua ação didático-pedagógica. Isso significa **partir de suas experiências ao abrir nossos ouvidos para ouvir a sua voz**, lócus dessa investigação, entendendo que “o objeto de estudo das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p. 395).

Desta forma, ressaltar que essa voz sempre existiu ao expressar, o docente, suas

inquietações, compreensão e ação durante a temporalidade de sua prática, conforme acentua Oliveira (2020, p. 29) “[...] ou seja, é um ser que enuncia e que se constitui sujeito ao semiotizar e simbolizar. Não é um ser que externa os sentidos formados exclusivamente em seu interior, mas, ao dizer sobre si, sobre o mundo e sobre o *outro*, mostra que não é apenas falado.” Todavia, faltam-lhe ouvidos atentos, que oportunizem, de forma prestigiante, uma (re)flexão do seu modo de ensinar.

Nessa direção, desde o início em que a pesquisa nascia em minha mente, algo certo era a forma de caminhar durante seu desenvolvimento, usando do diálogo que gostaria de tecer com o(s) participante(s), quantos fossem. Já entendia que esse era o gênero a ser escolhido e que devia ser caracterizado por um respeito genuíno e dedicado às contribuições trazidas por ele(s), fazendo-me atenta as suas vozes, mas sobretudo, interagindo para além do papel de pesquisadora, por minhas experiências docentes com as suas, bem como nossas dúvidas e atuações em sala de aula, buscando pelas lentes teóricas desta pesquisa, refletirmos juntos nossa prática.

3.1 Da companheira pelo caminho

Nascida no próprio município de São Mateus, lugar da pesquisa, teve toda sua vida escolar nela. Foi nessa cidade do Norte do Espírito Santo, estudante de escola pública, que aprendeu a ler e escrever; fez seu ensino médio (na época 2º grau), cursando o Magistério – curso profissionalizante para docência.

Como para tantos estudantes de sua época, as chances de migrar para outra cidade e cursar a faculdade era algo quase impossível, e por isso, já pensava qual o caminho seguiria, se possível, qual faculdade iria cursar nos contextos próximos e possíveis. Ansiava, pelas discussões do momento, que chegasse até aqui um Pólo Universitário, pelo qual participou da luta através de passeatas. O Pólo então tornou-se realidade. Em 1994 ela ingressava através do antigo vestibular da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) no curso de Licenciatura em Letras-Português. A escolha do curso veio por sua proximidade desde a infância com a **escrita**, quando muito se debruçava em

palavras sobre um diário, contando de sua infância humilde, com muitas lutas, mas muitos sonhos e um desejo enorme de achar caminhos; e pelo gosto pela **leitura** plantado em sua vida por sua mãe, também professora na ocasião, através da literatura infantil.

Já desde a época do magistério, quando fazia o estágio, a participante pode perceber, segundo seus relatos, que a sala de aula era um lugar complexo, diverso e que exigia um compromisso e responsabilidade singulares com a formação do estudante que está diante do professor. Apesar da referência da profissão em sua mãe, chegava a pensar se de fato queria ser professora, se seu destino e sua vontade seriam esses, e em que área atuaria?

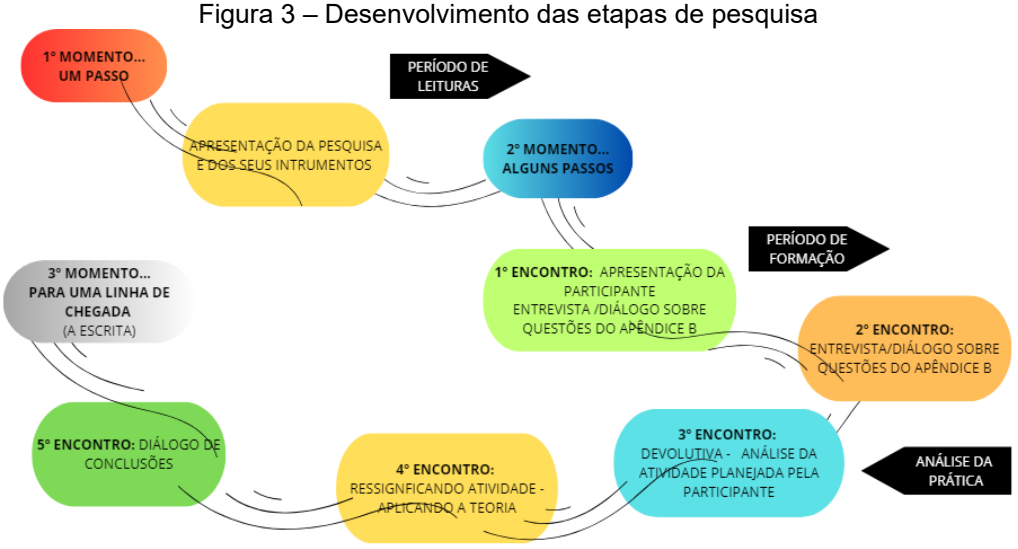
Hoje, a participante, minha caminhante companheira desse caminho de estudo, já está há 25 anos na educação. Posso testemunhar que é inquieta com sua forma de atuar no chão da escola, nunca está satisfeita com o mesmo. Faz e refaz sua caminhada junto ao aluno e nesse tempo seu amadurecimento não foi para a calcificação de práticas, embora sejamos todos reféns, em alguma medida, das teorias e sempre “novos projetos” que adentram a educação por via da incansável influência política; seu amadurecimento se dá justamente por refletir e ressignificar na sua prática o que pode; no ensino que busca levar até o aluno e na aprendizagem que percebe ser tão relevante para ele.

Professora, mas também esposa, mãe de duas interessantes meninas, uma delas atípica, exerce esses papéis de forma dinâmica, exaustiva e sempre na busca de pensá-los com brilho no olhar. Ela é alguém que se envolve com o que escolhe ser e fazer. Em tempo tão difícil e desafiador nas questões pessoais, e pode-se dizer às vezes desanimador nas questões profissionais, ela aceitou acompanhar esta caminhante pesquisadora e dividir a árdua tarefa desse trajeto. Mais do que participante, ela se tornou mesmo companheira, estimulou-me, estudou, queria saber se estava entendendo as teorias, pensou junto, questionou. Fez parte dos movimentos que ocorreram no caminho.

Nessa direção, numa relação em que ambas são enunciantes, pesquisadora e participante construíram o texto da pesquisa, entendendo como Oliveira (2021, p.29) que “Sem essa postura ativa na interação com a pesquisadora, o sujeito professor/a poderia se reduzir a sujeito já falado e a ser falado, se compreendido como uma coisa inerte.”. Então, por sua voz, **ela disse** das suas percepções e ações docentes do ensino e da aprendizagem que lhe são companheiros em anos de caminhada na sala de aula, no chão da escola. Enquanto a pesquisadora, buscando sempre de forma cuidadosa com seu “outro eu”, para desenvolver a pesquisa em questão, **ouviu** através de ações importantes, a saber: descrever a compreensão que teceram juntas da relação e o diálogo que esse(a) professor(a) estabelece com o documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importando aqui para o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva das multimodalidades e multiletramentos; e a leitura que faz deles e como norteia o seu trabalho nesse ensino.

Nesse contexto, foi então iniciada a caminhada da pesquisa, organizada para acontecer em três etapas (momentos), sendo a segunda constituída por cinco encontros, com intervalos para formação da participante através de leituras, participação em eventos de estudos e análise de atividade. Para uma visão panorâmica dessa organização, segue o fluxograma abaixo.

Figura 3 – Desenvolvimento das etapas de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

3.2 Dos diálogos pelo caminho

Para uma pesquisa tecida no viés interacional e discursivo, entende-se relevante conhecer o processo histórico das interações e diálogos que foi constituindo nossa participante no percurso da sua caminhada formativa. Entender como se deu a historicidade de sua relação com o ensino da língua materna e sua formação pode em muito dizer sobre suas antigas e atuais compreensões teóricas; dos sinais que se apresentam dessas ideias em suas práticas; da relação com os ambientes sociais por onde caminha; e da influência de seus diálogos construídos no trajeto. Afinal, em concordância com Oliveira (2021, p. 37) “O enunciado do professor não tem relação somente com o aqui e agora dessa pesquisa, ao contrário, seu existir, agir e dizer são historicamente construídos.”.

Primeiro momento, um passo...

Os primeiros metros da caminhada iniciaram com **uma acolhida** na casa da pesquisadora, para um diálogo de apresentação da pesquisa e seus passos à participante. Sem gravação de áudio nesse momento, foram **apresentados os instrumentos** de reconhecimento do perfil da participante e de uso para os encontros de estudo e coleta de dados, a saber:

* Um questionário para reconhecimento do perfil identitário e profissional do professor participante. (APÊNDICE B)

* Questões para entrevista que subsidiaram seis (06) encontros em três meses, sendo os meses de maio, junho e agosto de 2023, para compreender o conhecimento do professor participante sobre as perspectivas dos multiletramentos e multimodalidades, se têm eco na BNCC e como essas retumbam em sua prática nos eventos de letramentos. (APÊNDICE C)

Após lidas as questões de entrevista, houve reflexão junto à professora participante sobre seu entendimento e conhecimento (ou não) de alguns termos que seriam abordados na pesquisa, tais como multimodalidade (MM), multiletramentos (ML), intentando minimizar qualquer possível estranhamento com tais teorias/abordagens para esse início e durante o todo processo da pesquisa.

Tabela 1 – Metadados da pesquisa

ENCONTROS	TEMÁTICA	DATA/ TEMPO
ACOLHIDA	• Do encontro para apresentação da pesquisa: objetivos, estrutura e instrumentos	22/06/2022
1º	• Do encontro com o documento (BNCC) para os desdobramentos das práticas de leitura e escrita	25/05/2023 1h6min
2º	• Referenciais da BNCC: sinais de ML e MM - da concepção às práticas desenvolvidas em sala de aula	25/09/2023 22min33s
INTERVALO Leitura/estudos Análise/Prática	• Participação no **III Colóquio de Pesquisas em Semiótica Visual e Multimodalidade e I Colóquio Internacional de Pesquisas em Semiótica e Multimodalidade: TECNOLOGIA E ENSINO.**	**.....** 29/08/23 a 01/09/23
3º	• Discussão e análise de atividade com o texto pelas lentes dos multiletramentos e multimodalidade	16/12/2023 28min35s
INTERVALO Leitura/estudos	• Participação no minicurso **"Multimodalidades em Imagens Estáticas e em Movimento (MIEM)" (UNIFAL-MG/CEFET-MG)**	**.....** Entre 23/10/23 a 20/11/23
4º	• Reflexão e análise de atividade	26/04/2024 33min09s
5º	• Diálogo de conclusão	14/06/2024 36min09s

Fonte: elaborado pela autora

Segundo momento, alguns passos ...

Como proposto no projeto da pesquisa, a segunda etapa (momento) seria movida por **encontros para leituras/reflexões sobre letramentos;** conceitos de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos e multimodalidades apresentados no documento

BNCC, temas subsidiados pelas questões da entrevista (APÊNDICE C); e as reflexões e planejamento de eventos de letramentos elaborados pelo professor para suas aulas.

O **primeiro encontro (1º)** teve seu registro em gravação de áudio, posteriormente transcrito via aplicativo *(RESHAPE)*[13]*.* Nesse período duas questões, dentre as dezessete elaboradas foram escolhidas para direcionar o diálogo (APÊNDICE C), sendo elas a questão seis e oito, respectivamente: **Como você descreveria sua organização de trabalho do ensino de Língua Portuguesa frente às prescrições do documento norteador BNCC?; De que forma você realiza a seleção atividades do que compreende importante para estruturar seu planejamento das práticas de leitura e escrita?** O tema desse primeiro encontro foi o documento BNCC, objeto de estudo dessa pesquisa, e a relação com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela participante.

O **segundo encontro (2º)** foi registrado em gravação de áudio, posteriormente transcrito via aplicativo (RESHAPE). Nesse encontro pelo caminho, eu e minha companheira participante dialogamos sobre a questão dez (10) do questionário para estudos (APÊNDICE C): **Como você considera ser possível colocar em cena alguns conceitos análogos aos letramentos (multimodalidades, multiletramentos...) que se apresentam para o ensino de Língua Portuguesa nas práticas de leitura e escrita?**, buscando perceber os sinais da multimodalidade e dos multiletramentos na BNCC e em suas práticas de sala de aula.

O **terceiro encontro (3º)** foi registrado em gravação de áudio, posteriormente transcrito via aplicativo (RESHAPE). Tal encontro é um recorte para analisar um contexto de práticas antes dos diálogos e estudos para esta pesquisa, em março de 2021, para

13 A Reshape é uma plataforma online com o propósito de ajudar criadores de conteúdo, estudantes, professores e trabalhadores da área de marketing, a expandir os horizontes dos seus conteúdos de mídia audiovisual e atingir novos públicos, convertendo seu material para novos formatos e abrindo novas possibilidades.

reflexão se hoje a participante teria uma prática diferente, movida por novos contextos e entendimentos, trazidos pela pesquisa.

O **quarto encontro (4º)** foi registrado em gravação de áudio, posteriormente transcrito via aplicativo (RESHAPE). Nesse encontro, eu e minha companheira participante voltamos a atividade analisada anteriormente por ela, para ressignificação das questões à luz das abordagens da multimodalidade e dos multiletramentos.

O **quinto encontro (5º)** foi registrado em gravação de áudio, posteriormente transcrito via aplicativo (RESHAPE). Nesse final de caminho, eu e minha companheira retomamos alguns passos da pesquisa e refletimos os efeitos para hoje e para frente do que a pesquisa nos trouxe sobre uma educação linguística mais dinâmica e próxima das necessidades dos sujeitos estudantes de então.

Esses primeiros momentos contribuíram para um pensar junto à(ao) participante sobre sua relação com o referencial epistemológico que embasa os documentos norteadores, a saber: multiletramentos e multimodalidades; e como ele chega na práxis do professor no ambiente de sala de aula. O registro desses dados e diálogos obtidos nas etapas anteriores ocorreram por meio de gravação em aplicativo de áudio (RESHAPE) e posteriormente transcritos.

Terceiro momento... para uma linha de chegada

Nessa etapa, ao final da pesquisa foi **escrita** a dissertação como resultado de todo fazer investigativo. Contudo, salienta-se que o processo não se deu em êxito apenas por esse resultado, mas por todo o desenvolvimento de autonomia que se espera esse(a) professor(a) participante poder alcançar a partir dessa oportunidade reflexiva, seguindo atuante na promoção de mudanças no âmbito educacional que está inserido, para além desse momento experienciado.

Destaca-se que durante e posteriormente à pesquisa, o sigilo sobre a identidade do(a) professor(a) participante foi respeitado, utilizando sob essa circunstância a nomeação apenas de professor(a) participante; bem como será primado o respeito às suas opiniões e depoimentos, sem abordagens que possam causar constrangimento ao mesmo. Não há intenção nos julgamentos de suas práticas ou concepções, apenas serão utilizadas com propósitos reflexivos que possam contribuir para um reconhecimento desse sobre suas efetivas concepções e passos no ensino de Língua Portuguesa nos modos e lugares em que atua.

Nesse sentido, a análise apresentada na seção que segue é resultado dos diálogos ocorridos nos cinco encontros realizados no desenvolvimento da pesquisa, a partir de transcrições das falas. Para tanto, com o objetivo de garantir uma transcrição de dados mais acentuada e próxima de uma expressão mais natural das falas, recorremos a alguns dos códigos de Marcuschi (1986), conforme adaptação na Tabela 2.

Tabela 2 – Modelo de normas de transcrição de falas

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS
[[	Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno
[ ]	Sobreposição localizada	Quando a sobreposição da fala se dá em um ponto do turno, mas não gera outro.
(+)	Pausa	Pausa na fala a cada 0.5 segundos
/	Interrupções ou truncamentos	Quando o falante corta a unidade
(( ))	Comentários do analista	Quando há comentários
::	Alongamento da vogal	Repete-se os dois pontos de acordo com a duração do alongamento

Fonte: Marcuschi, 1986 (adaptado)

CAPÍTULO 4

As vozes da caminhante na caminhada da pesquisa

"[...] em termos de linguagem não há palavra própria, porque todas as palavras são patrimônio comum, cada uma delas sobrecarregada de vozes e sentidos" (Geraldi, 2010, p.11).

A importância desta pesquisa vem à tona na voz da professora participante, que traz outras vozes, daqueles (outros professores) que necessitam dizer, serem ouvidos e refletirem sobre o ensino que tecem; como dialogam com as orientações propostas pelos documentos que direcionam o ensino de língua portuguesa na educação básica, neste caso a Base Nacional Comum Curricular; e como esse ensino se articula à ideia de educação linguística que atenda às demandas destes tempos.

Para tanto, considerando, ao mesmo tempo, o caráter singular e social de uma pesquisa, entendemos necessário que esta análise de dados ultrapasse a estrutura puramente de verificar os materiais apresentados, mas para além, leve-os a discursos dialógicos com sentidos mais comunicativos, isto é, denotarem algo significativo e promoverem (re)flexões. Assim, no processo aqui em questão, é intento que cada encontro realizado e as reflexões produzidas pela pesquisadora junto à professora participante constituam-se em textos interessantes para os objetivos delimitados nesta pesquisa.

Nessa direção, o capítulo de análise foi organizado para descrever analiticamente os entendimentos da pesquisadora sobre os seguintes tópicos: ***(i)* O percurso formativo da participante à construção da concepção de linguagem; (*ii*) Da compreensão da concepção de linguagem e demais abordagens linguísticas (multiletramentos e multimodalidades) que permeiam tal documento; *(iii)* Do diálogo que a professora participante tece com esse documento norteador (BNCC) para o ensino de língua portuguesa; *(iv)* A sinalização dessa compreensão nas práticas de leitura e escrita usadas no ensino desse professor**.

Todos os dados são resultado dos encontros (entrevistas) realizados para estudos direcionados por algumas perguntas contidas no formulário APÊNDICE B e outras questões surgidas nos momentos de diálogos, tendo como objeto principal de reflexão a BNCC na base dos debates.

As descrições feitas demonstram ainda as reflexões e conclusões surgidas de momentos de estudos sugeridos pela pesquisadora, tais como: leituras teóricas, encontros de formação (online) e lives, acessados pela participante para melhor aprofundamento dos conhecimentos sobre os conceitos que constituem a pedagogia dos multiletramentos e as abordagens da multimodalidade; e contam também com breve análise de atividade (leitura e escrita) planejada pela participante em tempos anteriores a este momento de pesquisa, ressignificando-a nas perspectivas dos ML e das MM, apresentando reflexão própria das contribuições ou ausências dessas abordagens em sua prática.

Penso ser importante dizer, que todos os movimentos de estudos extras aos momentos específicos de pesquisa foram feitos em forma de sugestão e convite à participante, que tinha total liberdade de recusar sua participação; mas ao contrário disso, sempre se apresentou interessada em participar e compreendia como momentos relevantes de formação e desenvolvimento. Nesses eventos de estudo, participante e pesquisadora participaram juntas, o que penso, ter sido ponto de enriquecimento e mais fluidez para os diálogos no desenrolar da pesquisa.

4.1 Da relação da participante com a linguagem

4.1.1 O começo com a Língua Portuguesa...

Para esta análise de dados, foi importante trazer alguns dos contextos históricos da formação da professora participante, companheira nesse trajeto de pesquisa, com o objetivo de contribuir na compreensão do surgimento de suas concepções

sobre linguagem e elementos que marcam esse contexto, como o texto, leitura, escrita, documento basilares, entre outros, que se revelaram nos momentos de recolhimentos desta pesquisa. Pois, como Irandé (2003, p.175) pontua “A ininterrupta corrente da história se constrói nesse jogo coletivo do interdiscurso, nesses elos que se criam pela passagem da linguagem...”.

Dessa forma, retorno ao início de seu caminho, buscando mostrar como se deu o **ensino de língua portuguesa em sua vida desde a infância**. Por suas palavras, ela demonstra ter tido um contato mais próximo e construído desde a sua casa, e com a escola já sendo espaço comum à sua vida. Isso fica claro ao dizer

> “[...] eu sempre fui uma pessoa **ligada à escrita**, por gostar desde cedo de escrever em diário, uma pessoa **ligada à leitura**, **pela semente plantada por minha mãe**/, através da **literatura infantil** [...] (Professora Participante da pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

> Antes do curso profissionalizante em si eu já estudava, **estava dentro de uma sala de aula como aluna, na educação básica** que hoje a gente chama Fundamental 1, Fundamental 2, enfim. E tendo uma professora dentro de casa, vi a minha mãe corrigindo provas, **vi a minha mãe lendo livros**, fazendo um trabalho dela” (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Nos excertos acima, vemos a participante trazendo um pouco de como a leitura e a escrita chegaram em sua vida, no contexto que para muitos de nossos estudantes parece bem distante. Na cena brevemente descrita, ao que sugere, sua mãe, professora, pelo próprio ofício, enveredou a professora caminhante pelas páginas da leitura e da escrita. Nesse momento de sua história, a escola também já era lugar de sua aprendizagem, embora, haja uma ênfase nas atividades de sua mãe como marcas desse início de formação.

Nesse sentido, cabe-nos refletir que o caminho que iria percorrer a participante até aqui, em muito surge desses momentos em que o conhecimento lhe foi influenciado, mesmo que talvez por um silêncio, ou trazido por uma postura da mãe-professora e pelos recursos que lhe chegavam às mãos. Nascia desses

momentos, inclusive, sua escolha em **ser professora de língua portuguesa**, como afirma na parte final do primeiro excerto trazido aqui

> [...] **pela semente plantada por minha mãe**/, através da **literatura infantil** eu optei por cursar letras-português. E(::) em 1998 tive a grande satisfação de me formar no curso superior (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Sobre essas escolhas de profissões influenciadas por um contexto mais próximo das nossas realidades, define Ribeiro (2023, p. 14) “Não sabemos de possibilidades mais distantes, não conhecemos atividades mais novas e modernas, seguimos as trilhas que parecem já começadas pelos mais velhos.”.

Ao que tudo indica, por suas palavras, sua escolha formativa mesmo em alguns momentos colocada em dúvida, como na **formação do 2º grau** (Ensino Médio) pelo **magistério**, seguia os passos de um caminho já conhecido em sua casa.

> **Eu sentia meu estágio no ensino médio assustador**(::), apesar das excelentes professoras que eu tive de didática/, eu começava a me imaginar. É isso mesmo? **É o que eu desejo**? **É ser professora**? E eu serei professora de quê? E(::) a minha mãe é professora aposentada. Então, **dentro de casa eu já tinha ali uma referência na área de educação**. Então, eu fui fazer o curso de letras-português pela afinidade com a leitura e a escrita. **E assim eu me tornei professora de língua portuguesa** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Da leitura de livros (literatura infantil), da escrita do diário, da convivência com essa mãe e suas práticas, a menina, que hoje professora, construía suas primeiras noções de educação, leitura, escrita, ações pedagógicas. E a escola também estava lá.

> Antes do curso profissionalizante em si, **eu já estudava**, **estava dentro de uma sala de aula como aluna**, na educação básica que hoje a gente chama Fundamental 1, Fundamental 2, enfim (Professora participante, 25/05/2023, grifo nosso).

A despeito de outras questões a serem refletidas dessa trajetória, ponho em foco aqui a importância de ambientes que de forma bem precoce nos apresente o

mundo pelas lentes da leitura e da escrita; de um universo privilegiado pelas oportunidades de desbravar as ideias, os sentidos, o conhecimento, o que em muito nos lembra Bourdieu ao tratar sobre o capital cultural que todos temos, e faz diferença para a nossa constituição como sujeitos e aos acessos sociais que nos serão “permitidos”. Sobre isso, ele acentua

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e consequentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2023, p. 41-42).

Ao seguir em nossos diálogos, aos poucos fomos localizando falas da participante que começariam por denunciar as marcas de um ensino de língua que caminhou com ela até a sua **atuação como professora**. Seu relato aponta para um quadro que sustenta algumas de nossas pontuações nesta pesquisa, ao mostrarem por sua história um ensino que há muito tempo escolheu a escrita como parte determinante de ensinar e aprender, e de uma forma tradicional de organizar o ensino-aprendizagem.

> “[...] eu reconheço e tenho consciência que eu **fico presa a pedir**(::) **para o aluno realizar uma produção escrita**. Reconheço isso. (Professora Participante da pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> [...] eu acho que tem diversas formas, mas(::) a questão é **nós, professores**, nos colocarmos em uma posição, porque o que **a gente vê, primeiro**, é que eu tenho percebido nós, falando de mim, que **eu sou de uma geração que o estudo foi tradicionalista** e eu fiz o antigo magistério **e isso está entranhado em mim**,[...] (Professora Participante da pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

Esse tempo que caminha com a participante é o mesmo a que se refere Ribeiro (2023, p. 36) em uma volta aos contextos de ensino de Língua Portuguesa: “**A escrita** tinha (e ainda tem) um **protagonismo** muito grande, inclusive sendo considerada modelo até para a fala. “[...] Enquanto a escrita era ensinada como algo de alto prestígio e tinha como modelo os livros literários consagrados, a fala era tida como algo menor, menos importante.”.

Essa visão canônica da língua, vinculada às tradições elitistas e dadas ao monolinguismo, tem o código como um instrumento que ao ser ensinado e ser aprendido, defini o sujeito letrado, alfabetizado, nesse sentido, conforme Street (2014, p. 9) “Expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.” Uma língua construída socialmente para manter status e poder a quem a dominasse. Nossa caminhante aprendeu nesse modelo e o trouxe consigo até sua sala de aula, como podemos notar em sua fala abaixo ao ser interpelada pela pesquisadora sobre o que seria essencial ensinar aos seus alunos.

> É, como eu falei antes(+), assim, a sala de aula é uma diversidade. Eu preciso considerar o universo do aluno. **Eu tenho aluno** em sala de aula **que**(+) **ele**(+) **não sabe escrever praticamente não alfabetizado**, vamos dizer assim. **E nem ler**. E está no sexto ano. Muito preocupante. É uma situação assim, que especificamente **eu vou ter que trabalhar com aquele aluno para desenvolver a leitura e a escrita dele** (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> **No sentido de**(+) **código**, né? (Pesquisadora da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> **É, no sentido do código** (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Apesar de considerar a diversidade da sala de aula, a professora demonstra uma preocupação maior com a escrita do aluno, “ainda não dominada”, na ideia de suas palavras. Também relata que ele não lê, mas há um tom de que escrever é algo maior, marcado pelo termo “E nem...”, bem como de que sua mediação para o desenvolvimento dele, quanto à leitura e à escrita, deve-se dar a partir da aquisição do código linguístico. Talvez “não perceba”, pois como a participante reconhece em falas mais à frente, é um conceito e por isso, não observado com a reflexão que lhe é necessário. Daí a importância de pensar como Street (2014) - que o “letramento escolarizado” não deve ser o único a ser considerado, pois

> **É provável**, [...] que diferenças em **habilidades cognitivas individuais decorram dessas diferenças na experiência social e cultural**, mais do que a presença ou da ausência do letramento.
>
> O próprio **letramento**, além disso, **varia com o contexto social**. **É difícil fixar um único critério** objetivo para uma habilidade

> amplamente representada como a chave para o progresso individual e social (p. 39-40, grifo nosso).

Mas, por esse ensino tradicional foi sendo forjada a visão de língua da participante. Uma visão que evidencia a língua sob a perspectiva de um conjunto de regras estáticas e objetivas que devem ser seguidas corretamente, “sacramentadas” pela gramática normativa. Tal modelo de ensino foi tratado pelo Círculo de Bakhtin como objetivismo realista, a que se tinha como representante principal o linguista francês Ferdinand Saussure. Opondo-se a esse pensamento saussureano, Círculo de Bakhtin declara

> [...] **a língua**, como um **sistema de formas normativas idênticas**, **de maneira alguma é *modus vivendi* da língua** para a consciência dos seus indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência falante e da sua prática viva na comunicação social, não há caminho direto para o sistema da língua, tal como foi concebido pelo objetivismo abstrato (2021, p. 182, grifo nosso).

Essa oposição do Círculo de Bakhtin ocorre por ser tratar de uma abordagem à linguagem que tende a vê-la como uma representação direta e objetiva da realidade externa, desconsiderando os sujeitos, e procurando entender os enunciados de forma abstrata, distante dos momentos de discursos e interação concretos. Bakhtin rompe com essa perspectiva, pois pauta-se em uma visão materialista histórica, em que a interação verbal social constitui as bases reais da língua, o modo como existe. Atrelando-se a um discurso concreto (enunciação), isto é, evidenciando uma circunstância social no instante e amplitude em que acontece. Ratificando, assim, que o enunciado é de fato pelos sujeitos, tempo e momento sócio-histórico.

Nesse sentido, os estudantes são instruídos a seguir essas regras de forma precisa e a evitar desvios considerados inadequados ou "errados". O foco recai principalmente no código linguístico em que constam os aspectos formais da língua, como ortografia, pontuação, concordância e regência. Posto isso, Bakhtin acentua que

> O indivíduo precisa **aceitar e assimilar** esse sistema por inteiro, **como ele é**; dentro dele **não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas**: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há **apenas um critério linguístico: correto e incorreto**, sendo que a *correção linguística* é compreendida apenas como a *correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua*. Portanto, não se trata de nenhum gosto ou verdade linguística (2021, p. 157, grifo nosso).

Desse contexto, a professora chega até **o curso do magistério**, no qual entende que passou a ter orientações sobre planejamento de aulas, com direcionamentos específicos, modelos de atividades bem pontuais, muito disso por via das aulas de didática, que em palavras de Libâneo (1994), incumbia-se junto às metodologias específicas das disciplinas, dar orientações às práticas docentes, levando em consideração, em certa medida, situações mais próximas em que se dá o ensino, e com base em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos. Sobre isso ela afirma

> [...] foi no curso profissionalizante magistério que eu fui ter a dimensão do que era tudo aquilo que a **minha mãe já fazia e que via meus professores também** chegando dentro de sala de aula. Então. [...] **tinha lá disciplina de didática, de metodologia e disciplinas** que eram voltadas a mostrar para nós e(::) no estágio a gente pôde estar colocando em prática o que a gente planejava em teoria. Então, sim, **tinha**(+) **direcionamento** para isso, entende? (Professora Participante da pesquisa, 25/09/2023).

E logo em seguida, ela então reflete

> Eu sei que, e tenho consciência de que **nós, professores, precisamos constantemente estar revendo nossa prática**. ((Verdade.)) [...] estar revendo se a gente está indo no caminho certo, se não está, **fazer mudanças de metodologia**(::), enfim. [...] Então, **não é só o trabalho em relação ao texto escrito**, mas [...] todo um conjunto de recursos que vão permitir uma comunicação, um, até mesmo, um encontrar daquele estudante com o texto. [...] o estudante ter um acesso a **uma leitura maior**(::) **de situações [...] com base em inúmeros tipos de textos e em inúmeras modalidades**, esse estudante está tendo acesso e, a partir daí, ser refletido, [...] **se ele tiver os recursos que o professor trabalhar, desses multiletramentos** (Professora Participante, 25/09/2023, grifo nosso).

A professora reconhece que há predominância em suas práticas de uma forma "entranhada" por sua formação, o que trouxe consigo do tempo em que seu lugar era o de aluno. Isso confirma uma constatação de Antunes (2003, p. 13) em

tempos atrás, que dizia: “[...] ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino”. Dessas vozes da participante e da autora, pode-se, então, entender um pouco de uma justificativa, de certa forma harmônica, das muitas repetições de modelo na educação, apesar das novas teorias e abordagens que sempre surgem.

Mas, também já trazida para outro lugar pela pesquisa, a participante reconhece que há várias formas de ensinar e aprender; que há multiletramentos, e pelas multimodalidades pode lançar o seu aluno a um universo vasto de compreensões.

Então, pela voz da professora participante, vemos que a formação inicial de um sujeito (aqui o professor), pelos espaços e recursos que lhe chegam na hora de sua atuação, tende a ser difícil de ser deixada para trás, ou mesmo, mais refletida e ressignificada, que em entendimento mais brando e aproveitado aqui de Bakhtin (1988), seria perceber que há forças centrípetas para manter o ensino estático e homogêneo. Entretanto, por caminhos contínuos de formação esse cenário pode ser alterado, melhor organizado e com mais espaços de uma educação que se ressignifica e segue aproximando-se dos sujeitos que chegam em todo tempo até ela; seria a formação constante e atualizada uma força centrífuga, que lança o sujeito para fora das predeterminações de ensino que o sistema a todo custo busca manter.

Embora a mudança seja um desafio, nos tons da autora essa dificuldade é ouvida, principalmente ao dizer que esses novos espaços (escola, sala de aula) que chegam até o professor não apresentam uma política de valorização, tempos para estudos, recursos estimulantes à novas práticas e ainda com modelos específicos para cobranças em avaliações. Antunes (2003, p. 17) ainda sumariza: “[...] [um] cenário nada convidativo (e muito menos poético) de prédios

descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola".

Todavia, a autora propõe uma conversa inquietante aos professores, e penso ter feito o mesmo com minha companheira caminhante, ouvindo do seu lugar e de suas lutas, propus nessa pesquisa diálogos em que "outros horizontes se abrissem" e, claro, de forma consciente e reflexiva das nossas limitações. Mas pensando como Antunes (2003, p. 18) "[...] que até mesmo essas coisas que não dependem diretamente de nós, às vezes, começam a mudar já porque nós as denunciamos, ou porque lutamos para que sejam diferentes.".

4.1.2 Das primeiras impressões sobre o ensino de Língua Portuguesa

Nesse percurso formativo, a participante caminha até a **graduação em Letras-Português**, percebendo mais detidamente um **ensino de língua** voltado para uma concepção **gramaticalista**, que acabou por tecer a sua concepção de linguagem, influenciando com mais ênfase em sua forma de atuar e pensar o ensino, como fica evidente ao dizer

> A **organização do meu trabalho** começou a ser **moldada** desde o **magistério**. [...] através dos **conhecimentos**/ **de certas disciplinas** que faziam parte do currículo desse curso profissionalizante, **direcionava a nos mostrar como planejar uma aula**, [...] objetivos, materiais a serem usados, tudo que fosse necessário para a prática de uma aula (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

> [...] eu tenho que considerar **minha história**, que eu vim de **um ensino tradicional**(+), **um ensino em que**(::) **a língua portuguesa** ela era assim, estudada, o estudo da língua portuguesa era muito, **muito voltado para a normativa da língua**, **a gramática** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

> [...] De nós estarmos **memorizando**(::) **regras gramaticais**, de muitos **exercícios em relação à gramática**, e no início, bem assim, no decorrer do meu trabalho, na organização do meu trabalho, eu fui refletindo isso aí também, de pensar muito mais gramaticalmente do que linguisticamente, falando ((Humhum)) (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Do início de sua formação até o momento de sua entrada na graduação, a professora descreve um modelo que aponta as relações de um ensino mais voltado para práticas convencionais da educação, tanto no ambiente familiar, no ato de sua mãe corrigir provas; no direcionamento sistemático das aulas de didática; bem como na sua própria relação com a leitura e a escrita.

Nos fragmentos de suas falas fiz destaques para algumas expressões, que creio, muito podem nos dizer desse contexto. Ao relatar que já na formação do magistério a organização de seu trabalho era **moldada** por algumas disciplinas, denota um momento em que a **formação** de professores era **regida para a padronização de aulas e do ensino** dos estudantes, que conforme Saviani (2009, p. 144) nesse momento havia “[...] a **exigência de preparo didático**, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.”. Assim, o autor nos põe a par sobre uma formação mais centrada no "preparo didático", referente às habilidades do professor de planejar, organizar e conduzir as atividades de ensino; enquanto as pautas pedagógicas tratariam dos conceitos e teorias gerais da educação.

Podemos então refletir, que a participante seguia em uma **formação para uma prática de ensino modulada**, por assim dizer, **sem** a oportunidade de uma **integração das questões pedagógicas** que poderiam contribuir **para um fazer mais reflexivo**, **e** porque não, **resistente** a algumas questões de dominância sociais e do sistema de educação.

Nesse sentido, em outro momento das falas, a participante segue afirmando ter tido um ensino **tradicional**, voltado para um ensino de língua em que a **gramática** e sua **memorização** são os objetos de ensino que importam, e sobre isso Antunes alerta

> As **gramáticas** também (é bom lembrar) são **produtos** intelectuais, são livros escritos por seres humanos, **sujeitos**, portanto, **a falhas, imprecisões, esquecimentos** além, é claro, de vinculados a crenças e ideologia. Por isso, **não faz sentido reverenciar as gramáticas** como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre

> a língua – são produtos humanos como outros quaisquer (2007, p. 33-34).

A referente autora nos previne de que é preciso tomar uma postura de não mais sobrepormos a gramática à todas as demais faces de uma língua, tão importante quanto de serem consideradas nas práticas de sala de aula. Leva-nos ainda a refletir sobre sua condição falível, por ser uma feitura humana, dada às imperfeições que trazemos em nossas visões particulares e cheias de parcialidades.

4.1.3 Da formação e construção de uma concepção de linguagem: o que fica e o que segue pelo caminho

Diante do exposto na seção anterior, penso ser interessante, em favor de compreender mais um pouco do seu trajeto no caminho do ensino de língua a que se propôs, fazer algumas indagações em relação à construção do fazer didático da participante, tais como: (*i*) Como ela tratou essa questão do ensino de gramática para a construção de suas práticas na sala de aula, sendo de um tempo e formação fundamentados nos moldes tradicionalistas? (*ii*) Em suas práticas, como tem ocorrido os movimentos de permanências e desistências desse pensamento convencional?

No intento de apresentar respostas às perguntas anteriores, trago aqui mais alguns excertos de nossos diálogos, que podem nos direcionar a perceber e refletir o que a participante ao longo do seu caminho formativo foi deixando para trás, e o que trouxe consigo até o agora de sua atuação. Assim, ela diz

> E(+) quando eu penso a linguística e ouvi(+) falar no estudo da linguística, **na ciência da linguística**, na faculdade, **na graduação** (+), é que eu me deparei com a **reflexão de certo e de errado**. Porque até então tinha realmente a fala de acordo com a norma culta, a fala e a escrita não padrão, coloquial, isso bem definido como certo e como errado. **Por isso que é muito importante a gente estar lendo e está estudando, né?** ((Verdade)). **Porque a gente vai adentrando nos conhecimentos e percebendo novos conceitos**, nossa, isso é diferente, não era o que eu pensava. **O estudo da linguística abriu a minha mente para não ser** (+) **tão taxativa nas coisas, radical e até**

> **mesmo discriminatória em relação à linguagem** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Depreende-se dessa primeira fala que a participante, ainda nos processos de início de sua formação, compreende que o modelo tradicional a que teve acesso para seus estudos reflete para um contexto de certo e errado, por legado de uma norma padrão, vista como “única” a ser considerada para o ensino, que em palavras de Rodrigues (2014, p. 52) aponta para uma concepção em que "[...] a língua [está] abstraída do intercurso social; [é] a língua como estrutura/sistema. Essa visão de língua que constituiu gerações de professor/pesquisadores interfere sensivelmente no modo como se entende a concepção de texto e de gêneros na escola, bem como na academia.”.

Todavia, entendemos que as mudanças surgem aos poucos, com processos contínuos de estudos e reflexões, e isso se dá por vias de caminhos teóricos, assim, ressaltamos que há um esforço para renúncias, e a participante, então, busca transformar sua própria prática mais rígida, deixando-a para trás em suas palavras, e seguindo com uma prática sem julgamentos, radicalidades e sem as discriminações a que o ensino de língua(gem) está sempre propenso.

Nesse movimento de esforço, entretanto, a nossa caminhante traz o relato de uma atividade que desenvolveu com seus alunos, ainda mantendo, como afirma ela, uma prática pelas convenções da língua, por ser uma atividade mais metalinguística, que segundo Geraldi apresenta

> [...] a presença de certos conceitos gramaticais é portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, na pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados (1993, p. 25).

Nesse sentido, ela diz

> [...] a **atividade foi bem**(::) **tradicional e convencional** mesmo e eu senti que eu estava cumprindo com o que eu tinha que cumprir, de

> fazer aquela APNP (Professora Participante da pesquisa, 16/11/2023, grifo nosso).
> [...]
>
> **O conteúdo**, na época que eu selecionei essa atividade, era mesmo para **estar refletindo** [...], **as palavras, o léxico, a forma, a estrutura do texto**, **que tipo de gênero textual estava relacionado, a organização, os procedimentos estilísticos e enunciativos do texto**, também a questão de autodomínio de leitura, fazia parte do conteúdo, [...], a fluência de leitura do aluno (Professora Participante da pesquisa, 16/11/2023, grifo nosso).
>
> [...] muitas vezes é bem mais fácil a gente **perceber o negativo**, então você muitas vezes percebe quem não alcançou, porque ou a pessoa, **o aluno** não executou aquela atividade e não vai alcançar, ou **se ele**(::) **apresentou muitas dúvidas, errou muito**, não está alcançando, é fácil (Professora Participante da pesquisa, 16/11/2023, grifo nosso).

Nesses relatos, a professora apresenta uma **prática de leitura** em que os aspectos ressaltados são dessa abordagem tradicional ("da tradição enciclopedística e normativista"), voltada para a leitura de um texto com um caráter de sentido exato e concluído, de onde o aluno pode **obter informação por meio de atividades que extraem significado pelas palavras e outros aspectos linguísticos**, desta forma, desconsiderando as palavras de Ribeiro (2021, p. 20) que dizem: "[...] então a leitura não é sempre a mesma? Não, não é. Ela muda, se transforma, flutua, evolui e altera sua feição ou configuração [...]".

Cabe ainda pensar o conceito equivocado de **gênero textual** a que recorre a participante em sua prática **("... a estrutura do texto**, **que tipo de gênero textual estava relacionado, a organização, os procedimentos estilísticos"...**) imbricado na atividade apresentada, o que confirma que desde a sua entrada no ensino (início da década de 90), os gêneros ganharam um uso mais estrutural e taxionômico (Rodrigues, 2014), com um trabalho técnico em que se limita à identificação de sua organização e classificação, distanciado de sua dimensão social e interativa, o que nos remete ainda a Rodrigues (2008) quando diz que "[...] trabalhar com os gêneros do discurso é ter de lidar com gêneros cuja materialização semiótica se realiza para a além da linguagem verbal, [e] essa situação pode dificultar o trabalho [do professor] com gêneros que apresentam uma dimensão sígnica multimodal."

Assim, não se atenta a um outro princípio muito importante “[...] o quanto a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua [...], por isso, [o professor] não pode ficar tão preso aos conhecimentos especificamente linguísticos” (Antunes, 2003, p. 69). Na descrição da atividade fica ainda mais claro tal modelo de prática de leitura

> Então, aí faríamos a **leitura do texto**, [...] eu pedi para eles estarem **pontuando, anotando o que achasse interessante no caderno**(::), enfim, para depois haver as questões, [...], porque **o exercício**, tanto é que está assim, após ter realizado a leitura dos textos A Borboleta e o Casulo e a lição da borboleta na aula anterior, **leia as questões abaixo e responda com atenção**. [...] porque **dois textos**, fazer a leitura, compreendê-los, anotar no caderno o que achou interessante e importante, o que gostaria **de estar falando e pontuar e depois estar analisando as questões e respondendo essas questões**, [...] (Participante da Pesquisa, 16/11/2023, grifo nosso).

Para Kato (2003, p. 75, grifo nosso) “[...] é necessário fazer “uma distinção entre **ler** com o objetivo geral de compreender o texto (**fazer sentido do texto**) e **ler** com objetivo específico de **busca de informações**”, pois, para além dessa forma de resultar a leitura, é preciso pensá-la como um encontro entre o leitor e o texto. Um processo de interação para uma mais efetiva compreensão, considerando Antunes (2003, p. 69) que “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto”. Isso é pensar por uma perspectiva de leitura interacionista, que solicita a interação entre leitor e texto (autor), propondo um diálogo, a (re)construção do que se compreende, e respondendo ativamente ao que o texto expõe.

Nesse caminho de pensar para mudanças, a participante relata sobre outra atividade desenvolvida com seus alunos alusiva ao momento de homenagens à cidade de São Mateus, em que inicia sua prática por via de alguns recursos tecnológicos, entre outros; e considerando modos (audiovisuais) diferentes do que os costumeiramente utilizados. Ela cita ter feito todo processo de contextualização do tema usando ebook para leitura da obra (Contos de Luz); roda de conversa para diálogos com os alunos, buscando valorizar a opinião

deles (pela oralidade) sobre como veem a cidade, e os contextos da obra; e passou vídeo sobre a história da cidade, oferecendo-lhes observação dos aspectos visuais da cidade.

Ao falar desse momento, a professora afirma ter dúvidas sobre como ressignificar sua prática, embora, mais uma vez fazendo esforços para tal, trazendo para ela o olhar das novas abordagens de ler e escrever pelos multimodos, buscando promover o multiletramento de seus estudantes. Sobre isso, ela diz

> [...] nessa experiência, **a questão dos vários modos**, **isso me causa um pouco de dúvida** [...]. A metodologia [...], **o jeito como você vai aplicar determinada atividade**, vai ministrar a aula, e você pode, **nessa metodologia, apresentar vários modos textuais** para o estudante. Então, **no meu entender, eu acho que foi a forma da apresentação do vídeo e na troca que nós tivemos de experiências**. Então, ali em sala de aula, nesse momento, tinha aluno recém-chegado à cidade, então conhecia muito pouco. Então, **o vídeo** foi interessante para poder estar conhecendo de uma forma ampla, vendo **a imagem**, e quando viam a imagem, ah, eu conheço essa rua, ah, esse lugar, eu já fui aí (Professora Participante, 29/09/2023, grifo nosso).

É importante dizer que o período de desenvolvimento dessa atividade ocorreu já em tempos de sua participação na pesquisa, e mediante acesso à novas teorias de ensino da língua portuguesa. Mas é notório que, apesar da participante já investir na mudança de abordagem teóricas a partir dessas oportunidades de reflexões, direcionando seu olhar para os recursos e modos de dizer mais próximos dos contextos contemporâneos, essa diversidade de modos pode tornar o trabalho do professor mais desafiador, porque ele precisa ajudar os alunos a entenderem e produzirem de forma responsiva textos que não são apenas escritos, mas que combinam diferentes tipos de signos e mídias.

O que se percebe é que o professor acaba por assumir um discurso teórico, mas não o coloca conscientemente em ação, talvez pelo diálogo ainda frágil com tais teorias, que o impede de respostas mais firmes, sem o sentido de obediência cega ao modelo que o sistema de ensino há tanto tempo lhe impõe. De

reconhecer, também, que para além da visualização e da adoção de novos recursos para o trabalho com a língua(gem), ao compreender melhor essas noções teóricas, o professor pode promover a mudança do sujeito aluno para uma agentividade, em que cria e usa as linguagens que estão postas socialmente; produzindo discursos e intervindo diante dos que lhe surgem, respondendo aos textos com outros textos numa condição responsiva.

Ao render-se mais uma vez ao modo escrito, mesmo diante de uma atenção de seus alunos às imagens tratadas no contexto da atividade, a professora assume as dificuldades de rompimento com as convenções de leitura e produção que traz em si de todos os passos de sua formação até aqui, inclusive trazendo tais práticas novamente e equivocadamente distantes das práticas sociais de interação a que pertencem de fato.

> Mas **ficaram um pouco presos** em relação **à imagem**. Mas, **a produção**, **a proposta foi escrita**. Mas, eu **sei que existem outras maneiras** que poderiam estar sendo propostas. Às vezes eu me pego muito(::), e aí **eu me critico** em relação a isso. A questão de **zona de conforto**. Porque **quando se fala em produção de texto**, geralmente, **normalmente**, normalmente, nós professores **acabamos propondo a modalidade escrita** (Professora Participante, 29/09/2023, grifo nosso).

> Então, **na minha prática, já não existe aquela questão antiga de peguem uma folha**, vamos lá, agora vocês **vão escrever sobre esse assunto**. Quer dizer, sem antes ter tido uma motivação, tal. Então, **isso na minha prática já mudou**, já mudou. **Mas, eu vejo que ainda precisa mudar muito mais**, porque eu reconheço e **tenho consciência** que eu **fico presa a pedir para o aluno realizar uma produção escrita**. Reconheço isso (Professora Participante, 29/09/2023, grifo nosso).

Quando a participante reconhece a comodidade de lidar com o que já é normal em sua atuação diária, ao mesmo tempo que a necessidade de mudanças ainda maiores nesse sentido, percebe-se o intento de construir um caminho novo, mesmo diante de algumas fragilidades na compreensão de noções teóricas que se pensa importante para as mudanças de fato. Daí a importância de analisar e discutir com o professor o conjunto de reflexões epistemológicas, inclusive acolhidas pela BNCC, ainda que sem essenciais aprofundamentos, ao dizer que é necessário considerar “os novos e multiletramentos”, bem como os

“multimodos ou modos multissemióticos”. A partir disso, espera-se que o professor revisite suas posturas, direcionando-as para aquilo que já é possível trazer para suas práticas, mesmo diante dos desafios existentes, uma vez que, em asserções de Rodrigues

> Os documentos oficiais, apesar de balizarem o ensino de língua portuguesa, indicando objetivos, conteúdos de ensino e considerações metodológicas gerais, criam uma lacuna ao mencionar metas a ser alcançadas e sugerir caminhos a ser percorridos, sobre os quais os professores não têm conhecimento (2008, p. 175).

Pois, para além de acolher as abordagens dos ML e das MM e pensar se elas dão conta de preencher as lacunas de um ensino em que o sujeito esteja presente na concepção de língua(gem) e em todos os seus elementos (texto, gêneros...), o professor, em suas práticas, precisa pensar um ensino que se apresente pela língua viva, em uso, que faça sentido para o aluno; que os textos trabalhados circulem socialmente, e que assim, o aluno tenha a possibilidade de se colocar no discurso, expressando-se em suas concordâncias e discordâncias.

Não podemos correr o risco de entendermos que “apenas” pelo uso de multimodos e dispositivos tecnológicos para lidarmos com a leitura e produção de textos estamos considerando uma prática que se articula de fato com tais noções de uma língua viva que essas abordagens teóricas levantam, como pode-se notar no excerto seguinte em que a participante fala de uma ressignificação de uma prática de leitura e interpretação de texto, mantendo a mesma forma e conceito já utilizados desses recursos.

> Eu **apresentaria um vídeo científico** mostrando a metamorfose da lagarta, a transformação dela para borboleta, para eles verem. [...] **uma música**, poderia mostrar **uma animação**, uma animação em que esse texto aqui mesmo, a lição da borboleta, o teor desse texto aqui, que ele tem um aspecto de crônica, sabe? Uma animação, **pesquisar uma animação** que relacionasse a prática humana do ser humano na sua vivência à metamorfose da borboleta daqui, entendeu? **Um desenho, uma tirinha, uma mídia**, algo assim que fosse primeiramente mostrado para eles e refletido com o intuito motivacional, eu acho que eu faria isso (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Todavia, mesmo diante de alguns equívocos da participante, entre esses contextos de reflexões e mudanças para novos e mais conscientes rumos, ratifico que a qualificação do diálogo que o professor tece com teorias e referenciais de ensino, a partir de um **contínuo processo de formação dinâmico, dialógico, coletivo e orientado, pode direcioná-lo a conhecer mais de perto as bases, as questões ideológicas e, por conseguinte, a concepção de língua(gem)** que o leve à escolhas, ainda que sutis, porém mais frequentes, de práticas pedagógicas de leitura e escrita mais conscientes do papel da língua no desenvolvimento social da comunicação de um sujeito, e que privilegie todos os modos de expressão de uso da sociedade de agora.

4.1.4 Do encontro com a BNCC

Então, desses momentos de formação até sua atuação, a participante foi nos mostrando em seus relatos a influência canônica que constituiu sua visão de ensino, suas práticas e as formas de organização de seus planejamentos em sala de aula.

Durante esse percurso, alguns documentos educacionais foram também corroborando para afirmações de algumas características convencionais de ensino de língua(gem), mas também para ressignificações. Dentre eles, a participante cita os PCN e a BNCC, essa última mais diretamente tem influenciado suas práticas.

Assim, faz-se importante entender como se deu esse encontro com tais abordagens e para quais direções tem se enveredado nossa participante, por meio desses documentos.

> Então, **nessa gama de anos**, foi se **pensando, através dos parâmetros curriculares** também, **eu me lembro** do livro dos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa, em que **lá já estavam fazendo uma** provocação, **mostrando para nós**, professores, **considerações novas, diferentes** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

> **Por que eu digo isso?** Porque eu(+) tenho que considerar minha história, que(+) **eu vim de um ensino tradicional**, um ensino em que a língua portuguesa ela era assim, estudada, **o estudo da língua portuguesa** era muito(::), muito **voltado para a normativa da língua, a gramática** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

Nos excertos acima, a professora, em forma de comparação, expõe suas raízes do ensino tradicional, mas mostrando a mudança que foi trazida pelos PCN, com novas considerações para o ensino de língua. Pode-se pensar por inferência, que a participante entende terem trazido essas novas abordagens um rompimento, em certa medida, com um ensino gramaticalista a que estava familiarizada, quando se reflete que no contexto dos PCN é proposto um ensino em que a centralidade é o texto, com atividades mais contextualizadas e direcionadas a um entendimento de gêneros textuais, iniciando o que poderia ser tida como uma prática mais voltada ao que circula nos contextos de comunicação e atuação na sociedade, entretanto, o que se tem é bem pontuado por Rodrigues

> [...] ocorrem reacentuações da noção de gêneros e do ensino classificatório dos textos em gêneros etc., ações refratadas pelo discurso da tradição escolar. E, claro, esse ensino fica muito mais fácil ao da produção textual, vista mais modelarmente: siga o modelo, siga o exemplo, a partir da definição de crônica escreva uma crônica etc (2013, p.51).

Também é importante lembrar que foram os PCN que implementaram o desenvolvimento pelas competências e habilidades, e sobre isso, Saviani aponta que

> [...] nas escolas, procura-se passar **do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento**, **para o ensino por competências** referidas a situações determinadas (2013, p. 438, grifo nosso).

A crítica do autor evidencia que nessa conjuntura não está proposto aprender a ser sujeito, mas aprender para atender às demandas capitais, o que acaba por trazer a centralização do texto para uma ação de modelos, isto é, produzir a partir de um texto outro texto, como se houvesse uma espécie de forma. O que seria, ao final, uma afirmação da pedagogia do “aprender a aprender”, isto é, aprender

para fins específicos e determinantes à inserção ao mercado de trabalho, questão sobre a qual Rodrigues afirma “Daí a grande dificuldade de reintroduzir a dimensão de uso, de interação, de sujeito na concepção de língua, texto, gêneros, etc. [...]” (2013, p. 42).

É desse cenário, então, que a participante traz o que seriam os novos momentos de sua caminhada, apontando os primeiros contatos com a BNCC, em uma reunião, onde ressaltam questões de origem de tal documento, mas sem mencionar os pontos mais direcionados ao ensino.

> E aí, **a BNCC, eu me lembro dos cursos** que eu participei, quando ela foi **apresentada em reunião**, Base Nacional Comum Curricular, que **surgiu** a partir do pensamento, **a partir da LDB, 1996**, e **a BNCC, em 2018** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...] a **BNCC** é um **documento norteador**. (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

Esse fato demonstra uma forma muito comum do sistema apresentar documentos normativos em que constam mudanças para o ensino, iniciando por uma ideia de ser documento, de estar respaldado para ser seguido, sem oferecer as pontuações reflexivas quanto ao que trazem para mudar, como tais mudanças devem impactar no desenvolvimento do aluno e para quais fins.

Ao que parece, a participante demonstra em seu relato que seu contato inicial com tais documentos se deu sem o aprofundamento e reflexões necessários à melhores compreensões de uso e objetivos linguísticos desses documentos. Mas afirma, que ambos (PCN e BNCC), em seus tempos, direcionam a educação, e portanto, o ensino de língua que ela desenvolve.

Tal escolha de inserir esses documentos no cotidiano de práticas dos professores não é ingênuo nem despretensioso, uma vez que incita a aceitação mais condicionada dos professores à essas ideias sem questionamentos

essenciais a suas estruturas políticas, bases teóricas e benefícios para o ensino-aprendizagem, como se constata na fala da professora

> Mas, **a partir dos PCN e da BNCC**, quer dizer, já foi sendo colocado um outro aspecto, um outro olhar, que já **nos faz pensar na questão das habilidades** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

Por essa via, identifica-se que o documento chega por um diálogo que vai sendo construído com participante antes com os PCN, e então com a BNCC, que aqui enfatizamos, direcionado pelo sistema, voltado ao cumprimento do que ele "propõe" – um ensino por competências e habilidades, como ela mais uma vez pontua

> Mas **tinha que cumprir com o que tinha sido solicitado pelo sistema** e, assim,(::) também **na correção** dos exercícios, **perceber se determinada habilidade havia sido atingida**, de certa forma, [...] (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Dessa forma, vamos entendendo que seu contato com a BNCC segue imposto, imediato e sem maiores entendimentos, como se denota em outro momento de fala

> Então, quando **foi estabelecido**, **na verdade**, um formato de atividade não presencial de uma APNP para estar sendo inserida na plataforma, **havia uns critérios** a serem seguidos, nós tínhamos que estar colocando no cabeçalho da atividade o conteúdo(+), estar **colocando a habilidade** a ser explorada em relação àquela(+) atividade e essas habilidades são **habilidades que estariam voltadas para a BNCC** [...] (Participante da Pesquisa, 16/11/2023, grifo nosso).

Essa forma de pensar o ensino-aprendizagem a que a professora se detém estabelece uma relação instrumental com o conhecimento, em que aprender objetiva ter uma utilidade imediata na vida do estudante; e ainda, como se fosse possível, através de uma atividade de sala de aula avaliar o alcance dessa habilidade por ele. Se ao realizar tal atividade tornou-se capaz de responder às exigências da vida em sociedade, ditadas pelos empreendimentos capitalistas. Nessa direção, Branco *et al* afirma que

> **Em relação à BNCC**, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, **preterindo**, **para não dizer "excluindo", os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão** (2019, p. 160-161).

Nesse caminho, o sistema segue garantindo que o professor não tenha a oportunidade efetivamente de estudar os documentos, não é essa a ideia. A ideia é garantir a sustentação de um viés ideológico de organismos multilaterais, que marca presença em instrumentos como o livro didático, diante disso, Silva (2018, p.13) descreve bem a situação docente, ao dizer que "Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso.", como fica evidente mais uma vez na fala de nossa participante

> [...] **não temos a prática de ficar consultando a BNCC**. **O contato** que a gente tem com os códigos e com o que diz esse código das habilidades **é lá no cantinho do livro didático**. Quando a gente pega no livro didático, **passa uma atividade de trabalho e conteúdo lá pelo livro didático**, do ladinho está o código da BNCC e a habilidade que pretende ser alcançada com aquele trabalho (Participante da Pesquisa, 16/11/2024, grifo nosso).

Relevante ainda refletir que pelo texto da BNCC está ao alcance do professor apenas selecionar os recursos metodológicos, o que pode então, não determinar que a abordagem dos conteúdos ocorra de modo mais atual, trazendo rupturas com o tradicional em que o ensino de língua(gem) não se dá em seus usos, e a língua não é vista como uma prática social em que a leitura, a escrita e todos os outros modos de expressão são recursos de constituição do sujeito, lugar de denúncias e lutas por uma sociedade justa e de indivíduos emancipados.

4.1.5 Do que se revela de seu diálogo com a BNCC

Do encontro com a BNCC e do diálogo tecido com ela, a participante segue demonstrando sobre as atividades selecionadas em seu planejamento, usar mais detidamente os modelos já sugeridos pelo livro didático, referenciados na BNCC.

> Essa/ seleção de atividades(+). Essas atividades, eu estou pensando aqui comigo, né? Elas podem ser consideradas algo bem geral ou bem mais específico em relação à leitura e escrita (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).
>
> [...] Porque assim, nós **temos o material do livro didático**. O livro didático ele é baseado, ele foi produzido com base na BNCC. Sim. Então, **tem lá as atividades e essas atividades já vêm com os códigos**, né? (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> **Das habilidades** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> E aí, quando você, **por alguma razão na sua vida**, você se ausenta do trabalho, uma questão de atestado médico, por exemplo, e tal, e que você vai passar o planejamento para ser trabalhado lá na escola, **aí você acaba passando alguma coisa do livro didático**. **A própria coordenadora pedagoga fala/, passa alguma coisa do livro didático, que é mais tranquilo** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

É preciso lembrar, que o livro didático está entre os instrumentos de permanência das práticas enraizadas pelo contexto de conter a autonomia dos professores, insistindo na permanência de conceitos tradicionais e modeladores (habilidades); e reforça as dificuldades dos professores (aqui a participante) libertarem-se desses moldes reguladores. Nesse sentido, afirma Antunes (2003, p. 124, grifo nosso) "O **livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula** deixaram o **professor sem oportunidade de criar seu curso**. Nada tinha que ser inventado. **Tudo estava lá**".

No contexto atual, então, se "tudo está no livro didático", "tudo" vem da BNCC, e segundo
(Galian; Pietri; Sasseron, 2021, p. 11) "Nessa perspectiva, um professor que "cumpra" estritamente o que prevê a BNCC como aprendizagens essenciais é o modelo que se busca.", confirmando isso a fala da participante no excerto abaixo

> [...] o livro didático se torna um instrumento, porque o acesso a ele já está ali, **já está tudo ali** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Mas, salientamos que o problema pode não ser exatamente o uso do livro didático, e sim a leitura (ou ausência dela) que é feita dos propósitos da Base

em que está fundamentado, não se detendo a perceber e compreender as ideologias e poderes que estão na condução de todo processo de estruturação desse instrumento; as práticas de leitura e escrita tão distantes da língua viva, em uso; e fazer uma reflexão que possibilite o professor analisar e ressignificar seu uso, bem como de outros instrumentos pedagógicos. Assim, mais uma vez, a fala da professora confirma

> Então, **tem situações que a gente se encontra no**(+) **momento mesmo de comodismo**, mesmo de(+) estar, ah, isso aqui já está tranquilo, achar que está tranquilo e tal, vou passar isso aqui, entendeu? ((Entendi.)) (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Na contramão dessa atitude, é relevante pensar nos conceitos e no formato das atividades propostas e não apenas “aplicá-las”; refletir se elas se apresentam para motivar a agência dos estudantes; se estimulam a criticidade deles; se promovem uma produção significativa de sentidos; e se os textos indicados têm circulação social, que possibilite o aluno interagir com discursos reais. Nesse sentido, adotando a visão de Saviani (2012) que entende ser fundamental que o professor tenha uma prática pedagógica crítica e situada, que possa romper mais efetivamente com modelos estabelecidos, inclusive em muito trazidos por via dos livros didáticos.

No intuito de compreendermos um pouco mais desse diálogo entre professor e documento referencial e do que e como chega até sua prática, seguimos analisando que ao dizer, por exemplo, sobre o livro didático ter as atividades já relacionadas às habilidades da BNCC, pode ser uma clara demonstração de que a professora, em certa medida, segue os parâmetros pretendidos pelos organizadores da Base. Com pouco tempo para leituras mais analíticas dessas pretenções, “o professor” acaba por manter as permanências do sistema, entretanto, conforme acentua Antunes

> **O que se pretende agora é diferente**. **Mesmo com o livro didático** (que está bem melhor agora, diga-se de passagem), **se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa *a língua acontecendo****, no passado e agora*, em seu país, em sua região, em sua cidade, em sua escola, e **que sabe criar suas oportunidades de**

> **analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou** (**Observe-se que eu escrevi "fatos linguísticos" e não, simplesmente, "gramática".**) (2003, p. 124, itálico da autora, grifo nosso).

No cenário dessas reflexões para o "diferente", tem-se um outro momento em que a participante pensa para um "novo olhar", contudo, e talvez sem as ponderações mais pontuais, segue assumindo uma ação em meio a um contexto de ensino linguístico incisivamente convencional, trazendo as influências dos PCN e da BNCC.

> [...] eu **fui refletindo** isso aí também, **de pensar muito mais gramaticalmente do que linguisticamente**, falando. Mas, **a partir dos PCNs, da BNCC**, quer dizer, já foi sendo colocado um(+) outro aspecto, **um outro olhar**, que já nos faz **pensar na questão das habilidades** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

Então, pensar "gramaticalmente" passa a ser refletido em detrimento de um pensar linguisticamente, o que se pode inferir que a professora se move para um pensar por uma consciência que busca analisar e compreender a língua(gem) em seus diversos aspectos e complexidades, aspectos que só podem ser percebidos no uso, na concretude das práticas de linguagem e não em suas abstrações.

Entretanto, é preciso considerar nessa análise para caminhos bem reflexivos e para outras mudanças, que ao apontar como bases teóricas os PCN e já a BNCC, a participante parece talvez não perceber um ponto de engano nos termos desse suporte. Pois, ao dizer que um novo olhar parte para uma consideração das habilidades, cabe a reflexão de que **um pensar pelas habilidades pode não ser, efetivamente, um pensar linguisticamente**, considerando o que já foi exposto sobre isso nesse texto de pesquisa, ao mostrar que um ensino por competências e habilidades no contexto dos PCN e mais ainda da BNCC é limitado e dado às estratégias técnicas e capacidades cognitivas, apresentado em uma lista de conteúdos pragmáticos, como também já dito aqui - mais condizente com as propostas de um ensino tradicional. Por asserções de Silva entende-se que

> O **projeto formativo proposto na BNCC** e nos **textos dos anos 1990 alude** a uma **formação para a autonomia e o respeito à diversidade cultural**, **prescreve**, **porém**, a **adequação da formação humana e restritivos imperativos de formação para a adaptação**. Evidencia-se um tratamento formal das "diferenças", ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração (2018, p. 11).

Por essa perspectiva de um ensino pelas habilidades, a participante melhor nos esclarece a maneira como estuda o documento e traz suas proposições e ideias em sua forma de ensinar, como sua fala expõe

> [...] Considera os conhecimentos científicos de cada disciplina.
>
> De cada(::) área de conhecimento. Mas é um conjunto. Então, e(+) também **através de Gardner, das competências que o ser humano tem, que muitas vezes você é competente numa área muito mais do que em outra.** Nossa, e quando eu me deparei com essas questões, eu falei assim, nossa, **isso aí está dizendo algo que eu sempre pensei**, [...] (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> Isso pensando que você(+). **Você vai até a BNCC para pensar isso** ou é num/ (Pesquisadora, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> Então, hoje em dia, **pelas leituras** que eu venho realizando, ano passado mesmo **fiz diversos cursos na plataforma da Secretaria Estadual de Educação**, a SEDU, [...] (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> **Mas hoje eu consigo pensar que**, **com determinada atividade**, o objetivo seria estar alcançando, **tentando fazer com que o aluno seja despertado no aluno**(::) **uma determinada competência, uma habilidade.** Hoje eu já penso que está ligado a isso. **Que o Ensino-Aprendizagem Sala de Aula, ele está voltado a desenvolver o aluno e suas habilidades.** Isso aí está claro hoje e que **é nessa direção que é preciso ir** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

A participante declara que, mesmo diante de oportunidades de reflexões, pela leitura e estudos que tem feito sobre o referido documento, sua direção é pensar e organizar sua prática para que os alunos desenvolvam essa ou aquela habilidade sugerida no texto da BNCC. Ela entende que os estudantes podem desenvolver melhor uma e não outra habilidade, isso seria uma ação que limita e não valoriza as possibilidades de cada sujeito, pela interação e pela experiência. O que configura o olhar individualizado, cognitivo e direcionado ao "aprender a aprender" fazer alguma coisa, sem a construção tão importante do desenvolvimento coletivo e dialógico.

É possível notar que a professora participante nos passos de sua formação vai, também, compreendendo a necessidade de entender novos modos de ensinar e aprender a língua. Mas, engessada pelo sistema e suas normas, retoma velhas falas e segue “por elas”, como aparece nos trechos seguintes

> Mas, assim, não é(::), como eu vou dizer(+), **deveria ser uma prática de nós**, **professores**, né? Corriqueiramente, estarmos ali com a teoria, estamos lendo/, e ali **pensando a nossa prática e a teoria**. E pensa, o que eu vou mudar? (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

> Mas, assim, eu já me deparei em estar numa fila e pensando. [...] **E como é que eu vou avaliar e a avaliação?** Porque também **o sistema tem toda uma questão relacionada a avaliações**(::), a percentuais(::), a tudo ((Certo, errado.)) isso aí (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

> **Há prazos, há certo e errado, há prazos**. E que você precisa dar conta (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

Na permanência de algumas práticas está também a preocupação da professora com o ensino para avaliar. O que nos remete a pensar sobre as palavras de Ribeiro (2021, p. 80) “É bom lembrar que avaliar não é apenas dar nota ou ranquear. A avaliação é reflexo da concepção de ensino e aprendizagem adotada.”. Desta forma, se o professor não encontra **oportunidades (atuar nas brechas)** para refletir sua prática frente às novas teorias, permanece envolvido pelas estratégias de medição de aprendizagem dos grandes sistemas de monitoramento do desenvolvimento, que direciona então sua forma de ensinar e o que ensinar, acondicionando-se ao que Ribeiro também salienta: “Se é **transmissão de conhecimento**, provavelmente isso será **medido em provas tradicionais**, nas quais as **respostas são classificadas em certas e erradas**, os alunos são ranqueados em notas e esse é o fim do processo” (Ribeiro, 2021, p. 80-81, grifo nosso).

Dessa forma, não por indiferença, entendemos, mas a participante vai legitimando o discurso de um ensino estruturado para o atendimento à concepção de linguagem da Base; uma concepção de ensino por competências e habilidades, contrariando o que novas perspectivas apontam, pois

> Numa **concepção mais emancipadora**, [...], espera-se a aplicação de **formas diversificadas de avaliação**, incluindo aquelas que **consideram o trabalho colaborativo**, que aceitam **respostas possíveis**, **críticas**, **reflexões** e que **contribuem para a aprendizagem dos estudantes em etapas diversas** (Ribeiro, 2021, p. 80-81, grifo nosso).

Sumarizo aqui, que nos excertos acima, a professora remete-se ainda para uma prática e ideias que precisam se aproximar mais satisfatoriamente a uma educação linguística, que não subjuga um ensino norteado para desenvolver competências e habilidades dos estudantes, mas antes, entende que a natureza desse ensino deve apontar para uma perspectiva de formação cidadã, que suscite “capacidade” de criticidade, de ética e de criatividade para uma atuação de cidadania efetiva, que proporcione o desenvolvimento individual, bem como o coletivo.

Posto isto, seguir primando por uma educação para a mobilidade social que faça por si e pelos outros, sem os engessamentos que um ensino apenas para as competências e habilidades sugere, como podemos ver no diálogo que segue, denotando a visão da participante sobre esse ensino

> [...] muitas vezes você é **competente numa área muito mais do que em outra**. [...] eu sempre senti que eu nunca fui da área de exatas, [[porque eu sou da área de letras humanas (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

> [...] Mas hoje eu consigo pensar que, com determinada atividade, **o objetivo seria** estar alcançando, tentando **fazer com que o aluno seja despertado no aluno uma determinada competência, uma habilidade.** Hoje eu já penso que está ligado a isso. Que / **o Ensino-Aprendizagem** Sala de Aula, ele **está voltado a desenvolver o aluno e suas habilidades.** Isso aí está claro hoje e que é nessa direção que é preciso ir (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

Nesse sentido, no intento dirimir a questão desse ponto em que o ensino de língua é ancorado em uma estrutura de competências e habilidades a serem desenvolvidas, a pesquisadora lança no diálogo a reflexão se não seria então uma prática propensa a limitações. A professora participante apresenta a seguinte resposta

> **Eu acho que traz limitações, sim.** [...], porque(+) na verdade, quando você diz assim, você tem uma determinada habilidade como(+) aquela que diz assim, de perceber, de inferir uma informação implícita num texto (+), implícita o que está oculto, mas o texto a gente sabe que não é só o que está escrito, o texto também é oral, ele também é oral. **Então, se na minha prática, eu procuro desenvolver uma habilidade como essa, implicando somente o texto escrito, eu estou limitando** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

É importante destacar que a participante demonstra o início de um entendimento sobre como o ensino por via das competência e habilidades puramente, sem análises ou mesmo sem suas intervenções pedagógicas mais críticas não dialoga de fato com a necessidade dos estudantes em seus contextos sociais, e é daí que vai inserindo em suas palavras, em um segundo momento ao acima mostrado, a preocupação com um ensino de língua por práticas de leitura que possibilite a elaboração de significados para além da escrita, em termos mais conceituais, uma percepção de que um texto apresenta suas ideias em uma variedade de modos – pela multimodalidade.

> Então**, não é só o trabalho em relação ao texto escrito**, **mas**, não, **a imagem**, **o gesto, a expressão facial, todo um conjunto de recursos que vão permitir uma comunicação, um, até mesmo, um encontrar daquele estudante com o texto.** Então, **o estudante, na vida dele**, prática em casa, com os amigos, na igreja, enfim, onde ele estiver, ele visualizando uma imagem, ele visualizando uma expressão facial de alguém, (::) visualizando cores, porque as cores também transmitem comunicação, **ele saiba**, (::) **ali na prática, na vida dele, aplicar aquele conhecimento que ele adquiriu em sala de aula**, [...] **a leitura que ele vai estar fazendo daquela simbologia toda, daquele modo de comunicação** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Há uma demonstração, ainda sutil, da participante, que o trabalho com gêneros multimodais desenvolve a habilidade dos estudantes de analisar criticamente a informação apresentada em diferentes formas, identificando viés, propósito e público-alvo, além de compreender as técnicas usadas para influenciar os sentidos, o que faz premente perceber como os textos vão ganhando um novo sentido em seu trabalho, mesmo com o entendimento ainda tímido e meio confuso das abordagens, a participante vai denotando um novo cenário construído com muitas contribuições dos intervalos da pesquisa em que dialogou em outros ambientes de estudo, como colóquios e cursos, além de leituras extras sobre as abordagens dos MM e das ML, que vejo como recursos essenciais para essas mudanças.

Sua fala já sugere que é importante considerar e integrar, modos, textos e gêneros multimodais (como vídeos, infográficos, gráficos, etc.) do uso social (no dia a dia) e para o uso social (o dia a dia) dos estudantes, algo que anteriormente a esses momentos de estudo, já estava, inclusive, no livro didático, mas não percebidos pela professora em detrimento da proeminência da escrita no ensino e da preocupação em atender as competências e habilidades, como revelam os excertos seguintes:

> [...] a atividade foi bem tradicional e convencional mesmo e eu **senti que eu estava cumprindo com o que eu tinha que cumprir**, [...] (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

> **Quando a gente pega no livro didático**, passa uma atividade de trabalho e conteúdo lá pelo livro didático, **do ladinho está o código da BNCC e a habilidade que pretende ser alcançada** com aquele trabalho (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

O resultado dessa prática é um ensino-aprendizagem de moldes “alfanuméricos” da BNCC, que sem embasamentos e discussões epistemológicas consistentes, por exemplo, pelas as abordagens dos multiletramentos e das multimodalidades, como aqui escolhemos fazer, há um distanciamento de um ensino de língua(gem) que valoriza a diversidade de formas de comunicação e que busca preparar os estudantes para um mundo complexo e rico de expressões. Entendemos, que essas abordagens não só aumentam o engajamento e a motivação dos alunos na construção de suas expressões; mas também, podem contribuir no desenvolvimento de habilidades críticas para os discursos em que se coloquem responsivamente, e para uma compreensão profunda em múltiplos contextos, qualificando suas atitudes de respeito pelo outro, reconhecimento de suas diferenças com mais tolerância e participação efetiva nos espaços em que se fizerem presentes.

Considerando isso, assumimos que a escola e o professor têm um papel fundamental na formação dos sujeitos para o trabalho, cidadania e vida comunitária, por isso, a necessidade de também buscarem mudanças. E enfatizamos aqui, que para além disso, é preciso que suas práticas direcionem seus estudantes para a justiça social e para a coletividade, podendo melhor

transitar nesse “novo” e multi ambiente atual. É ocupar-se de preparar o estudante para uma atuação performática, antecipando suas atuações para uma comunicação que o liberte das amarras de noções hegemônicas, com vistas somente às respostas e responsabilidades individuais.

Para o alcance desse objetivo, tratamos a formação do professor como recurso singular e determinante, e enfatizamos que é necessário que o sistema compreenda seu papel nesse processo formativo, buscando qualificar suas ofertas de formação, criando efetivos espaços de discussão, reflexões e transformações das práticas de ensino dos professores para algo muito além da mera instrumentalização da língua(gem) e da mecanicidade dos conteúdos. O que se espera são tempos e lugares formativos que intentem, por meios teóricos significativos, pensar para uma educação linguística – para além da língua, por uma constituição de sujeitos pela língua(gem).

4.1.6 Para além dos momentos da pesquisa: os intervalos de estudo

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, tanto a pesquisadora quanto a participante entenderam desde o início que algumas teorias precisavam ser melhor conhecidas, compreendidas e desbravadas, com o objetivo de que além de refletir melhor suas práticas, a participante tivesse orientações para mudanças necessárias de seu ensino.

> Bem, antes de mais nada, (+)**antes de pensar numa prática em si**, (+) nessas ações, sala de aula, **a gente precisa primeiro estar passando por formações**. Eu não tenho condição de planejar, pensar determinada prática sobre conceitos que, ao meu ver, eles são recentes, sem passar por uma formação (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Entende-se dessa fala, que não há mudanças sem entendimentos teóricos, o que nos leva a refletir que há lacunas nessa formação do professor que acarretam nos insucessos da educação. A passagem rápida por cursos oferecidos pelo sistema, e sem direcionamento e discussões mais embasadas

epistemologicamente, não aporta o professor na suficiência do que o ensino precisa, e a participante evidencia isso em mais momentos

> Não faz muito tempo eu estive em contato com essas terminologias através da plataforma CEFOP, da SEDU. **Lá existem diversos cursos e que a gente vai se inscrevendo e fazendo esses cursos online** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

> Mas em relação ao âmbito municipal, porque eu sou professora da escola pública municipal e estadual. Em âmbito municipal, **há carência de que haja formação para o professor, o professor está entendendo esses conceitos** primeiramente, para que esteja claro na mente o que é letramento, o que são multiletramentos(::) e, nesses multiletramentos, a multimodalidade, o multiletramento, enfim (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

> Eu digo que a partir **do texto que eu estive em mãos** para poder estar fazendo a leitura, eu **senti um pouco de dificuldade em**(::) **estar** separando, está **distinguindo uma coisa de outra e, na minha prática**, pensando, eu estou, em minha prática, **executando algo que esteja voltado para os multiletramentos** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Porém, por entender que se o professor conhece melhor os caminhos que lhe são indicados, pode alcançar mais autonomia didática, não ficando "[...] à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos" (Antunes, 2003, p. 170), seguimos evidenciando os novos caminhos e compreensões, em que pontos remanescem conceitos mais antigos; e se há pontos em que se destacam linhas, ainda que tímidas, de novas concepções refletidas pela participante.

> Então, de que forma, na prática, eu consigo perceber essas questões? Bem, eu(::) tenho um aluno em sala de aula que ele não está, assim, totalmente, digamos, alfabetizado. **E tem os que já sabem ler e escrever. Então, o letramento seria proporcionar as condições daquele estudante, que ainda não sabe escrever, está entendendo, está se apreendendo ali do signo linguístico e seu significado**, mas a questão de **multiletramento perpassa, vai além da questão do letramento, né?** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Desse excerto, percebemos que mediante os intervalos para estudos, a professora vai acolhendo novos termos e conceitos, embora ainda com alguns equívocos, mas que a colocam em posição de refletir e pensar em ressignificações de suas práticas.

> De uma maneira, assim, mais profunda, **o estudante ter um acesso a uma leitura maior de situações** que ele mesmo experimenta, que ele tem na vida dele, mas que, **com base em inúmeros tipos de textos e em inúmeras modalidades**, esse estudante está tendo acesso e, a partir daí, ser refletido, ele perceber, que na vida dele, **aquela situação**, ela **vai se tornar mais tranquila, mais fácil**, **se ele tiver os recursos** que o professor trabalhar, **desses multiletramentos** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Seguimos denotando que a professora busca em suas práticas de ensino a melhor forma de obtenção de significado por parte dos seus estudantes, e primando por um ensino que solicite o uso de habilidades mais próximas desses sujeitos. Pois, no relato acima ela apresenta ter compreendido que em um ensino que considera os multiletramentos o aluno acessa espaços e recursos que lhe garantam maior autonomia de compreensões, comunicações e ações. Ao que parece, a professora tem entendido que ao apresentar a seu aluno outras formas de ler e dizer ou a inter-relação entre elas, faz um convite a superar novos desafios para sua aprendizagem.

Nessa compreensão, é importante voltar os olhos para o momento, em um excerto já usado aqui, em que a professora participante se pôs a analisar sua prática e como percebe o aluno no contexto de aprendizagem proposto, ratificando o que se defende neste texto, de que um diálogo reflexivo com as bases norteadoras do ensino pode melhor direcionar o professor para as ressignificações de sua prática, em níveis de concordâncias, discordâncias e reelaborações.

> **Então, não é só o trabalho em relação ao texto escrito**, mas, não, a imagem, o gesto, a expressão facial, **todo um conjunto de recursos que vão permitir uma comunicação, um, até mesmo, um encontrar daquele estudante com o texto.** Então, o estudante, na vida dele, prática em casa, com os amigos, na igreja, enfim, onde ele estiver, ele visualizando uma imagem, ele visualizando uma expressão facial de alguém, (::) visualizando cores, porque as cores também transmitem comunicação, ele saiba, (::) ali na prática, na vida dele, aplicar aquele conhecimento que ele adquiriu em sala de aula, que aquele semáforo, aquelas luzes, vai estar transmitindo ali que o amarelo é a tensão, que o vermelho é pare, que o verde é siga, e entendendo, no conjunto disso tudo, é o, como é que eu vou dizer, (::) **a leitura que ele vai estar fazendo daquela simbologia toda, daquele modo de comunicação** (Participante da Pesquisa, 25/09/2023, grifo nosso).

Nesse caso agora, chamo atenção para como isso, portanto, leva-a refletir sobre como desenvolver habilidade de interpretação pelo recurso da sinestesia, mais um conceito que pode ouvir sobre nos cursos em que participou e em leituras sugeridas. A aquisição desse conhecimento pode ainda ser tímida, mas ao lançar mão dele, a participante pensa, diferente de antes, em recursos que pode orientar os estudantes a explorar e proporciona-lhes mais possibilidades de leituras de um texto com níveis de sentido mais expressivos e para uma compreensão mais complexa sobre ele, como se apresenta na sequência de sua observação

> E isso acontece(+), porque(+) o texto **escrito é visual**, **a informação** implícita, ela **vai estar oculta dentro do texto escrito que é visual** (Professora Participante da pesquisa, 25/05/2023).

Ação como a descrita anteriormente possui base, entre outros exemplos, na seção de **Processos de sinestesia**, contidos no livro **Letramentos**, em que os autores apresentam e discutem as experiências e práticas que buscam ressignificar o ensino com vistas a uma pedagogia dos multiletramentos, pela perspectiva da multimodalidade, uma vez que segundo asserções de Kalantzis; Cope; Pinheiro, cabe pensar

> **Por que focalizar a multimodalidade dos letramentos e o poder da sinestesia?** Em parte porque a multimodalidade sempre existiu, mas tem sido negligenciada em algumas pedagogias, inviabilizando, assim a possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem envolventes e eficazes [...] (2020, p. 185, grifo nosso).

Dessa forma, por meio de estudos e diálogos sobre novas formas de ensinar e aprender, mas também das ressignificações das antigas, espera-se que o professor tenha uma condição mais real de ancorar-se em uma pedagogia significativa, interativa e produtiva em sala de aula, mesmo embora, a nossa professora participante afirme uma proximidade com tais epistemologias ainda aquém ao que compreende necessário.

> Então, [...] **minha prática já mudou**, já mudou. **Mas, eu vejo que ainda precisa mudar muito mais**, [...] (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Então, das renúncias às permanências de práticas e conceitos para o ensino de língua a que se propõe a participante e desse diálogo tecido com a BNCC, um desenho da concepção de língua(gens) vai sendo feito por ela, considerando a tese de que “Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua* (Antunes, 2003, p. 39, itálico da autora).

4.2 DOS CAMINHOS E CONCEITOS DE SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

4.2.1 As marcas de uma concepção de linguagem

Do desenvolvimento de suas práticas, a participante vai nos direcionando a compreender que ideias e conceitos linguísticos têm aparecido em maior evidência. Isso, nos debates pelo caminho, pode influenciar em entendimentos mais esclarecidos para um trabalho pedagógico “[...] mais crítico, diferenciado e comunicativamente relevante” (Antunes, 2003, p. 170).

Assim, iniciamos com os excertos abaixo que apresentam um momento em 2023, em que a professora estava desenvolvendo uma atividade direcionada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com o Ministério Público do Trabalho (MPT) em prol da campanha contra o trabalho e a exploração infantil. Importante dizer que o material vem com uma estrutura pronta para leitura e para atendimento a fins específicos de um concurso de escrita.

> Então, aqui, ao selecionar atividades, né, eu estou, [...] eu estou, num momento, **trabalhando no Ensino Fundamental 2**, já venho trabalhando, né(::), **em relação ao programa de combate ao trabalho infantil.** (Participante da Pesquisa, 25/05/2023)
>
> […]
>
> [[Que é **promovido pelo Ministério Público do Trabalho**, o MPT. E existe o **material riquíssimo**, **está sendo trabalhado a leitura**, está sendo trabalhada **a escrita também**, com base **nessa temática**, né,

> do **combate ao trabalho infantil** (Participante da Pesquisa, 25/05/2023).

A princípio a professora fala sobre o propósito do trabalho e declara ser um material rico, em que ela explora a leitura e a escrita a partir da temática sugerida. Até aí estamos diante
de uma cena comum aos professores, que têm seus percursos pedagógicos durante o ano letivo submetidos a diversos projetos, quase sempre para uma atividade estanque de leitura e escrita.

Todavia, na sequência de sua fala, a participante faz algumas observações que parecem entrar em desarmonia com sua primeira avaliação do material (“material riquíssimo”), quando então, aponta a ausência de uma atividade para a leitura, que pelo seu relato, podemos entender oralidade, eixo inclusive pouco pensado na maioria dos materiais didáticos de língua portuguesa. Há um intento de romper com o tradicional, com os moldes preestabelecidos pelos projetos dos sistemas de ensino. Mas há também a falta de conhecimento consistente que lhe aporte o suficiente para esse rompimento.

Nessa direção, a participante intenta em uma ressignificação da atividade, adaptando-a para um trabalho mais próximo dos contornos da oralidade, com a promoção de um momento de relatos dos alunos, trazendo suas realidades relacionadas ao tema em questão.

> **Algumas atividades**, eu(+) **eu**(+) **adaptei e lancei oralmente** (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> **Porque o material traz atividades para desempenhar de forma escrita**, **mas, e a leitura**? Então, muito interessante, quando eles estiveram, eu tenho até fotos disso, ((Sim.)) eles estiveram em círculo, né, e ali, fomos compartilhando do que eles entendiam com o trabalho(+) infantil. [...] (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> **Foi uma atividade que eu adaptei e lancei oralmente**, que era escrita, **para poder ver o universo deles**. O que eles fazem no dia a

> dia? O que vocês fazem? Vocês brincam? Vocês(::)(+) passeiam, viajam? O que vocês fazem? **E eu tive relatos**, né, de aluna dizendo assim que, sim, que estuda, que está no horário da escola, mas depois que sai da escola, é fazendo as atividades domésticas. Dentro de casa e tal. E aí eu comecei até a pensar, já que é por isso que não faz tarefa de casa, a tarefa da escola, né? (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Nesse contexto, a participante apresenta um olhar mais atencioso à deficiência do material, e revela um certo desejo de romper com os conceitos tradicionais. Contudo, revela-se também a realidade da participante e de muitos dos professores da rede pública sobre a dificuldade de analisar mais epistemologicamente os conteúdos e temas de materiais didáticos que são encaminhados pelas secretarias de educação municipais e estaduais; ou mesmo a pouca oportunidade de discutir suas relevâncias e compatibilidades com as atividades já planejadas pelo professor e até os conceitos reais a serem compreendidos e assumidos, frente às necessidades de seus estudantes.

Desta maneira, o professor acaba por apropriar-se de um discurso (adaptei do escrito para o oral) sem necessariamente ter consciência de como ele se traduz no fazer pedagógico, isso se vale no exemplo dos gêneros do discurso, que desde sua entrada no ensino de língua portuguesa (década de 90) perpassaram por vários conceitos, que deslocados de seu sentido original em Bakhtin (esfera de atividade humana) e para um encaixe melhor aos objetivos do sistema, tornaram-se um recurso didático sempre à mão do professor para **quaisquer** utilidades no ensino; de **centro** da aprendizagem, a um **artefato** para estudo das questão da língua; à um **modelo**, uma forma para reprodução textual pelos estudantes, sendo **afastado de sua dimensão social**, como salienta Geraldi

> [...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, [...] Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior de esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais (2010, p. 79).

Não estamos discutindo aqui a viabilidades desses projetos e nem a relevância ou não de tais conteúdos, todavia, pensamos para a condição mais analítica e de espaço do professor poder avaliar as características das práticas que propõe, se apontam para concepções vinculadas aos usos da língua e para um ensino diferente e significativo para os tempos atuais.

Por essa questão, mais uma vez recorro a Antunes, por defender essa autonomia do professor por vias, claro, de estudos, reflexões e conhecimento, e não para uma postura autoritária.

> Mas como primeiro orientador, **como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho**. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (2003, p.169, grifo nosso).

E no intuito de reflexões mais pontuais, pensemos sobre a falta dessa postura autônoma de quem é o especialista da área, que pode nos levar, em meio às dificuldades impostas pelo sistema, como os cumprimentos de deveres, dos prazos, e atendimento, sem reflexões, a um modelo passivo de ensino por habilidades (descritores); a uma atitude de concordâncias sem análise, para reproduções e com as marcas dos discursos reguladores, como vemos no pensamento da professora ao finalizar sua fala sobre a atividade desenvolvida, retomando a preocupação, mesmo e talvez não (mais) refletida, lá do início, de atender às habilidades/descritores em suas práticas de ensino.

> Nós precisamos estar trabalhando **atividades que explorem as habilidades** dos alunos (Pesquisadora da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> **Os descritores.** Então, mesmo que eu não escreva para eles, lá no Ensino Fundamental 2, que eu estou trabalhando determinado descritor, especificamente lá no sexto ano, por(::) exemplo, primeiro trimestre, eu não falei, assim, para eles, né? (Pesquisadora da pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> Então, a gente poderia dizer que você pensa as atividades, talvez você selecione até as atividades (Pesquisadora da pesquisa, 25/05/2023).

> [...]
>
> Preciso pensar a partir dessas habilidades (Pesquisadora da pesquisa, 25/05/2023).

Nessa fala, a professora revela, questionada pela pesquisadora, e apesar de todo esforço para mudanças, a “rendição” às concepções ditadas por um sistema que enviesa padrões, um ensino para um fim técnico e moldado para as avaliações de mercantilização da educação. Reforço aqui as ideias de Antunes (2003), que por esse caminho de ensino e mesmo de posse de materiais didáticos tradicionais e para ações pré-determinadas, o resultado pode ser modificado desse ensino-aprendizagem para algo interessante e satisfatório.

Mas o professor precisa pensar previamente sobre essa estrutura, inclusive muito afirmada pela BNCC, em seu texto, ao dizer que ao professor cabe “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representa-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p. 16).

Entretanto, apesar de manterem ações importantes do professor no processo de ensinar para aprender, no excerto da Base não se percebe espaço para uma função docente integralmente ativa, isto é, o professor não produz, não participa das decisões de criação e organização do que será ensinado, sendo ele o sujeito de perto das realidades dos estudantes e, portanto, mais ciente de suas reais necessidades.

Seguindo nas reflexões da participante, é interessante notar que há um movimento de ir e vir nas cessões dessa concepção de linguagem mais dominante, e também de um diálogo, ao que parece, sempre mais propenso as abordagens da BNCC. Isso fica mais claro, ao reconhecer a participante que, apesar de preocupar-se em fundamentar as suas práticas nas habilidades da

BNCC, em resposta a um questionamento da pesquisadora, revela entender que elas trazem limitações para outros desenvolvimentos dos estudantes.

> Mas no seu dia a dia, no seu cotidiano, **quando você propõe esse ensino, pensando em tais habilidades**, você não percebe ou **você já refletiu sobre isso, sobre a questão de limitações?** (Pesquisadora da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> Eu acho que **traz limitações**, sim (Pesquisadora da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> [...] olha que interessante, agora nesse momento, eu me pergunto, será que eu, no contexto em sala de aula, consigo desenvolver no meu aluno uma habilidade como essa, para que ele também(+) perceba implicitamente uma informação num texto oral de algo que ocorre em sala de aula? Ou entre eles, ou entre uma fala da gente, um debate, uma apresentação, um discurso, um discurso que até eu mesmo estou fazendo oralmente. Será que, de repente, esse aluno consegue perceber uma informação implícita dentro do que eu disse? E, através de perceber isso, ele pode gerir uma dúvida, uma pergunta, como? Eu((Interessante, né?)) agora estou até me perguntando isso. **Então, eu acredito que tem limitações, porque no planejar**(+)**, no pensar**(+)**, muitas coisas escapam a gente** (Pesquisadora da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> Acaba tendo limitação, acaba, porque foge. Um pouco, entende? **Porque, ali no decorrer em sala de aula, são inúmeras situações.** Então, você está lá, está dando o seu direcionamento da aula, mas pode ocorrer algo ali, Pá? ((Entendi.)) (Pesquisadora da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).
>
> [...]
>
> É, perdeu e que **poderia acontecer de ser um fio da meada para estar explorando alguma outra coisa**. Então, por isso que eu digo que acaba tendo limitação. Então, **é necessário uma percepção, uma atenção, uma observação maior em relação a essas questões** aí para estar explorando, entendeu? (Participante da Pesquisa, 25/05/2023, grifo nosso).

Ressalta-se desses excertos, que, embora, as reflexões sobre a pedagogia apontada pela BNCC sejam pauta dos diálogos dessa pesquisa, na organização de suas práticas, a participante ainda permanece deixando traços de um ensino reduzido ao cumprimento de códigos, dentre outras características do modelo fora dos contextos linguísticos desse tempo, o que contraria a proposta dos letramentos, inclusive "falada" na Base, para o qual salienta Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 177) que "[...] o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidade e competência, mas visa contribuir para formar alunos que

sejam designers ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças [...]".Isto é, se há limitações trazidas pelo ensino por competências e habilidades, os objetivos dos multi(letramentos) não podem ser alcançados para o desenvolvimento a contento dos estudantes.

4.2.2 De uma prática mais específica: o desenho da concepção de linguagem

No percurso do caminho, ambas, caminhante e pesquisadora, perceberam a relevância de **uma análise e ressignificação** mais pontual de uma atividade desenvolvida em sala pela professora participante (ANEXO A), ante aos estudos e discussões trazidos pela pesquisa, buscando denotar seus entendimentos e com vistas a novos direcionamentos em suas práticas. Tal análise e ressignificação pela professora participante, em diálogo com a pesquisadora, constituíram os 3º e 4º encontros do 2º momento da pesquisa, tomando uma proposta de atividade para leitura e interpretação textual, com base em algumas habilidades da BNCC.

Assim, no intento de estreitarmos ainda mais os entendimentos sobre as abordagens linguísticas que embasam o trabalho da participante, iniciamos entendendo a proposta da atividade por suas explicações.

> [...] essa **atividade** foi uma atividade **que eu escolhi**, então, **para estar cumprindo com o que estava sendo solicitado** e eu escolhi **relacionada ao procedimento de leitura de compreensão do texto** e(::), [...] (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Por esse excerto, analisamos pelas falas da professora participante o caminho de uma prática de linguagem desenvolvido em um contexto em que prevalecem as orientações da BNCC (habilidades), que se evidenciam pela escolha, ao que parece sem uma análise mais pontual de sua lógica para os estudantes, mais para o cumprimento de uma solicitação do sistema.

Nos próximos excertos, baseados no que a participante diz sobre a atividade em questão (ANEXO A), seguimos entendendo a estrutura da atividade pela descrição da participante, e percebemos ser voltada para um modelo convencional de ensino de língua, com questões que reduzem a prática de leitura a aspectos mais analíticos de sua composição e para fins muito pouco vinculados a relevância de seu assunto para o aluno e para sua comunidade. Deixando de fora, como antes já falado aqui, a dimensão social, em que os usos da língua não fazem parte desse movimento de ensino-aprendizagem. Sobre isso, afirma a própria participante

> [...] uma **atividade meramente, puramente convencional** na sua metodologia, [...] dois textos, fazer a leitura, compreendê-los, anotar no caderno o que achou interessante e importante, [...] depois estar analisando as questões e respondendo [...], algumas focadas em determinado texto especificamente e outras relacionadas a compará-los. Então, **foi sob essa metodologia, esse jeito que a atividade foi proposta** (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

> [...] com base nessa compreensão do texto, **estarem analisando as questões**(::) **relacionadas ao texto para interpretá-lo**. Então, o objetivo era esse, eles **realizarem a leitura**, **compreenderem o texto**, depois **realizarem a leitura das questões**, entenderem as questões **e respondê-las interpretando o texto** (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Observando as questões de 1 a 10 da atividade (ANEXO A) e pela fala da participante, visualiza-se as marcas de uma prática que propões o estudo de uma língua em si, isto é, pelas questões linguísticas e meramente composicionais do gênero.

> O **conteúdo**, na(+) época(+) que eu(+) selecionei essa atividade, era mesmo para **estar refletindo a questão temática do texto, as palavras, o léxico, a forma, a estrutura do texto, que tipo de gênero o texto estava relacionado, a organização, os procedimentos estilísticos e enunciativos do texto, também a questão de autodomínio de leitura**, fazia parte do conteúdo, o conhecimento prévio do aluno em relação às informações que o texto estava apresentando, a fluência de leitura do aluno (Professora Participante, 16/11/2023, grifo nosso).

Como já falando aqui anteriormente, entendemos que uma atividade precisa significar algo para o estudante. Para além de localizar termos da gramática; debruçar-se sobre textos/gêneros sem conexão com os espaços em que a língua

acontece; “uma exploração” com ausência de uma finalidade, sem intentar pela formação do sujeito estudante de forma ampla para o coletivo e não apenas para fins didáticos específicos sobre o ensino da língua, modelo do qual se aproxima mais a atividade analisada pela participante.

Podemos considerar em uma atividade pensar o vocabulário, o gênero textual, o modo em que foi escrito e outros elementos linguísticos, mas é preciso entender pelo texto e de forma crítica a importância deles para a vida dos sujeitos leitores. Em uma atividade com texto é necessário considerar que sua “[...] interpretação [...] depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua.” (Antunes, 2003, p. 69).

Então, ao voltar os olhos à atividade que a professora escolheu para tecer sua análise (ANEXO A) e refletir suas palavras, lembro de Geraldi e tomo seus pensamentos como meus ao dizer

> [...] aquele que toma a aprendizagem como o ponto de partida vai se perguntar “para que este texto?”, o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas **o texto,** produzido num passado**, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão** (2010, p. 78, grifo nosso).

Nesse sentido, a professora, que creio ser alguém que pensa para aprendizagem, revela que poderia pensar uma atividade que oferecesse melhores condições de leitura e interpretação. Ela aponta para isso, ao lançar mão de outros modos semióticos, bem como outros dispositivos de acesso ao texto.

> Então, eu **vejo**, penso **que poderia ser diferente**, primeiramente, apresentando ao aluno conhecimentos prévios através de imagens, científica, de uma curta metragem, trecho de filme que mostrasse a transformação da lagarta em borboleta, para ver como que isso ocorre. E assim, também, [...] a música também é uma outra opção que é riquíssima, os alunos gostam muito de sonoridade, de música, [...], enfim, encontrar algo que em ritmo, que fosse atrativo para estar também apresentando a eles tudo como algo prévio de preparação [...] (Professora Participante, 16/11/2023).

Em sua fala seria pensar em um ensino que multiletra, e assim considerar ensinar para que o aluno também produza, participe de todo processo, que faça sentido e possibilite a agência desse estudante.

> **Pensar** nessa proposta de **multiletramentos**. (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

> [...] para, posteriormente, **lançar uma atividade**, mas uma atividade **que não precisaria, necessariamente, está relacionada ao código escrito**, uma atividade **que eles mesmos poderiam produzir** pequeno documentário observando a natureza, a borboleta, ou oralmente, de forma espontânea, está falando, de repente, dos recortes mentais, como mapa mental, enfim, ou oral mesmo, das informações relacionadas à temática (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

Nessa (re)análise a participante demonstra uma compreensão da necessidade de mudanças em suas práticas. É preciso assumir um novo papel de professor, que precisa de movimentos de conhecimentos, bem como, de despreender-se dos velhos conceitos.

> [...] mas, assim, **com boa vontade, com estudo, com leituras**, **com abrir-se para essa perspectiva**, a gente [...], assim**, vai mudando um pouco** porque **está em nossas veias essa questão tradicional**. Está em minhas veias, com certeza (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

Ao refletir para essa mudança, a professora entende que muda para que ao aluno também seja oportunizado um novo caminhar em sua aprendizagem, um aluno, que mediado por esse "novo professor", está engajado e não do lado de fora desse processo.

> Então, **implica na construção**, no desenvolvimento **desse aluno agente**, [...] se perceber no mundo, ser **crítico**, produzir de forma multimodal, [Para isso,] **implica muito** a questão da orientação, de **como o professor vai direcionar esse processo** [...], é complexo para professores como eu, que vem de um tempo tradicional e que tem isso, como eu falei, na veia ainda, **mas eu me coloco em um olhar de mudança**, de me permitir, de analisar, de planejar **por outras perspectivas**, entende? (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

Diante desse novo olhar sobre a atividade desenvolvida, a professora ressalta que isso se deu por via de estudos e cursos feitos nos intervalos dessa pesquisa, e sugere o questionamento a ela de quanto esses conhecimentos já retumbam em sua prática, e responde considerando ainda ter dilemas para uma mudança mais efetiva.

> [...] mas eu venho estudando, lendo, pensando e um entrave, assim, apesar **de que agora com cursos que participei, com leituras que eu fiz, eu já tenho outro olhar**, mas daí se me perguntar assim, **esse novo olhar que você já tem, você já está colocando em prática** alguma coisa em relação ao seu aprendizado, **em relação à multimodalidade, multiletramento** [...] (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

> [...] enfim, olha, **ora sim e muitas vezes não ainda**, porque tem um entrave nessa questão toda, [...] temos lá o planejamento e tal, [...] Mas eu acho que é isso, ainda há complicadores que levam a gente [...] a ficar travado em inovar, em fazer essas mudanças [...] (Participante da Pesquisa, 26/04/2024, grifo nosso).

Denota-se de tudo isso, que se colocar em posição de mudança, mesmo diante de suas dificuldades e inconsistências dessas novas práticas, é compreender os tempos, lugares e modos atuais de aprendizagem. Essas condições atuais criam cada vez mais ambientes de aprendizagem multifacetados, que segundo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 7) cabe ao professor buscar saber gerenciá-lo, afim de inserir essa nova geração de estudante que não aprende mais por uma única forma de ensinar, e não apenas para reproduzir modelos de linguagem, textos e conteúdos em que não é sujeito que vivencia as práticas e dessa forma pode produzir conhecimento.

4.2.3 Documentos referenciais: desafios em sua leitura

Ao longo dessa pesquisa, foram percebidos alguns desafios para um diálogo mais profícuo entre o professor e os documentos oficiais (aqui a BNCC), que o leve a uma compreensão mais clara, mais crítica das noções teóricas e política de educação, para maiores possibilidades de ressignificá-los em sua prática de ensino, tendo mais autonomia ao que se considerar desses documentos, com análises do que eles “propõem” e sem uma adesão submissa.

No primeiro encontro com a participante ela já denunciou, que embora o documento seja o norteador da educação, não fazia as reflexões necessárias e com a devida frequência que entende relevante.

> Há prazos, há certo e errado, há prazos. E que você precisa dar conta. Então(+), assim, a organização do meu trabalho de língua portuguesa, **a BNCC**(/) **é um documento norteador**. Mas, assim, nós, eu posso dizer assim, por mim, eu não tenho, assim, **não é a Bíblia que está embaixo do braço o tempo todo** (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

> **E que, de certa forma, deveria estar mais junto com a gente.** A gente está procurando realizar o planejamento(/), mas não, não (Professora Participante, 25/05/2023, grifo nosso).

Como justificativa, a professora participante indica a falta de tempo ou a sobrecarga com outras demandas que os sistemas de educação e a própria função lhe trazem. Há tempos em que relatos como esses demonstram a dificuldade do professor ter acesso mais qualificado aos documentos que estão postos por esses sistemas para conduzir seus trabalhos pedagógicos. Todavia, Freire (2011) já apontava para uma educação refletidamente democrática de ensinar e aprender, em que, então, o professor possa tecer suas críticas e faz melhores escolhas.

Nesta pesquisa, debruçamos-nos sobre as questões do ensino de língua(gem) emergentes nos contextos da BNCC, assim, entendemos que analisar criticamente o discurso linguístico que emerge de tal referencial é um desafio contínuo, dada a diversidade e complexidade existente desde a estrutura textual à própria concepção de língua(gem) que acolhe. A concepção de linguagem de um documento como a Base acaba por acentuar o projeto político e de sociedade que pretende o sistema de gestões políticas e educacionais. Daí a necessidade de reflexões constantes sobre o impacto disso nas práticas de ensino e a importância de ajustes para um ensino mais próximo às necessidades de constituição dos sujeitos estudantes, cabendo trazer novamente como reforço o que diz Coscarelli e Ribeiro

> [Sobre] A **BNCC**, então, é um nó de uma rede de conversações e documentos, sendo **nossa missão**, agora, como professores e professoras, **lê-la, estudá-la, analisá-la**, encontrar meios de

> implementá-la, **sempre de uma perspectiva crítica e reflexiva**, **aperfeiçoando**, em nossas salas de aula, **o que na Base é lacunar** ou aberto (Coscarelli e Ribeiro, 2019, p. 75, grifo nosso).

Para a leitura de um documento é relevante a pesquisa, a desconstrução de conceitos preestabelecidos, o que entendo, e essa pesquisa revela, que sozinho o professor não consegue, uma vez que para mudar caminhos formatados, as trocas de experiências, as discussões embasadas teoricamente, o tempo para as reflexões e tomadas de decisões são indispensáveis e cruciais. O que mais uma vez a participante pontua

> Momentos em que eu **reflito sobre a BNCC**, **são os cursos, nos estudos**. Isso é importante, porque **através dos** estudos, dos cursos, enfim, **a gente vai ali crescendo e percebendo** (Professora Participante, 25/05/2024, grifo nosso).

Porém, apesar desse relato, convém pensarmos na qualidade desses momentos de estudos, como acontecem, sobre quais linhas teóricas se debruçam em pesquisa e reflexões, para quais direções enveredam os professores. Nesse caso, a fala seguinte da participante ratifica nossa preocupação.

> Então, hoje em dia, **pelas leituras** que eu venho realizando, [...] **fiz diversos cursos na plataforma da Secretaria Estadual de Educação**, a SEDU, [...] (Professora Participante, 25/05/2024, grifo nosso).
>
> **Hoje eu já penso que está ligado a isso**. Que **o Ensino-Aprendizagem** Sala de Aula, ele **está voltado a desenvolver o aluno e suas habilidades**. Isso aí está claro hoje e que **é nessa direção que é preciso ir** (Professora Participante, 25/05/2024, grifo nosso).

O cenário de formação descrito pela participante demonstra o grande desafio que ainda persiste e dificulta ou mesmo impede que professor tenha acesso a momentos, meios e formas de estudos que de fato o levem a conhecimentos mais firmes e para autorreflexão de suas práticas pedagógicas. Ao que tudo indica, em uma formação solitária, autoinstrucional, sem as possibilidades dialógicas do pensar, resulta em uma absorção dos intentos do sistema (gestões da educação) e direciona o professor para esses objetivos previamente delineados em seus moldes. Sem refletir, o professor assume

discursos distantes de uma educação mais questionadora e menos “coisificante” de seus sujeitos, em termos freireanos.

Ratifica-se o que foi dito acima, ao perceber o desenvolvimento da professora ao longo da participação na pesquisa, em que os momentos de estudos com outras vozes, com processos de discussão em que se tem espaços para concordar e discordar, tomar posições com fundamentos epistemológicos, desvelam as estratégias do sistema de criar nos âmbitos escolares reprodutores de suas ideologias.

Em suas palavras, no último encontro da pesquisa, a professora demonstra estar mais reflexiva e entender a complexidade do documento, mas sobretudo, a relevância do processo formativo que teve que mudou sua forma de perceber o documento.

> Inicialmente **o meu olhar a esse documento era** um olhar assim **distanciado**. Um olhar para muitas informações ali no papel, em muitas páginas, e **o que era aquilo tudo**? **Através das formações**, [fui] **conhecendo o que estava sendo apresentado naquele documento**. [..] eu tive leituras, curso, **troca de ideias** (Professora Participante, 14/06/2024, grifo nosso)

Diante do exposto, faz-se singular pensar em pensar nas mudanças que um professor necessita passar ao longo de sua atuação, os tempos mudam, os sujeitos que lhe chegam também. Há desafios que lhe não impostos para essas mudanças, frente a esses, todavia, convém pensar em duas perguntas feitas por Grijó (2002) “Qual é o projeto de Escola que queremos construir, e qual é a dimensão do ensino/aprendizagem da Linguagem nessa Escola?
Cabe ainda pensar, conforme a autora sugere, em ignorar esses desafios ou “mantermo-nos alienados”, seguindo em nossas práticas escolares repetitivas, (re)formando o mesmo tipo de sociedade injusta que questionamos, mas não alteramos em nada. Assim, ela diz

> Ao optarmos – nós professores – pela mudança, percebermos o quão desafiadora é a realidade de nossas escolas e como necessitamos de formação permanente para que possamos nos tornar pesquisadores de nossa própria prática: profissionais reflexivos. Percebemos que, na

> verdade, nos constituímos professores no nosso dia a dia, no contato permanente com as crianças – com quem muito aprendemos, em sua espontaneidade, criatividade e capacidade de sonhar - , na interação, na troca com os colegas – que experienciam situações semelhantes às nossas e, no entanto, enxergam-nas de forma tão particular -, na leitura dos livros – por meio dos quais temos acesso aos saberes sistematizados e historicamente construídos – e tantas outras organizações que hoje permitem essa reflexão permanente: internet, televisão, filmes etc. (Grijó, 2002, p. 173).

Reafirmo que a leitura de documentos oficiais e de materiais pedagógicos é desafiadora por tantas questões já abordadas nesta pesquisa, mas a opção pela mudança é o caminho e isso fica evidente nas palavras de nossa participante.

> **O meu olhar para o início e o que é agora teve a seguinte mudança** de **um olhar mais atento, de um olhar mais preocupado**, de **um olhar que vê a BNCC mais criticamente**, [...] um documento que não é estático, ele pode ser mudado, não é estanque, porque também tudo na sociedade é movimento, então **o documento também precisa sofrer mudanças**, porque a todo momento a sociedade muda, a linguagem, a língua, tudo muda (Professora Participante, 14/06/2024, grifo nosso).
>
> [**O documento**] Ele **existe com propósito, com uma finalidade**. **Mas cabe também**, eu como professora, **na minha prática, estar olhando esses propósitos, essas finalidades, em relação ao meu aluno, em relação à vida do meu aluno, em sala de aula** (Professora Participante, 14/06/2024, grifo nosso).

Entendamos que a mudança do documento ou de seu uso perpassa pela mudança do seu leitor. A mudança de postura da professora trazida pela formação e formação de qualidade e dialógica foi determinante para sua independência de reflexão frente ao “documento norteador”. Não consideramos que a responsabilidade de toda ação e mudança na educação é do professor, entretanto, é interessante observar a conclusão da própria participante (no segundo excerto acima) para refletirmos, em que medida, coloca-se sua participação nesse processo que chega até o estudante.

Todavia, reiteramos, que superar esses desafios exige algumas ações de esforço coletivo, investimento em formação continuada e qualificada por parte do sistema, apoio institucional para as mudanças que surgem dos processos formativos, e também, uma escolha por uma postura mais reflexiva e crítica por parte dos professores.

DA LINHA DE CHEGADA...

Esta pesquisa teve como ponto de partida para refletirmos pelo caminho com a **professora participante**, **a voz que faz coro com tantos outros professores, dos que pensam nos encontros que eles têm na escola, das conversas que surgem nesse espaço e em outros de estudo**, entender os desafios que o professor enfrenta para realizar uma leitura mais profícua dos documentos norteadores (aqui a BNCC), e o reflexo disso em sua prática no ensino de língua portuguesa.

Assim, intentamos esclarecer quais passos pelo caminho conseguimos dar para responder ao motivo da pesquisa que nos moveu todo tempo. Desta forma, mostramos aqui que iniciamos nossa caminhada pensando na origem do documento (BNCC), objeto desta pesquisa, para compreendermos com quais ideias e ideologias o professor, uma vez na utilização desse referencial, teria que dialogar e trazer muito delas para o centro de suas práticas pedagógicas.

Então, nesse movimento de estudo alguns aspectos de composição da BNCC vieram à tona, como sua fundamentação em um ensino para as competências e habilidades, em que ficam mais evidentes os interesses neoliberais de fomentar uma educação que não se expande em conhecimento, mas aparelha-se para um formato de sujeito, individual, que aprende a fazer tarefas específicas, sem fins que o desenvolvem para uma participação ativa socialmente, para o coletivo; e para além da manutenção de um sistema mercadológico.

Por essa questão, pensamos um outro aspecto da BNCC, sobre a linguagem, que entendemos que o referencial, justificando-se pensar por uma pedagogia dos multiletramentos, na abordagem das multimodalidades, aponta para o professor trazer em suas práticas, atividades com o uso de diversidades de modos semióticos; desenvolver a leitura e a escrita em variedades de gêneros, ressaltando também para essas práticas em dispositivos tecnológicos,

considerando que o sujeito precisa apoia-se em diversas linguagens, conhecer as questões globais, as influências da globalização. Porém, apresenta esse ensino de língua(gem) no sentido de um projeto de sujeito autônomo, único (homo). Não como um sujeito em sociedade, coletivo e com capacidade de transcender em suas expressões, portanto, mais direcionado ao ensino por competências e habilidades.

Desta forma, percebemos em cada passo, que apesar desse caminho de práticas e teorias aparecerem em seus termos, a BNCC, nos moldes da concepção epistemológica calcada em estruturas de habilidades de competência que a move, pensa todas essas questões, mas em um processo cognitivo, carecendo apresentar-se para um ensino que multiletra, um ensino que leva o aluno a olhar para si, olhar para o outro com as práticas letradas que eles trazem, por meio desse encontro buscar compreender a multiplicidade da cultura e ampliar sua capacidade de interpretar os discursos que dela surgem.

Nessa direção, orientar um ensino de língua que se coloca para as “linguagens” em suas multifaces, principalmente, nos contextos deste tempo tão diverso nas expressões da sociedade, considerando que é nessas e por meio dessas linguagens que se constitui o sujeito, um processo que acontece de forma concreta, no uso da língua(gem); nas relações de interação desse sujeito, vivendo e intervindo na sociedade; e em discursos vivos em que ele aparece de forma ativa para suas concordâncias e discordâncias sobre os temas que surgem. Um ensino que também vê a linguagem como um espaço que promove oportunidades epilinguísticas de refletir sobre ela.

Entendemos que o ensino da língua deve seguir em direção a uma educação linguística, em que o sujeito aprende com e por meio da linguagem, educando-se com ela. Um ensino que projeta o sujeito para o centro da aprendizagem e da criticidade, produzindo intervenções, desenvolvendo capacidades de ter atitudes responsivas e ativas ao discurso do outro, e não meramente um desenvolvimento de uma habilidade e competência de forma mecânica.

Diante do exposto, é preciso refletir que um ensino pautado na Base sem as devidas leituras e reflexões epistemológicas discutidas nesta pesquisa, mediadas por formação coletiva em que ocorram discussões para inquietações e mudanças das práticas apontadas, pode levar o professor a formar um sujeito em moldes “alfanuméricos” – aprende a fazer isso – um mero expectador de conteúdo. Enquanto a pesquisa em questão sugere pensarmos para a formação de um estudante com perfil de sujeito designer, que transforma e negocia sentidos em suas interações e expressões.

Nesse sentido, o professor pensa como produzir signos de aprendizagem; como criar processos de transformação que levem os alunos a outras produções semióticas e a terem experiências reais e significativas com a linguagem. Sendo assim, tem-se um professor que entende que o modelo de ensino da Base objetiva economia de tempo vinculada à uma ideia de educação que visa eficiência sem reflexão; resposta sem agentividade; e uma instrumentalização da linguagem (sentido de commodity) para atendimentos monitoramentos dos sujeitos de uma sociedade. Uma espécie de treinamento para responder a testes padronizados nacionais e internacionais (PISA, ENEM, PAEBES...).

Ao revisitarmos essas questões, vemos que a participante apresenta no período de coleta de dados uma compreensão de sua situação ainda frágil frente a esses entendimentos teóricos, uma leitura ainda confusa dos reais interesses da Base e do que querem os autores dela, portanto, trazendo as marcas desse referencial em suas práticas de ensino. Mas, é importante dizer que também chega à conclusão da necessidade de pensar além de tal documento, pensar pelo que veio até ela pelos encontros de pesquisa, pelo olhar e pela voz do outro. Do contrário, entende que seguiríamos reproduzindo o mesmo, sem o alcance do novo, que não é só cenário. É como os sujeitos e seus pares na sociedade usam os textos que circulam socialmente, exploram as linguagens, e dessa forma, produzem sentido. Constituem-se efetivamente sujeitos.

Embora não seja algo fácil a ser feito, entendemos que há caminhos que podem nos levar a autorreflexão, pois é preciso reconfigurar cenários, acessar espaços diferentes, ou então, só mantemos o sistema, a mesma estrutura de ensino. É um movimento de desconstrução, uma autocrítica em que o professor busca reconhecimento de si, mas que não consegue sozinho. Não damos conta. Daí a importância dos diálogos em vários espaços e por muitos recursos que se constituam formação. Há uma configuração de ensino insistente e de características marcantes, para mudá-la é preciso conhecimento das brechas que tem e de recursos teóricos mais consistentes e definidos.

Nessa insistência do sistema pode o professor ser levado a não mudar também. Ele é fragilizado pelas fortes ações de manutenção dessa visão hegemônica. Custa-lhe muito caro, pois estudar, pesquisar, produzir conhecimento é de fato caro e a participante também denuncia isso, ao dizer que por vezes optou por reproduzir o sistema, pois há a falta de tempo para as leituras adequadas; são escassas as formações que escolhem o diálogo; requer um esforço para a compreensão de pressupostos teóricos às vezes tão complexos e extensos. Transformar(-se) é muito caro. Acabamos por aprender passivamente e assim o fazemos ao transferir – uma educação bancária em sentido freireano.

Pode ser um processo lento, difícil, mas se temos a oportunidade de refletir continuamente, não importa necessariamente se na Base a pedagogia das competências e habilidades prevalece, pensamos no **como**. Como estou colocando em cena a habilidade e competência do aluno? Como trago os novos modelos de trabalho com a linguagem apontados pela Base? Reflito com a linguagem e por meio dela, ou trato-a apenas como mais um conteúdo – um objeto?

Isso posto, rompemos não com a Base, é boa a ideia de um norte, porém rompemos com a ideia de aprisionamento de suas impostas formas de ensino. Entendemos que podemos pensar fora dela. É um documento, pode ser refletido pelos sujeitos que a usam; podemos alterá-la em nossas práticas, em nossas

salas de aula. Podemos dialogar com a Base, sem ser um processo de submissão ou de imposição.

Minha pesquisa propôs-se a isso, pensar como dialogamos com esse documento, nós professores, nossa caminhante participante, mesmo diante de nossas fragilidades, limitações teóricas, de tempo e espaço ou a falta desses. Pensar como recebemos a Base ou quaisquer outros documentos que sempre surgirão para dizer nossos passos na educação, sem dar, exatamente, oportunidades para o professor refletir, e que os resultados dessa reflexão cheguem até o estudante por meio de práticas que o façam encontrar sentido no texto, nos usos da linguagem, entendendo que ela não é um processo de abstração. Quando a usamos, estamos levando nosso discurso até o outro; nele nos posicionamos, aportamos nossas crenças e valores, configuramos nosso comportamento social (intentamos que justo) dentro da escola e para além de seus muros. Promovemos uma educação linguística que só pode ser feita coletivamente.

Não deixamos de perceber ao longo do caminho que são muitos os desafios para isso, então, no intento de seguir contribuindo para diminuí-los, esperamos que esta pesquisa possa suscitar outras no futuro, como por exemplo sobre a formação do professor desde a graduação para um ensino que pense para uma educação linguística e promova a formação contínua de um professor pesquisador para esse fim; trabalhos que possam ser desenvolvidos pela academia junto ao sistema (secretarias municipais e estaduais de educação) e professores para melhor compreenderem como na prática essa educação linguística pode acontecer, entre outros nessa área em que se pensa a linguagem, entendê-la não apenas como universo de um componente curricular, mas considerando sua dimensão social, é de todos os demais componentes.

É necessário ainda que o professor lute e vença o desafio de não ser ouvido ao expor sobre o que precisa e quer com os documentos oficiais que lhes chegam às mãos. Ao dizerem, como aqui foi dito, que precisam de condições para

pesquisar esses documentos; condições para compreenderem melhor seus referenciais epistemológicos; condições de dialogar com projetos que podem ser desenvolvidos significativamente com outros professores, algo que os Multiletramentos indicam e como o professor pode dialogar, pensando o perfil do novo professor para este tempo e para esta geração de estudantes; e condições para oportunizar a esses estudantes desenvolver projetos com novos contornos, novas redes, novos modos.

Por isso, ressaltamos que tudo isso perpassa pela formação do professor; formação que o sistema (redes de ensino municipal e estadual) precisa tratar com menos superficialidade e pontualidades para atendimentos aos compromissos administrativos, políticos e de interesses vãos, alheios a uma educação efetiva; pelo direito a autonomia de cátedra, de quem ensina, de quem está no “chão da sala” e pode pensar para suas necessidades; pela condição de trabalho que não transforme o professor em mero reprodutor de conteúdos sem relevância para a vida dos estudantes; e finalmente aqui, pelas condições que fomentem o processo de transformação, interpretativo e de construção do professor para alcançar o aluno.

Ao final, retomamos Drummond e entendemos que o caminho é mesmo longo e que há muitas pedras nele. Mas, compreendemos como Machado que o caminho (um novo caminho) é feito pelo caminhante. Então, escolhemos seguir achando os atalhos, lançando-nos nas brechas, rompendo os obstáculos, mesmo que nossas “retinas fiquem fatigadas” por essas repetidas pedras no caminho, lançadas por um impositivo sistema de ensino que ainda nos direciona. Somos educadores caminhantes e a estrada ainda nos convoca até a travessia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In:* BAGNO, Marcos. GAGNÉ, Gilles. STUBBS, Michael. ***Língua materna*: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-80.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: O que é, como se faz.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAKHTIN, MiKhail. **O discurso no romance**. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934- 1935].

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In:* **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1956-61]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.393-410.

BAKHTIN, MiKhail. **Questão de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, [1975]. 1998.

BAKHTIN, MiKhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, MiKhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, MiKhail. "Os gêneros do Discurso". *In*: _____. (org.). **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992. p.277-326.

BARCA, Calderón De La. **A vida é sonho.** São Paulo: Hedra. Tradução Renata Pallottini, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. *In*: **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

BRANCO, Emerson Pereira *et al*. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505. Acesso em: 15 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 5, n. 10, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42465. Acesso em: 7 mai. 2024.

BUZEN, Clécio. Diálogos sobre a BNCC de língua portuguesa: possibilidades e fragilidades. **Live da Parábola Editorial**. 27.nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dp5NmZSxLyg. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CALLOW, John. Literacy and the visual: Broadening ourvision. *In:* **English Teaching: Practice and Critique**. University of Western Sydney, v. 4, n° 1, p. 6-19, mai. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254470054_Literacy_and_the_visual_Broadening_our_vision. Acesso em: 19 dez. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. BNCC: Tecnologias digitais, textos multimodais e o ensino fundamental. *In*: **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa.** SILVA, Kleber Aparecido; XAVIER, Roseli Perez. (org.) 1ª ed**.** Pontes.

DE JESUS JUNIOR, Joel. **Educação linguística em língua inglesa: refrações dos estudos dos letramentos no ensino de língua inglesa da rede municipal de São Mateus**. Orientador(a): Záira Bomfante dos Santos. 2020.120. Dissertação - Ensino na Educação Básica, na linha de pesquisa Ensino Sociedade e Cultura, UFES, São Mateus, 2022.

DUBOC, A. P. M. **Letramentos Críticos na Brechas da Formação de Professores de Inglês.** 2012**.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, Coleção tópicos.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 1982.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: Dos PCN à BNCC. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 09 julh. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469825551. Acesso em: 03 nov. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. *In*: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Carlos: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Beatriz Daruj; MÓDOLO, Marcelo. Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 julh. 2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=538570 . Acesso em: 17 jul. 2022.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social.** GUALBERTO, Clarice Lage (org.) São Paulo: Pimenta Cultura, 2017.

GRIJÓ, Andréa Antolini. Linguagem e escola. **Fala Palavra**, Aracruz, Espírito Santo, v. 2, p. 173-180, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística**.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of the design visual**. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther Rolf. A Curriculum for the Future. **Cambridge Journal of Education**, Londres, v. 30, n. 1, p. 133-145, 2000. DOI: 10.1080/03057640050005825. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/03057640050005825. Acesso em: 12 mai. 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 328.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I: A reconstrução de sentido clássico infantil. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU. 2014.

LUKE, Allan *et al*. (ed.). **Curriculum, Syllabus Design end Equity: A Primer and Model**. 1 ed. Nova York: Routledge, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203833452. Acesso em 18 mai. 2023.

MAGALHÃES, Gleidson et al. Katy Perry do paraíso ao inferno: Uma análise multimodal das capas dos álbuns a partir da Semiótica Social. *In*: GUALBERTO, Clarice Lage (org.). **Muito além das palavras: leitura multimodais a partir da semiótica social.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 53-73.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática S.A., 1986.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A arquitetônica bakhitiniana e os multiletramentos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Gênero de texto/Discurso: e os desafios da contemporaneidade.** 2ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016, 269-271.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de Oliveira; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar**. São Paulo: Contexto, 1990. Col. Repensando a Língua Portuguesa.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. *In:* AZEREDO, José Carlos de. (org.). ***Língua portuguesa em debate:*** **conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

NÓVOA, Antônio. A escola do século XXI. *In***: Base Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. [Entrevista concedida a] Moderna: São Paulo, p. 10-13, 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 327.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. **Diálogos e silenciamentos docentes: o(s) gênero(s) do discurso argumentativo em sala de aula.** Orientador:

Luciano Novaes Vidon. 219. Tese - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola. 2019.

PAIVA, Francis Arthurso; SANTOS, Záira Bomfante. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. *In*: PAIVA (org.) **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 21-42.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada: Ensino de Português.** São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2 jan. 2013. Disponível em: (PDF) Multimodalidade e produção de textos | Ana Elisa Ribeiro - Academia.edu. Acesso em: 14 out. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Palestra proferida no PROFLETRAS UFU. Uberlândia (Minas Gerais). 03 dez. 2020. 2h30m. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6eFh08yow8E. Acesso em: 05 mai. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da; ABREU, Eliezer Andrade de. O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de Geografia. **Ciência Geográfica**, Bauru, Vol. XXIV - (1), p. 69-81, Janeiro/Dezembro, 2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Universidade Estadual de Maringá. v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640005. Acesso em: 20 jun. 2024.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. *In*: Elvira Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 35-56.

ROJO, Roxane. Multiletramentos. Entrevista concedida ao **Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas**. São Paulo. 23 mai. 2019. 10:28m. Disponível em: https://youtu.be/iDu6TvO4svU. Acesso em: 27 mai. 2023.

ROJO, Roxane. Palestra: Dimensões do currículo e impactos com a reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC. **II Congresso de Educação, tecnologia e conhecimento - SESI**. São Paulo. 19 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HF-wFt7kqNM. Acesso em: 11 dez. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** 1ª ed/5ª impressão**,** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, Záira Bomfante; TIBURTINO, Vanessa. A dimensão crítica como potencialidade para prática transformadora no ensino de línguas. *In*: Santos, Záira Bomfante; CRISTOFOLETTI, Rita de Cássia (org.). **Ensino na educação Básica**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. Um cenário de disputas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 20 out. 2018. Disponível em: https: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130. Acesso em: 03 mar. 2024.

SOARES, Magda. História do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. *In*: Aula Magna (Projeto Alfaletrar - (FAE/UFMG). Belo Horizonte (Minas Gerais). Organização: https://posletras.ufop.br/. 04 ago. 2021. 2h44m. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=9DWeXj6Cf0o. Acesso em: 26 jul. 2022.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez Editora, 5ª edição revisada, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Concrete human psychology. Rússia: Moscow University. v.14, n.1, p. 51-64, 1986. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/concrete-psychology.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

APÊNDICE A – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes

CAMPUS SÃO MATEUS - CEUNES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OSPARTICIPANTES

O(A) Senhor (a):_____foi convidadaa participar da pesquisa intitulada **"DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS - ES"**, sob a orientação da Professora Doutora Záira Bomfante dos Santos e de responsabilidade de Karlamara Mirândola da Paixão Lima, aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

Justificativa:

A presente pesquisa intenta contribuir para um processo reflexivo do professor de língua portuguesa sobre sua práxis no âmbito municipal de ensino em São Mateus - ES a partir do seu diálogo com os documentos norteadores sob a perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos, buscando (re)pensar suas atividades de leitura e escrita neste contexto multimodal da comunicação.

Objetivos da Pesquisa:

Pesquisar a relação que o professor de língua portuguesa da rede municipal de ensino de São Mateus - ES constrói com os documentos norteadores para o desenvolvimento das práticas deleitura e escrita em sala de aula.

Procedimentos para obtenção de dados:

Para o processo de coleta de dados a pesquisa em questão será de **base qualitativa**, através de uma **metodologia colaborativa pelo estudo de caso**. **Como instrumentos**

serão utilizados um **questionário** com questões para conhecimentos identitários e profissionais do participante; **entrevista** para compreensão da concepção do participante sobre o tema e as aplicações em sua prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula, que norteará alguns **encontros** para a leitura/reflexões sobre letramentos; conceitos linguísticos de leitura e escrita na perspectiva das multimodalidades e multiletramentos apresentados no documento BNCC; bem como **reflexões sobre planejamento de eventos de letramentos** organizados pelo professor para suas aulas.

Considera-se os instrumentos supracitados importantes recursos para análise colaborativa entre pesquisador e participante, sobre a relação em que esse tece com o referencial epistemológico que embasa os documentos norteadores, quais sejam: multiletramentos e multimodalidades; e como ele emerge na práxis do professor no contexto escolar.

Riscos e dificuldades:

Por ser uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos para os seus desdobramentos, entende-se que poderão surgir riscos para a efetiva realização de seus processos investigativos desde as etapas iniciais às finais. Pois essas etapas de caráter analítico das concepções e práticas do(a) participante que a constituem, mesmo sendo etapas dialógicas e de cunho reflexivo, podem apresentar questões que se confundam, em certa medida, com a ideia de julgamentos do fazer desse(a) professor(a), causando-lhe talvez um constrangimento. Contudo, em caso de ocorrência relacionada a riscos e dificuldades da participação do(a) participante, como substituição no trabalho, o pesquisador prestará auxílio imediato e emergencial sem qualquer tipo de ônus a(ao) participante da pesquisa. Percebendo ainda o pesquisador outras dificuldades e danos decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, além de prestar o auxílio ou retratações, tais como desculpas, não exposição do(a) participante e outros nesse teor que se fizerem necessários ao seu bem-estar físico e emocional, também será a ele(a) garantida a idenização através da cobertura material para reparação dessas dificuldades e danos causados pela pesquisa ao participante.

Como riscos e/ou dificuldades para a realização de todas as etapas da pesquisa aqui apresentadas, compreendem-se os referentes à participação do(a) professor(a) ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como adoecimento, falta de motivação ou indisponibilidade de tempo para os momentos de estudos e discussões que darão consistência ao texto de defesado tema na dissertação, entre outros de natureza pessoal ou profissional. Entretanto, pensandoem antecipar-se a alguns desses possíveis entraves, o pesquisador buscará convidar um(a) professor(a) que tenha real interesse em contribuir com a pesquisa, já apresentando um caráter mais predisposto aos encontros de estudos e análises e com um certo tempo disponívelpara esses momentos. Não poderá, contudo, antever-se a outros impedimentos de caráter acidentais e imprevisíveis.
Todavia, poderá o(a) participante recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o mesmo. Constando essa garantia e outras referentes aos demais direitos e resguardos do(a) participante no texto de declaração de seu livre consentimento ao final desse documento, do qual o(a) participante receberá uma via para seu conhecimento dos termos de sua participação na pesquisa.

Benefícios:

Confere-se a esta pesquisa os benefícios de contribuição à reflexão das perspectivas que fundamentam os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, a saber os multiletramentos e multimodalidades, e o reconhecimento do diálogo ocorrente entre um professor participante da rede municipal de ensino de São Mateus - ES e esses documentos.

Em seu desenvolvimento é amparada pela abordagem metodológica colaborativa dessa reflexão, tornando-se recurso importante na busca da (auto)compreensão desse referencial epistemológico na práxis do professor nas atividades de leitura e escrita em contextos multimodais de comunicação.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

Salienta-se que durante todas as etapas da pesquisa, o sigilo sobre a identidade do(a) professor(a) participante será respeitado, utilizando sob essa circunstância nome fictício. Não há intenção verificatória sobre suas práticas ou concepções. O propósito essencial é utilizar-sedessas de forma reflexiva que possa contribuir para o reconhecimento desse participante sobre suas efetivas concepções e passos no ensino de Língua Portuguesa nos modos e lugaresem que atua.

Para análise dos dados da pesquisa, contribuirão autores que abordam o ensino de língua(gem) na perspectiva dos Letramento(s), multiletramentos e multimodalidades, tais como Street, Cope e Kalantzis, Pinheiro, Gualberto, Santos, Antunes, Rojo, Neves e Lajolo. Ao final das etapas, além da dissertação que abrigará os resultados da pesquisa permitindo posteriores reflexões, discussões e redirecionamentos sobre o ensino de língua portuguesa nosanos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, será proposta a escrita colaborativa com o participante de um artigo científico sobre a temática refletida a partir das impressões e elaborações conceptivas tecidas durante o processo investigativo.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento:

Ao(a) Sr.(a)_____não há obrigatoriedade em participarda pesquisa, podendo declinar de sua participação nela em qualquer etapa de seu desenvolvimento, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua renúncia. Caso queira demover seu consentimento, não será mais contatado(a) o(a) referido(a) participante pela pesquisadora.

Esclarecimentos de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o participante poderá contatar a pesquisadora Karlamara Mirândola da Paixão Lima, pelo telefone (27) 99757-7227. Poderá ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa - Campus do Ceunes pelostelefones (27) 3312-1701/1702, email: supgrad.ceunes@ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus - ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu consentimento livre eesclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e aceito voluntariamente participar do referido projeto de ensino, bem como autorizo a gravação de voz nas entrevistas e momentos de estudos que serão realizadas durante o processo pesquisatório, e serão utilizadas apenas para posterior transcrição nas páginas desse projeto de ensino mencionado anteriormente (com efeito de dados coletados), tendo a garantia de que esses dados coletados nas gravações de voz serão armazenados por um período de cinco (05) anos e posteriormente destruídos. Declaro ainda ter sido informado(a) que poderei recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que eu sofra nenhuma penalização. Também declaro ter recebido uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pelo(a) pesquisador(a) principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus,_____de_____de 2023.

_____

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa "**DO DIÁLOGO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SEU ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS - ES"**, eu Karlamara Mirândola da Paixão Lima, declaro ter cumprido as exigências do termo IV. 3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus,_____de_____de 2023.

_____

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Obs: 1. Este documento deverá ser elaborado em duas vias; uma ficará com a participante e outra com a pesquisadora responsável. 2. O formato do documento está em adequação ao indicado em site UFES, para sua inserção na Plataforma Brasil e submissão ao Comitê de Ética.

APÊNDICE B – Questionário

Pesquisa sobre a relação dos professores da rede municipal de ensino de São Mateus - ES com os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa.

SUA PARTICIPAÇÃO É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA.

Retorno até: _____

Prezado Professor(a),

Este questionário tem como objetivos compreender seu diálogo com os novos modos multimodais e a perspectiva epistemológica que embasa o documento norteador de sua prática, a saber a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como essas abordagens aparecem em sua práxis no ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Suas respostas serão usadas unicamente para os fins da pesquisa e seus dados serão tratados com o sigilo (dados pessoais não serão divulgados).

Sou uma colega pesquisadora na Área de Educação Linguística em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sob a orientação da Professora Doutora Záira Bonfante dos Santos, e desde já agradeço a sua participação.

Contato em caso de dúvida:
karlamarapaixao@gmail.com.br
(27) 99757-7227

DADOS GERAIS
Nome (opcional):
_____
Genêro: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: _____
Formação:
_____
Área de atuação:
_____
Tempo de Experiência como docente: _____
Anos/Séries do Ensino Fundamental em que atual:
_____
EMAIL:
_____

DADOS DE ATUAÇÃO

1. Você tem acesso ao documento norteador do ensino de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino?

( ) eventualmente ( ) com frequência ( ) não tenho acesso

2. Qual a estrutura desse documento norteador utilizado pela rede municipal de ensino?

( ) Lista de conteúdos ( ) Programa de ensino ( ) Currículo ( ) BNCC

3. Responda esta pergunta se o documento marcado acima não for a BNCC. O documento indicado foi estruturado nas prescrições da BNCC?

( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE C – Entrevista

Convido o(a) professor(a) XXX, da rede municipal de ensino de São Mateus – ES, atuante nas séries finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, para refletir algumas questões sobre o tema desta pesquisa relacionada às abordagens do documento BNCC em suas habilidades, na perspectiva dos multiletramentos e multimodalidades para o ensino de Língua Portuguesa.

As perguntas propostas serão recurso norteador durante os encontros de desenvolvimento da pesquisa, e para suas abordagens o pesquisador oferecerá leitura prévia de referenciais teóricos ao participante referentes ao tema em discussão.

Suas respostas serão usadas unicamente para os fins da pesquisa e seus dados serão tratados com o sigilo (dados pessoais não serão divulgados).

Sou uma colega pesquisadora na Área de Educação Linguística em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sob a orientação da Professora Doutora Záira Bonfante dos Santos, e desde já agradeço a sua participação.
Contato em caso de dúvida:
karlamarapaixao@gmail.com.br
(27) 99757-7227

DADOS REFERENTES À PESQUISA PROPOSTA

1. Qual o impacto da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no contexto atual da educação?

2. Como deve ser hoje, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa, considerando o novo cenário de letramentos que se apresenta?

3. Considerando a era digital em que a sociedade contemporânea está inserida, o impacto que esse documento (BNCC) trouxe para os textos que se apresentam e para o processo de comunicação entre os sujeitos de então, que conteúdos devem dominar o professor de Língua Portuguesa para o

ensino atual?

4. Como você compreende as prescrições da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no contexto de então?

5. Os apontamentos teóricos da BNCC referentes às concepções semióticas poderiam ser considerados contrastantes com o universo da escola pública para o ensino de línguas?

6. Como você descreveria sua organização de trabalho do ensino de Língua Portuguesa frente às prescrições do documento norteador BNCC?

7. Que fundamentos teóricos você acredita usar para sustentação de sua prática pedagógica no ensino de língua(gens)?

8. De que forma você realiza a seleção atividades do que compreende importante para estruturar seu planejamento das práticas de leitura e escrita?

9. Como você entende a questão da tecnologia digital, pouco abrangente na escola pública, para o desdobramento das práticas de leitura e escrita, na perspectiva das semioses, quase que exclusiva nas habilidades da BNCC?

10. Como você considera é possível colocar em cena alguns conceitos análogos aos letramentos (multimodalidades, multiletramentos...) que se apresentam para o ensino de Língua Portuguesa nas práticas de leitura e escrita?

11. No contexto digital dos textos contemporâneos, como o professor pode organizar uma prática de ensino que teça um diálogo coerente com as necessidades do aluno?

12. Em um dos seus artigos, o professor Francis Arthuso Paiva diz que é preciso “desalfabetizar o ensino de línguas” na Educação Básica, dado o tempo de um olhar mais atento aos novos letramentos. Que considerações você poderia fazer sobre isso, a partir de sua prática em sala de aula?

13. Sua abordagem com os textos nas práticas de leitura e escrita tem o modo verbal dos textos como predominante? Por quê?

14. Apoiando-nos nos estudos mais atuais da Semiótica Social, você compreende os outros modos semióticos (sonoro, visual, espacial, gestual) pelos quais tecemos nossa comunicação, como de igual importância para expressarmos sentidos?

15. Como tem sido sua abordagem da leitura e escrita pelos diferentes modos semióticos (sonoro, visual, espacial, gestual) no uso desses recursos digitais indicados anteriormente?

16. Levando em consideração que o uso da tecnologia digital tem sido um importante recurso para as práticas educativas na atualidade, indique alguns dos recursos que você mais utiliza em sua ação didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa?

17. Com a mudança no cenário comunicativo atual, como você se sente frente aos desafios de investir nos recursos da tecnologia para a elaboração de suas práticas no ensino de Língua Portuguesa?

ANEXO A – Atividade de análise

Conteúdo: Exploração do texto: Reflexão sobre o conteúdo temático, o léxico, a forma, a estrutura, a organização e os procedimentos estilístico-enunciativos do texto. Autodomínio do processo de leitura: conhecimento(s) prévio(s) do(s) gênero(s) em apreço. Fluência de Leitura para a compreensão do texto e dos efeitos de sentido produzidos
Habilidade da aprendizagem: (EF89LP33), (EF89LP22), (EF67LP01), (EF67LP28), (EF69LP44).
Objetivos: Apresentar os textos "A borboleta e o casulo" e "A lição da borboleta" para realização de leitura.
*Compreender os textos "A borboleta e o casulo" e "A lição da borboleta". *Realizar a leitura das questões propostas em relação aos textos "A borboleta e o casulo" e "A lição da borboleta".* Responder atentamente às questões.
Fonte: https://www.dinamica.br

Leia, com atenção, os textos abaixo:

TEXTO 1:

A Borboleta e o Casulo

Quando a lagarta, tornada crisálida, concluiu praticamente a sua transformação em lepidóptero, resta-lhe passar uma prova para se tornar verdadeiramente borboleta. Tem de conseguir romper o casulo no seio do qual se operou a transformação, a fim de se libertar dele e iniciar o seu voo.
Se a lagarta teceu o seu casulo pouco a pouco, progressivamente, a futura borboleta em compensação não pode libertar-se dele da mesma forma, procedendo progressivamente. Desta vez tem de congregar força suficiente nas asas para conseguir romper, de uma assentada, a sua gola de seda.
É precisamente graças a esta última prova e à força que ela exige que a borboleta acumule nas suas jovens asas, que esta desenvolve a musculatura de que terá necessidade depois para voar.
Quem ignorar este dado importante e, imaginando 'ajudar' uma borboleta a nascer, romper o casulo em seu lugar, assistirá ao nascimento de um lepidóptero totalmente incapaz de voar. Esta não terá conseguido utilizar a resistência da sua sedosa prisão para construir a força de que teria necessidade para lançar-se seguidamente no céu.

Autor desconhecido.

TEXTO 2:

A lição da borboleta

Um dia, uma pequena abertura apareceu num casulo e um homem ficou observando o esforço da borboleta para fazer com que o seu corpo passasse por ali e ganhasse a liberdade. Por um instante, ela parou, parecendo que tinha perdido as forças para continuar. Então, o homem decidiu ajudar e, com uma tesoura, cortou delicadamente o casulo. A borboleta saiu facilmente. Mas, seu corpo era pequeno e tinha as asas amassadas. O homem continuou a observar a borboleta porque esperava que, a qualquer momento, as asas dela se abrissem e ela saísse voando.
Nada disso aconteceu. A borboleta ficou ali rastejando, com o corpo murcho e as asas encolhidas e nunca foi capaz de voar! O homem, que em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendeu que o casulo apertado e o esforço eram necessários para a borboleta vencer essa barreira. Era o desafio da natureza para mantê-la viva. O seu corpo se fortaleceria e ela estaria pronta para voar assim que se libertasse do casulo.
Algumas vezes, o esforço é tudo o que precisamos na vida. Se Deus nos permitisse passar pela vida sem obstáculos, não seríamos como somos hoje. A força vem das dificuldades, a sabedoria, dos problemas que temos que resolver. A prosperidade, do cérebro e músculos para trabalhar. A coragem vem do perigo para superar e, às vezes, a gente se pergunta: "não recebi nada do que pedi a Deus". Mas, na verdade, recebemos tudo o que precisamos. E nem percebemos.

Autor desconhecido

Após ter realizado a leitura dos textos “A borboleta e o casulo” e “A lição da borboleta” na aula anterior, leia as questões abaixo e responda com atenção:

1. Há relação entre os dois textos? Explique.

2. O texto 1 é um texto científico. ( ) concordo ( ) discordo
O que faz você afirmar e concordar com isso? Retire do texto os argumentos que comprovam. Se discorda, apresente também os argumentos retirados do texto.

3. O texto fala da transformação da borboleta. Cientificamente, como se chama esse processo?

4. O autor utiliza-se do texto para orientar sobre o processo de transformação. Qual é a grande lição que ele quer passar com o texto?

5. Agora, vamos analisar o texto 2. Ele é uma crônica. ( ) concordo ( ) discordo
Por que o texto é uma crônica? Explique e justifique com argumentos do próprio texto. Se discorda, faça o mesmo.

6. O que fez o homem decidir a ajudar a borboleta?

7. Qual era a grande expectativa do homem em relação à borboleta?

8. A expectativa aconteceu? Justifique.

9. O que faltou ao homem para que pudesse entender o processo?

10. Como no texto anterior, a grande lição está no último parágrafo. Vamos revisá-lo:

A força vem……..

A sabedoria vem……..

A prosperidade vem……..

A coragem vem……

Explique com suas palavras a mensagem do texto.