



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GABRIEL BARBOSA MENDES

ENTRE VERDADES E PÓS VERDADES: uma análise de representações
construídas no gênero reportagem acerca do professor e do aluno da escola pública

Juiz de Fora

2024

GABRIEL BARBOSA MENDES

ENTRE VERDADES E PÓS VERDADES: uma análise de representações
construídas no gênero reportagem acerca do professor e do aluno da escola pública

Trabalho apresentado ao programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
de Juiz de Fora, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre
em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thais Fernandes
Sampaio

Juiz de Fora

2024

GABRIEL BARBOSA MENDES

**ENTRE VERDADES E PÓS VERDADES: UMA ANÁLISE DAS
REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS NO GÊNERO REPORTAGEM ACERCA DO
PROFESSOR E DO ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em 8 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Thais
Fernandes Sampaio -**
Orientadora
Universidade Federal de
Juiz de Fora

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 20/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Vice-Coordenador(a)**, em 08/03/2024, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 02/04/2024, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Júlio César Rosa de Araújo, Usuário Externo**, em 02/04/2024, às 21:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1712703** e o código CRC **685AA6E7**.



Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendes, Gabriel Barbosa Mendes.

ENTRE VERDADES E PÓS VERDADES: uma análise de representações construídas no gênero reportagem acerca do professor e do aluno da escola pública / Gabriel Barbosa Mendes. -- Mendes 2024.

152 p.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Letras. 2. Educação. 3. Desinformação. I. Sampaio, Thais Fernandes Sampaio, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

*"No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma, aún hay vida en tus sueños."
— Mario Benedetti*

Há algum tempo, acredito firmemente que o caminhar vale mais do que a meta e, por isso, é preciso valorizá-lo sobremaneira. Primeiro, pois ele exige coerência, a fim de que os objetivos sejam compatíveis com trajetos escolhidos. Em segundo lugar, pois é no dia a dia que se constroem e consolidam os alicerces seguros de qualquer estrutura que se pretenda sólida.

Nesse sentido, ao olhar em retrospecto para o período de mais de dois anos em que estive inserido no curso de Mestrado em Letras, agradeço, primeiramente, à minha mãe, Elda, e às minhas irmãs, Maria Cristina e Maria Fernanda. Cada uma, ao seu modo, esteve comigo antes de qualquer leitura e de qualquer artigo. Diuturnamente, motivaram-me a continuar, enxergando na conquista deste título mais do que um diploma, mas a materialização de um sonho por tantas vezes adiado em face de circunstâncias que somente nós temos a possibilidade de avaliar. Meus silêncios são, em grande parte, a manifestação expressa de meu amor, para o qual não há palavras. Agradeço, ainda, a Aline, a quem devo a gratidão por compreender as minhas ausências, certo de que tais momentos podem ser capazes de ressignificar profundamente o nosso caminhar.

Agradeço também às professoras e professores, em especial à minha orientadora, Thais Sampaio, cuja sabedoria, paciência e dedicação foram cruciais para a realização desta dissertação. Sua capacidade de instigar o pensamento crítico e de promover a busca pelo conhecimento me motivou a alcançar novos patamares acadêmicos. No marco de tais ponderações, parece-me fundamental agradecer à Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial à Faculdade de Letras, tendo em vista os incontáveis momentos especiais que ali vivi desde muito antes deste curso de Mestrado.

Não posso deixar de expressar minha gratidão às amigas de curso, que compartilharam comigo não apenas momentos de estudo e trabalho, mas também de alegria e descontração. Já sinto falta dos almoços e, por que não, da tensão que, via

de regra, se fazia presente ante às apresentações seja em sala de aula, seja em Congressos em Seminários. Em especial, agradeço à Carolina, ou, apenas, Carol. Mais do que parceria intelectual, tive a sorte de receber seu carinho e sua amizade, ampliando sobremaneira os horizontes de compreensão dessa estrada sinuosa a que chamamos vida. Nela, sem boas companhias, perdemo-nos facilmente em suas reentrâncias. Sua presença foi, e é, portanto, essencial. Como sempre dissemos, sigamos!

A fim de tentar não ser indelicado, agradeço, por fim, não nominalmente a todas e a todos colegas, amigos, professores, alunos e alunas, gestores, funcionários, parceiros de caminhada, certo que ainda há muito porvir.

RESUMO

A presente pesquisa realizou-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais e, de forma mais específica, vincula-se à linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Seu objetivo central foi identificar aproximações e distanciamentos entre dois conjuntos de ações interligadas e paralelamente conduzidas: (i) do pesquisador-professor que analisa a própria imagem nos discursos que alicerçam sua prática profissional e (ii) do professor-pesquisador que concebe e desenvolve, junto a seus alunos, um projeto de ensino focado na análise da imagem propagada/construída pela mídia hegemônica sobre (e para) os alunos e professores das escolas públicas. Para tanto, recorreremos às noções de língua, linguagem e discurso a partir de Soares (1998 e 2003), Bronckart (1999 e 2000), Travaglia (2009 e 2011) e Geraldi (1984 e 2005); aos conceitos de texto e dialogismo Bakhtin (2002 e 2004); aos conceitos de gêneros do discurso e a importância da inserção dos gêneros da esfera jornalística em sala de aula (Dolz; Scheuwly, 2004), Zanchetta (2004 e 2017) e Melo (2021), bem como à discussão proposta por Marcuschi (2008) em torno dos domínios discursivos. Pretendemos, ainda, observar, ao longo de nosso projeto de ensino, os impactos na formação das subjetividades dos envolvidos nesse processo, uma vez que o ensino de língua e literatura no âmbito escolar envolve também um exercício de compreensão da multidimensionalidade e da complexidade dessa tarefa, a qual se constitui na tensão dialética entre seus elementos condicionantes, sejam eles inerentes à comunidade escolar, sejam eles externos a esse espaço. Para tal propósito, propomos um breve diálogo com autores do campo da Filosofia, detidamente Wittgenstein (2008) e Safatle (2017), na construção de estratégias para a definição do que seria a “verdade”, bem como os subsídios oferecidos por essa área do saber aos estudos do discurso e da argumentação. Recorreremos ao conceito de intelectual orgânico de Antônio Gramsci (1995, 1999, 2001), em diálogo com outras contribuições teóricas, como Bourdieu, (1974, 2010), Sampaio & Santos (2020) e Marx (2005, 2007), a fim de incorporar elementos que possam contribuir para o imbricado processo de autoconsciência e, também, de consciência acerca da sociedade em que o profissional professor se encontra inserido. Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se no contexto de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, vinculando-se ao campo da Linguística Aplicada (L.A.), tendo em vista a priorização da dimensão da linguagem como prática social indissociável dos sujeitos que a empregam localmente em contextos concretos de interação. Sendo uma pesquisa de natureza interventiva, no âmbito do ensino, propomos a elaboração colaborativa de um protótipo didático para o trabalho com o gênero reportagem, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino de língua portuguesa mobilizadas pelos multiletramentos, no contexto de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora. Diante disso, os dados obtidos, a partir da análise do diário de bordo produzido, apontam para uma imbricada relação entre os papéis que fundamentam essa pesquisa (professor-pesquisador x pesquisador-professor), salientando sutis diferenças que dialogam com a formação para a docência (bem como a centralidade do papel do professor na formação do professor) como pano de fundo de toda nossa discussão.

PALAVRAS CHAVE: discurso; multiletramentos; protótipo didático; formação docente.

ABSTRACT

The present research was conducted within the Professional Master's Program in Languages (Profletras) at the Federal University of Juiz de Fora, in Minas Gerais, and more specifically, it is linked to the research line Language Studies and Social Practices. Its central objective was to identify similarities and differences between two sets of interconnected and parallel actions: (i) the researcher-teacher who analyzes their own image in the discourses that underpin their professional practice, and (ii) the teacher-researcher who conceives and develops, together with their students, a teaching project focused on analyzing the image propagated/constructed by the mainstream media about (and for) students and teachers in public schools. To achieve this, we drew on the concepts of language, linguistics, and discourse from Soares (1998 and 2003), Bronckart (1999 and 2000), Travaglia (2009 and 2011), and Geraldi (1984 and 2005); the concepts of text and dialogism from Bakhtin (2002 and 2004); the concepts of discourse genres and the importance of integrating journalistic genres in the classroom (Dolz and SCHNEUWLY, 2004), Zanchetta (2004 and 2017), and Melo (2021); as well as the discussion proposed by Marcuschi (2008) around discursive domains. Furthermore, we aimed to observe throughout our teaching project the impacts on the formation of subjectivities of those involved in this process, since the teaching of language and literature in the school environment also involves an exercise in understanding the multidimensionality and complexity of this task, which constitutes a dialectical tension between its conditioning elements, whether inherent to the school community or external to this space. For this purpose, we propose a brief dialogue with authors from the field of Philosophy, specifically Wittgenstein (2008) and Safatle (2017), in constructing strategies to define what "truth" would be, as well as the contributions offered by this area of knowledge to discourse and argumentation studies. We draw on Antonio Gramsci's concept of organic intellectual (1995, 1999, 2001), in dialogue with other theoretical contributions such as Bourdieu (1974, 2010), Sampaio & Santos (2020), and Marx (2005, 2007), in order to incorporate elements that may contribute to the intertwined process of self-awareness and also awareness of the society in which the professional teacher is inserted. Methodologically, this research fits within the context of a qualitative approach, of applied nature, linked to the field of Applied Linguistics, considering the prioritization of the language dimension as a social practice inseparable from the subjects who employ it locally in concrete interaction contexts. As an interventionist research within the teaching realm, we propose the collaborative development of a didactic prototype for working with the genre of news reporting, aiming at the development of Portuguese language teaching practices mobilized by multiliteracies, in the context of a public school in the city of Juiz de Fora. Therefore, the data obtained from the analysis of the logbook produced point to a complex relationship between the roles underlying this research (teacher-researcher vs. researcher-teacher), highlighting subtle differences that interact with teacher training (as well as the centrality of the teacher's role in teacher training) as the backdrop for our entire discussion.

KEYWORDS: discourse; multiliteracies; didactic prototype; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Imagem de fachada da Escola Estadual Francisco Bernardino	28
Figura 2 — Composição da turma por gênero.	35
Figura 3 — Composição da turma por gênero.	36
Figura 4 — Composição por reprovação.....	36
Figura 5 – A aprendizagem mediada pelo professor segundo a perspectiva vigostkiana.	70
Figura 6 — Composição e atribuições	87
Figura 7 – Currículo Referência de Minas Gerais	89
Figura 8 — Mapa dos multiletramentos.....	99
Figura 9 — Ciclo de Smyth	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Ideb	30
Gráfico 2 – Evolução nota Saeb.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Análise	33
Quadro 2 – Projeto de ensino	37
Quadro 3 – Proposta sistematizada	56
Quadro 4 – Domínios discursivos e modalidades de uso da língua	58
Quadro 5 – Aspectos centrais para a formação de professor de Português	78
Quadro 6 — Progressão de habilidades de leitura de textos jornalísticos	91
Quadro 7 — Trechos analisados do diário de bordo I	104
Quadro 8 — Trechos analisados do diário de bordo II	105
Quadro 9 — Trechos analisados do diário de bordo III	107
Quadro 10 — Trechos analisados do diário de bordo IV	109
Quadro 11 — Trechos analisados do diário de bordo V	112
Quadro 12 — Síntese das dimensões do trabalho docente	115
Quadro 13 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007)	116
Quadro 14 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo	117
Quadro 15 — quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo	118
Quadro 16 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo	119
Quadro 17 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 METODOLOGIA	18
1.1 Breve histórico acerca das chamadas pesquisas participativas	20
1.2 Reflexões acerca das particularidades das chamadas pesquisa-participativa; pesquisa-ação e pesquisa intervenção.....	22
1.3 A pesquisa intervenção	25
1.4 A pesquisa intervenção e nosso projeto de ensino: a contextualização de nossa proposta.....	27
1.4.1 A turma escolhida para a elaboração do protótipo didático de ensino	34
2 REFERENCIAL TEÓRICO	40
2.1 Língua e linguagem.....	41
2.2 Discurso e dialogismo	45
2.3. Discursos e verdades: uma breve análise acerca das relações entre o dito e os fatos	49
2.4 Os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem	54
2.5 Os gêneros da esfera jornalístico midiática e sua inserção nas práticas escolares	61
2.5.1. As mudanças no gênero reportagem e sua inserção no contexto dos multiletramentos	64
2.6 A formação do leitor crítico: estratégias de leitura.....	66
2.7 A construção da figura do professor como intelectual orgânico: um breve diálogo entre Paulo Freire e Antônio Gramsci.....	72
2.8 O papel do professor como intelectual orgânico e as experiências de formação profissional em diálogo com outras contribuições teóricas.....	76
3 OS PAPÉIS DO PROFESSOR FRENTE AOS DOCUMENTOS ORIENTADORES/NORMATIVOS NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO	
DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	83
3.1 Nossa proposta interventiva: o uso do protótipo didático como estratégia para o ensino do gênero reportagem	95
3.2 Uma proposta de análise: o gênero diário de bordo como instrumento de formação docente.....	100
3.3 A análise do diário de bordo pelo professor-pesquisador.....	102
3.4 A análise do diário de bordo pelo pesquisador-professor.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Em linhas gerais, o Programa, oferecido em rede nacional, é um curso presencial que contempla 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades. Seu objetivo central é capacitar professores de Língua Portuguesa, em ativo exercício de suas funções, para o exercício da docência no Ensino Fundamental, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Nesse contexto e de forma mais específica, o presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa intitulada Estudos da Linguagem e Práticas Sociais¹, no âmbito da qual são desenvolvidas pesquisas que contemplam:

estudos da língua, do texto, do discurso, dos letramentos e suas implicações para a formação na educação básica. Usos da linguagem em contextos distintos de interação social. Abordagens teóricas sobre a linguagem na prática pedagógica. Investigações sobre o campo aplicado do ensino de língua materna. (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024)

Parece-nos evidente a centralidade da figura do (a) professor (a) nesse contexto, uma vez que sua formação, sua prática e sua capacitação para o trabalho são os elementos basilares do objetivo geral do programa. Todavia, quem é esse profissional sobre o qual falamos? Quais são suas motivações e experiências? Quais suas expectativas e pretensões ao final de tal jornada? Como aplicar os novos conhecimentos construídos no percurso de sua formação?

Tais indagações não são direcionadas apenas para as (os) demais colegas de curso e de profissão, mas, antes, encontram suas primeiras motivações nas discussões que subsidiam a minha construção profissional e pessoal. Antes mesmo da aprovação no curso de Mestrado, em 2022, durante a elaboração do Memorial exigido no exame, questionei-me, profundamente, acerca dos discursos vários e plurais que me perpassavam, uma vez que o documento que ora produzia versava

¹ Esta linha de estudos diferencia-se da segunda, intitulada “Estudos Literários”, a qual, ainda segundo a descrição contida na página de apresentação do curso, promove “Discussões epistemológicas em torno do ensino da literatura, voltadas à formação do professor do Ensino Básico. Formação do leitor literário. Abordagem, na escola, da variedade da produção literária, incluindo desde os textos clássicos nacionais e mundiais às expressões de matriz africana e indígena brasileira. Mediação do professor para a experiência estética do ler e do escrever o texto literário.” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024)

sobre a trajetória de um professor que pretendia ser, também, um pesquisador, ou, ainda mais, um professor-pesquisador. Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre tais papéis?

Para tanto, assim como na redação do Memorial, torna-se impossível não recorrer, em momentos vários deste texto, ao uso da 1ª pessoa, seja ela no singular ou no plural, a fim de tornar evidente um conjunto de subjetividades – em alguns momentos, mas tornando claro, em tantos outros, o conjunto de posicionamentos e inquietações que me trouxeram até à realização das disciplinas e à escrita desta dissertação de mestrado.

Ao longo de quase 19 anos de sala de aula como professor de língua portuguesa e suas literaturas, tendo em vista o arcabouço teórico proporcionado durante a graduação em Letras e em Filosofia, e a articulação entre as disciplinas dessas duas áreas, foi possível a compreensão mais profunda acerca da singularidade de seus objetos de estudo, de suas distintas referências teórico metodológicas e de suas respectivas histórias e condições político sociais de formação e consolidação. Mais do que isso, essa articulação proporcionou, sobremaneira, as bases de uma reflexão mais profunda sobre a educação; sobre a função (clássica) da escola; sobre a formação de professores; sobre os usos da linguagem escrita e oral em contextos sociais e culturais não escolares; sobre os limites, enfim, das funções escolares e suas (co) relações com a sociedade capitalista em que estamos inseridos; dentre outras preocupações.

Assim, ficou claro, em meu processo de formação profissional e pessoal, que qualquer reflexão sobre o ensino de língua e literatura no âmbito escolar envolve também um exercício de compreensão da multidimensionalidade e da complexidade dessa tarefa, a qual se constitui na tensão dialética entre seus elementos condicionantes, sejam eles inerentes à comunidade escolar, sejam eles externos a esse espaço.

Nessa perspectiva, tendo em vista o contexto específico do processo formativo no qual me encontro atualmente, as exigências² postas para o trabalho final do

² No polo do PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora, todas as dissertações acompanham produtos educacionais desenvolvidos e aplicados quando da intervenção pedagógica realizada pelos discentes. Tais produtos constituem-se em uma estratégia de divulgação das intervenções realizadas, podendo ser utilizados por outros professores ou mesmo servir como inspiração para a proposição de outras práticas pedagógicas (Profletras, 2024).

Mestrado Profissional em Letras reforçaram a necessidade de um contínuo e denso exercício de compreensão que ultrapassa os limites do “o quê” e “como” ensinar.

Segundo a documentação oficial, o mestrando do Profletras deve desenvolver uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva que tenha como objeto de investigação um problema da (sua) realidade escolar.

Além disso, embora as diretrizes para a pesquisa do trabalho final do programa facultem a apresentação de “uma parte teórica e uma prática”, na unidade à qual estou vinculado, o trabalho de conclusão obrigatoriamente é constituído de uma dissertação, que apresenta a pesquisa desenvolvida, e um caderno pedagógico, que apresenta um projeto de ensino realizado no âmbito da referida pesquisa.

Essas exigências parecem-me profundamente coerentes com a imagem de um professor-pesquisador, que é, segundo nosso entendimento, a imagem de professor que o discurso do referido programa de formação assume. No entanto, a própria dificuldade de reconhecer-nos efetivamente nesse binômio, compreendendo de forma clara e objetiva suas implicações, sinaliza uma possível incoerência com a imagem de professor construída no e pelo discurso dominante. Nesse ponto, retornam as indagações iniciais sobre a constituição da identidade desse profissional a quem o Profletras propõe uma pesquisa com tal natureza.

Nossa leitura prévia de documentos oficiais norteadores das políticas educacionais, especificamente a BNCC³ (2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2018)⁴, por exemplo, apontam, como não poderia deixar de ser, para uma certa concepção de escola pública, do professor e de seus alunos. Porém, qual foi nosso papel na elaboração de tais documentos? Professores e alunos não participaram ativamente de sua redação.

Nesse sentido, a imagem de um professor executor de propostas se aproxima ou se distancia da imagem de um professor pesquisador, autor de sua própria prática, a que se referem, por exemplo, várias das produções elaboradas no âmbito do Profletras? Como os atores e o próprio espaço da escola pública são construídos por

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Foi oficialmente homologado no Governo de Michel Temer, em 14 de dezembro de 2018, tendo como Ministro de Educação àquele tempo Rossieli Soares, que, atualmente, ocupa o cargo de Secretário de Educação do Estado do Pará.

⁴ O CRMG foi formatado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituindo-se como o resultado da revisão dos currículos de todas as redes educacionais de Minas Gerais. Sua homologação está disponível para consulta em <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211511>.

tais documentos oficiais? Tal representação se parece com aquela divulgada, cotidianamente, pelos veículos da mídia hegemônica tradicional?

Tendo em vista a complexidade manifesta na reflexão crítica de um professor acerca de sua própria prática docente, retomo minhas duas inquietações centrais: a partir de uma perspectiva didático-pedagógica, que estratégias podem ser usadas para orientar práticas de leitura e de análise linguística que contribuam para a formação de leitores aptos a identificar, no discurso jornalístico-midiático, de modo especial no gênero *reportagem*, a construção de identidades sociais e culturais? Mais especificamente, como promover, na sala de aula de língua portuguesa, ações de linguagem que, por um lado, desvendem, nos textos, elementos que compõem as imagens do professor e do aluno da escola pública no discurso dominante na mídia hegemônica, e, por outro, apresentem processos alternativos de constituição, também no âmbito textual, de imagens diferentes?

A fim de oferecer respostas a tais questionamentos, torna-se possível apresentar o objetivo geral de nossa pesquisa, qual seja: **identificar aproximações e distanciamentos entre dois conjuntos de ações interligadas e paralelamente conduzidas: (i) do pesquisador-professor que analisa a própria imagem nos discursos que alicerçam sua prática profissional e (ii) do professor-pesquisador que concebe e desenvolve, junto a seus alunos, um projeto de ensino focado na análise da imagem propagada/construída pela mídia hegemônica sobre (e para) os alunos e professores das escolas públicas.**

A esse cenário, acrescentamos, ainda, três objetivos específicos de nossa pesquisa:

- (i) identificar, na produção escrita desse professor, registrada em um diário de bordo, as marcas linguísticas das ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir), propostas por Liberali (2021);
- (ii) analisar as ações identificadas, procurando compreender suas bases e principais influências teóricas;
- (iii) construir um diálogo entre o aporte teórico operacionalizado e os diversos saberes oriundos das experiências pragmáticas do professor em efetivo exercício.

Paralelamente, acreditamos que seja possível construir, com uma turma do 7º ano do ensino fundamental, uma reflexão coletiva sobre: (i) as imagens que a mídia hegemônica, subordinada aos poderes políticos e econômicos que, nessa fase de

aprofundamento do neoliberalismo em terras nacionais, ajuda a propagar/construir sobre a gente (professores e alunos da escola pública); (ii) nosso posicionamento em relação a essas imagens: nos identificamos realmente com elas, nos reconhecemos nessas imagens?; (iii) a identificação e o uso de marcas que caracterizam possíveis discursos alternativos, no âmbito da mídia ou mesmo em outras esferas discursivas, que assumam e contribuam para fortalecer outras identidades para os referidos atores sociais.

Diante de tais questionamentos, procuramos analisar o exercício reflexivo de um professor-pesquisador que concebe e desenvolve, junto a seus alunos, um projeto de ensino focado na análise da imagem propagada/construída pela mídia hegemônica sobre (e para) os alunos e professores das escolas públicas, no atual contexto de seu profundo empresariamento⁵, que ocorre em nível nacional e, especificamente, também, em nível estadual, sob os mandatos do governo Romeu Zema (2018-2023), através da análise de um agrupamento de reportagens que compõem o corpus por nós selecionado.

Dessa forma, na construção de caminhos que possam auxiliar na reflexão acerca de tão complexas questões, apresentamos um projeto de pesquisa que, embora, obviamente, guarde uma profunda relação complementar com o projeto de ensino, não se confunde com ele em relação aos seus objetivos e percursos. Para tanto, os parágrafos que seguem apresentam a estruturação desta pesquisa.

Após a introdução, voltamos nossa atenção para a caracterização de nossa pesquisa enquanto pesquisa-intervenção, discutindo o porquê dos caminhos metodológicos escolhidos e as particularidades deste tipo de pesquisa científica. Partimos de uma contextualização mais ampla de nossa pesquisa no escopo da Linguística Aplicada, campo ao qual nos vinculamos, tendo em vista, como antes assinalado, a priorização da dimensão da linguagem como prática social indissociável dos sujeitos que a empregam localmente em contextos concretos de interação.

Em seguida, expomos os conceitos e os (as) autores (as) que alicerçam esta pesquisa e, também, nossa proposta de intervenção didática, tendo em vista a

⁵ Para tanto, a fim de melhor compreender o processo de empresariamento da educação de novo tipo, valemo-nos da teoria do *valor-trabalho* de Marx (1984) e das concepções de *Estado ampliado, aparelhos privados de hegemonia e intelectual orgânico* em Gramsci (2006), tendo em vista a análise dos elementos históricos e conjunturais, universais e particulares que forjam este processo.

preocupação de suscitar o diálogo entre eles, bem como sua coerência com os objetivos de ensino por nós elaborados, compondo nosso referencial teórico.

O quarto capítulo contempla uma breve análise dos documentos oficiais por nós elencados (a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais), a fim de compreender, no contexto de suas atribuições legais, as indicações que tais textos fornecem para o trabalho em sala de aula, bem como os recursos linguísticos por eles adotados que permitam identificar de que maneira tais documentos enxergam o papel do professor: executor ou autor de práticas educativas? No contexto dessa reflexão, pretendemos remover o véu de pretensa neutralidade que recobre a elaboração de tais documentos, evidenciando alguns dos interesses que norteiam sua redação e sua implementação, suscitando a reflexão sobre eventuais desafios e possibilidades.

O quinto capítulo apresenta a contextualização geral da proposta de ensino por nós elaborada, apontando seus objetivos gerais e específicos, bem como sua vinculação teórica com o quadro anteriormente discutido. De forma contígua, apresentamos a análise do diário de bordo construído ao longo da implementação de nossa proposta, ressaltando os elementos propostos por Liberali (2021).

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, às quais seguem as referências bibliográficas consultadas e os anexos desta dissertação.

1 METODOLOGIA

A presente pesquisa enquadra-se no contexto de uma abordagem interventiva e de base qualitativa, caracterizando-se pelo fato de que os dados observados subsidiarão análises de teor interpretativista, uma vez que a pesquisa qualitativa, social e empírica, busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial (Bauer; Gaskell, 2008) mas, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo; Guerriero, 2014), tendo por base o referencial teórico apresentado.

Quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, objetivando a (re) elaboração de uma base de conhecimentos que possam ter uma aplicação prática, ou seja, que auxiliem pragmaticamente a resolução de um conjunto de dificuldades identificadas ao longo de seu desenvolvimento, especialmente, em relação ao projeto de ensino realizado, paralelamente, em sala de aula. Tal movimentação indica o enquadramento dessa pesquisa, por fim, no campo da Linguística Aplicada (L.A.), tendo em vista a priorização da dimensão da linguagem como prática social indissociável dos sujeitos que a empregam localmente em contextos concretos de interação.

No marco dessa reflexão, compreendemos que a Linguística Aplicada é uma ciência social, cujo foco volta-se para o entendimento de situações de “uso da linguagem enfrentada pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20). Essa área de estudo procura refletir sobre situações reais de produção e reprodução dos discursos para ser capaz de não apenas teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade, o que reafirma a natureza interdisciplinar das pesquisas em L. A.

Tais discursos, primordialmente quando construídos acerca da escola e da educação, focos centrais desta abordagem, indicam interesses e posicionamentos de determinados grupos sociais, sendo responsáveis por endossar, reprovar, questionar, avaliar, dentre tantos outros juízos, os elementos sobre os quais tecem suas

considerações. Nesse sentido, esta pesquisa pretende preencher uma lacuna no contexto de pesquisas de maior fôlego que buscam abordar os gêneros do discurso da esfera jornalística⁶, de maneira especial o gênero *reportagem*, a partir de um enfoque sócio-histórico-ideológico, especificamente no âmbito do Mestrado Profissional em Letras.

Acreditamos, sobremaneira, que, tendo em vista uma combinação de razões conjunturais, as quais pretendemos esclarecer ao longo desta pesquisa, tais discursos encontraram um campo fértil nacional e estadualmente, sob as políticas de sucateamento da educação, respectivamente, do governo Bolsonaro (2018 — 2022) e dos governos Zema (2018 — 2023)⁷. Nossa suposição de trabalho é a de que, ao analisa-los atentamente, é possível identificar que, dirigidos precipuamente para a escola pública, tais discursos almejam auxiliar na construção de uma mão de obra necessária aos interesses do capital, fundamentalmente em sua fase neoliberal, tendo em vista as particularidades de um país periférico como o Brasil, construindo um cenário de terra arrasada.

Trata-se de um esforço teórico-analítico para analisar as marcas discursivas presentes nos textos escolhidos (seja em nossa pesquisa, seja em nosso projeto de ensino) — locais precípuos de negociação de sentidos, valores e ideologias-, elementos que nos permitam, do ponto de vista linguístico, reconstruir e comparar as imagens construídas acerca do professor, do aluno e da escola pública.

Procuramos, tendo em vista os claros limites desta abordagem, verificar a conformação das mudanças sociais e as distintas alternativas de superação das formas de exclusão por meio das mudanças discursivas, focando nossa atenção na investigação crítica dos processos de reprodução, sustentação e transgressão de sentidos operados na e através da linguagem.

Para a adequada caracterização da orientação metodológica da pesquisa que propomos, alguns posicionamentos se fazem importantes, tendo em vista que uma busca simples no repositório de dissertações do programa de Mestrado Profissional

⁶ Tal como exposto na Introdução desta pesquisa, escolhemos o gênero *reportagem*, tendo em vista as relações que acreditamos ser possíveis de serem construídas entre as características inerentes a este gênero, o projeto de ensino por nós elaborado, bem como, obviamente, os objetivos de nossa pesquisa.

⁷ Para fins de construção do Caderno Pedagógico, exigência obrigatória do Programa a que estamos vinculados, optamos por estender a data das reportagens até o ano de 2023, a fim de ratificar, do ponto de vista pedagógico, o elemento temporal e factual, tão caro ao gênero em estudo.

em Letras (Profletras), indica como caminho metodológico adotado por um grande número de trabalhos a chamada “pesquisa-ação”.

Thiollent (1986), na abertura de sua obra *Metodologia da Pesquisa Ação*, já adverte:

Hoje em dia, no Brasil e noutros países, a linha da pesquisa-ação tende a ser aplicada em diversos campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical, etc. No entanto, a pesquisa-ação ainda está em fase de discussão e não é objeto de unanimidade entre cientistas sociais e profissionais das diversas áreas. Em muitos lugares, continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa busca é justamente valorizada na concepção da pesquisa-ação. **Todavia, queremos deixar bem claro que esta linha de pesquisa não é única e não substitui as demais. O estudo de sua metodologia é apenas um tópico entre os diferentes tópicos da metodologia das ciências sociais.** (Thiollent, 1986, p. 7, grifo nosso)

Assim, o que pretendemos construir nos parágrafos que seguem é, antes de tudo, um convite à reflexão e à possibilidade de adoção de outras possibilidades metodológicas, e não uma crítica aos trabalhos desenvolvidos à luz dos direcionamentos da pesquisa-ação, os quais têm produzido ao longo dos últimos anos um fortíssimo arcabouço teórico em todas as regiões do país. De forma provocadora, pretendemos aqui lançar luz sobre essa questão, suscitando, talvez, as bases de uma discussão mais profunda que precisaria ser desenvolvida em um trabalho de maior fôlego, enxergando nas dissertações elaboradas no âmbito do Profletras um precioso acervo de análise.

1.1 Breve histórico acerca das chamadas pesquisas participativas

Marisa Lopes da Rocha, professora adjunta e pesquisadora em Educação do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ, aponta, em artigo intitulado *Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises*, que as experiências iniciais com pesquisas de campo encontram suas raízes nas iniciativas lewinianas⁸ no final da década de 1930 nos Estados Unidos, as quais

⁸ Kurt Lewin foi um psicólogo de origem alemã, naturalizado norte-americano para fugir do nazismo. É considerado o fundador da moderna Psicossociologia Experimental. As experiências que levou a cabo mostraram que a conduta do indivíduo varia de acordo com o meio em que se encontra inserido. Ao

principiam uma “nova possibilidade de articulação entre teoria e prática, sujeito e objeto nas investigações sociológicas” (Rocha, 2003, p. 64)

No entanto, as observações que se seguiram apontavam para os problemas de tais iniciativas, uma vez que alimentavam a construção de binômios profundamente antagônicos, tais como teoria/prática e sujeito/objeto, indicando, ainda, um conjunto de expectativas construídas a priori e, também, de modelos a serem atingidos.

Tal movimentação dará origem, no contexto de construção do pensamento social latino americano e, tendo em vista os elementos centrais de seu processo de construção histórica e social, tal como pretendemos enfatizar, à pesquisa ação crítica, visando mudanças na realidade objetiva.

Neste tipo de pesquisa, tal como aponta Brandão (1987):

Seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social. A identificação de problemas e possíveis soluções e o estabelecimento de programas de ação constituem procedimentos que podem ser utilizados com a ajuda de técnicas tradicionais como as da pesquisa documental, dinâmicas de grupo, informações vivas e opinativas dos participantes. (Brandão, 1987, p. 26)

Essa proposta passaria agora a integrar os elementos dos binômios mencionados, antes apartados, exortando a relação direta e material entre teoria e prática, sujeito e objeto. No Brasil, especificamente no contexto repressivo das décadas de 60 e 70, essa nova abordagem proporcionou, acreditamos, as bases para a construção da figura do pesquisador como um intelectual orgânico de sua classe (Gramsci, 1995, 1999, 2001), intimamente ligado, assim, à participação nas demandas práticas da realidade, visando agir para transformá-la.

Não por acaso, no mesmo marco temporal, mais especificamente nos primeiros anos da década de 1960, Paulo Freire liderava a sua primeira incursão no nordeste do Brasil, vinculado ao Serviço de Extensão Universitária da cidade de Recife, sendo responsável por elaborar e aplicar o método de alfabetização de adultos conhecido como “palavra-geradora”⁹ junto aos camponeses e proletários.

criar em 1935 uma Teoria Dinâmica da Personalidade, demonstrou que a personalidade apenas pode ser definida em situação social – segundo Kurt Lewin, o indivíduo e o meio em que está integrado fazem parte de um sistema único, proposta de sua famosa teoria do campo.

⁹ O processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o

Assim, a conjuntura sócio política nacional refletiu, a seu modo particular, o espírito de mudanças presente no conjunto dos países da América Latina, os quais, no contexto da expansão do capitalismo na região, suscitou novas iniciativas nos campos da Saúde, da Educação e da moradia, por exemplo. Essas movimentações apontavam para novas formas de organização e de produção do conhecimento, no centro das quais a figura dos intelectuais-pesquisadores seria central.

De forma atenta, Rocha aponta, também, um rebatimento importantíssimo oriundo do conjunto de movimentações brevemente descrito. Passou a operar, naquele contexto, um novo movimento, o qual auxiliou a promoção de uma certa relativização da noção de verdade, “da neutralidade, da objetividade e da totalização dos saberes, pilares das ciências tradicionais” (*Idem*, 2003, p.66). Nesse sentido, conclui a autora:

a transformação da realidade vivida não seria uma questão da correta aplicação dos conhecimentos produzidos nas hierarquias formalizadas, colocando-se como possibilidade a partir da interação entre o saber acadêmico, em seus diversos campos de conhecimento, e os saberes dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos na pesquisa. (Rocha, 2003, p. 66)

Tais ponderações indicam a necessidade de se refletir com mais equilíbrio acerca de um conjunto de particularidades que compõem as bases de formas diferentes de se fazer pesquisa. Na subseção que segue, pretendemos esclarecer tais questões, tendo em vista os horizontes de nossa pesquisa.

1.2 Reflexões acerca das particularidades das chamadas pesquisa-participativa; pesquisa-ação e pesquisa intervenção

No âmbito das discussões acerca das particularidades metodológicas em solo brasileiro, uma primeira distinção faz-se necessária, uma vez que, tal como aponta Thiollent (1987), a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participativa, mas nem todas as pesquisas participativas são, por sua vez, pesquisas-ação.

Nesse sentido, esclarece o autor:

A PP se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma

universo das palavras geradoras, apresenta-se elas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma (UFRGS, 2007).

melhor captação de informação. No entanto, os partidários da PP não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir. (Thiollent, 1987, p. 83)

A afirmação acima destaca a relação existente entre pesquisador e pesquisados, a qual conduz a construção de um espaço de atuação mútua, uma vez que são todos, nessa perspectiva, mais que coparticipes, mas coautores dos processos que perpassam os momentos da pesquisa, possibilitando a tomada de consciência dos agentes envolvidos.

Com base no exposto acima, Michel Thiollent, define da seguinte forma a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1987, p. 15)

A definição apresentada, de maneira sutil, encaminha uma importante reflexão¹⁰ no tocante aos aspectos de sua implementação no campo das pesquisas em educação, mais especificamente nos trabalhos desenvolvidos nos limites do Mestrado Profissional em Letras, para a qual pretendemos fornecer novos subsídios.

Nesse contexto, a pesquisa-ação encontrou no campo da educação um espaço profícuo para sua expansão, constituindo-se como uma possibilidade distinta do conjunto de pesquisas meramente descritivas (sem qualquer desmerecimento à qualidade e especificidade de sua produção), uma vez que apontava para “um possível papel da pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar” (*Idem*, 1984, p.50).

Uma breve pesquisa em ferramentas de busca através das *strings* de busca “mestrado profissional”; “letras” e “metodologia” indica, tal como já apontamos, a enorme adoção desta orientação metodológica no âmbito do Mestrado Profissional em Letras. O texto de apresentação do curso, na página oficial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresentado parcialmente na Introdução desta dissertação, corrobora, em nossa análise, esse cenário.

¹⁰ Reside precisamente neste ponto nossa opção pela pesquisa-intervenção, a qual encontra-se mais detalhadamente exposta nas seções que seguem.

Vejam os:

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS — é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. O PROFLETRAS **visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência** no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. (PROFLETRAS, 2023) (grifos nossos)

Dessa forma, ainda segundo Thiollent (1987), pensador referência na aplicação da pesquisa-ação:

No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes. Por sua vez, a pesquisa-ação é algumas vezes distinguida da pesquisa participante pelo fato de **focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado**. (Thiollent, 1987, p. 74) (grifo nosso).

Entendemos que a elaboração de uma estratégia de intervenção a ser desenvolvida no contexto de uma dada realidade escolar implica, de acordo com o anteriormente exposto, em uma participação ativa daqueles que serão “pesquisados”. Todavia, observamos com preocupação a formatação de sequência didáticas que, sem qualquer demérito em relação ao seu conteúdo, parecem ser pensadas a priori, desvinculadas da relação ativa entre pesquisador e participante, o que denotaria uma certa “passividade” do “pesquisado”. Tal relação estaria, quando observada a partir dos elementos por nós acionados, em desacordo com as prerrogativas da pesquisa-ação.

É exatamente no bojo de tal reflexão que a pesquisa-intervenção parece-nos ser capaz de, metodologicamente, fornecer subsídios que promovam uma maior fidelidade na construção das estratégias elaboradas com fins à resolução dos problemas inicialmente identificados. Para além de uma discussão que objetiva desfazer as implicações semânticas negativas do termo “intervenção”, as linhas que se seguem pretendem conceituar os elementos centrais dessa forma de se fazer

pesquisa e apresentar as justificativas pelas quais a adotamos no contexto deste trabalho.

1.3 A pesquisa intervenção

Aguiar (2003) e Rocha (1996, 2001) apontam que a pesquisa-intervenção consiste em um caminho dentre as pesquisas participativas que almeja investigar a vida de coletividades no contexto de sua diversidade qualitativa, ou seja, em uma perspectiva na qual a análise, paulatinamente, ganha consistência na prática efetiva das ações, assumindo uma intervenção de caráter sócio analítica.

Desta feita, como muito claramente indica Rocha (1996):

o desafio dos pesquisadores é ir além do reconhecimento das representações estabelecidas na comunidade investigada, dos consensos que dão forma e apresentam a vida como uma estrutura definida nos seus valores, produções e expectativas. O qualitativo refere-se, então, à possibilidade de recuperar as histórias dos movimentos dessa comunidade, sendo percebido nos conflitos, nas divergências, nas ações que fazem diferença, que facultam a produção de sentidos outros, frente ao hegemônico, para um futuro indeterminado. Isso implica escapar ao crivo que serve para diagnosticar os desvios na funcionalidade cotidiana das organizações sociais, afirmando a diferença como um modo de ser possível nas relações do coletivo. (Rocha, 1996, p. 66)

A pesquisa-intervenção na educação é uma abordagem, portanto, que combina elementos de pesquisa e de intervenção. Ela envolve o uso de técnicas de geração de dados para avaliar uma situação educacional e, em seguida, implementar mudanças para melhorá-la, acompanhando o cotidiano das práticas e criando um campo para sua real problematização.

Para fins didáticos, podemos encontrar as origens dessa forma particular de pesquisa participativa no movimento institucionalista francês da década de 1960 e, tal como afirmamos anteriormente, observar seus rebatimentos no contexto latino americano nas décadas seguintes, tornando-se uma metodologia capaz de catalisar o processo de ruptura com outras formas de se fazer pesquisa presentes naquele contexto.

De maneira mais detida, é importante mencionar que a pesquisa-intervenção não objetiva a mudança imediata da conjuntura analisada, uma vez que tal mudança emerge de dois elementos centrais, quais sejam: a) a constituição de uma nova relação entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto; b) a ampliação dos

alicerces teórico-metodológicos que sustentam o grande grupo das pesquisas participativas, uma vez que propõe, de forma particular, uma intervenção na micropolítica de uma dada construção social.

Essa forma de fazer pesquisa subverte, nas palavras de Coimbra (1995), a tradicional premissa “conhecer para transformar” em outra, muito mais significativa, “transformar para conhecer”. Muito além de uma alteração na superfície da língua, esse movimento opera uma nova concepção na relação sujeito/objeto pesquisado, já que passa a enxergá-la não como uma dificuldade inerente às pesquisas sociais, mas, antes, uma condição necessária à produção do conhecimento.

Trata-se, portanto, da fundamentação de uma prática que desnaturaliza a própria instituição da análise e da pesquisa, uma vez que as estratégias de intervenção terão como alvo, também, os jogos de interesses manifestos no campo da investigação e as diversas relações de poder ali materializadas. Essa reconfiguração pretende lançar luz sobre os efeitos das práticas no cotidiano institucional, suscitando a criação de uma nova *práxis* no contexto de uma realidade complexa e diferenciada.

A pesquisa-intervenção, em face de sua ação assertiva e crítica, amplia as condições de um trabalho compartilhado, possibilitando o emprego de metodologias coletivas, as quais favorecem as discussões e a produção cooperativa. Esse movimento torna mais viva a relação entre os entes participantes da pesquisa e viabiliza a conseqüente fragilização das hierarquias burocráticas, as quais, por sua vez, podem enfraquecer as potencialidades das intervenções projetadas para aquela realidade.

Nesse sentido, mais um movimento dessa forma de se fazer pesquisa parece-nos muito caro: a alteração das perspectivas paradigmáticas no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, oportunizando um novo tipo de elo entre gênese teórica e social, bem como a valorização da produção concomitante de conhecimentos entre sujeito e objeto.

Como apontam, Aguiar e Rocha (1997):

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador / objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano

em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno. (Aguiar; Rocha, 1997, p. 97)

Pragmaticamente, a pesquisa-intervenção pode, assim, tornar-se uma produtiva ferramenta em contextos escolares, a fim de solucionar problemas específicos, como baixo rendimento acadêmico, falta de motivação ou problemas de comportamento. É nesse sentido que nossa intervenção se articula à nossa pesquisa para produzir um novo nexos entre os pares teoria x prática; instituição da formação x aplicação de conhecimentos; sujeito x objeto, admitindo que o surgimento de conflitos e desconfortos estão na base das possibilidades da mudança real que se pretende alcançar.

O percurso – desde a identificação de um problema, passando pela geração de dados para entender a natureza do problema até chegarmos à implementação das mudanças pensadas e à avaliação dos resultados –, nesse contexto, evidencia que os imprevistos e aquilo que transborda as previsões devem, dialeticamente, recompor o conjunto de ações e, eventualmente, até mesmo outras etapas da pesquisa.

Assim, na pesquisa-intervenção, algumas das técnicas comumente usadas (tais como entrevistas com professores e estudantes, observações de aulas, análise de registros escolares, questionários e diários de campo) poderão refletir o envolvimento ativo dos professores e dos estudantes, ponto fundamental para o sucesso dessa forma de se fazer pesquisa, uma vez que são eles os principais interessados na solução dos problemas e, claro, no sucesso da intervenção.

No horizonte de tais debates, torna-se importante salientar, ainda, um último aspecto: a metodologia de análise de dados em Linguística Aplicada pode variar dependendo do foco da pesquisa, dos métodos escolhidos e das teorias subjacentes. Não obstante, os aspectos éticos desempenham um papel crucial, especialmente quando lidamos com dados de seres humanos, como transcrições de entrevistas ou respostas a questionários.

1.4 A pesquisa intervenção e nosso projeto de ensino: a contextualização de nossa proposta

Elegemos como espaço para o desenvolvimento do projeto de ensino por nós elaborado a Escola Estadual Francisco Bernardino, na qual leciono há quase uma

década¹² e, na qual, atualmente, ocupo uma dupla função: professor e vice-diretor. Durante minha infância, fui aluno dessa instituição, completando ali todo o percurso de meu ensino fundamental, juntamente de minha irmã. Minha mãe, também professora, nela se aposentou. Nesse sentido, é um sentimento incomparável retornar a um espaço carregado de tantos sentimentos, a fim de desenvolver uma atividade elaborada com a mesma carga afetiva.

A escola localiza-se na cidade de Juiz de Fora, município da Zona da Mata mineira. Trata-se de uma escola situada na zona leste, área urbana da cidade e atendida por várias linhas de transporte coletivo. Por se tratar de uma escola de grande porte e, tendo em vista sua privilegiada localização, atende quase 1.700 alunos¹³ divididos em três turnos de funcionamento, contemplando turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, bem como turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Figura 1- Imagem de fachada da Escola Estadual Francisco Bernardino



Fonte: Google Maps.

A fim de fornecer um maior volume de informações que possibilitem uma caracterização mais detalhada sobre a escola, a turma e as condições em que o projeto de ensino foi aplicado, é fundamental esclarecer que, como já apontado, os desafios de retornar à sala de aula no contexto pós pandemia extrapola os limites

¹² Durante o percurso do mestrado e, assim, da elaboração desta pesquisa, assumi a vice direção da escola, no turno vespertino. Paralelamente, ministrei as aulas inerentes ao meu cargo.

¹³ Dados obtidos junto à secretaria da Instituição e disponíveis nos anexos desta dissertação.

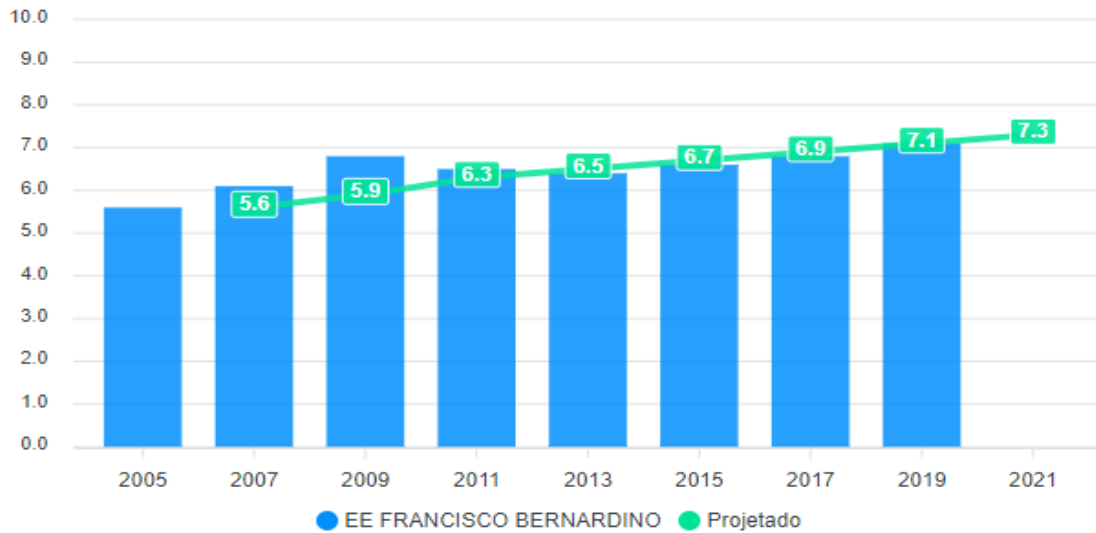
dessa pesquisa, mas não pode ser desconsiderado, uma vez que operamos no chão de sala de aula um conjunto de teorias que, na prática, encontram sua materialização nas individualidades profunda e diversamente marcadas pelas múltiplas consequências da Covid-19.

Nesse sentido, na inexistência de dados mais recentes acerca da instituição escolhida, destacamos um breve conjunto de indicadores, ainda com base em 2021, que fornecem dados sobre o IDEB¹⁴ da escola, a evolução da nota do SAEB¹⁵, bem como o indicador de fluxo. Tais elementos, quando analisados em contraste à média nacional e estadual, indicam a posição da escola em possíveis análises comparativas e alicerçam a caracterização da turma escolhida para nossa abordagem.

¹⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (Brasil, 2018)

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (Ideb). (Brasil, 2023)

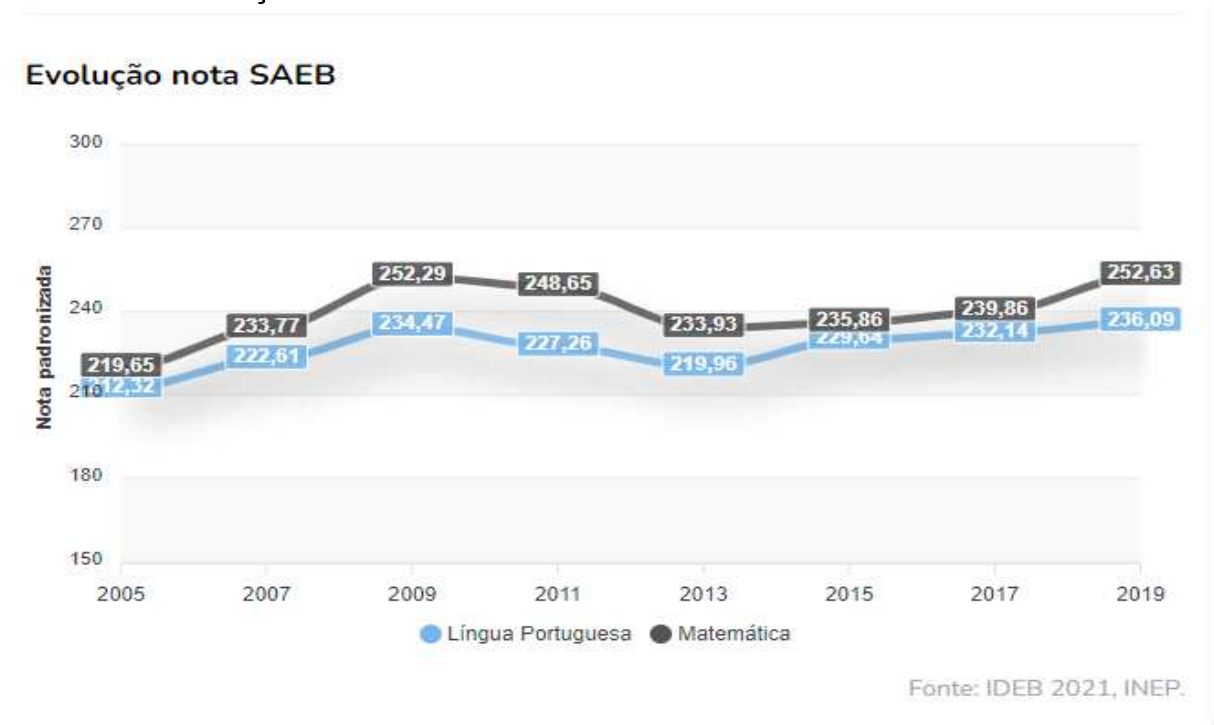
Gráfico 1 – Evolução do Ideb

Evolução do IDEB

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Segundo o MEC, nos anos iniciais do ensino fundamental, logo na etapa em que as crianças enfrentaram dificuldades no processo de alfabetização à distância, o último Ideb nacional, divulgado em 2021, foi de 5,8 — o que é considerada uma mudança discreta em relação aos 5,9 de antes da pandemia. O quadro acima aponta a posição superior da escola em relação a este elemento.

Gráfico 2 – Evolução nota Saeb



O quadro acima, quando observado em comparação com a chamada “taxa de aprovação” (a qual disponibilizamos logo abaixo), ou seja, a evolução do fluxo escolar, evidencia um aumento progressivo na aprovação¹⁶ dos estudantes no contexto da pandemia. Acreditamos que o aumento das taxas de aprovação está intimamente ligado aos ajustes nos critérios de aprovação e, também, à adoção do *continuum curricular*¹⁷, uma vez que a utilização dessas estratégias foi recomendada e adotada por parte de várias redes de ensino.

Tal movimento carece de análises mais profundas, a fim de verificar seus impactos, uma vez que a própria formulação do indicador já considera que o aumento não associado a uma elevação da proficiência média nas avaliações pode não assegurar uma efetiva melhora no desempenho do sistema educacional. De forma mais específica, na instituição de ensino na qual atuamos e, por conseguinte, eleita para a construção da atividade interventiva, as avaliações internas e os relatórios

¹⁶ Dados do próprio Ministério da Educação apontam nas duas últimas edições do Censo Escolar foi observado o crescimento abrupto das taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, quando comparadas com o período pré-pandemia (2019). No ensino fundamental dessa rede, o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021.

¹⁷ Na prática, a inexistência da reprovação.

produzidos já apontam para as carências dos estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental sem completar o ciclo de alfabetização.

Gráfico 3 – Evolução Fluxo

Evolução Fluxo



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Nesse contexto, acreditamos que a inserção de gêneros da esfera jornalística-midiática no ambiente escolar pode atender a um conjunto de distintos objetivos para além das reflexões e das possibilidades do estudo, no âmbito da sala de aula, referentes às “dimensões ensináveis” (Dolz, 2004) do gênero reportagem.

Como exposto no CRMG, em relação ao chamado Campo Jornalístico / Midiático, no contexto do trabalho com Língua Portuguesa, deseja-se

ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística / midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e posicionamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (Minas Gerais, 2019, p. 239)

Vários são, portanto, os gêneros que poderiam ser escolhidos para compor nosso projeto de ensino. Acreditamos, no entanto, que o gênero escolhido possui um conjunto de particularidades que o potencializam e o legitimam para a elaboração da proposta por nós arquitetada. O quadro abaixo, retirado do CRMG, localiza nossa proposta de ensino, tendo em vista as possibilidades de gêneros discursivos a serem trabalhados do 6º ao 9º ano.

Vejamos:

Quadro 1 — Análise

Campos de atuação	6º e 7º ANOS			
	EIXOS			
	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
			ORAL	ESCRITO
Jornalístico/ Midiático	Notícia, reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, Discussões orais, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot.	Notícia, reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, carta de leitor, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, folhetos, cartazes, jingle, spot, textos multissemióticos (tirinhas, gifes).	Notícia, reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, discussões, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, jornais radiofônicos e televisivos, podcasts.	Notícia, reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, carta de leitor, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, cartazes, folhetos, banner, anúncio publicitário, propaganda.

Fonte: Minas Gerais (2019).

Assim, diante dos macroelementos apresentados, na subseção que segue, procuramos, tendo em vista algumas especificidades da turma escolhida, aprofundar aspectos centrais de sua caracterização, os quais, acreditamos, condicionaram todo o projeto de intervenção elaborado coletivamente.

1.4.1 A turma escolhida para a elaboração do protótipo didático de ensino

No horizonte de tais reflexões, foi escolhida, especificamente, uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, como espaço privilegiado de nossa intervenção. Tal escolha tem por base a indicação, nos documentos oficiais (BNCC e CRMG) tal qual assinalado, do trabalho com os gêneros da esfera midiático-jornalística, especificamente a reportagem. Todavia, mais que isso, a escolha da turma justifica-se, também, pelo fato de que tal turma faz parte do programa estadual chamado “Reforço Escolar”¹⁸.

Segundo o Memorando Circular no 3/2023/SEE/DIEF¹⁹, datado de 29 de março de 2023, o qual partiu da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais direcionado às Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais e, posteriormente, às escolas estaduais, o Reforço Escolar é:

uma ação pedagógica que proporciona a formação humana e integral do sujeito, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, garantindo o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania. O Reforço Escolar será ofertado em 2023 para os estudantes que inicialmente não consolidaram as competências e habilidade do ano anterior. Também, para os estudantes que vieram da rede municipal e atenderam o mesmo critério de reprovação no ano de 2022 e em progressão parcial. (Memorando Circular nº 3/2023/SEE/DIEF, 2023, p. 1) (grifos nossos)

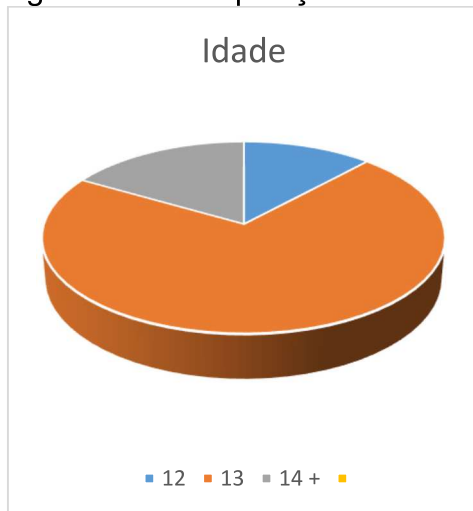
¹⁸ Legalmente, em âmbito estadual, a iniciativa dialoga com o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) que prevê o apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, conforme disposto na RESOLUÇÃO SEE Nº 4.825, DE 07 DE MARÇO DE 2023, também disponibilizada nos anexos desta dissertação. No contexto nacional, o Reforço Escolar está assegurado no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui o Plano Nacional de Alfabetização. De acordo com propostas do Ministério da Educação (MEC), o Reforço Escolar é um tempo de estudo extra, onde são aplicadas metodologias diferenciadas para que os estudantes possam resgatar aquilo que não fora construído em momentos anteriores.

¹⁹ Tais documentos citados, tendo em vista seu contexto de circulação, encontram-se organizados em sua integralidade nos anexos de nossa dissertação, a fim de que possam, para além dos objetivos e limites desta pesquisa, facilitar o acesso a dados que suscitem o interesse e a investigação de novas possibilidades de discussão.

Em documento orientador específico para as turmas de Reforço Escolar, no ano de 2023, destacamos o fato de que tais turmas são formadas por alunos e alunas de turmas distintas, mas do mesmo ano de escolaridade. Essa movimentação, a despeito da caracterização e das justificativas oficiais, (como destacado na passagem acima) gera, via de regra, um estereótipo negativo acerca de sua formação, reforçando um estigma, entre os estudantes, de que compor tal turma seria sinônimo de fracasso e inaptidão, sendo muito comum, inclusive, a recusa de vários estudantes à participação no programa.²¹

Os gráficos que seguem, elaborados a partir das respostas oferecidas pelos discentes dias antes do início de nossa proposta, através de formulário próprio, (o qual fora enviado em conjunto com as demais exigências documentais da Plataforma Brasil²²), traduzem mais elementos acerca dos 10 alunos (as) que compõem uma, das várias turmas de reforço existentes na escola.

Figura 2 — Composição da turma por gênero.

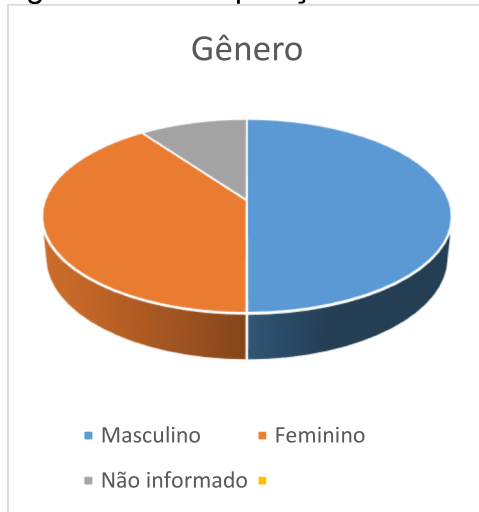


Fonte: elaborado pelo autor.

²¹ A participação no Reforço Escolar é condicionada à autorização por parte dos responsáveis em termo específico. Todavia, é muito comum a mesma sensação de desvalorização observada nos estudantes igualmente em seus pais e mães, reforçando o discurso de que integrar tais salas seria a ratificação do insucesso de seus filhos no percurso escolar.

²² “A Plataforma Brasil é a base nacional e unificada de registros de pesquisas com seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP que articula diferentes fontes primárias de informações sobre pesquisas com seres humanos no Brasil. Quatro delas são fundamentais: pesquisadores, Comitês de Ética em Pesquisa — CEPs, CONEP e público em geral. Outras são adicionais e condicionadas ao desenvolvimento futuro da Plataforma, objetivando maior interação com agências regulatórias e de fomento à pesquisa, instituições internacionais, editores científicos etc.” (Brasil, 2009)

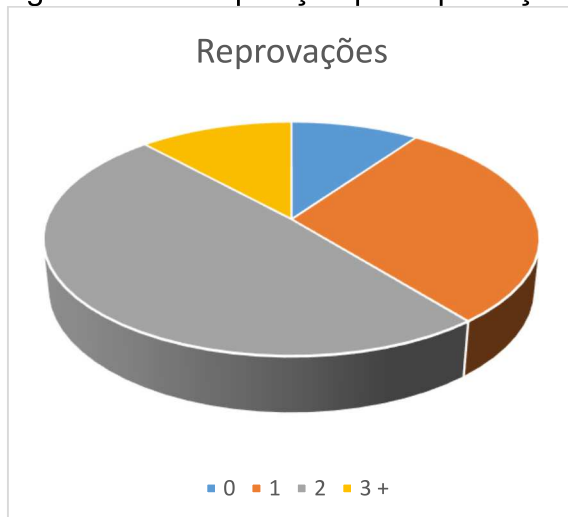
Figura 4 — Composição da turma por gênero.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa caracterização reforça a escolha de tal turma para a construção coletiva de nosso protótipo didático²³, pois a elaboração da representação dos alunos e alunas que a compõem, até mesmo entre professores, é profundamente depreciativa, fato que dialoga com os objetivos de nossa pesquisa. São meninos e meninas com notas abaixo da média e, via de regra, já reprovados, ao menos, uma vez, tal como explicita o gráfico que segue:

Figura 4 — Composição por reprovação



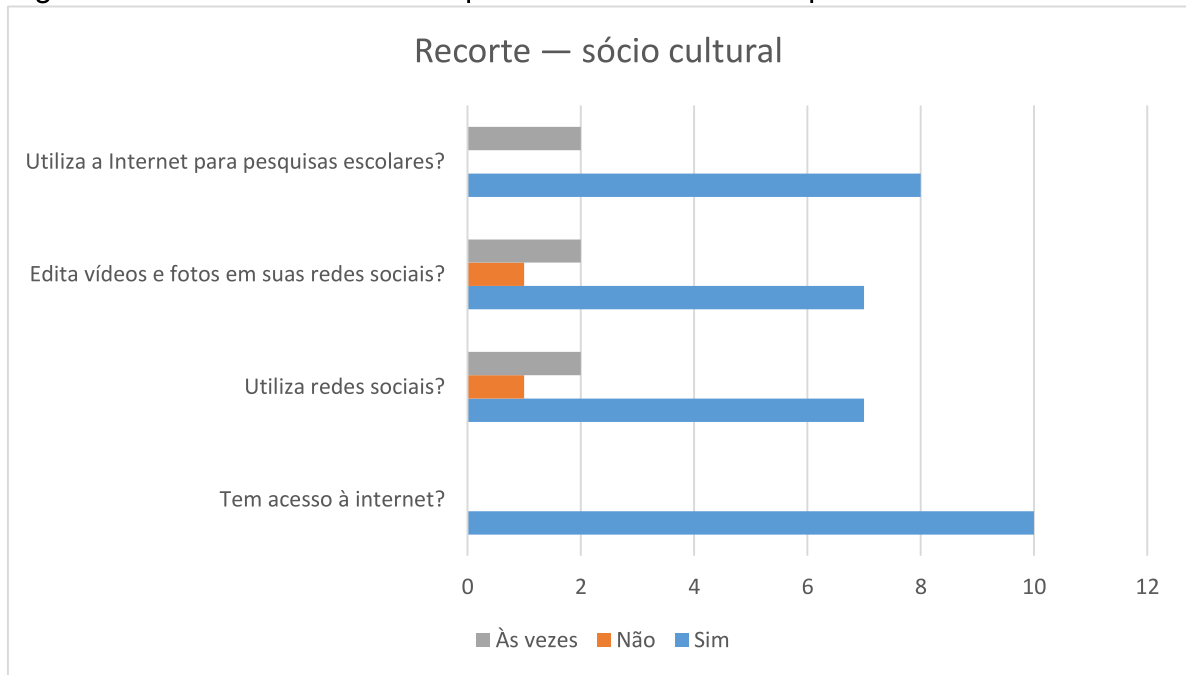
Fonte: elaborado pelo autor.

Nosso projeto de intervenção buscou, tendo em vista suas particularidades de ordem pedagógica, conhecer um pouco mais sobre alguns aspectos sócio culturais dos

²³ Conceito desenvolvido no capítulo do Projeto de Intervenção.

alunos e alunas da turma, a fim de antecipar um conjunto de possíveis dificuldades a ser enfrentadas, mas, também, valorizar suas idiossincrasias ao longo da formulação da proposta. O quadro que segue apresenta as respostas oferecidas pela turma às questões indicadas na margem esquerda do gráfico.

Figura 5 — Gráfico elaborado a partir de um recorte do questionário sociocultural



Fonte: elaborado pelo autor.

Diante do exposto, parece-nos ser possível construir mais uma camada de sentido em nossa pesquisa, compreendendo os dados destacados nas seções anteriores em consonância com as vivências da *práxis* cotidiana na relação direta com a turma, a fim de subsidiar a construção de nosso projeto de ensino, o qual de forma esquemática encontra-se abaixo:

Quadro 2 – Projeto de ensino

Título

Quem somos nós? A elaboração coletiva de um Protótipo Didático de Ensino como ferramenta didático-pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Público alvo

Turma de Reforço do 7º ano do Ensino Fundamental composta de 10 alunos

Tempo de duração

8 semanas

Organização dos módulos

1 módulo por semana, sendo ele composto por 2 aulas de 50 minutos / cada, tal como o exposto a seguir.

Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção do gênero Reportagem. Caracterização do campo jornalístico e sua relação com o gênero em destaque. Exploração da multissemiose.

Aprofundando a análise do corpúsculo de reportagens selecionado. Leitura de reportagens online, a fim de perceber como elementos linguísticos e multissemióticos estruturam sua composição.

Análise de reportagens online para identificar sua composição, a fim de compreender as funções dos recursos hipertextuais e hipermidiáticos nessa composição.

Exame das especificidades do gênero reportagem online (gênero multimodal) para perceber sua “fluidez”, ou seja, a mudança na dinâmica das estratégias de leitura. A utilização de sites de busca como recursos hipertextuais e hipermidiáticos, a fim de auxiliar o processo de leitura.

Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores conteúdo, mas de produtores de seus discursos.

(Parte 01)

Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores conteúdo, mas produtores de seus discursos.

(Parte 02)

Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores conteúdo, mas produtores de seus discursos. (Parte 02)

Tendo em vista que os discursos são condicionados sócio histórica e culturalmente, o que gostaríamos que seja dito sobre nós, alunos e alunas da escola pública?

Redação do diário de bordo

8 semanas

Análise do diário de bordo

3 semanas

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, tendo em vista a indispensabilidade de esclarecer o percurso metodológico que ora se encerra, relacionando-o ao aporte teórico com o qual dialoga, o capítulo que segue busca esclarecer as bases fundamentais dessa relação, indicando os conceitos centrais que permeiam a elaboração do presente texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o objetivo geral da pesquisa de identificar aproximações e distanciamentos entre as ações do pesquisador-professor na análise da própria imagem nos discursos que alicerçam sua prática profissional e do professor-pesquisador na concepção e desenvolvimento de um projeto de ensino focado na análise da imagem propagada/construída pela mídia hegemônica sobre (e para) os alunos e professores das escolas públicas, principiamos nossa discussão teórica pela temática do discurso.

Assim, a parte inicial deste exercício de explicitação de nossa fundamentação teórica é dedicada às noções de língua, linguagem e discurso a partir de Soares (1998 e 2003), Bronckart (1999 e 2000), Travaglia (2009 e 2011) e Geraldi (1984 e 2005), englobando os conceitos de gêneros do discurso e a importância da inserção dos gêneros da esfera jornalística em sala de aula (Dolz; Scheuwly, 2004; Zanchetta, 2004, 2017; Melo, 2021).

Recorremos, em seguida, aos conceitos de texto e dialogismo em Bakhtin (2002 e 2004), bem como à discussão proposta por Marcuschi (2008) em torno dos domínios discursivos. Ainda com foco no objetivo geral, para auxiliar na reflexão acerca das relações entre linguagem/discurso e imagens/papeis sociais, propomos um breve diálogo com autores do campo da Filosofia, detidamente Wittgenstein (2008) e Safatle (2017), na construção de estratégias para a definição do que seria a “verdade”, bem como os subsídios oferecidos por essa área do saber aos estudos do discurso e da argumentação. Paralelamente, buscamos auxílio em Apple (2000 e 2006), tendo em vista sua (re) interpretação da herança político conceitual de Antônio Gramsci e Raymond Williams através de conceitos como hegemonia e senso comum. Encerramos esse bloco incluindo uma discussão sobre estratégias de leitura, para a qual trouxemos as ponderações de Solé (2009), Koch (1992, 1997, 2002, 2004), Kleiman (2005) e Colomer (2002) e, ainda, uma reflexão acerca de uma formação para a leitura crítica na contemporaneidade, através da noção de (multi) letramentos e o conceito de protótipos didáticos proposto por Rojo (2007, 2012, 2017).

Dessa forma, direcionando nosso foco para a primeira parte nosso objetivo geral (relativo à análise, por um professor, da imagem construída, via discurso, sobre o professor), buscamos um embasamento nas reflexões de Sampaio; Santos (2020), bem como Magalhães (2019) e Bourdieu (1983). Tal seleção justifica-se pelo

entendimento de que o referido processo de análise é orientado por uma visão particular acerca da imagem social do professor, construída por uma experiência específica de formação e de atuação profissional e pessoal.

Finalmente, no terço final do capítulo, voltamos nossos esforços para a explicitação dos princípios teóricos que vão proporcionar as discussões acerca do papel do professor como intelectual orgânico de sua classe (Gramsci, 2006 e Marx 2005, 2007), nos marcos de uma reflexão sobre a formação docente, sempre concebendo a presença da pedagogia freiriana no contexto de nossa análise.

Entendemos que se tratam de costuras teóricas que buscam refletir, em alguma medida, nossos movimentos na concepção e no desenvolvimento da pesquisa que ora apresentamos. Acreditamos, também, que tal alinhamento teórico nos vincula a um compromisso de contribuir para o aprimoramento docente e para o exercício de uma educação linguística crítica comprometida com a cidadania, a transformação social e a valorização da escola pública.

2.1 Língua e linguagem

Observando com atenção a trajetória dos currículos dos cursos²⁴ de Letras no Brasil, durante um longo período, pouco ou nenhum espaço foi destinado aos estudos do discurso. Ocupavam a centralidade dos programas as reflexões de base estruturalista, as quais (reconhecendo sua relevância na matriz de um amplo leque de contribuições) são claramente insuficientes para a compreensão acerca do uso efetivo da língua, bem como para subsidiar novas propostas de ensino da escrita e da leitura.

Embora o panorama atual já tenha se modificado bastante, uma clara consequência desse cenário foi a formação de gerações de professores e professoras de língua portuguesa²⁵ para quem os objetivos pedagógicos estavam quase sempre

²⁴ Historicamente, os cursos de Letras no Brasil surgem no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia, anos 30 do século XX. Como aponta Fiorin (2006), em artigo interessantíssimo, intitulado “*A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações em pesquisa linguística universitária*”: “Embora houvesse reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior em línguas e literaturas e mesmo uma experiência datada de 1908 na Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, no mosteiro do mesmo nome e outra com a criação de uma instituição livre denominada Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que funcionou na cidade de São Paulo de 1931 a 1934, os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem no anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais” (Fiorin, 2006, p.15).

²⁵ No âmbito dessa reflexão, vale destacar que não compreendemos, no contexto de uma história do ensino tradicional de Língua Portuguesa e, em particular acerca do ensino da gramática normativa,

direcionados ao ensino da gramática normativa, auxiliando, assim, a legitimar uma norma linguística abstrata e idealizada em detrimento de normas linguísticas reais utilizadas por milhões de brasileiros e brasileiras em suas mais distintas interações sociais no cotidiano.

Nesse contexto, o ensino da gramática, em detrimento das discussões em torno do trabalho com textos, possa talvez ser explicado, segundo Soares (2002), pela força da tradição, notadamente enraizada desde as bases do modelo jesuítico, ou ainda pelo espaço vazio oriundo do abandono da retórica e da poética nos currículos escolares.

A posição adotada por esse imenso conjunto de profissionais traz, em seu alicerce, determinadas concepções de língua e de linguagem que apontam, por sua vez, para aquilo que, naquele contexto, poderia e deveria ser ensinado. Como salientam Geraldi (1984) e Travaglia (2009), até a década de 1960, ensinar a gramática nas aulas de língua portuguesa era o objetivo central, uma vez que a linguagem era vista, grosso modo, como expressão direta do pensamento. Ou seja, às pessoas cabia exteriorizar verbalmente aquilo que já estava organizado em sua mente.

Nesse sentido, a fim de, didaticamente, esclarecer a proposta que historicamente recuperam, essa mesma dupla de autores apresenta os pressupostos que orientavam essa concepção de enunciação enquanto uma atividade monológica que independia dos elementos da situação comunicativa:

(...) as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (Travaglia, 2009, p. 21)

Tal concepção claramente denota uma articulação sócio política de fundo, uma vez que, no contexto da sociedade brasileira de então, essa proposta de ensino

uma forma linear, única e homogênea acerca do processo de ensino e do papel de professor de língua portuguesa. Pelo contrário, reconhecemos as diferentes vozes que dialogam e ressoam entre si, constituindo as mais variadas relações. No entanto, enxergamos, tal como aponta Soares (2002), uma tendência que coloca a Gramática Normativa em posição de destaque: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (Soares, 2002, p.167)

apenas favorecia a pequena parcela da população (naturalmente, de melhores condições financeiras) que tinha acesso²⁶ à escola, legitimando um dado conjunto de normas linguísticas e culturais. As palavras de Apple (2006), lançam luz sobre esse debate. Afinal, é necessário

compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. (Apple, 2006, p. 44)

A partir da década de 1960, o lento processo de democratização da escola pública suscitou a incorporação, no bojo do ambiente escolar formal, de novos atores sociais, oriundos de outras parcelas da população e que, naturalmente, traziam consigo formas linguísticas distintas. No contexto da ditadura empresarial militar, instaurada em 1964²⁷, coube à escola a tarefa de desenvolver o recurso humano destinado àquele projeto específico de desenvolvimento da nação.

Nessa direção, como bem aponta Paulo Freire (2007), não se pode compreender o desenrolar histórico de tais movimentações de forma linear e sem suas contradições particulares, uma vez que não se tratam apenas de novas concepções de sociedade, mas da manutenção (ou não) de determinados privilégios e de determinadas relações sociais de exclusão.

²⁶A pesquisadora da USP, Maria Luíza Marcílio, na obra "História da Escola em São Paulo e no Brasil", indica que, embora haja poucos registros de fontes confiáveis a respeito do acesso à escola no início do século XX no Brasil, em 1960, essa proporção era de apenas 31%. Hoje, segundo o IBGE, 91,3% das crianças e jovens de 5 a 19 anos estão na escola.

²⁷ A partir do golpe de 31 de março 1964, instituiu-se no Brasil a mais longa das ditaduras militares da América Latina. Esse marco temporal é fundamental para compreender o projeto de nação forjado pelos atores políticos de então e o papel central da escola pública naquele contexto. Renata Machado de Assis (2012), ao analisar a educação brasileira durante o período militar aponta um elemento central, tendo em vista os objetivos deste trabalho. Segundo a autora, foi a partir do golpe de 1964 “que as empresas da educação alcançam notável expansão, na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriam espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular. A Constituição de 1967 deixou claro o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O que este documento assegurou, foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível. (Assis, 2012, p,328)

A sociedade fechada, quando sofre pressão de determinados fatores externos, se espedaça, mas não se abre: uma sociedade está se abrindo quando começa processo de desalienação com o surgimento de novos valores. Assim, por exemplo, a ideia da participação popular no poder. Nesta sociedade em transição se está numa posição progressista ou reacionária; não se pode estar com os braços cruzados. É preciso procurar uma nova escala de valores. O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos. Ou se dirige a sociedade para ontem ou para amanhã que anuncia hoje. As atitudes reacionárias são as que satisfazem o processo e os valores requeridos pela sociedade de hoje. (Freire, 2007, 36-37)

De forma aguda, o pensador pernambucano aponta, ainda, os reflexos de tais movimentações no campo da Educação e da experimentação da *práxis* pedagógica:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e este movimento se traduz numa exigência das massas por participar: é sua presença no processo. (Freire, 2007, p.37)

Nesse momento, tendo em vista (ainda) as fortes influências do estruturalismo e as novas reflexões de pensadores como Saussure²⁸ e Chomsky²⁹, a linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação, promovendo “o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 1998).

Sob essa ótica, a premissa básica da linguagem seria a transmissão de informações, realçando sobremaneira a mensagem em detrimento de seu contexto de circulação, configurando as bases de uma perspectiva monológica (Travaglia, 2009).

Nesse sentido, ainda segundo Travaglia (2009):

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através

²⁸ Em 26 de novembro de 1857, nasceu Ferdinand de Saussure, linguista e filólogo suíço. Considerado o fundador da linguística estrutural, os principais trabalhos de Saussure são nas áreas de linguística histórica, especificamente nos estudos do indo-europeu. Entre suas principais contribuições, destacam-se sua teoria do signo e os princípios da linguística, da semiologia e da semiótica modernas.

²⁹ Noam Chomsky é um linguista norte-americano nascido em 7 de dezembro de 1928, na Filadélfia. Seu nome está associado à criação da chamada Teoria Gerativa, a partir da publicação de *Syntactic Structures* (1957). Tal proposta teórica busca refletir para além da abordagem estruturalista e comportamentalista que existiam até então no estudo da linguagem, sendo considerada uma das teorias mais importantes no campo da Linguística do século XX, fato que rendeu ao linguista o prêmio *Frontiers Award*. Sucintamente, a teoria gerativa aponta que existiria um componente mental inato compartilhado entre todos os seres humanos (Faculdade da Linguagem) a partir do qual surgem regras gerais que nos instruem sobre como se organiza a comunicação humana (Gramática Universal).

de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (Travaglia, 2009, p. 22-23)

Nos anos que se seguem, fundamentalmente a partir da década de 1980, emerge uma concepção de linguagem, à qual nos vinculamos para a elaboração desta pesquisa e que, tendo em vista contribuições diversas oriundas da Análise do Discurso, da Psicolinguística, da Pragmática, da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, aponta para a língua como forma de interação. É pela linguagem que os homens veiculam conhecimentos coletivos que definem as bases da conjuntura de seu próprio agir, manifestando, ainda, os demais conhecimentos que foram construídos por ele (e por tantos outros). Em outros termos, tal como aponta Bronckart (1999, p. 42) “todas as condutas humanas, entre elas a comunicação verbal, são resultantes de processos de socialização”.

Tendo por base a compreensão de que a língua se dá na interação entre sujeitos e de que os sentidos são construídos, dialeticamente, nessa interação, Magda Soares (1999) indica, ainda, uma mudança fundamental, muito cara a esta abordagem, qual seja: uma nova concepção de aluno.

Trata-se de sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (Soares, 1998, p. 59)

Assim, diante das considerações apresentadas, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, novos desdobramentos são permitidos, exigindo, ainda, outros aportes, os quais encontram-se nas seções que seguem.

2.2 Discurso e dialogismo

O pensador russo Mikhail Bakhtin, referência constante nas pesquisas na área da linguagem, construiu, conjuntamente com nomes como Valentin Volóshinov e Pavel Medvedev, os chamados “Círculos de Bakhtin”. Em tais grupos de discussão, diversos outros pensadores e colaboradores produziram, ao longo de anos e com distintas composições, textos e formulações centrais acerca de temas caros ao campo da Linguística. Inclusive, a produção do grupo gerou debates não apenas em relação

ao seu conteúdo, já que ainda hoje muitos se questionam: qual a autoria, de fato, de vários desses textos?³⁰ Até os dias atuais, por exemplo, especialistas não conseguiram um consenso acerca da autoria de uma das mais centrais obras do pensamento bakhtiniano, o clássico *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004). Na obra, são tratados temas como o estudo das relações entre ideologia (s) e linguagem, bem como conceitos como língua, fala, enunciação, tema e significação na língua.

De toda forma, a despeito da reflexão de cunho autoral acerca de determinadas obras, é fundamental destacar que, para Bakhtin, o discurso é resultado da interação. O desenvolvimento de sua obra, em diálogo constante com outros intelectuais de seu tempo, reafirma esse entendimento e encaminha um segundo, tão importante quanto o primeiro, qual seja: as reflexões apresentadas são fruto da conjunção de mais de uma voz, ou seja, configuram-se enquanto o resultado de um diálogo polifônico.

Tais formulações estão na base daquilo que o pensador russo definiu como enunciado concreto. Diferentemente de outras correntes de pensamento, aqui, o enunciado não se configura como resultado da enunciação, sendo, antes, um todo formado por uma parte material (verbal ou visual) e, ainda, pelos contextos de produção, circulação e recepção. Dessa forma, processo e produto da enunciação são elementos constitutivos do enunciado concreto.

Com base nessa reflexão, os limites de um enunciado encontram-se em seu sentido, termo este que, para o pensamento bakhtiniano, subdivide-se em dois outros conceitos importantes e de características distintas: tema e significação³¹. O primeiro é algo único e não passível de repetição, encontrando-se atrelado aos elementos que caracterizam as condições sócio histórico culturais particulares de uma dada relação entre interlocutores, uma vez que um sujeito sempre está em interação com outros sujeitos. Por sua vez, a significação é algo constante, relacionando-se, grosso modo, com a definição de um termo no dicionário.

³⁰ A obra *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo* (2012), redigida por Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota debate a chamada “onipaternidade bakhtiniana”, apontando questionamentos no que tange à autoria de inúmeros textos atribuídos ao pensador russo. Acreditamos que tais debates, embora válidos e com lugar específico em dados espaços de reflexão, em nada desmerecem ou invalidam o vasto conjunto das produções “bakhtinianas”. Nesse ponto, assumimos que a menção direta ao teórico russo por nós adotada é válida para fins didáticos e dialogam com os demais pressupostos teóricos desta dissertação.

³¹ A discussão acerca da diferenciação entre tema e significação encontra-se de forma detalhada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004). Nesta edição, a qual serviu de base para as elaborações desta pesquisa, especificamente no capítulo sete, da segunda parte da obra, Bakhtin aprofunda a relação entre esses dois elementos constitutivos no âmbito daquilo que o autor denomina “dialética da significação”

Na esteira de tal raciocínio, ao discutir, no contexto da formação de professores, a centralidade do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, as autoras Ada Magaly Matias Brasileiro e Viviane Raposo Pimenta (2021), em belíssimo artigo, destacam:

Em termos bakhtinianos, o aspecto mais importante do gênero é o tema, que deriva de diferentes apreciações de valor. É ao tema que devemos reagir responsabilmente. Estilo e forma de composição estão, muitas vezes, a serviço de fazer ecoar o tema, o qual depende da situação de produção, dos propósitos de quem enuncia, da posição sócio-histórico-cultural-ideológico-epistemológica de cada um. Assim, o estilo, as escolhas linguísticas intencionais que fazemos (de léxico, sintaxe, registro etc.) para dizer o que queremos dizer e gerar o sentido desejado, assim como a forma de composição, de organização e acabamento de todo o enunciado – (macro, super) estrutura do texto, progressão temática, de coerência e coesão que servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro – são aspectos formais que estão a serviço de fazer ecoar o tema, são marcas linguísticas das apreciações valorativas do autor. (Brasileiro; Pimenta, 2022, p.6)

Tais ponderações permitem-nos concluir que o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, uma vez que traduz um conjunto de representações que revelam uma dada noção de mundo, histórica, social e culturalmente condicionada.

Como aponta José Luiz Fiorin, em *“Linguagem e Ideologia”* (1988), em estreito diálogo com o pensador russo:

Como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo, de instrumento de comunicação verbal ou não verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma mesma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. (Fiorin, 1988, p. 32)

Diante da potência e da relevância das palavras de Fiorin, uma vez mais, parece-nos fundamental evocar as contribuições de Michel Apple para o debate acerca da estreita ligação entre linguagem e ideologia. Partindo, fundamentalmente, das reflexões produzidas por Antônio Gramsci, mais detidamente nos *Cadernos do Cárcere*, Apple (2006) aponta a ideologia como algo capaz de “saturar” a visão das pessoas, tornando possível a construção de uma única maneira de se enxergar e compreender o mundo, ou seja: a produção do “senso comum”. Vejamos:

(...) a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, **bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo**. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (Apple, 2006, p. 39, grifos do autor).

Finalmente, no marco de tais ponderações, um outro conceito essencial para nossa análise torna-se passível de compreensão: o dialogismo. Afinal, se a concepção de língua por nos adotada tem por base a interação verbal entre interlocutores, tendo em vista um dado recorte sócio histórico cultural e, por isso, ideologicamente condicionado, tal fato já conferiria à língua seu caráter dialógico. Essa primeira faceta do dialogismo (toda palavra endereçada a outrem constrói seu tema nessa interação) encaminha nossa reflexão para a sua segunda faceta constitutiva, uma vez que os enunciados guardam relações com outros enunciados já produzidos. Para além do autor e de um interlocutor, há, dessa forma, a presença de outra (s) voz (es) em um enunciado.

No capítulo nove de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2004) elucida essa relação dialógica, esclarecendo, já na abertura de tal capítulo, as relações indissociáveis entre os discursos. Para o autor: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (Bakhtin, 2004, p. 144). Mais adiante, arremata:

Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras (...), mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, com uma unidade integral de sua construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. (*Idem*, p. 146)

Assim, uma última consideração acerca do conceito de dialogismo faz-se necessária, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, os propósitos de nossa intervenção pedagógica e, claro, a coerência de base teórica e política que alicerçam nossa pesquisa: nem sempre há uma relação de harmonia e de consonância entre o discurso que cita e o que é citado.

Em outras palavras, uma relação dialógica não é, por definição, um campo sem conflitos, dado que cada interlocutor, uma vez inserido como sujeito de um discurso, pode reproduzi-lo, questioná-lo, rechaça-lo, desqualifica-lo e, claro, distorcê-lo. No campo da esfera jornalística, esses recursos são facilmente observáveis e estarão, portanto, no foco de nossas análises, tal como pretendemos aprofundar nas páginas que seguem.

2.3. Discursos e verdades: uma breve análise acerca das relações entre o dito e os fatos

As diversas relações entre a linguagem e a construção de verdades são complexas e muitíssimo distintas, fazendo parte das indagações de filósofos diversos desde a origem das reflexões que hoje definimos como pertencentes ao campo da Filosofia. Assim, é fundamental indagarmos-nos sobre um percurso mais antigo que, ao longo da história e, em condições particulares de produção, promoveu análises e concepções importantíssimas sobre essas relações distintas entre discurso e verdades.

Sumariamente, já se pensou a verdade de forma autônoma, ou seja, independentemente da linguagem, a qual seria apenas a forma de sua manifestação. De forma distinta, a linguagem já foi encarada como um entrave à análise das manifestações fenomenológicas, impedindo o acesso à verdadeira essência dos seres. Em outro caminho, a verdade já foi compreendida como fruto de uma conjuntura histórica específica, sendo o discurso um elemento fundamental para sua validação.

Nos últimos anos, a partir da tão propalada noção de pós-verdade, observamos o surgimento de discursos que apontavam para a não existência dos fatos, restando-nos tão somente versões e interpretações subjetivas.

Assim, a fim de sustentar o conjunto maior de nossas reflexões, apresentaremos, brevemente, nas linhas que seguem, três movimentos centrais ao longo de tão profícua produção filosófica, os quais podem ser identificados a partir de uma correlação temporal, atrelando-os a determinados recortes históricos.

O primeiro deles diz respeito à transição entre o período Arcaico e o período Clássico da Antiguidade, no qual a Verdade sofreu um profundo deslocamento. Naquele contexto, a Verdade, que se fundia aos discursos dos homens poderosos, passou não mais a se concentrar no que um determinado homem fazia, mas no que

ele verbalmente anunciava. Como assinala o pensador francês Michel Foucault na obra *A Ordem do Discurso* (2014), “chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, da enunciação, para o próprio enunciado” (Foucault, 2014, p.15).

As consequências desse movimento reverberaram por séculos, levando-nos ao segundo momento histórico fundamental para esta abordagem: o “desencantamento”³² da chamada ocidentalidade na era Moderna. Tal movimento propiciou o enfraquecimento da religião como espaço (quase exclusivo) de produtor da verdade – uma vez que apenas reproduziria o discurso divino. Esse reposicionamento de uma instituição central para a formação social e, claro, das profundas e diversas subjetividades no Ocidente, abriu espaço para que os discursos de base científica se fizessem presentes, produzindo suas próprias verdades e, também, (não sem diversos tensionamentos) interferissem na produção de verdades inerentes a outros campos e instituições (tais como a política e a mídia, por exemplo).

Finalmente, podemos observar, ainda em um recorte didático e, respeitando os limites de nossa pesquisa, o terceiro momento fundamental desse percurso, localizado a partir do século XX, então chamado pós-modernidade, no âmbito do qual o conceito de “*pós-verdade*”³³ (eleita a palavra do ano de 2016, segundo o dicionário de Oxford) tem ocupado lugar central nos debates acerca dos efeitos nocivos provocados pela desinformação.

Nessa conjuntura, as denominações *fake news* e pós-verdade têm aparecido, nos mais diferentes textos, recorrentemente, de forma contígua, via de regra em estruturas coordenadas, dado que

os seus sentidos oscilam entre a sinonímia (sendo, portanto, tratadas como mutuamente substituíveis) e a hiperonímia (sendo organizadas

³² Etimologicamente, a palavra desencantamento em alemão é *Entzauberung* e tem como significado literal a desmagificação. A compreensão do termo se amplifica no momento em que se compreende o significado da palavra alemã *Zauber*, que quer dizer magia, encanto, fascínio atração, etc. Assim, em um primeiro momento, desencantamento é deixar de lado o encanto, perder o fascínio, e *Entzauberung der Welt* seria a “desmagificação do mundo” num sentido literal, recebendo, por sua vez, no âmbito das obras de Max Weber, o sentido de desencantamento do mundo. Todavia, é fundamental ressaltar que esse termo, nas obras do pensador alemão, não significa perda, carência. Como aponta Pierucci (2003, p.7): “O desencantamento em sentido estrito se refere ao mundo da magia e quer dizer literalmente: tirar o feitiço, desfazer um sacrilégio, escapar da praga rogada, derrubar um tabu, em suma quebrar o encanto”.

³³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/16/internacional/1479308638_931299.html (Acesso em 19/02/2023)

hierarquicamente, de maneira que as *fake news* são apresentadas com um tipo de funcionamento da pós verdade). (Fontana, 2021, p.87)

Para a Academia Brasileira de Letras, pós-verdade é um termo que carrega as seguintes definições:

s.f.1. Informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais.
s.2g.2. Contexto em que asserções, informações ou notícias verossímeis, caracterizadas pelo forte apelo à emoção, e baseadas em crenças pessoais, ganham destaque, sobretudo social e político, como se fossem fatos comprovados ou a verdade objetiva. adj.2g.2n.3. Diz-se de política, era, etc. caracterizada pela pós-verdade. (Academia Brasileira de Letras, 2023)

No marco dessas ponderações, compreendemos que, embora relacionados e, como apontado, de uso até mesmo sobreposto em vários contextos, tratam-se de funcionamentos discursivos diferentes, sendo possível a sua diferenciação analítica, tendo em vista uma análise atenta do funcionamento de sua enunciação.

Para tanto, nossa investigação acerca dessa matéria se inscreve em um contexto mais amplo, uma vez que a partir da publicação de Oxford, especialistas de áreas distintas, como jornalismo, filosofia, política, sociologia e comunicação debruçaram-se sobre o fenômeno da chamada *pós-verdade* e, claro, de suas multiformes repercussões sociais.

Sobre esse aspecto, argumentam Courtine e Piovezani (2015):

Tratam-se antes aqui de uma história dos dispositivos materiais que produzem, transmitem e registram o exercício da fala pública; é também uma história do corpo, da voz e dos gestos dos oradores de distintos campos, épocas e lugares; consiste, ainda, **numa história que trata tanto das falas quanto dos diferentes silêncios que as atravessam, frequentam e constituem.** (Courtine; Piovezani, 2015, p.15, grifos nossos)

A fim de possibilitar as bases para a distinção entre *fake news* e pós verdade, revestindo os termos de uma camada de sentido a partir da qual seja possível distingui-los, tendo em vista sua operacionalização didática, é essencial compreendê-los como formas discursivas inseridas em uma dada conformação social, no contexto da qual moldam e são moldados, observando, atentamente, suas características particulares.

Nesse sentido, acreditamos que as consequências de suas utilizações remeteriam a interesses de vozes sociais distintas, a partir das quais poderíamos sistematizar, como aponta Fontana (2021), ao menos três questões:

- a) Seria um enunciar sem evidência suficiente que sustente um dizer assertivo, ou seja, consistiria em afirmar aquilo sobre o que o locutor não tem certeza? Tratar-se-ia de um dizer que funcionaria como um simulacro de certeza, sustentado numa crença excessiva que afeta os participantes da interlocução? Nesse caso, a designação pós-verdade nomearia um modo de dizer que privilegia a desinformação?
- b) Consistiria em um enunciar aquilo que o locutor considera/sabe ser falso, ou seja, consistiria simplesmente em mentir? Tratar-se-ia de uma enunciação afetada por um modo de dizer próximo ao da fraude, destinado a enganar e a ludibriar o interlocutor?
- c) Apontaria para um enunciar fora da razão, fazendo apelo às emoções? Tratar-se-ia de um modo de dizer emotivo que instaura a desrazão como espaço de legitimação? (Fontana, 2021, p. 90)

Refletindo sobre tais questões, a pós-verdade parece-nos conceituar uma particular formatação discursiva que tem por base a figura de um locutor socialmente identificado e autorizado que, a partir de seu *lócus* discursivo, suscita a promoção de um conjunto de consequências de ordem pragmática que são indissociáveis das relações sociais que as promovem, no intuito de, deliberadamente, enganar a chamada opinião pública através de discursos calcados na subjetividade.

As chamadas *fake-news* distinguem-se por não serem atribuídas, via de regra, à figura deste enunciador socialmente identificado, dado que têm por objetivo multiplicar-se e difundir-se de forma viralizada, promovendo o apagamento das operações linguísticas capazes de vincular o discurso produzido daquele que o produziu. O apego a construções passivas e impessoais acarretam o silenciamento de suas origens (Givón, 1981), omitindo a fonte de sua autoria e possibilitando que tal anonimato, deliberadamente, confunda a desinformação premeditada com o espalhamento de boatos.

De forma a esclarecer o que apontamos, recorreremos às contribuições do linguista Talmy Givón (1981,1994). Para o professor emérito de Linguística e Ciência cognitiva da Universidade de Oregon, tendo em vista as particularidades da língua portuguesa, elementos de ordem pragmático-discursivas esteiam a produção de *fake News*. Nesse sentido, destacam-se as seguintes operações linguísticas:

- a) topicalidade: atribui-se a função de Tópico a um argumento não-Agente; esse comportamento é oposto ao da sentença ativa correspondente, em que o Tópico é comumente o Sujeito/Agente;
- b) impessoalidade: suprime-se a identidade/presença do argumento Agente, geralmente o Sujeito expresso da sentença ativa;
- c) detransitividade: a construção de voz é semanticamente menos "ativa", menos transitiva, mais estativa que a construção "ativa" correspondente. (Givón, 1994 *apud*, Camacho, 2000, p. 216)

Assim, nossa hipótese é a de que a tão propalada isenção jornalística, favoreceu o espalhamento de tais discursos falsos, integrando-se ao movimento contemporâneo da desinformação.

Como aponta Orlandi (2001):

À procura de dizer um dizer impossível, em suas diferentes posições, os sujeitos produzem versões plausíveis, explorando um espaço de significações. Tenta se produzir um efeito de verdade a partir de palavras não asseveradas. Não há um responsável pelo dizer, mas uma figura imaginada que joga no seu lugar, lugar presumido de sua responsabilidade. Sem autor, ainda que fantasma, o boato não funciona. Há sempre um suposto responsável numa cadeia de autores que não se definem positivamente. O autor se mantém no anonimato e é substituído/simulado por um encadeamento de citações, de menções: é sempre um outro que disse. No silêncio, o autor trabalha no anonimato. Desde que há um autor socialmente visível, e assumido, o boato deixa de ser boato, o comentário passa a ser palavra autorizada – verdadeira ou falsa. (Orlandi, 2001, p. 145)

Acreditamos que a busca pela legitimação para os pretensos fatos e argumentos apresentados em tais formas discursivas encontram em seu processo de confrontação com a realidade dos fatos cotidianos uma tensão que objetiva à sua creditação, contando, para tanto, com uma profunda dispersão e enraizamento social, o que promoveria uma certa estabilização das temáticas contidas em seu interior.

Em tal terreno, as disputas ideológicas presentes no contexto social de sua circulação seriam capazes de silenciar ou oportunizar os aparatos disponíveis inerentes aos atores sociais que os constituem, promovendo, tal como aponta Orlandi (2001), uma relação na qual:

há o fato, há a necessidade de significá-lo socialmente – na ordem do sentido público — e há uma disputa pelo sentido “verdadeiro”. O boato anuncia essa necessidade e “mostra” que o sentido está em processo de legitimação, mobilização do poder da/na palavra. Ao sabor do vento, assoprados aos ouvidos, os sentidos voam, fazem seus trajetos, cartografando o político, excluindo, incluindo, tergiversando, legitimando. (Orlandi, 2001, p. 146)

Nesse contexto, uma escalada nos retrocessos políticos e sociais mostra-se a olhos vistos, uma vez que as relativizações (e, até mesmo, a negação!) da verdade não se dão, como vimos, em discursos localizados fora das relações sociais que os constituem. Atentar-se para tais discursos, analiticamente, é uma habilidade essencial na constituição de um leitor / aluno que investigue sua própria vivência na realidade em que se encontra inserido, não apenas para interpretá-la, mas, fundamentalmente, para transformá-la (Marx, 2005).

Para tanto, esses discursos precisam estar presentes no cotidiano da escola no contexto de práticas pedagógicas elaboradas “com “e não “para” o grupo de alunos e alunas com os (as) quais construiremos (e, claro, refletiremos), nossa práxis pedagógica. Nas seções que seguem, pretendemos organizar tais pressupostos.

2.4 Os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem

No contexto da noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2002), a linguagem, como reafirmamos em passagens anteriores, é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, o autor define os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições inerentes à cada campo da comunicação verbal. Essa definição assinala a conjuntura sócio histórica cultural de interação na qual o tempo, o espaço, os participantes e a finalidade discursiva estão inseridos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados³⁴ (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (Bakhtin, 2022, p. 11)

Esse conceito encontrou solo fértil no Brasil, difundindo-se, sobremaneira, a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, e nas Diretrizes Nacionais dos Cursos Superiores (DNCS), na década posterior.

³⁴ Segundo o tradutor das obras de Bakhtin, o professor e pesquisador Paulo Bezzer, o qual também organizou a obra que aqui utilizamos como referência, indica, em nota à edição mencionada, que o pensador russo “emprega o termo *viskávivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa o ato de enunciar, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O próprio autor situa *viskávivanie* no campo da *parole* saussuriana”.

Tal desenvolvimento das concepções *bakhtinianas* acerca dos gêneros dialoga muitíssimo bem com a noção de interação existente entre autor-texto-leitor proposta por Koch e Elias (2010), a partir da qual torna-se possível extrair a concepção específica de texto — com a qual concordamos -, e adotamos ao longo desta pesquisa.

Texto — unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (Koch; Elias, 2010, p. 10)

Em outro texto esclarecedor, complementam as autoras:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sócio-cognitvo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. (Koch e ELIAS, 2010, p. 12.)

Metaforicamente, o texto pode, então, ser compreendido como:

a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e de energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi condensada por um falante ou escritor e está pronta para ser amplificada por um ouvinte leitor (Beugrande, 1997, p. 16 *apud* Koch; Elias, 2010, p. 34).

No entanto, como nos documentos anteriormente citados o percurso teórico filosófico que subjaz o conceito de gênero neles propostos não foi devidamente exposto em seus importantes detalhes, a noção de gênero acabou se espalhando e sendo assimilada de formas distintas. Como em toda generalização, particularidades cruciais desapareceram e, dessa forma, o conceito (antes bastante complexo, pois encontrava suas raízes na centralidade do ato ético) foi reduzido ao somatório de três elementos apartados de sua mais profunda significação teórica, quais sejam: estilo, tema e forma composicional. Uma lesiva consequência pedagógica desse movimento foi, sem sombra de dúvidas, a confusão existente entre enunciado concreto e texto, os quais passaram a ser utilizados como sinônimos em uma vasta gama de publicações, empobrecendo e / ou, ao nosso ver, embaralhando determinados debates.

Diante do exposto, pretendemos compreender que, no momento em que os gêneros discursivos se tornam objetos de aprendizagem, há uma importante modificação de fundo prático e teórico, promovendo, a partir desse desdobramento, a necessidade de a escola (e, claro, o professor) assumir (em) a entrada dos textos de circulação social no âmbito do funcionamento regular daquela instituição, uma vez que são os gêneros que articulam as práticas sociais aos objetos escolares.

Dolz; Schneuwly (1999) esclarecem essa importante questão quando asseveram que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (Dolz; Scheuwly, 1999, p. 10)

A passagem acima deixa claro, então, que, para a produção eficaz e competente de qualquer gênero discursivo por parte do aluno, ou seja, de um texto com real circulação social, esse aluno precisa desenvolver a consciência acerca das condições em que aquele texto é produzido e circula nos distintos espaços sociais.

A fim de alicerçar a prática pedagógica, os destacados professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra propõem o agrupamento dos gêneros com o propósito de viabilizar o trabalho no chão da escola, tendo em vista um conjunto determinado de fatores, tais como: a organização dos gêneros em razão das semelhanças apresentadas nas situações de produção, caracterizadas em função das capacidades de linguagem envolvidas na produção e na compreensão desses gêneros; a tipologia geral e o domínio social da comunicação a qual tais textos pertencem.

Nesse contexto, o quadro que segue sistematiza essa proposta.

Quadro 3 – Proposta sistematizada

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica

		Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz; Schneuwly (2004, p. 121).

A fim de aprofundar tais colocações, relacionando-as com os objetivos desta pesquisa e, claro, com os procedimentos sugeridos em nossa intervenção pedagógica, julgamos pertinentes as considerações elaboradas por Marcuschi (2002 e 2008) acerca daquilo que este autor conceitua como “*domínios discursivos*”.

Tais domínios (tendo em vista que um olhar *strictu*³⁵ *sensu* acerca dos gêneros discursivos não é capaz de abarcar a complexidade que envolve sua caracterização) apontariam para o fato de que os gêneros são multifuncionais, constituindo-se mais

³⁵ De acordo com Maingueneau (2004), a categoria de gênero permite obstar um enorme conjunto de reducionismos, no contexto dos quais seria possível citar, por exemplo, o reducionismo sociológico, buscando analisar o discurso em detrimento da fala que o autoriza, bem como o reducionismo de base linguística, analisando fortemente o conjunto verbal sem considerar seu entorno enunciativo.

como uma esfera das atividades humanas, no contexto da concepção *bakhtiniana* do termo, do que uma proposta sistemática de classificação.

Em outras palavras, tratam-se de realizações linguísticas:

que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marchuschi, 2008, p. 115)

A fim de sistematizar o conjunto dessa reflexão, transcrevemos o quadro que segue (Marchuschi, 2008), relacionando os gêneros discursivos, os domínios discursivos e as modalidades de uso da língua. Embora extenso, acreditamos que tal proposta de sistematização, segundo o próprio autor, “é reveladora de um aspecto singular: há domínios discursivos mais produtivos em diversidade de formas textuais e outros mais resistentes” (*Idem*, p. 196), o que já suscita mais uma camada de sentido ao analisarmos o quadro que segue, corroborando sua integral transcrição.

Quadro 4 – Domínios discursivos e modalidades de uso da língua

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (CIENTÍFICO, ACADÊMICO E EDUCACIONAL)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos

	proficiência: atestado de participação; epígrafe;	
JORNALÍSTICO	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquête; roteiros; errata; charge programação semanal agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
RELIGIOSO	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
SAÚDE	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico;
COMERCIAL	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial instruções de montagem; descrição de obras; ordens	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
INDUSTRIAL	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	Ordens
JURÍDICO	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão

	prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	
PUBLICITÁRIO	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logo marcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na TV; publicidade no rádio
LAZER	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas jogos teatrais
INTERPESSOAL	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor, cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
MILITAR	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
FICCIONAL	épica — lírica — dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas: fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenação

Fonte: *idem* (p. 196).

Diante do panorama apresentado, torna-se possível discutir algumas particularidades acerca dos gêneros que integram a esfera jornalística midiática no âmbito de sua inserção no contexto escolar, bem como costurar suas possíveis relações com os conceitos de pós-verdade e *fake news*, os quais foram anteriormente abordados.

As seções que seguem pretendem lançar luz acerca de tais correlações, salientando a necessidade da construção de estratégias didáticas que auxiliem a formação de um leitor crítico ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, o gênero reportagem, parece-nos apresentar elementos que oportunizam a construção de tais planejamentos pedagógicos, tais como veremos a seguir.

2.5 Os gêneros da esfera jornalístico midiática e sua inserção nas práticas escolares

O filósofo Vladimir Safatle, em capítulo que compõe a obra *Ética e Pós-verdade* (Dunker *et al.*, 2017), apresenta a ideia de que a racionalidade que marca uma visão hegemônica de sociabilidade se consolida com base no diálogo e, nesse sentido, argumenta:

(...) uma sociedade cujas instituições e práticas são racionais seria necessariamente capaz de regular seus conflitos a partir da exigência aos sujeitos de explicitarem suas razões para agir e de avaliarem tais ações a partir da procura do melhor argumento. Ou seja, a razão nos permitiria orientar nossas ações a partir do consenso possível produzido pela procura do melhor argumento. (Safatle, 2017, p. 115)

No entanto, a leitura do trecho em acima transcrito já traz em si pistas (tais como a utilização do futuro do pretérito nas formas “seria” e “permitiria”) que direcionam o olhar do leitor atento para uma conclusão que se mostra aparentemente contraditória, elaborada ao longo de seu artigo.

Nas linhas que elabora em seu texto, o autor deixa claro que a proposta de promover “a organização dos conflitos a partir da expectativa de diálogo” só é capaz de produzir “niilismo e violência”, sendo fundamental assumirmos que há uma “violência implícita no diálogo.” Mas, por quê?

Didaticamente, Safatle retoma a metáfora dos jogos de linguagem³⁶ elaborada por Ludwig Wittgenstein, a fim de problematizar a capacidade da linguagem em “resolver conflitos”, dado que, para tanto, careceria de uma “gramática comum” instaurada entre os indivíduos, a partir da qual seria possível não apenas o acordo acerca de considerações cotidianas do “senso comum”, mas também acerca de usos mais complexos que a linguagem pode suscitar.

Assim, à título de ilustração, o autor questiona:

³⁶ Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco que atuou no campo da Filosofia e da Linguística durante a primeira metade do século XX. Sua importância é destacada por sua participação no movimento filosófico denominado “virada linguística” – ou “giro linguístico” –, que possibilitou a aproximação entre as dimensões linguística e filosófica. O pensamento de Wittgenstein está dividido em dois momentos, estando o conceito de jogos de linguagem presente neste segundo momento. Nele, Wittgenstein aponta uma espécie de dissolução da lógica na linguagem. Nessa perspectiva, o significado não seria mais estabelecido pela forma como é proposto conceitualmente, mas pelo uso que se faz das palavras, dos significantes, no interior de determinado contexto. Assim, em múltiplos contextos, a maneira como as palavras passam a ser empregadas é que torna uma série de distintas conotações possíveis – o que se torna perceptível quando afirmamos, por exemplo, que o significado de uma palavra emerge a partir de seu uso na linguagem. (Ferraro, 2021)

(...) e se boa parte de nossos conflitos visassem exatamente a mostrar que não há uma gramática comum no interior da vida social? Se eles no mostrassem que, quando nos digladiamos a respeito do que significa “liberdade”, “justiça”, não temos uma gramática comum na qual nos apoiarmos, pois estamos ligados, pois somos legatários de experiências históricas muito distintas? (Safatle, 2017, p.115)

Tendo como elemento central o papel da linguagem em nossa conjuntura social, uma vez mais, recorreremos às contribuições de Michel Apple. Para o educador norte americano, o assim chamado “senso comum” é uma arena de debates. Nela, cotidianamente, a pressão dos grupos hegemônicos é exercida violentamente contra os grupos periféricos, não sem lutas e reações, a fim de que tal pressão garanta a centralidade de determinados pensamentos e a secundarização de outros. Assim, as ideias somente se tornariam hegemônicas quando convertidas em senso comum (Apple, 2006).

No contexto de tais provocações, suscitamos três outras, a partir das quais outras tantas poderiam ser derivadas: qual seria o papel da Educação na construção de uma nova forma de sociabilidade, menos desigual e mais justa? Como promover um modelo de Educação que valorize a escola, sendo o ser humano sua principal referência? Como as políticas educacionais (ou a falta delas!) são tratadas pelos meios de comunicação hegemônicos, a fim de garantir a manutenção de determinados interesses?

Propomos, nesse sentido, durante a elaboração coletiva de nosso protótipo didático de ensino, analisar um conjunto de textos pertencentes a gêneros constitutivos da esfera pública (de forma específica, o gênero reportagem), nos campos jornalístico-midiático que trazem, se não respostas, caminhos para se pensar as questões do parágrafo anterior, uma vez que versam acerca dos “complexos” temas mencionados. Não obstante, tendo em vista as orientações da BNCC, destacamos o trecho abaixo que, embora extenso, auxilia as reflexões desta pesquisa, alicerçando a abordagem por nós proposta.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a

esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (Brasil, 2018, p. 136)

Mais especificamente, diante do recorte pedagógico que orienta a formatação da proposta elaborada em nosso Caderno Pedagógico, a BNCC indica, na abertura da seção que estabelece, no contexto das práticas de linguagem e dos objetos de conhecimento, as habilidades para os quatro anos (6º ao 9º ano) do segundo segmento do Ensino Fundamental, o que destacamos abaixo:

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (Brasil, 2018, p. 140)

De acordo com essa perspectiva, acreditamos que o papel da mídia hegemônica enquanto formadora de uma certa forma de se compreender a realidade, através dos diversos gêneros discursivos que a compõem, constitui-se, como afirma Bonini (2005, p.57), em um excelente espaço de pesquisa, uma vez que

pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e a atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no

manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas. (Bonini, 2005, p. 57)

Tais reflexões evidenciam que o ato de educar, como pressupõe a perspectiva freiriana, não se resume a uma simples transferência de um dado tipo de conhecimento, a uma técnica ou a um simples processo instrumental, mas indica conscientização, construção e liberdade. O trato com o texto jornalístico, no contexto do desdobramento teórico por nós proposto, que o transformaria em objeto de ensino e aprendizagem, apresenta particularidades que auxiliam o desenvolvimento de estratégias distintas de leitura e produção escritas, tais como as elencadas por Faria (2001):

- Encontrar pontos de referências e balizas;
- Pesquisar, decodificar, levantar dados e fazer escolhas;
- Organizar dados;
- Ordenar ideias, comparar e comprovar;
- Ligar um fato ao outro, hierarquizar, estabelecer relações de causa e efeito;
- Argumentar e contra-argumentar;
- Aprender a ler; aprender a escrever; aprender a transferir aprendizagem dos fatos gerais lidos no jornal à sua vida cotidiana [...] (Faria, 2001, p. 14)

No interior dessa relação e, tendo em vista a formação de um cidadão crítico, a análise e a compreensão dos discursos oferecidos pela mídia hegemônica tornam-se um poderoso aparato instrumental, uma vez que podem oportunizar um impacto real na sociedade através da mudança de determinadas práticas cotidianas, oriundas da reflexão crítica, agora reavaliadas e ressignificadas em um contexto de absolutas e grandes mudanças tecnológicas.

2.5.1. As mudanças no gênero reportagem e sua inserção no contexto dos multiletramentos

Acreditamos, tendo em vista o caminho teórico metodológico percorrido até aqui, ser fundamental a inserção dos gêneros textuais de forma sistematizada no ambiente escolar, a fim de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, tomando-os como *megainstrumentos* (Dolz, J. et al., 2018), torna-se possível aprofundar os conhecimentos acerca de sua função social, de seu contexto de produção, de sua organização composicional, bem como de suas marcas linguísticas particulares.

No horizonte de tais considerações, verifica-se que a contemporaneidade e, com isso, os textos contemporâneos, produzidos a partir de múltiplas semioses, suscitam novos e profundos desafios aos letramentos, provocando, por conseguinte, mudanças na atuação docente ao incorporar novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Os processos de avanço e incorporação de tecnologias da informação e de comunicação auxiliaram a produção e a circulação de textos híbridos, ou seja, produzidos a partir de múltiplas linguagens (sons, imagens, vídeos...). A formação de um leitor atento apenas aos aspectos verbais do texto, tornar-se-ia, pois, insuficiente, redimensionando, assim, o papel da sala de aula que, como um dentre os infinitos ambientes de letramento, caracteriza-se por promover o que Kleiman (1995, p. 40) classifica como um “evento de letramento”.

Chegamos, assim, ao processo de redimensionamento, também, do termo letramento, para o qual Rojo (2009), apresenta contribuições efetivamente importantes.

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. (Rojo, 2009, p. 105)

Há, dessa forma, a reconfiguração de novas relações sociais, no contexto das quais a escola surge como um elemento central de um duplo movimento de transformação, modificando a si e, concomitantemente, a sociedade da qual faz parte. Para Rojo, nesse momento, é determinante que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (Rojo, 2009, p. 119).

O gênero reportagem, no âmbito de tais mudanças, também sofreu grandes modificações, incorporando em sua estrutura canônica, em razão de novos suportes digitais, a imagem (não mais apenas estática, mas em movimento), a música, os vídeos, os links e hiperlinks, bem como as demais semioses, entendidas como outras formas de linguagem.

O termo “multiletramentos”, nessa perspectiva, pode ser compreendido, ainda segundo Rojo (2013), a partir de duas outras perspectivas, quais sejam: a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural, sendo possível destacar, no cerne de tais reflexões, três importantes características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e *transgridem* as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas). (Rojó, 2013, p. 23)

A partir do exposto, acreditamos que ao docente é fundamental analisar junto a seus alunos as mudanças ocorridas na arquitetura de uma reportagem, uma vez que, tendo em vista as três características salientadas por Rojo, a reportagem, diante de novos suportes multimídia, é um gênero que objetiva tratar a informação com o auxílio de novos elementos, trazendo, além de textos e fotos, recursos sonoros e links para outros gêneros (*podcasts*, gráficos, infográficos, galeria de fotos, *slideshows* etc.).

Parece-nos relevante considerar, a partir de tais ponderações, as estratégias de formação de um leitor crítico, as quais possam subsidiar caminhos de interpretação e construção de sentidos ao longo de procedimentos ativos de leitura, tal como veremos na seção que segue.

2.6 A formação do leitor crítico: estratégias de leitura

Um olhar mais atento acerca das atividades de leitura na escola promovidas ao longo da trajetória dos estudantes na educação básica, tal como indicam estudiosos como Franchi (2006), Britto (1997), Bezerra e Reinaldo (2013), Brito e Sousa Filho (2015) e Araújo, Sousa Filho e Lima (2018), aponta para estratégias sistematizadas quase que, unicamente, na decodificação da mensagem presente nos textos.

Em outras palavras, são muitas as atividades que não atendem às orientações³⁷ presentes nos documentos curriculares (em que pese o fundamental debate acerca das suas condições pouco democráticas de formatação, tal como debatido em capítulo adequado de nossa dissertação), as quais suscitam a formação de um leitor ativo, capaz de posicionar-se de forma crítica em relação aos textos que lê. Assim, se a leitura é uma atividade escolar fundamental, tal como defendemos, acreditamos que ela deve ser teórica e metodologicamente pensada, com o propósito de oportunizar a constituição de um leitor proficiente.

³⁷ Ainda que tais documentos mereçam uma série de questionamentos e ponderações, os quais encontram-se diluídos nas seções que compõem esta dissertação.

Para tanto, Solé (1998) indica estratégias compreendidas como um conjunto de:

procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a avaliação de sua mudança. Logo, ensinar estrategicamente o aluno a ler é identificar que essa atividade necessita de um planejamento sólido, capaz de identificar que tipo de leitura se fará, para quais objetivos e demandas. Assim, no desenvolvimento dessas atividades constituir-se-á um leitor autônomo, aquele que seja capaz de aprender com textos. (Solé, 1998, p. 68)

Claramente, a posição defendida pela professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação na Universidade de Barcelona dialoga com aquilo que Koch e Elias (2014), no Brasil, apontam no âmbito de uma atividade eficaz de leitura e produção de sentidos. Para essas autoras, um processamento textual estratégico implica “que leitores, diante de um texto, realizem, simultaneamente, vários passos interpretativos, finalisticamente orientados, efetivos, eficazes, flexíveis e extremamente rápidos” (Koch; ELIAS, 2014, p. 39).

No marco das reflexões apresentadas, torna-se fundamental revisar brevemente o conjunto de discussões teóricas que alicerçam as estratégias de leitura por nós defendidas, tendo em vista o percurso histórico no qual estão inseridas e seu necessário diálogo com os documentos que orientam a construção dos currículos escolares brasileiros.

Há mais de duas décadas, os PCNs já indicavam que a leitura é:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p. 69-70).

A BNCC, por sua vez, mais recentemente, traz em seu bojo importantes considerações acerca da concepção de leitura adotada e de suas implicações na elaboração de estratégias, a fim de desenvolver as habilidades pensadas para cada período de escolaridade. Vejamos:

Como aponta o Parecer CNE/CEB³⁸ nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2010, p.51)

Juvenal Zanchetta Júnior, professor adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), ao analisar as relações entre leitura, linguagens midiáticas, abordagens pedagógicas da imprensa escrita e audiovisual e seus rebatimentos na formação de professores, aponta o papel central da escola no trabalho com os textos produzidos pelas mídias. Para este autor:

Numa escola que pretenda alcançar a maior parte das crianças e jovens, tornando-se, portanto, representativa da diversidade social do país, não é mais possível manter o isolamento. A vida cotidiana tem de fazer parte da escola, para que esta busque alternativa não apenas em relação àquilo que deve ser ensinado nesse novo contexto, mas também para que sejam encontrados modos de legitimar a si própria junto a um público tão numeroso e díspar em termos socioeconômicos. Nesse sentido, a interface entre mídia e escola é fundamental, pois a mídia tem papel decisivo na arena política que acaba por definir os rumos do país, nas mais diversas instâncias do Estado. (Zanchetta Júnior, 2008, p.44)

Todavia, no marco das elaborações construídas, parece-nos evidente a manifestação de uma inquietação que permeia toda essa pesquisa: o descompasso existente entre teoria e prática. Em outras palavras, os documentos apresentados indicam subsídios teóricos, mas carecem de aportes metodológicos que alicerces o trabalho real dos profissionais da educação em sala de aula. Dessa forma, em que pese tal fenômeno não ser analisado em nossa pesquisa, observamos na condição de referências empíricas que alicerçam nosso arcabouço teórico, as quais conduzem a discussão para a construção de respostas à pergunta: “Como fazer?”

Sabemos que o leitor não nasce pronto, dado que seu processo de construção é forjado ao longo de sua constituição como ser humano. Assim, caberá à escola a tarefa precípua de promover junto aos alunos “a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p.17) .

³⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

Tal proposta encontra-se em consonância com as perspectivas metodológicas por nós acolhidas, tal como manifesto em capítulo apropriado. O ato de ler assim concebido, ativa e dialogicamente, indica um leitor que, segundo a autora:

planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (Solé, 1998, p. 73)

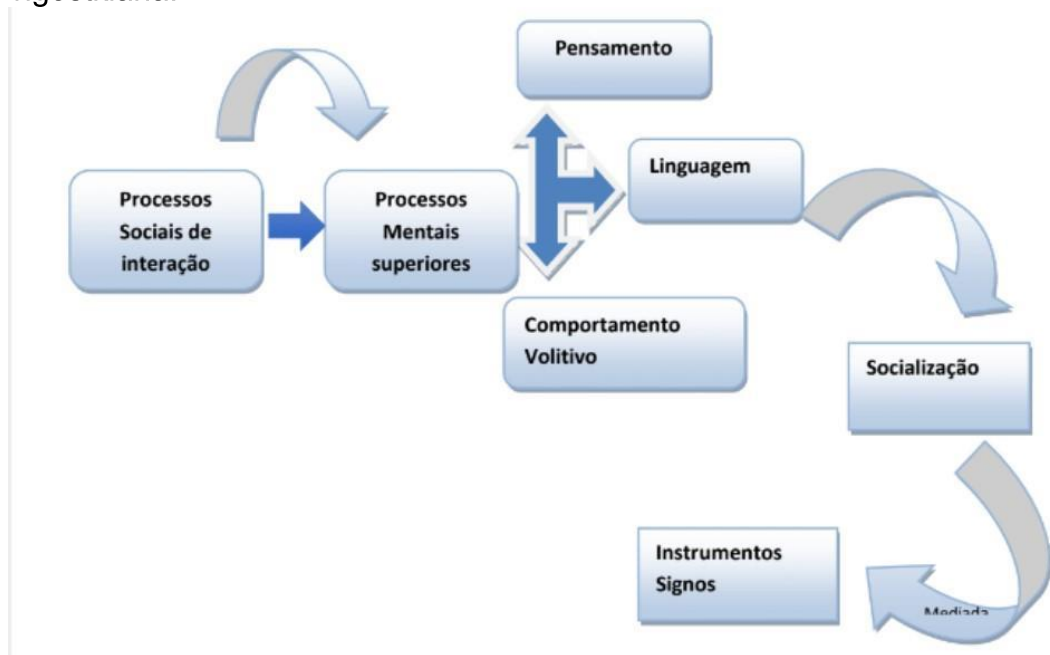
No marco dessas ponderações, tal como aponta Magnani (1989, p. 34), “a leitura é um processo de construção de sentidos”, uma vez que o leitor interage com o texto lido e, constantemente, constrói, desconstrói, valida e invalida hipóteses e caminhos em sua leitura, dialogando com o repertório que o constitui. Nesse momento, a figura do professor, enquanto mediador³⁹ de tão complexo processo, é fundamental, auxiliando-o a acessar as ferramentas mais adequadas para cada necessidade de leitura proposta no percurso.

Vygotsky⁴⁰ (1984) já apontava que a criança em formação necessita da mediação do outro para consolidar e dominar de maneira autônoma as distintas atividades e operações culturais em que se insere. Tal conceituação encontra-se sistematizada no quadro abaixo.

³⁹ Acreditamos, nesse sentido, que é fundamental a constituição de um professor leitor para que seja possível a melhor atuação do professor mediador. Como aponta MAGNANI (1989, p.94), “o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”.

⁴⁰ Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, em 17 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia (hoje, também chamada de Belarus.) Suas teorias de base sócio-históricas referem-se aos processos psicológicos superiores que se originam na vida social, tendo em vista a participação do sujeito nas dinâmicas e atividades compartilhadas com outros sujeitos. Tal fato implicaria na elaboração de critérios específicos que visam compreender os processos de desenvolvimento, bem como o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas.

Figura 5 – A aprendizagem mediada pelo professor segundo a perspectiva vigostkiana.



Fonte: adaptado de CONCEIÇÃO, E. de F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. D. R. Teacher-mediated learning: a vygotskian approach. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1139. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139>. Acesso em: 5 ago 2024.

A análise do quadro indica, ainda, uma importante operação, uma vez que, segundo Vygotsky (2007), os processos mentais superiores encontram sua origem nos processos sociais. Em outras palavras, as funções mentais superiores manifestam-se unicamente a partir da socialização.

Em diálogo com o exposto e, partindo de uma abordagem interacionista de leitura, Solé (1998) diferencia dois processos distintos de leitura, quais sejam: primeiramente, as chamadas abordagens ascendentes (*Bottom up*) e, em seguida, as abordagens descendentes (*Top Down*). Tais estratégias, que não podem ser interpretadas de forma estanque, diferem-se profundamente, pois trazem em sua estruturação distintas concepções acerca do aluno, da escola e do professor (focos de nossa pesquisa).

As primeiras caracterizam-se por possuir o foco de sua perspectiva direcionado às habilidades de decodificação, as quais possibilitam a compreensão global do texto. Assim, a construção de sentido se dá, grosso modo, através de um processo de identificação e extração de informações, tornando a “mensagem” que o material escrito carrega o ponto mais importante do processo, desconsiderando o arcabouço sociocultural daquele que lê.

Como consequência imediata de tal procedimento, forja-se uma concepção de aluno / leitor como um ser passivo e dependente, diminuído à tarefa de extrair informações. Soma-se a isso uma visão de escola como detentora única do saber, no âmbito da qual têm-se acesso ao texto escrito (desconsiderando, via de regra, os textos orais)⁴¹ enquanto informação pronta e acabada.

Por outro lado, há a abordagem denominada descendente (*Top Down*), na qual o leitor / aluno recebe um outro tratamento, dado que nesta metodologia o ato de ler é construído como um real processo de interação entre leitor e texto. Assim, o estudante é visto como um ser condicionado social e historicamente, em constante transformação, imprimindo em suas leituras as marcas de sua formação. Torna-se possível perceber, nesta concepção, que o processo de formação do leitor tem seu início antes mesmo do período formal de escolarização, valorizando-se o conjunto de conhecimentos e de recursos cognitivos prévios.

Tal movimento dialoga, como anteriormente assinalado, fortemente com a teoria *vigotskiana*, no âmbito da qual o desenvolvimento cognitivo origina-se de fora para dentro, através da internalização, ou seja, diante da construção do conhecimento proveniente do contexto, sendo fundamental o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Recebem destaque, assim, as influências sociais em detrimento das biológicas e, desse modo, o ato de ler reveste-se de uma outra conotação, podendo gerar leituras diferentes a partir de um mesmo texto.

Finalmente, Solé (1988, p. 70) destaca que tais estratégias precisam ser ensinadas antes, durante e depois da leitura⁴², uma vez que “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se — ou não se ensinam — e se aprendem — ou não se aprendem”.

⁴¹ Aqui, torna-se importante diferenciarmos os conceitos de oral e oralização. Como evidenciamos, devido às mudanças de perspectivas em correntes teóricas (tradicionalismo, estruturalismo e interacionismo) e, posteriormente, nas concepções de linguagem (como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação), as práticas comunicativas passaram a ser compreendidas como gêneros discursivos. Esse percurso histórico transformou, de modo qualitativo, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Diante disso, os documentos orientadores mencionados propõem que o trabalho com a oralidade deve se dar de modo significativo por meio da produção de gêneros como contos, mitos, lendas populares, poemas, canções, entrevistas, notícias, seminários, etc..., bem como com as atividades de escuta ativa (Magalhães, 2019). Essa proposta teórico metodológica distingue-se claramente da chamada oralização, calcada na crença de que toda fala é apropriada em processo natural independente da escolarização e, por isso, o ensino da oralidade seria desnecessário, reduzindo-se à leitura em voz alta e aos diálogos em sala de aula.

⁴² Os objetivos e estratégias que compõem esses três momentos encontram-se detalhados na proposta de intervenção pedagógica elaborada.

Acreditamos que tal afirmação não somente ratifica o papel crítico e consciente do (a) professor (a), forjado em um sólido arcabouço teórico que o (a) permita consolidar uma relação efetiva entre prática e teoria, bem como materializa a premente necessidade de sua valorização. Nesse sentido, as duas seções que seguem procuram, da forma mais coerente que nos foi possível, articular nossas bases teóricas a nossas perspectivas político ideológicas para a atuação docente, destacando a centralidade do papel da professora e do professor nesse processo.

2.7 A construção da figura do professor como intelectual orgânico: um breve diálogo entre Paulo Freire e Antônio Gramsci

O papel da educação (e, essencialmente, da escola pública) em uma conjuntura social tal como a brasileira, tendo em vista as particularidades de sua formação histórico-social, é fundamental para despertar, em especial nas camadas sociais mais oprimidas, a consciência acerca das possibilidades de transformação social.

Para tanto, Paulo Freire e Antônio Gramsci postularam em diversos momentos de suas obras que a tomada de consciência seria o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção de sua libertação: “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (Freire, 1976, p. 24)

A potência da citação freiriana, no entanto, é maximizada se levarmos em consideração o conceito de “hegemonia”, tal qual apresentado por Marx (1984) e reelaborado por Gramsci (2006), cujas consequências na vida cotidiana, manifestas na e através da linguagem, já pontuamos em seção específica.

Por esta razão, a conscientização é um projeto irrealizável pela direita, que, por sua natureza, não pode ser utópica. Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas. (Freire, 1981, p. 81)

Afinal, embora distantes no tempo e no espaço, Freire e Gramsci compartilhavam de uma mesma base epistemológica – o materialismo histórico dialético, a qual os ajudou a promover uma leitura particular das relações sociais manifestas no campo da educação, vista pelos dois pensadores como um recurso poderoso para transformar a sociedade: “a escola poderia não somente formar o

cidadão, no sentido do Iluminismo, mas também o cidadão com condições políticas de governar” (Gramsci, 2006, p. 56).

No marco de tais ponderações, pretendemos, nas linhas que seguem, tendo em vista as provocações do pensador italiano que apontam para o fato de que somos todos filósofos⁴³, indicar três índices por ele levantados e que dialogam profundamente com as concepções inerentes à maneira como Freire compreendia a Educação (sob nossa leitura, claro!), a fim de proporcionar aos indivíduos conhecer a realidade do sistema e, assim, buscar caminhos e alternativas à sua libertação através da construção de um “senso crítico”.

O primeiro índice seria a língua, compreendida por Gramsci como “um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (Gramsci, 1986, p. 11). Dessa forma, tal assertiva implica que todos nós, ao utilizarmos a língua, operamos uma série de escolhas orientadas com os objetivos e com os sentidos determinados que objetivamos alcançar. Tais escolhas fundamentariam um caráter ideológico da língua, uma vez que cada escolha realizada pressupõe uma “orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-nacional” (Gramsci, 2002, p. 14)

O segundo índice, qual seja, o chamado “senso comum”, encontra-se em estreita ligação com a clássica assertiva freiriana e, também, com outras discussões anteriormente por nós levantadas: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Tal passagem, presente na obra *“Pedagogia do Oprimido”* (1987, p. 39), assevera a importância da leitura do mundo na educação, valorizando a cultura popular e aprofundando os conhecimentos próprios do educando na prática permanente da libertação. Logo, se há construção de conhecimento, há atividade intelectual.

O terceiro índice presente no pensamento gramsciano apoia-se na concepção de que nossos modos de ser e agir socialmente manifestam-se através da ideia de “folclore”. Trata-se, dessa forma, de uma atividade intelectual, pois suscita um certo tipo de aprendizado e, também, uma certa forma de armazenamento de informações,

⁴³ No texto *Concepção Dialética da História* (1986), Gramsci esclarece que, “na realidade, é possível imaginar um entomólogo especialista sem que todos os outros homens sejam ‘entomólogos’ empíricos, um especialista da trigonometria, sem que a maior parte dos outros homens se ocupe da trigonometria. (Podem-se encontrar ciências refinadíssimas, especializadíssimas, necessárias, mas nem por isso ‘comuns’), mas é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que pensar é próprio do homem como tal (a menos que se trate de um caso de um idiota patológico). (Gramsci, 1986, p. 35)

a partir das quais elaboramos e conduzimos as mais diversas relações sociais de que participamos. De forma clara, o filósofo sardo aponta:

não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Gramsci, 1995, p. 7)

Diante do exposto, dado que somos todos filósofos, ainda que nem sempre conscientes, as inúmeras atividades intelectuais desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano precisam ser devidamente valorizadas e destacadas, ainda mais em um contexto desfavorável sob tantos aspectos.

Para tanto, torna-se imperativo fomentar a construção da figura de um intelectual orgânico de sua própria classe trabalhadora, fundamentalmente, a partir do chão da escola pública, o qual se contraponha aos intelectuais da classe dominante que trabalham para perpetuar o seu domínio sobre a massas populares.

Nesse contexto, aponta Gramsci (2006):

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão com grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (Gramsci, 2006, p. 18)

De forma prática, no contexto de uma “⁴⁴filosofia da práxis”, na qual “o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito

⁴⁴ Esta terminologia gramsciana encontra suas matrizes teóricas nas diversas elaborações de Marx e Engels, no âmbito das quais, metodologicamente, tais autores elaboram os princípios do materialismo histórico. Todavia, especificamente, no prefácio da obra *Para a Crítica da Economia Política* (1982, p.25) essa discussão encontra uma formulação bastante didática, a qual, para fins de elucidar os debates provocados nesta seção, optamos por transcrever: “minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como as formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de sociedade civil. O resultado a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, **os homens contraem relações sociais determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais.** A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de

do objeto” (Gramsci, 1986, p.70), Paulo Freire sublinha, em um trecho fundamental de sua obra, o papel central do educador, que precisa, tal como destacamos, auxiliar na promoção de reflexões sobre sua prática pedagógica, as quais, fundamentadas em uma sólida bagagem teórica, dialeticamente, as reconfigurem e, assim, promovam um conjunto de saberes produzidos não “sobre” os demais membros do processo educacional, mas “com” eles e “por” eles.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, **somente ajustado pelo educador**. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem **como processo de aprendizagem**. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais a condição de objeto de alfabetização do que sujeito da mesma. (Freire. 1979, p. 72, grifos nossos)

Nesse sentido, pretendemos discutir o papel do professor enquanto *intelectual orgânico* vinculado à uma concepção de escola envolvida no contexto das questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas, formadoras da sociedade brasileira, entendendo que tal papel aponta para a necessidade da união entre teoria e prática enquanto elemento central.

Assim, em diálogo com outras contribuições teóricas, objetivamos, na seção que segue, apresentar tais subsídios, costurando suas relações com o que fora até aqui construindo, mas, também, indicando suas relações na formação de um professor-pesquisador que pretende, junto a seus alunos, coletivamente, provocar a construção de novas subjetividades.

produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. (MARX, 1982, p. 25, grifos nossos)

2.8 O papel do professor como intelectual orgânico e as experiências de formação profissional em diálogo com outras contribuições teóricas

O momento em que escrevemos esse texto, para além de sua precisão⁴⁵ histórica, carece, acredito eu, de um olhar atento. Um olhar que perpassasse os termos generalizantes que indicam a velocidade e a intensidade das mudanças sociais que vêm alterando nossas maneiras de (r) existir, mas que não as problematizam, tendo em vista as particularidades dos espaços em que toda essa movimentação ocorre.

No contexto em que a própria concepção de mudança parece fluida e particular, tal como aponta o filósofo polonês Zygmunt Bauman⁴⁶ (2011), é imperativo que voltemos nossa observação para as relações entre as distintas singularidades que compõem a *totalidade concreta*⁴⁷ (Marx, 1982), não compreendendo o sujeito como um fato ou um todo dado, mas considerando-o historicamente em um processo contraditório.

Nesse sentido, é sintomático observarmos os discursos de desvalorização do saber e da prática docente (bem como da escola pública e de seus alunos) que compreendem esse enorme, plural e complexo conjunto de profissionais como uma abstração coletiva homogênea incapaz de realizar as tarefas que lhes foram atribuídas.

Esse cenário impõe contornos muito específicos ao professor de língua portuguesa, cujo objeto basilar de trabalho é a linguagem. Como aponta Marchuschi (2004), “as línguas se fundam em seus usos e não o contrário” (2004, p.16) e, por isso mesmo, toda a complexidade de uma relação ontológica e epistemológica é mediada pela linguagem.

Assim, propomos discutir nesta seção aquilo que Sampaio; Santos (2020) tratam como “experiências de formação” (2020, p. 19), no contexto de um processo

⁴⁵ Compreendida aqui no sentido do registro singular de um momento histórico, ou seja, uma data específica na linha do tempo.

⁴⁶Zygmunt Bauman nasceu na Polônia, em 19 de novembro de 1925 e faleceu em Leeds, Reino Unido, em 9 de janeiro de 2017. Sociólogo, filósofo e professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Desenvolveu, ao longo de sua carreira acadêmica, o conceito de modernidade líquida, o qual aponta para uma nova época no bojo da qual as relações sociais, econômicas e de produção seriam tão frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. O conceito opõe-se, na obra do mesmo pensador, ao conceito de modernidade sólida, segundo o qual as relações, em outra conformação sócio histórico política, eram solidamente estabelecidas.

⁴⁷ A profunda crítica proposta pelo pensador alemão a seu compatriota idealista Hegel encontra-se particularmente elaborada na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844, na qual Marx contrapõe-se à concepção idealista hegeliana, ainda nitidamente influenciada por Feuerbach.

de formação docente em que teoria e prática não constituam uma distante dicotomia. Em passagem elucidativa a respeito dessa questão, tais autores deslindam:

A referência que fazemos aqui à noção de experiência se ancora numa perspectiva existencialista da linguagem, segundo a qual a experiência é tomada em um sentido bastante amplo, qual seja, “a totalidade de experiência humana e tudo o que desempenha um papel nela – a natureza dos nossos corpos, nossa capacidade geneticamente herdada, nosso funcionamento físico no mundo, nossa organização social, etc.” (LAKOFF, 1987, p. 266.) Assumimos, como Lakoff (1987), que essa experiência é o que permitirá ao sujeito construir modelos, do mais prototípico ao mais radial de uma categoria, os quais serão reconhecidos, reproduzidos e transformados de acordo com a necessidade da situação de comunicação. (Sampaio; Santos, 2020, p. 19-20)

Parece-nos que o distanciamento entre teoria e prática no contexto de formação de professores é assumido como um fato, mas tal afastamento precisa ser, ao menos, problematizado. Isso porque a vivência prática (ainda que forjada por um coletivo de modelos e experiências nem sempre racionalizadas) constitui as particularidades das vivências individualizadas de cada profissional, as quais, por sua vez, orientam inescapavelmente seus respectivos processos formativos. Além disso, a teoria, por mais que seja vista como um aspecto amplo e coletivizado, via de regra, produto de vozes distantes da realidade pragmática do chão de sala, é ela também produto de experiências particulares e seu estudo/discussão/assimilação será sempre perspectivizado por experiências específicas.

No âmbito da formação do professor de língua portuguesa, por exemplo, isso é o que ajuda a explicar o fato de que:

por mais que professores que estão em sala de aula tenham na ponta da língua as críticas ao ensino de gramática, não é raro vê-los reproduzir intervenções tão tradicionais quanto aquelas executadas por seus antigos professores. (Sampaio; Santos, 2020, p.21)

Nesse ponto, estamos convencidos, tendo em vista o aparato teórico operacionalizado até aqui e a nossa própria experiência, de que tal situação não é recebida pelos professores em sala de aula de forma apática, mas, antes, como fruto constante de tensões e angústias. Como aponta Nóvoa (1991), a centralidade da figura do professor deve ser o ponto de partida para tais reflexões:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não

compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" invisibilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (Nóvoa, 1991, p. 391)

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Santos (2018), no âmbito da qual alunos e alunas de licenciatura em Letras apontaram as experiências realizadas durante a graduação que mais acreditaram contribuir para a formação de um *bom* professor de Português, revelou sete aspectos centrais, os quais, destacados no quadro abaixo, alimentam o debate ora suscitado.

Quadro 5 – Aspectos centrais para a formação de professor de Português

Aspecto 01	A estratégia didática utilizada pelo professor
Aspecto 02	A possibilidade de contato com a realidade
Aspecto 03	A realização da prática profissional
Aspecto 04	A possibilidade de aplicação do conteúdo à prática profissional
Aspecto 05	A realização de reflexão sobre o ensino de LP
Aspecto 06	A observação de uma prática profissional modelar
Aspecto 07	O contato com a diversidade de sujeitos e discussões

Fonte: elaborada pelo autor com base em Sampaio e Santos (2020)

Os elementos sistematizados na tabela acima apontam, sob nosso olhar, para experiências que indicam a centralidade da figura do professor no âmbito de sua atuação cotidiana. Em outras palavras, os aspectos elencados indicam a forte influência das práticas observadas e experienciadas, uma vez que a perspectiva do jovem professor parece guardar uma relação muito próxima àquela com a qual ele teve contato em sua formação pessoal, para além da graduação.

É justamente no espaço suscitado por tais reflexões que se faz necessária a construção de novos modelos e de novas possibilidades de configuração para o trabalho do professor em sala de aula, dado que a tabela anteriormente destacada indica uma clara relação entre experiência e modelo, evidenciando, dessa forma, a necessidade de se pensar os imbricados processos que forjam os professores e as professoras de língua portuguesa em nosso país. Mais do que isso, de forma assertiva, parece-nos central, diante do que fora apresentado, a participação efetiva do professor no processo de formação do profissional professor.

Nesse sentido, acreditamos que algumas das inquietações por nós levantadas ao longo de nossa pesquisa e, também, no contexto de elaboração coletiva do protótipo didático ganham relevância, promovendo a integração ativa do professor no processo pedagógico através de uma reflexão crítica sobre sua prática.

Ainda em diálogo com os escritos *gramscianos*, entendemos que o professor, intelectual orgânico de sua classe, no contexto do ato de educar o aluno, modificando para além dele, o ambiente sócio cultural em que atua, igualmente é modificado e educado. O caráter dialético dessa relação, como tentamos externar em distintos momentos ao longo de nossa dissertação, não esvazia a identidade de seus participantes, mas, ao contrário, lança as bases para sua potencialização.

No horizonte de tais reflexões, acreditamos que algumas ponderações do pensador francês Pierre Bourdieu⁴⁸ podem sancionar nossas discussões, tendo em vista a constituição de um professor que escape às pressões estruturalistas, as quais concebem esse agente social como um indivíduo passivo diante de pressão das estruturas sociais, mas que, de forma contrária, esteja envolto nas abordagens fenomenológicas que aportam a tais agentes sociais uma maior possibilidade de ação.

⁴⁸ Referimo-nos aqui, fundamentalmente, às considerações do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre as relações entre linguagem e ritual, presentes no conjunto de artigos que compõem a obra *A economia das trocas linguísticas*. Na obra, o pensador francês deriva suas críticas às ideias do filósofo e linguista britânico J. L. Austin (1911-1960), para quem a força ilocutória do discurso, sua capacidade de promover ações, encontraria origem nas próprias palavras, entendidas como objetos autônomos. Na Linguística, tais ideias ficaram conhecidas como a “teoria dos atos da fala”. Para Bourdieu, no entanto, haveria um equívoco nas formulações dos linguistas cuja origem epistemológica remontam à divisão que F. Saussure (1857-1913) realizou entre a ciência da língua (Linguística interna) e a ciência dos usos sociais da língua (Linguística externa). Bourdieu rejeita ainda o argumento de que as palavras fazem “coisas” – tal como indicava o próprio título da obra mais influente de Austin *How to do things with words* (1962), pois a eficácia da linguagem verbal, sobretudo em termos rituais, não deve ser entendida de forma autônoma, independente das condições sociais de sua produção. Em qualquer tipo de linguagem, segundo ele, devem ser consideradas as condições institucionais de produção e recepção dos discursos. Para o sociólogo, a ação mágica estende à natureza a ação verbal que, sob certas condições, afeta os homens; nesse sentido interessam-lhe sobretudo os atos do que denomina “magia social”. Tais atos não podem ser realizados por qualquer agente; a maneira e a matéria do discurso proferido (pelo agente autorizado a realizá-lo) dependem da posição social do interlocutor, que comanda o acesso ao que ele chama de “palavra legítima”. Assim, a linguagem ritual está circunscrita a um conjunto de condições interdependentes que compõem o ritual social. A magia dos ritos é dirigida pelo sistema das relações sociais constitutivas do próprio ritual e não pelos discursos e conteúdos de consciência. Diante do exposto, Bourdieu retoma a importância da “linguagem autorizada” de um sistema social constituído por agentes, instituições e palavras adequadas, que servem de base para a validade e reconhecimento do ritual de instituição. Este ritual produz distinções que delimitam as diferentes classes, o que termina por imprimir no iniciado uma segunda natureza, um *habitus*, com a ajuda de liturgias específicas. (Assensio, 2015)

Não por acaso, linguistas como Pêcheux⁴⁹ (1990), Maingueneau⁵⁰ (1997) e Charaudeau⁵¹ (2008) recorrem a conceitos centrais de Bourdieu, tais como *capital social*, *capital econômico* e *capital cultural*, a fim de argumentar que uma nova compreensão de tais capitais, no âmbito das massas trabalhadoras em meados do século XIX, fez emergir em tais cidadãos uma certa “consciência cidadã”, a qual, mediada pela força da linguagem, foi capaz de promover mudanças nos discursos produzidos, uma vez que tais discursos estão sempre envoltos em relações de poder.

Outro importante nome dos estudos referentes à Linguística Textual e à Análise Crítica do Discurso, o professor Teun A. Van Dijk⁵², professor titular do Departamento de Tradução e Filologia na Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona, e doutor em Linguística pela Universidade Livre de Amsterdã (Holanda), igualmente recorre ao pensador francês, a fim de alicerçar seus pensamentos. De forma particular, os conceitos de *capital simbólico* e *poder simbólico* estão na base de suas afirmações acerca do lugar ocupado por elites simbólicas, as quais, em determinados espaços,

⁴⁹ Fundador da Análise de Discurso, que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Ele concebe o discurso, enquanto efeito de sentidos, como um lugar particular em que esta relação ocorre. Pela análise do funcionamento discursivo, objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. Através do confronto do político com o simbólico, a Análise de Discurso que ele propõe coloca questões para a Linguística interrogando-a pela historicidade que esta exclui, assim como ela questiona as Ciências Sociais pela transparência da linguagem sobre a qual elas se constroem. Pêcheux compreende o sentido como sendo regrado pelas questões de espaço e tempo das práticas humanas, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto da Linguística. O discurso é definido como efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico no qual a Linguística está pressuposta. Pêcheux critica a evidência do sentido e o sujeito intencional como origem do sentido. Ele considera a linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade, definindo a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. (LADEURB, s.d.)

⁵⁰ Dominique Maingueneau (1950) é um linguista e professor da Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne, na qual atua, principalmente, no campo da Análise do Discurso. De forma paradigmática, organizou, juntamente com Patrick Charaudeau, o *Dicionário de Análise do Discurso*, publicado no Brasil pela Editora Contexto. Trata-se de um pensador inscrito na chamada tradição francesa de análise do discurso, no âmbito da qual privilegia as abordagens de Michel Foucault, da pragmática e das teorias da enunciação linguística.

⁵¹ Patrick Charaudeau é um linguista francês, criador da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. É professor Emérito da Universidade de Paris-Nord (Paris XIII), diretor-fundador do Centro de Análise de Discurso (CAD) dessa mesma universidade, além de pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) e membro do *Collège Iconique do Institut National de l'Audiovisuel* (INA). É autor de vários livros, capítulos de livros e artigos de revistas, todos dedicados aos estudos discursivos.

⁵² Van Dijk é conhecido por suas contribuições aos campos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, no contexto da qual é uma das principais figuras vertente conhecida como Análise Crítica do Discurso, propondo uma abordagem que leva em conta correlação entre discurso, sociedade e cognição. Suas pesquisas centram-se em questões como racismo, ideologia, conhecimento, contexto e processamento discursivo.

exercem profundo domínio nas relações discursivas entre os atores sociais de um dado grupamento social.

Assim, é justamente no intuito de desencadear uma nova noção que supere os limites do estruturalismo e da fenomenologia (a qual, de forma geral, segundo o pensador francês, é incapaz de compreender as distintas condições em que a interação simbólica se torna possível), que Pierre Bourdieu cunha o conceito de *conhecimento praxiológico*. A partir desse conceito, esclarece o filósofo na obra clássica, intitulada *Economia das Trocas Linguísticas* (1983), tratar-se de um termo que:

(...) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (Bourdieu, 1983, p. 47)

Nesse sentido, torna-se bastante palpável que a prática cotidiana não se restringe ao mero resultado mecânico das pressões estruturais, mas, ela é, antes de tudo, “o produto da relação dialética entre a situação e o *habitus*” (Bourdieu, 1983, p. 54).

Em que pese tratar-se de um conceito bastante denso e rebuscado no interior da filosofia de Bourdieu, de modo mais objetivo e, tendo em vista as relações de sentido no interior desta seção e, dialeticamente, entre esta seção e nossa dissertação, podemos resumi-lo como o conjunto de percepções e de ações que, desde nosso nascimento, incorporamos em nossas trajetórias e, assim, são capazes de condicionar os sentidos de nossas ações.

Assim, sempre que determinados aspectos da relação entre professor e escola, tal como pretendemos evidenciar, estiverem em debate, um dado conjunto de esquemas de percepção e de ação referente a esta relação serão acionados, direcionando o sentido de suas posições e, claro, de seus enunciados, ainda que de maneira inconsciente.

A fim de esclarecer o conceito de *habitus*, o pensador francês afirma a possibilidade de ocorrerem práticas e representações comuns entre os membros de uma dada organização social, havendo, portanto, uma grande probabilidade de existência de um *habitus* de classe, ou seja, um conjunto de manifestações comuns,

inclusive discursivas, comuns a indivíduos que trilharam trajetórias sociais semelhantes.

Tais colocações dialogam profundamente com o que Sampaio; Santos (2020) asseveram, quando apontam que as experiências pelas quais o futuro professor participou ao longo de sua vida e de sua formação “vão construindo esquemas que serão acionados quando tiverem de agir como docentes” (Sampaio; Santos, 2020, p. 25).

No marco dessas reflexões, defendemos a formação de um professor que não seja um simples reprodutor / aplicador de modelos anteriormente elaborados, sendo fundamental, para tanto, contar com a ampliação do contato desse profissional com outros profissionais e outras realidades escolares, a fim de “aumentar a diversidade de esquemas aos quais (esse professor) tem acesso, permitindo-lhe moldá-los e adaptá-los aos diferentes contextos escolares específicos dos quais participa” (Sampaio; Santos, 2020, p. 26).

Essa movimentação, acreditamos, aponta para a necessidade de criação e manutenção das condições objetivas que permitam a esse professor frequentar espaços de reflexão crítica acerca da prática docente, revestindo a leitura de seus papéis / ações de novas camadas de significação, a fim de inspirar outros profissionais, alimentando um movimento cíclico.

Parece-nos tomar corpo, desta feita, a possibilidade, por nós defendida, de pensar o papel do professor no processo de formação do profissional professor, a partir da categoria do *intelectual orgânico* elaborada por Antônio Gramsci, uma vez que:

o professor enquanto intelectual orgânico deverá captar os problemas sociais refletindo sobre eles para, assim, formular e alcançar objetivos concretos, e posteriormente, instaurar a partir desta reflexão, uma prática que mude seu contexto de vida. Para tal, o movimento dialético ação reflexão-ação ou a filosofia da práxis deverá ser constante. (Saviani, 2012, p.145)

Em outros termos, especificamente no caso do professor de português, faz-se necessário harmonizar as discussões de base teórica acerca do ensino com as recentes práticas reais que florescem no chão das salas de aula, a fim de que tal processo auxilie-o na emancipação da lógica de reprodução vigente. Esta dissertação e, mais especificamente, os capítulos seguintes, registram nossa busca por essa harmonização.

3 OS PAPÉIS DO PROFESSOR FRENTE AOS DOCUMENTOS ORIENTADORES/NORMATIVOS NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A implementação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um movimento intenso e desafiador no já conturbado cenário da Educação brasileira, uma vez que, entre posicionamentos contrários e favoráveis, de forma inequívoca, suscitou um conjunto de novas reflexões no trabalho com todos os componentes curriculares, em especial com o ensino de Língua Portuguesa, ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

Faz-se importante mencionar que a BNCC, como é comumente chamada, localiza-se no marco de uma longa tradição de documentos que, tendo em vista suas possibilidades e fragilidades, apontam, entre distanciamentos e aproximações, para a formulação de políticas educacionais de cunho orientador, mas, também, normatizador:

o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1998, p. 20)

Nesse sentido, a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) já tratam dessa questão. Por sua vez, a LDBEN/1996 determinou a necessidade de uma base comum nacional que pautasse em suas práticas conteúdos específicos que levassem em consideração a enorme diversidade geográfica, étnica, social e cultural do Brasil.

A CF direciona e a LDBEN normatiza, assim, um conjunto de importantes documentos para a educação básica, tais como os conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998. Os Parâmetros são documentos de caráter não obrigatório, contendo um conjunto de referências que auxiliam a elaboração do currículo de todas as etapas da Educação Básica. Por outro lado, as Diretrizes configuram-se como normas obrigatórias que, não apenas orientam, mas determinam, o planejamento curricular

das escolas e demais sistemas de ensino, sendo fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) ratificou esse tema através da elaboração de metas e estratégias para serem alcançadas até o ano de 2024.

De forma mais específica, a estrutura do documento da Base Nacional Comum Curricular está organizada de acordo com as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No bojo de cada uma, encontram-se as cinco áreas⁵³ de conhecimento, sendo uma delas o campo da Linguagem. De forma assertiva, o novo documento se propõe a apontar aquilo que seria essencial em cada nível de ensino. Segundo a própria BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p. 7)

O documento estaria, por definição, comprometido com a melhoria da qualidade da educação, o que, sabemos, é algo muito maior que a redação de normas orientadoras, abarcando, sem sombras de dúvidas, outros elementos, tais como os investimentos em políticas salariais de ganho real (como a chamada Lei do Piso do Magistério⁵⁴), as políticas de formação continuada gratuita e de qualidade dos professores, a melhoria na infraestrutura das escolas, o transporte escolar, a acessibilidade, entre tantas demandas e interesses.

A BNCC traz, portanto, implicações para o currículo da Educação Básica à medida que tenta regular o conhecimento através de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações, provocando um debate que tem instigado distintos agentes políticos públicos e privados.

⁵³ São elas: Linguagens — Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Matemática — Componente curricular: Matemática. Ciências da Natureza — Componente curricular: Ciências. — Ciências Humanas — Componentes curriculares: História e Geografia. — Ensino Religioso — Componente curricular: Ensino Religioso.

⁵⁴ Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Todavia, a aplicação real da lei tem sido comprometida com a aprovação da Emenda Constitucional (PEC55/2016), apelidada de "PEC do Fim do Mundo", que estabeleceu um limite para os gastos públicos pelos próximos 20 anos, inclusive aqueles destinados à Educação.

Especificamente nas normativas referentes ao trabalho com Língua Portuguesa, a Base aponta para elementos centrais desta pesquisa:

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

No parágrafo seguinte o documento incorpora a discussão em um eixo histórico, esclarecendo a necessidade de se compreender os conceitos utilizados à luz do recorte sócio-histórico-cultural determinado. Vejamos:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas / campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 68)

No âmbito desta pesquisa, acreditamos ser de grande valia uma reflexão sobre as relações entre os documentos nacionais e o Currículo Referência de Minas Gerais⁵⁵, uma vez que, desde 2020, o documento se faz presente nas unidades de ensino – municipais, estaduais e privadas em Minas Gerais, tendo sido homologado em 2019, durante o primeiro mandato de Romeu Zema como governador de Minas Gerais (2018 – 2022).

Estamos falando, portanto, segundo dados do Resumo técnico do Estado de Minas Gerais – Censo da Educação Básica de 2019, no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de um universo de 3.622 escolas, 4,4 milhões

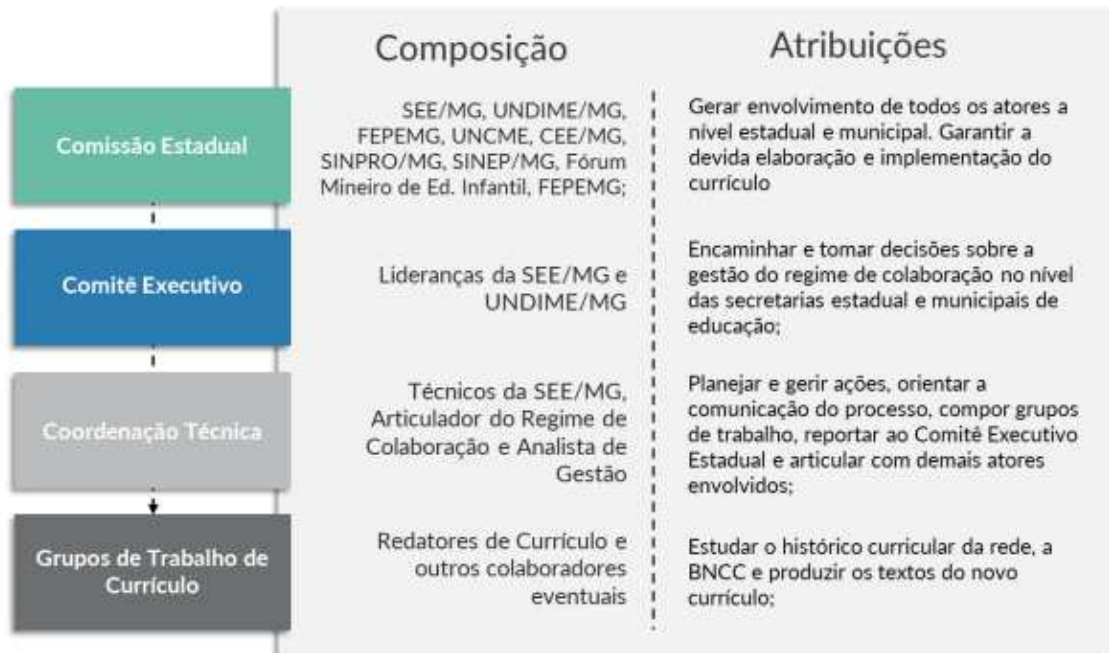
⁵⁵ A resolução nº 470, de 27/06/2019, que institui o Currículo Referência de Minas Gerais encontra-se disponível, em sua integralidade, na página da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, através do endereço <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes>.

de matrículas e cerca de 223.930 docentes na educação básica. São números que refletem a diversidade, mas também, as desigualdades⁵⁶ presentes no Estado de Minas Gerais, cujas raízes encontram-se no processo histórico de ocupação do território (constituído por diferentes fatores — desde elementos de ordem socioeconômica até os de ordem natural, como o clima e a vegetação) chegando à conformação contemporânea manifesta nos dados acima.

O complexo contexto que tais dados indicam estão, segundo o próprio CRMG, na base da formatação do novo currículo mineiro, a fim de que a oferta da Educação seja ampliada, efetivando-se de forma ampla e respeitando as particularidades territoriais. Ainda segundo o documento, tal proposta teria sido construída de forma colaborativa através da criação dos chamados Grupos de Trabalho de Currículo, contando com um coletivo de vozes oriundas de distintos campos, como aponta a imagem abaixo.

⁵⁶ Sobre esse aspecto, sugerimos a busca pelo vasto material disponível que analisa a falta de equidade nas escolas estaduais de Minas Gerais, explicando-a através da correlação de variáveis como o nível socioeconômico dos indivíduos, a localização socioespacial dos domicílios e o gênero dos estudantes, por exemplo. À título de ilustração, indicamos o artigo da professora substituta da UFSJ (Universidade Federal de São João del Rei), Carla da Conceição de Lima, no qual a pesquisadora reflete acerca de tal temática. Disponível em: LIMA, Carla da Conceição de. AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E DIGITAIS: POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS. (SYN)THESIS, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 42–53, 2021. DOI: 10.12957/synthesis.2020.61466. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/61466>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Figura 6 — Composição e atribuições



Fonte: Minas Gerais (2019, p. 64).

Ainda segundo o CRMG, ao expor seu processo de elaboração, também ocorreram:

(...) a consulta pública on-line e encontros municipais realizados nos diversos territórios em parcerias entre as redes de ensino, onde educadores e comunidade escolar puderam debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-lo. Os Encontros Municipais foram realizados com a participação de mais de 690 municípios, contando com mais de 55.000 participantes presencialmente durante os meses de agosto e setembro, que estudaram, analisaram e fizeram propostas à Versão Preliminar do documento. Paralelamente, foram registradas mais de 404.000 participações na Consulta Pública Online. Todas as contribuições foram analisadas pela equipe de redação quanto à pertinência da proposta e foi então feita a adequação do documento de acordo com o proposto. Grande parte das sugestões foram incorporadas, tornando o documento verdadeiramente colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais. A construção do Currículo Referência de Minas Gerais contou ainda com a escuta a entidades parceiras, como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais — FEPEMG, o Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais — UNCME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais — CEE/MG, além de outras entidades e atores colaboradores. (Minas Gerais, 2019, p. 7)

No entanto, um olhar um pouco mais atento acerca de tal processo é capaz de expor descompassos, evidenciando que essa construção democrática talvez não tenha sido tão democrática assim. Por exemplo, no tocante à estruturação do CRMG,

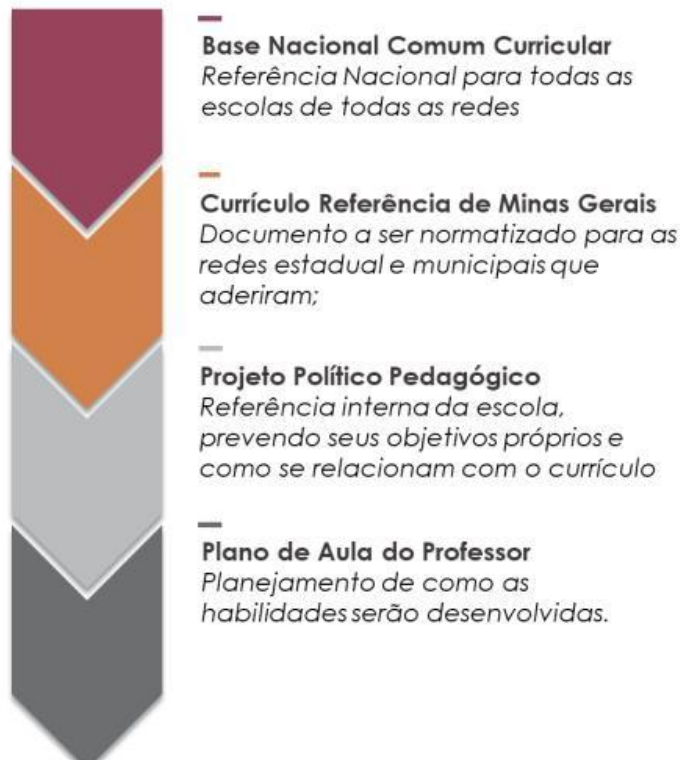
vários especialistas contratados pela SEE/MG conduziram essa redação. Como aponta Machado (2009), a despeito dessa polifonia inicial, tratou-se, na realidade, de pessoas externas ao dia a dia do sistema educacional estadual mineiro, os chamados “*experts*”.

Dois outros dados parecem-nos reveladores das reais condições de elaboração do documento. Ao observarmos as participações online (404 mil), no contexto das quais não sabemos se propostas por professores, alunos ou demais integrantes da comunidade escolar, elas não representam sequer 10% do total de matrículas na rede estadual. Os participantes presenciais, por sua vez, (55 mil) apontam uma fração ainda menor nesse cenário.

Finalmente, ao cabo das pretensas consultas, não houve um retorno das entidades governamentais envolvidas, indicando quais sugestões foram acatadas ou não, bem como quais teriam sido os critérios para essa seleção (Ximenes *apud* Machado

Nesse contexto, consideramos que o Currículo Referência de Minas Gerais é um documento que possui um destinatário principal, o professor, o qual é interpretado de modo bastante específico. Tal documento, em diálogo com a BNCC, aponta de forma prática para o planejamento das aulas a serem ministradas por esse docente, tal como sugerido pela figura que segue, indicando claramente o papel de executor de tarefas destinado ao professor.

Figura 7 – Currículo Referência de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2019, p. 67).

Especificamente na apresentação da área de Linguagens, na qual estão os componentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, o CRMG, aponta que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral e escrita), não-verbal (corporal, visual, sonora) e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas estabelecem inter-relações constituindo-se em sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes, princípios, valores culturais e morais, éticos e estéticos. Ressaltamos que a dimensão estética tem como perspectiva possibilitar ao educando a sensibilização e a compreensão das práticas vivenciadas nas diversas áreas de linguagem, de modo que os sentimentos e os afetos se constituam em elementos organizadores de significados na visão de mundo. (Minas Gerais, 2019, p.205)

A passagem acima evidencia que, no contexto do CRMG, “as linguagens passam a ter o status próprios de objeto de conhecimento escolar” (Minas Gerais, 2019, p. 207), sendo, o foco dos anos finais do Ensino Fundamental:

a compreensão dos sentidos e significados sociais e culturais das diversas práticas de linguagens em consonância com a responsabilidade do uso da expressão e da comunicação como meio de promoção de paz e da

prosperidade. O aprofundamento em relação às regras e às formalidades das línguas que sustentam estas práticas, deverá ser objetivo formativo deste tempo de vivência escolar, pautado no entendimento de suas funções e necessidades. Desta forma, trabalharemos no sentido de formação cidadã, possibilitando que os estudantes ampliem suas capacidades e assumam suas responsabilidades como sujeitos sociais, partícipes de suas famílias, comunidades e demais espaços de construção coletiva. (Minas Gerais, 2019, p. 206)

Em seguida, o texto elenca as competências específicas da Área de Linguagens⁵⁷ para o Ensino Fundamental e introduz o componente curricular Língua Portuguesa, esclarecendo que “a finalidade básica desse componente curricular é o desenvolvimento das competências gerais de *Representação e Comunicação*, como competência de ‘manejar sistemas simbólicos e decodificá-los (PCN+)’”, questionando o “por quê” e o “para quê” de tal manejo. (Minas Gerais, 2019, p. 209).

Nesse contexto, o documento ainda destaca as transformações das práticas de linguagens contemporâneas “decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Minas Gerais, 2019, p. 211), salientando seu caráter cada vez mais multissemiótico e multimidiático. Destaca, ainda, a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na sua abordagem, relacionando “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” (Minas Gerais, 2019, p. 216).

Dessa forma, acreditamos que a proposta de ensino, por nós elaborada, aproxima-se das diretrizes expostas no CRMG, recorrendo à análise de textos

⁵⁷ Seriam eles, segundo o documento: “1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, continuar ampliando suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes modalidades de linguagem – verbal (oral e escrita) e não-verbal (corporal, visual, sonora) e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, de identidades e de culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. Disponível em:

oriundos da chamada esfera jornalístico midiática (especificamente o gênero reportagem), a fim de trazer para dentro de sala de aula gêneros conhecidos do cotidiano, ainda que não homogeneamente presente nas residências de nossos alunos, mas que, na contemporaneidade, têm sido motivo de novas preocupações, no cenário descrito como pós-verdade, tal como discutido em seção apropriada desta dissertação.

A tabela abaixo ratifica nossa afirmação:

Quadro 6 — Progressão de habilidades de leitura de textos jornalísticos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	PROGRESSÃO DE HABILIDADE DE LEITURA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS				
	4º ANO	5º ANO	6º E 7º ANO	8º ANO	9º ANO
LEITURA	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, os participantes, local e momento/ tempo da ocorrência do fato noticiado.	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato, veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato, divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (2019, p. 264).

Entendemos, diante do exposto, que a formatação de um currículo base, tendo em vista a complexidade do contexto destacado, pode contribuir sobremaneira para os processos educacionais, no sentido de propor objetos e objetivos de aprendizagem que deveriam ser alcançados por todas e todos no âmbito do trabalho desenvolvido nas escolas.

Com isso, um currículo mínimo de referência que aponte alguns princípios da aprendizagem e, paralelamente, ofereça as garantias mínimas para assegurar os direitos dessa aprendizagem ao heterogêneo contingente de alunas e alunos pode ser idealizado e proposto pelas entidades governamentais.

No entanto, a condução de tal processo e as premissas que estruturam o documento mineiro fazem-nos questionar o papel assumido, no e pelo texto, acerca da construção da representação do professor a partir da qual o documento opera: seria ele um ator, um agente no contexto da implementação de tais políticas? A imagem do professor executor das propostas presentes em tais documentos se aproxima ou se distancia da imagem do professor pesquisador, autor de sua própria prática, a que se referem, por exemplo, as produções elaboradas no âmbito do ProfLetras?

Acreditamos que as respostas para tais questões se encontram vinculadas à construção dos múltiplos sentidos com os quais operamos socialmente, os quais, por sua vez, são gestados em complexos processos interacionais localizados social, histórica e culturalmente, consolidando um aspecto situacional essencial para o estudo das diversas práticas discursivas e dos seus rebatimentos em contextos específicos.

Em inspirado editorial, Lia Tiriba, José Luiz Antunes, Jacqueline Botelho, Regis Argüelles, Angela Rabello M. B. Tamberlini e William Kennedy do Amaral Souza, editores da *Revista Trabalho Necessário* (2022), asseveram que:

o processo de empresariamento da educação pública nacional) além de representar a ação organizada de disputa do fundo público e incentivo à privatização no campo educacional pelos setores rentistas, também configura a destruição do projeto de escola pública forjado nas lutas sociais. (Tiriba; Antunes; Botelho *et al.*, 2022, p.6)

Nesse contexto, o (a) docente, agora trabalhador (a) flexível e polivalente, vê sua identidade profissional se esvaír, ao passo que assume uma série de funções para as quais não teve formação. Paralelamente, perdem sua autonomia através da subordinação a meios e processos de trabalho previamente regulamentados e definidos em instâncias superiores. A sobrecarga nas jornadas diárias e a perda no sentido do trabalho, com conseqüente aprofundamento da alienação e desprofissionalização, mergulham ainda mais professoras e professores em um efetivo e complexo processo de proletarização (Figueiredo, 2015).

É dentro desse contexto de avanço do capital reestruturado e, cada vez mais mundializado e financeirizado, portanto, que a terceirização emerge como um dos principais mecanismos de precarização do trabalho. A flexibilidade propagandeada pelo novo padrão de acumulação encontra nos mecanismos de subcontratação de

trabalhadores um meio extremamente eficiente de garantir os altos lucros do capital, tornando os espaços escolares um laboratório privilegiado de tais políticas.

Especificamente no caso brasileiro, a terceirização e a precarização a ela inerente, ganharam centralidade a partir da década de 1990, momento em que o país adentrou um novo estágio de inserção na economia mundial, absorvendo os impositivos do Consenso de Washington⁵⁸, assumindo a posição de plataforma internacional de valorização financeira, favorecendo o rentismo e impondo a lógica do modelo de acumulação flexível ao mundo do trabalho. Da mesma maneira, esse processo marcado pela relação indissociável entre terceirização / precarização, tendo seu particular dinamismo contrarrevolucionário, avança rumo às escolas brasileiras, trazendo nefastas consequências aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, às condições essenciais de sustentação da classe trabalhadora.

A educação formal e institucionalizada, além da função de gerar conhecimento, enquadrada nas exigências do capital, cumpre o papel de formar a nova mão de obra a ser incorporada ao processo de reprodução capitalista, legitimando, para isso, os interesses dominantes consensualmente internalizados. É fundamental, dessa forma, reconhecer que a escola não é uma ilha e que o profissional de educação, por sua vez, também não. É preciso observarmos a prática educacional como parte de um modo de produção e reprodução e de uma ordem capitalista historicamente constituída e, no caso do Brasil, numa base colonial e estruturalmente racista.

Marina Graziela Feldman, em artigo que compõe a obra *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade* (2009), afirma que:

os estudos sobre professores e sua articulação com a produção do lócus escolar não podem ser feitos desvinculando-se da análise de definição de políticas públicas, que geralmente não valorizam o professor como um ser provido de saberes próprios, advindos da experiência, e capaz de contribuir significativamente para as discussões sobre o seu trabalho docente na construção do conhecimento sistematizado e na produção da escola. (Feldman, 2009, p. 79)

⁵⁸ De forma sintética, tendo em vista os objetivos desta abordagem, o chamado Consenso de Washington foi o documento que centralizou a explicação do que é e de como se aplicam as políticas neoliberais nos países periféricos, incluindo claramente o Brasil. Tal documento, forjado a partir de dez principais pontos, formulados pelo inglês John Williamson, em novembro de 1989, consolidou a expansão do neoliberalismo na região e fundamentou a estratégia neoliberal no Brasil.

Nesse contexto, implantado no marco da crise econômica de 1970, o Neoliberalismo, ancorado no novo padrão de trabalho flexível, não poupou, desde sua formação, esforços vários ao impor transformações nos sistemas de ensino, a fim de neles incorporar sua lógica. Através de uma perspectiva relacionada à modernização das unidades escolares, à qualidade total, à abertura aos financiamentos do capital privado e à busca por competitividade, o modelo neoliberal vem criando raízes nos processos educacionais.

Infelizmente, a partir das reformas operacionalizadas no âmbito da educação nas últimas décadas, contemplando nesse marco a recente reforma do Ensino Médio e, ainda, no caso mineiro, o projeto Mãos Dadas⁵⁹, verifica-se um fenômeno que, a partir da crescente presença e ingerência de setores privatistas, intensifica a precarização e gera uma metamorfose do trabalho docente, objetivando conformá-lo ao novo padrão de acumulação flexível. Essa precarização se manifesta em aspectos fundamentais da prática educacional, tais como: as condições de trabalho docente e a sua valorização; a duração e a intensidade da jornada de trabalho; o número de alunos por sala; a autonomia do professor; o salário, entre outros (Silva, 2017).

Destacamos, ainda, que tais elementos precisam ser compreendidos à luz dos impactos da recente pandemia de COVID-19, a qual agudizou, sobremaneira em nosso país, debates vários sobre a importância do fazer científico, sobre o perigo das notícias falsas e das informações (deliberadamente) desconstruídas:

Recuos políticos, intolerâncias sociais, preconceitos de classe e de gênero e ideias e ações reacionárias ou populistas têm se consolidado com força e alcance assustadores, sobretudo mediante o uso disseminado das redes sociais. Os resultados desse processo já se mostram a olhos vistos: ataques a políticas afirmativas, a programas de combate às desigualdades sociais e a discussões sobre sexualidade, que deram ensejo à ascensão de tendências neofascistas de toda ordem e às conquistas eleitorais da extrema direita até recentemente inimagináveis na Europa, nos EUA e no Brasil. (CURCINO; SARGENTINI; PIOVEZANI, 2021)

⁵⁹ Trata-se, no contexto de empresariamento da educação pública brasileira, tal qual já assinalado, de um projeto apresentado no governo Romeu Zema (Novo), que busca transferir para os municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental público. Com o aceite do município, o estado destinaria recursos para infraestrutura e apoio pedagógico, estando os valores condicionados aos modelos costurados com cada poder municipal. Dessa forma, abre-se espaço para a precarização das relações trabalhistas através do aprofundamento da terceirização e da extinção de cargos dos profissionais do ensino.

Novamente, o pensador italiano, Antônio Gramsci, em passagem presente nos *Cadernos do Cárcere*, auxilia-nos nessa reflexão, desvelando o papel fundamental que a educação escolar tem nesse cenário:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? **Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa**, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (Gramsci, 1999, p. 94, grifos nossos)

Nossa breve caracterização, tendo em vista os limites inerentes a esta dissertação, busca evidenciar o quão complexa é a atividade de trabalho docente, tendo em vista as distintas escolhas operadas pelos sujeitos envolvidos nos diversos conflitos que surgem, cotidianamente, entre suas ações e as prescrições que orientam sua atividade.

Nesse sentido, advogamos que, na tensão existente entre desafios e possibilidades, o conceito de *intelectual orgânico*, elaborado pelo filósofo italiano, já anteriormente citado, Antônio Gramsci, é um elemento essencial, uma vez que, para este autor, a práxis é efetivada a partir das ações do intelectual orgânico, como um sujeito concreto, que, inserido em sua realidade social, atua para modificar o ambiente e a vida coletiva em sociedade, suscitando novas maneiras de pensar e agir com a finalidade de transformação social.

3.1 Nossa proposta interventiva: o uso do protótipo didático como estratégia para o ensino do gênero reportagem

Tal como discutido em momentos anteriores a inserção de gêneros da esfera jornalística-midiática no contexto do ambiente escolar visa atender a um conjunto de distintos objetivos elencados nos documentos oficiais analisados. Todavia, para além das reflexões e das possibilidades de estudo no âmbito da sala de aula referentes às “dimensões ensináveis” (Dolz, 2004) do gênero reportagem, preocupa-nos o debate acerca da confiabilidade da informação, a propagação das chamadas *fake news*, bem

como a manipulação de fatos e mensagens diversas que circulam diuturnamente em nossa sociedade.

Como exposto no CRMG, em relação ao chamado Campo Jornalístico / Midiático, no contexto do trabalho com Língua Portuguesa, deseja-se:

ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística / midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (Minas Gerais, 2019, p. 239)

Nessa perspectiva, Rojo (2012), tendo em vista a multiplicidade de usos da linguagem, defende a noção não somente de letramentos, mas de multiletramentos⁶⁰, no marco da qual propomos a utilização do protótipo didático para o ensino de língua portuguesa enquanto recurso metodológico assentado nesta pedagogia.

Acreditamos que tal proposta dialoga profundamente com a construção da imagem de um professor em constante formação e autor de sua própria prática pedagógica, proporcionando, ainda, as condições para a reflexão acerca dessa prática, a partir da qual torna-se possível a elaboração de um esqueleto de sequência didática⁶¹, da qual diferencia-se por sua arquitetônica vazada, guiada por um **objetivo**

⁶⁰ Segundo a autora, “os multiletramentos indicam dois tipos de multiplicidade: a cultural e a semiótica. São diversas as culturas que perpassam os textos que circulam em nosso cotidiano, com diferentes visões de mundo, de diferentes grupos e classes sociais – por isso “culturas”, no plural, e não no singular. Essa multiplicidade cultural está presente na sala de aula, embora Rojo (2012) afirme que essa constatação não é nova, uma vez que as crianças, jovens e adolescentes procedem de contextos sociais os mais diversos, possuindo experiências individuais ou coletivas prévias à escola. É possível, portanto, que essas visões culturais distintas se reflitam nos textos produzidos e consumidos pelos alunos. A multiplicidade semiótica (multimodalidade ou multissemiose), tal como já introduzimos anteriormente, diz respeito às múltiplas linguagens que podem compor um texto, quer seja digital, quer seja impresso (ROJO, 2012). Os textos, mesmo quando compostos pela linguagem verbal, associam a esta imagens, músicas, cores, a fim de significar. Diante desse cenário de multiplicidades, no qual o contexto digital tem extrema importância, Moita Lopes (2013), ao discorrer sobre a Linguística Aplicada, ressalta que as pesquisas precisam olhar para a realidade dos professores e dos alunos, com vistas a compreender de que modo estes estão inseridos nessa conjuntura” (ALBERTIN; LARRÉ, 2020, p. 94).

⁶¹ Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada

geral, qual seja: promover a construção de letramentos que levem em conta a pluralidade e a diferença dos estudantes, tendo em vista as distintas estruturas sócio histórico culturais e de poder em que o estudante está inserido, a fim de contribuir para a formação de um leitor/escritor crítico e consciente.

De forma particular, elencamos, pedagogicamente, os objetivos específicos relacionados a seguir: (i.) compreender as características básicas e as funções da reportagem; (ii.) reconhecer e identificar os elementos formais (composicionais) da reportagem e relacioná-los a seu suporte. (Brasil, 2018), (iii.) comparar reportagens sobre um mesmo fato, analisando suas especificidades: autoria, temática, estrutura e forma de abordagem do tema, no intuito de problematizar os indícios de verossimilhança presentes; (iv.) desenvolver e trabalhar a habilidade crítica diante de novas práticas de linguagem, fomentando os debates atuais que cercam tais práticas e usos, tais como o reconhecimento dos discursos de ódio e os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, considerando posicionamentos e argumentos contrários, bem como a propagação das chamadas *fake News*.

Nesse sentido, a fim de alicerçar a conexão entre o aporte teórico mobilizado, a elaboração de nossa proposta e, claro, sua análise crítica, acreditamos ser necessário uma pequena digressão, a fim de trazer para nosso texto algumas das discussões propostas por Lúcia Santaella (2010), na obra *Culturas e Artes do pós-humano* e que Rojo (2012) habilmente recupera.

Na obra, a autora, professora titular na pós-graduação em Comunicação e Semiótica e em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUCSP) e doutora em Teoria Literária pela PUC-SP⁶², propõe a “divisão das eras culturais em seis tipos de formações”⁶³ (Santaella, 2010, p. 13), sendo possível relacioná-las com diferentes práticas de letramento, tendo em vista que tais práticas são modificadas a partir das transformações suscitadas pelo impacto das distintas tecnologias.

No percurso de tais eras, torna-se possível, no marco de nossa abordagem, focar nossa atenção nas mudanças ocorridas, no âmbito do espaço escolar, a partir da chamada era digital, levando em consideração as relações entre ensino, currículo e tecnologias.

situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83)

⁶² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁶³ Segundo a autora, seriam elas, organizadas aqui cronologicamente: era oral, era escrita, era impressa, era de massas, era das mídias e era digital.

Na chamada era digital, como aponta Rojo (2017),

o leitor não é mais reverente ao texto, concentrado e disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; não é mais receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa. As fronteiras entre leitura e autoria se esfumaçam. Surge o “lautor” (Rojo, 2012) ou o “produzário” (BRUNS, 2009). Posso dizer que nem as tecnologias digitais e nem os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente chegaram ainda às práticas escolares, que continuam aferradas ao impresso e a suas práticas. No entanto, essas são as práticas letradas das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos do século XXI em diante. (Rojo, 2017, p. 8)

No intuito de aprofundar esse debate, recorreremos às contribuições de Lemke (2010), ao caracterizar dois diferentes paradigmas de aprendizagem. O autor afirma o seguinte:

O paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no 'capitalista veloz'.

Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média.

o paradigma da aprendizagem interativa domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa. Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam.

Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia. Este é talvez também o paradigma do 'capitalismo veloz' (GEE, 1996), em que as economias baseadas na produção e circulação de informações favorecem a mudança rápida de grupos de trabalho de indivíduos flexíveis engajados em projetos que produzem resultados na hora certa [*just in time*] para consumidores de nichos mercadológicos. E tende a produzir menos 'aprendizagem comum' entre os membros da sociedade, favorecendo a especialização em educação de artes liberais. (Lemke, 2010, pp. 9-10)

Tal distinção aponta para uma profunda alteração em relação àquilo que se espera do professor, alçado agora a uma função de mediador de aprendizagens

autônomas e colaborativas, preceituando uma nova pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos.

Esse deslocamento de sentidos opera uma mudança não somente no professor — pois modifica profundamente a noção de transmissão de conhecimentos de um (professor / currículo estabelecido) para vários, — mas, também, nos alunos, uma vez que, constituída como uma pedagogia por *design*,

na qual os estudantes precisam se apropriar dos designs digitais disponíveis, isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.). Mas uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos designs disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao redesign, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores”. (Rojo, 2017, p.10)

Tal mudança pode ser observada no diagrama abaixo, presente em Rojo (2012).

Figura 8 — Mapa dos multiletramentos



Figura 1 – Mapa dos multiletramentos – Fonte: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006b[2000]. P. 35. Retirado de: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. P. 29.

Tradução da autora

Fonte: ROJO, R; MOURA E. (Org.) (2012, p. 29).

Diante do exposto, os protótipos didáticos podem ser entendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”,

configurando-se como “um modelo preliminar, uma atividade em processo de construção e em fase de experimentação, que tende a assumir o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado” (Rojo, 2012).

Nossa proposta de ensino, disponibilizada integralmente no caderno pedagógico anexo à esta dissertação, foi acompanhada pela redação de um diário de bordo (igualmente disponibilizado de forma integral nos anexos deste texto), a partir do qual propomos uma análise com base nos elementos metodológicos elaborados por Liberali (2021) e, também, por Smyth (1986).

Assim, no marco de tais considerações e, tendo em vista, o encadeamento de nossas ideias, na seção que segue apresentamos um olhar sobre o resultado de nossas reflexões.

3.2 Uma proposta de análise: o gênero diário de bordo como instrumento de formação docente

A partir da caracterização realizada e, tendo em vista o exposto em nossas preocupações metodológicas, tornou-se fundamental elencar uma forma coerente de avaliar a construção e a condução de nosso Protótipo Didático de Ensino, a fim de incorporar as vozes dos alunos e a voz do professor nesse processo.

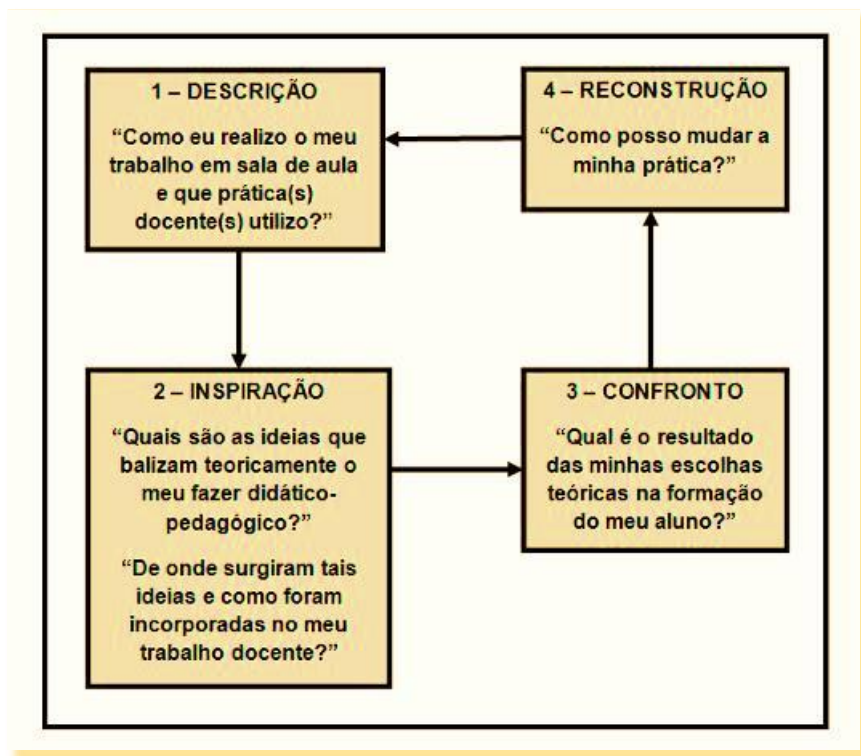
Na esteira teórica em que ancoramos nossas posições, acreditamos que a redação do diário de bordo e, claro, sua análise crítica, visam contribuir, ainda, para a avaliação das aulas e das ações dos participantes do processo ensino-aprendizagem, reforçando as potencialidades de tal instrumental pedagógico, bem como relacionam-se com as motivações iniciais desta pesquisa, as quais conduziram a elaboração de seu objetivo central.

Como salientam Moraes e Lima (2004), a sala de aula é um ambiente privilegiado, no âmbito do qual ocorre um processo e não apenas um produto derivado dos espectros fechados de teorias e modelos. Nesse contexto, a redação do diário de bordo auxilia a promoção de um exercício organizativo que permite observar os movimentos dinâmicos e plurais que compõem o espaço da sala de aula, configurando-se como “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (Porlán; Martín, 1997).

Diante do exposto, a fim de melhor pensar as anotações produzidas no diário de bordo elaborado durante a construção e o desenvolvimento de nosso Protótipo Didático de Ensino, propomos, primeiramente, um diálogo com os elementos trazidos por Liberali (2021), tendo em vista a preocupação da autora em conduzir discussões acerca da *práxis* cotidiana de professores e professoras a partir de um olhar histórica e socialmente contextualizado.

Associadamente, buscamos, tendo em vista as aproximações e os distanciamentos entre as colocações da autora e aquelas elaboradas pelo pesquisador da Universidade australiana de Deakin, John Smyth (1986), conhecidas como “Ciclo Reflexivo de Smyth”, aprofundar a análise acerca de nossa prática docente, suscitando as bases de uma reflexão crítica sobre o próprio processo de formação crítica continuada em que estamos inseridos.

Figura 9 — Ciclo de Smyth



Fonte: elaborado pelo autor.

Compreendendo a linguagem, tal como sugere Vigostky (1934), como objeto e instrumento, a reflexão acerca das anotações presentes no diário de bordo pode suscitar um duplo movimento, pois torna-se possível construir uma análise sobre o

discurso conduzido em sala de aula, bem como sobre o discurso produzido acerca da sala de aula.

Na mesma chave interpretativa, embora muitas vezes sutis, as aproximações e distanciamentos entre os conceitos de "professor-pesquisador" e "pesquisador professor" carregam diferentes ênfases e abordagens, as quais, no contexto desta pesquisa, carecem de ser analiticamente diferenciadas, a fim de alicerçar as análises elaboradas na próxima subseção.

3.3 A análise do diário de bordo pelo professor-pesquisador

Tendo em vista o exposto até aqui, acreditamos que as análises a seguir encontram-se ancoradas em uma tríade construída não a priori, mas em consonância e de forma concomitante com as leituras do quadro teórico operado e em diálogo com os dados obtidos.

Inicialmente, destacamos a ênfase nos aspectos pedagógicos das reflexões. Um professor-pesquisador, no contexto das instituições em que geralmente trabalha, tem por função principal o trato cotidiano com os alunos e as diversas atribuições daí derivadas, elaborando e ministrando aulas, avaliando e orientando atividades, colaborando e participando de reuniões direcionadas às demandas de sala de aula, no contexto das quais a pesquisa surge como uma atividade complementar ao ensino.

Um segundo pilar seria a alta carga de trabalho. Tal como assinalado na seção específica desta dissertação, os professores e professoras da Educação Básica tendem a cumprir uma carga de trabalho mais pesada, sendo responsáveis por ministrar várias disciplinas e acompanhar os alunos em suas atividades distintas ao longo de jornadas semanais que, facilmente, extrapolam as 40 horas semanais⁶⁵. Tal problemática intensifica-se em tempos de aumento da precarização e de novas responsabilidades das professoras e professores no contexto das recorrentes reformas neoliberais e das mudanças na produção econômica.

Finalmente, destacamos o desenvolvimento do processo de plataformização (BARBOSA; ALVES, 2023) do ensino (integrado ao processo mais amplo de empresariamento da educação pública), fomentando a crescente integração e o uso de plataformas digitais na educação, tanto em escolas de educação básica, quanto

⁶⁵ Tal discussão pode ser aprofundada a partir das considerações organizadas por Andrade e Motta. (2022).

em instituições de ensino superior. Esse fenômeno tem se intensificado com o avanço da tecnologia digital e da conectividade, transformando significativamente a forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos, bem como o papel do professor nesse cenário.

Assim, na intenção de construir ações que estejam na base de uma reflexão crítica em relação à necessidade de se compreender a linguagem do educador em diálogo com o olhar acerca de tal conjuntura, Liberali (2021) resgata quatro ações discursivas que se encontram entrelaçadas. São elas: as ações de “Descrever”, “Informar”, “Confrontar” e “Reconstruir”. Embora profundamente interligadas, acreditamos que uma análise das particularidades que configuram cada uma dessas ações, pode, didaticamente, fornecer elementos para que compreendamos mais profundamente o papel de cada uma delas no decorrer do processo reflexivo.

A primeira ação, a ação de “Descrever”, a partir do enfoque que ora delimitamos, estaria ligada, à voz do autor sobre suas próprias ações, ou seja, à descrição dos eventos ocorridos em sala de aula. Ações corriqueiras, que constituem o cotidiano, mas que, sob a perspectiva de uma formação crítica, não podem se limitar a descrições genéricas, a partir das quais não se obtém a “entrada na prática” (Liberali, 2021, p. 39). Trata-se, portanto, da descrição atenta das ações e das experiências vividas, tendo em vista o recorte de sua situacionalidade, ou seja, de sua contextualização no tempo-espço (Dolz; Schneuwly, 1994).

Destacamos que o conhecimento acerca das características mais marcantes da escola, do bairro e da comunidade em que ela se encontra inserida, bem como dos diversos profissionais que nela trabalham, auxiliam sobremaneira a elaboração de uma boa descrição. Mais detidamente, um olhar atento em relação às condições socioculturais em que estão inseridos todos esses atores sociais, dialogando diretamente com o perfil dos alunos e alunas que compõem a turma, torna-se essencial.

Paralelamente, tendo em vista as contribuições de Smyth (1991), o momento da descrição, também aponta para a análise pormenorizada das ações descritas através das palavras do próprio professor, indicando, nas palavras do autor, a possibilidade de utilizarmos “(...) un diario como una forma de registrar experiencias que pudieran ser posteriormente analizadas y compartidas” (Smyth, 1991, p. 279).

Nesse horizonte, a leitura de nosso diário de bordo aponta para acertos, mas, também, para a escassez de determinados dados, tendo em vista o conjunto das

ponderações elaboradas pelos autores, o qual foi tomado como paradigma de análise e, a partir do qual, destacamos os trechos que seguem.

Através de sua leitura, percebemos que o trecho 02 aproxima-se do que fora apresentado, à medida que os trechos 01 e 03 distanciam-se da proposta.

Quadro 7 — Trechos analisados do diário de bordo I

Trecho 01:	<i>Trata-se de uma “turma de reforço” (péssimo nome!) do 7º do Ensino Fundamental composta por 10 alunos. Dois deles, como indicado pelas professoras regentes, não consolidaram o processo de alfabetização. Todavia, são dois dos mais ativos e atentos.</i>
Trecho 02:	<i>Fomos ao laboratório de informática da escola. Nele, há 25 computadores com acesso à internet. Trata-se de uma sala de cerca de 25 metros quadrados com as paredes integralmente pintadas de branco. Nela, os computadores ficam organizados em formato de “U”, acompanhado o desenho da estrutura e a disposição das mesas. No centro, há uma mesa maior destinada a reuniões, mas que, em nossa proposta, serviu de suporte para várias tarefas. Sem dúvidas, é a sala mais protegida da escola, possuindo grades nas portas e janelas, bem como grandes trancas nos armários que abriga, dentro dos quais estão armazenados outros tantos aparelhos eletrônicos.</i>
Trecho 03:	<i>É importante lembrar que, embora seja uma escola de grande porte, ela atende, majoritariamente, a alunas e alunos de bairros próximos à escola, na região leste de Juiz de Fora.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

A ação de “Informar”, por sua vez, visa, dialeticamente, relacionar as observações do particular em articulação com o geral, buscando evidenciar uma “busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. (Liberali, 2021, p.49). Nesse momento, o educador poderia conduzir sua reflexão “a partir da interpretação de dois principais aspectos: o conteúdo trabalhado em sala de aula e a metodologia / dinâmica / procedimentos da apresentação do conteúdo. (Liberali, 2021, p.48).

Para Smyth, esse instante, chamado de “Inspiração”, aproxima-se da ação de “Informar”, proposta por Fernanda Liberali, uma vez que se trata de um momento em que se retorna ao texto a fim de reconhecer seus significados e suas correlações epistemológicas presentes na base de formação do professor e, também, ao longo de sua experiência, tendo em vista os distintos elementos que perpassam o (s) sistema (s) educacional (is) em que ele encontra / encontrou inserido.

Nessa fase, em que pese haver a presença de generalizações sobre conceitos e teorias, uma vez que nem sempre se tratam de escolhas e posicionamentos deliberadamente instrumentalizados, é fundamental que não se produzam rotulações como “o professor foi behaviorista” (Liberali, 2021, p.51), nem análises a partir da negação, como “O professor não trabalhou a construção conjunta do conhecimento, apenas transmitindo informações” (Liberali, 2021, p.51), dado que tais descrições caracterizam-se por elementos típicos do “confrontar”, próximo passo da proposta.

Em resgate ao que foi pontuado, destacamos os trechos abaixo, retirados de nosso diário de bordo, nos quais há, uma vez mais, afinidades com a teoria de análise proposta (Trecho 01), mas, também, pontos de distanciamento em razão da generalização esvaziada, (Trecho 02), bem como, tal como advertido pela autora, passagens em que se confundem as ações de “Informar” e “Confrontar” (Trecho 03)

Quadro 8 — Trechos analisados do diário de bordo II

Trecho 01:	<i>Pela primeira vez, utilizamos duas reportagens diferentes, porém sobre um mesmo fato. Didaticamente, a fim de estabelecer as correlações entre os textos, começamos nossas conversas sobre as escolhas linguísticas presentes já nos títulos das reportagens. Foi muito gratificante perceber que os alunos associam, ainda que com o auxílio na condução de suas ponderações, no curso de nossos debates, a construção de um texto ao seu recorte sócio histórico político de construção, atentando-se aos interesses e às consequências de tais posicionamentos. Percebi o interesse no tema e aproveitei o envolvimento dos alunos para avançarmos em nossas interações, tendo em vista os objetivos elaborados para esta aula, os quais encontram-se descritos em nosso projeto. Anotei algumas colocações proferidas por eles, tais como: “docente é coisa de gente chique e professor é coisa mais... popular, sei lá” deixam claras tais percepções. Ainda mais quando complementadas por estruturas como: “A gente escolhe essa palavra porque deseja passar essa ideia. ”; “Se quisesse outra ideia, escolheria outra palavra.”</i>
Trecho 02:	<i>Essa percepção aponta, ainda, para uma segunda reflexão bastante preocupante: a turma parece reconhecer os resultados das buscas realizadas não como sugestões ou possibilidades, mas como respostas prontas. Em face do que foi debatido na aula anterior sobre o papel das agências de checagem e a veiculação de notícias falsas e, tendo em vista que as aulas de hoje foram elaboradas a partir de reportagens que debatiam a violência no ambiente escolar, ficou claro que os elementos subjetivos que compõem a nossa realidade escolar somente seriam validados por eles a partir da relação direta com aquilo que encontrassem em suas buscas.</i>
Trecho 03:	<i>(...) Nela, discutimos alguns elementos e, durante nossa conversa, me pareceu ser possível modificar a proposta inicial, antecipando alguns objetivos e reconstruindo</i>

	<p><i>algumas estratégias pedagógicas. Mais uma vez, acredito que se trata de uma ação absolutamente coerente, tanto com nossos pressupostos metodológicos, os quais fazem parte de nossa dissertação, e que, uma vez mais, consultei, bem como com os elementos que caracterizam a elaboração coletiva, aberta e flexível (Rojo, 2017) de um protótipo didático de ensino.</i></p>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

O terceiro passo da proposta organizada por Liberali é denominado “Confronto”. Nele, ocorre a submissão das teorias que alicerçam as práticas pedagógicas do docente ao contexto histórico social para além da sala de aula, constituindo um movimento que, tal como indica Fairclough (1989), é capaz de desmascarar as teorias formais, uma vez que, através do confrontar, “as visões e ações adotadas pelos professores (emergem) não necessariamente como preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas” (Liberali, 2021, p. 54).

Simultaneamente, para Smyth, trata-se de uma árdua tarefa, uma vez que abre as portas da sala de aula do professor em direção a um contexto político, social, cultural e, claro, ideológico, muitíssimo mais abrangente. Nas palavras do teórico, as quais reproduzimos,

una cosa es describir y reflexionar sobre la enseñanza que impartimos, y otra adoptar nosotros mismos una posición que nos haga cuestionar el cómodo mundo que conocemos y en el que vivimos; esta es una tarea mucho más difícil. (Smyth, 1991, p. 285)

A partir do exposto, percebemos que, tal como aponta Gramsci, recuperando as reflexões de Marx em relação à ideologia, “as ideologias não são em nada ilusões e aparências, são uma realidade objetiva e operante” (Liguori; Voza, 2017, p. 399), as quais manifestam-se na *práxis* cotidiana do docente. Em outras palavras, o ato de confrontar permite aos educadores “perceber como as forças sociais e institucionais, além de suas salas de aula e da escola, influenciam seu modo de agir e pensar” (Liberali, 2021, p. 54).

A leitura de nosso diário de bordo, nesse horizonte, aponta, como observado nas ações anteriores, para aproximações e distanciamentos em nossos escritos, levando em consideração os paradigmas elencados para análise. Acreditamos que o trecho 01 suscita o questionamento e a negociação de minhas posições como docente, tal como proposto por Dolz & Schneuwly (1996), mas ainda carece de

aprofundamento em relação ao papel social da aula. Por sua vez, os trechos 02 (já com elementos do campo do “Reconstruir”) e 03 parecem mais próximos da ação descrita por Liberali e Smyth. Vejamos:

Quadro 9 —. Trechos analisados do diário de bordo III

Trecho 01:	<i>Ao reler minhas notas, percebi que utilizei muitas vezes o termo “debate”. Em respeito à metodologia de análise, mantive a repetição. Por hora, no entanto, parece-se ser o termo adequado para este momento. Afinal, minhas dificuldades, em alguma medida, apontam para um espaço de contestação, esclarecimentos, discussões e reflexões (típicas de tal gênero) não somente acerca de minhas inquietações, mas acerca de um eventual balanço das atividades propostas que precisa e deve ser feito.</i>
Trecho 02:	<i>As atividades de checagem de informações na internet produziram momentos bastante interessantes, dado que a reflexão acerca de temas como opinião, fatos, versões e autoria da argumentação começaram a aparecer. Minha preocupação em estabelecer uma reflexão de qualidade acerca das implicações sociais e materiais desse debate na vida cotidiana estiveram sempre presentes. Como foram várias as falas e, claramente, o tempo estava acabando (lembrete claro de organizar melhor as atividades, tendo em vista o tempo disponível), encaminhei a atividade de sistematização, a fim de encerrar a aula. Lembrei-me, por fim, de uma reflexão importante sobre os conceitos de doxa, sofia e episteme, oriundos da filosofia, que pode ser conduzida em um próximo momento e, certamente, ajudará a clarear as coisas. Afinal, na contemporaneidade, uma leitura equivocada do conceito de “lugar de fala”, no contexto de uma sociedade profundamente patriarcal, colonial, racista e classista, como a sociedade brasileira, parece esvaziado de seu caráter epistemológico, passando a servir de ferramenta para interdição de discursos e de silenciamentos.</i>
Trecho 03:	<i>Começamos a aula retomando os conceitos centrais trabalhados nas aulas anteriores. Com o auxílio do Google, conduzimos algumas buscas orientadas, tendo em vista os objetivos da aula. Os alunos parecem bastante familiarizados com a ferramenta de busca, mas claramente a percebem como a única possibilidade de procurar o que desejam no ambiente virtual, tornando claro um limite da abordagem coletivamente construída. É fundamental apresentar aos alunos formas alternativas de acesso ao conteúdo da internet, promovendo, inclusive, o debate acerca dos resultados das pesquisas apresentadas pelos sites, os quais não são neutros. Nenhum aluno da turma sabia o que são os links patrocinados, por exemplo. Em diálogo com o debate recente sobre lugar de fala, suscitado, ainda que de forma superficial na aula 02, penso ser fundamental que os alunos compreendam que todas as pessoas estão inscritas em determinados contextos discursivos, a partir do</i>

qual estabelecem um complexo conjunto de relações. Por que, então determinados resultados para nossas buscas são evidenciados à medida em que outros são omitidos. Quais interesses estariam na origem dessa ordenação e na aparência de neutralidade da plataforma de busca? Seria possível pensar em resultados absolutamente neutros? A quem interessaria conhecer as buscas realizadas na internet? O que elas tem a capacidade de revelar? A mim, fica claro que os alunos, via de regra, não refletem de forma sistematizada acerca dessas questões.

Fonte: elaborado pelo autor.

Acreditamos que a ação de “Confrontar”, assim, caracteriza-se, sob um primeiro plano, como um profundo ato de questionamento, possuindo a capacidade de produzir a emancipação de que nos fala Paulo Freire (ANO) e, também, a possibilidade de promover transgressões nas rotinas da atualidade, as quais encontram-se forjadas, tal como aponta Mc Laren (2000), sob a lógica do etnocentrismo e da celebração da ganância e do individualismo.

Em segundo plano, o ato de confrontar caracterizar-se-ia, diante de nossa leitura e, em diálogo com os pressupostos teóricos sistematizados, como um gesto político, uma vez que é capaz de promover uma leitura dos resultados da prática docente materializados na aprendizagem dos alunos e, também, apontar para uma certa concepção particular do conceito de cidadania.

Para tanto, Kymlicka e Normam (1997) propõem uma dupla interpretação da noção de cidadania, a qual poderia ser compreendida a partir de duas dimensões distintas, que apontam, por sua vez, para diferentes conjuntos de valores, formas, teorias pedagógicas e, claro, formações ideológicas.

Sob um primeiro viés, associado à noção de cidadania enquanto condição legal do ser-humano, evidencia-se a centralidade dos aparatos jurídicos de seu reconhecimento e de sua socialização, possibilitando a emersão de uma acepção de cidadania “concedida”, ou seja, “garantida” através de tais aparelhos sociais. Uma segunda leitura, associando a noção de cidadania à concepção de prática social desejável, indica a formação de um espaço de construção e de lutas, no contexto do qual a concepção de cidadania seria socialmente construída, forjando as bases de uma moralidade plural em diálogo com outras moralidades “para a formação ética na e para a igualdade, a democracia, a autonomia e a liberdade.” (GENTILI, 2001, p. 35)

Localizamos nosso processo de confrontar, desta feita, em um contexto manifesto para além da mera averiguação do certo x errado, lançando as bases para

uma profunda discussão entre teoria (s) e prática (s), a fim de que seja construída uma atividade docente não apenas de base crítica e reflexiva, mas profundamente coerente.

Tal como assevera Bentes (2011):

não reduzir os objetivos dos processos educacionais formais a uma qualificação técnica (necessária, mas não descolada de uma visão igualitária e solidária das relações sociais e de trabalho) e/ou a um contundente “apartheid” entre os processos educacionais formais e a dinâmica da vida social, entre a aquisição de uma educação formal e o desenvolvimento de uma maior consciência de si e das enormes desigualdades que ainda caracterizam o mundo social em que vivemos. (Bentes, 2011, p.46)

Trazendo, novamente, as anotações em nosso diário para análise à luz do que ora pontuamos, percebemos que a concepção de alteridade emerge de forma central. Não a alteridade de base passiva, a partir da qual apenas se percebe as diferenças dos / entre os outros, mas a alteridade de base ativa, no contexto da qual se produz um duplo movimento, orientando, por um lado, a implementação de políticas institucionais em vários setores, tanto do ponto de vista negativo (não interferência na esfera individual), quanto positivo (garantia efetiva de realização desses direitos para todas e todos); e, por outro, a valorização da base polifônica da cidadania.

É, portanto, na polifonia (Bakhtin, 2004) que residiriam as condições para construção de uma escola que retome “o papel fundamental da sala de aula como construção de valores éticos essenciais em um determinado momento histórico” (Liberali, 2021, p. 54), convocando todas e todos a “participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos” (Liberali, 2021, p. 57).

Diante do exposto, a proposta de Clough & Houlden (2002 apud LIBERALLI, 2021, p.59), aponta para características centrais na formação para a cidadania, as quais buscamos, como evidenciado na tabela abaixo, promover através das atividades sugeridas em nosso Protótipo Didático de Ensino.

Quadro 10 — Trechos analisados do diário de bordo IV

Característica sugerida por Clough & Houlden (2002)	Exemplo de questão elaborada para nosso Protótipo
Desenvolver confiança para expressar opinião própria	QUESTÃO: Ao longo de sua trajetória escolar e, tendo em vista a reportagem inicial a que assistimos, é claro que você já conheceu e se

	<p>relacionou com vários amigos e amigas, de diferentes escolas e instituições, não é mesmo? Pensando nessas relações, em sua opinião, existe diferença entre alunos e alunas que estudam em escola pública e alunos e alunas que estudam em escolas particulares? Em caso positivo, explique-as.</p>
<p>Desenvolver habilidades para reconhecer visões e experiências de outras pessoas ou grupos</p>	<p>QUESTÃO: Os termos "professor" e "docente" são frequentemente utilizados de forma intercambiável. Porém, em diferentes contextos, podem carregar nuances distintas. Em sua perspectiva, quais as possíveis diferenças de sentido entre eles?</p>
<p>Desenvolver habilidade de cooperação e resolução de conflitos</p>	<p>QUESTÃO: As reportagens analisadas apontam uma série de desafios a serem superados na direção de construirmos uma nova escola. Nesse sentido, releia o trecho que segue. "Numa escola dos sonhos, professores e professoras seriam qualificados, valorizados e bem remunerados, <i>alunos e alunas seriam respeitados em suas diferenças e singularidades e teriam seu direito de aprendizagem garantido, através de um currículo emancipador, que desenvolvesse a criticidade e a vontade de melhorar a si mesmo e a sociedade</i>". A partir desse trecho, como é a sua percepção sobre a escola? Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos? Elabore sugestões de mudança, tendo em vista o que já discutimos até aqui.</p>
<p>Desenvolver habilidade de pensar criticamente e desenvolver argumentos</p>	<p>QUESTÃO: <i>"É uma falácia acreditar que basta estar numa escola particular que o resultado vai superior ao da escola pública. Isso não é verdade."</i> A partir das discussões realizadas até aqui, ao analisar a afirmativa acima, retirada da reportagem, você...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Concorda integralmente. b) Concorda parcialmente. c) Descorda parcialmente. d) Descorda integralmente. <p>Justifique sua posição.</p>

Confiar em seu poder criativo	QUESTÃO: Faça uma busca, através do mesmo site sugerido na questão anterior, por imagens acerca do tema discutido nas duas reportagens selecionadas. Selecione três delas, salvando-as em uma pasta criada para este fim na área de trabalho. Não se esqueça de nomeá-las. : Sua tarefa agora é escolher trechos das reportagens lidas, relacionando-os com as imagens salvas por você. Ou seja, para cada imagem salva, você deve selecionar um trecho que auxilie a sua compreensão. Não se esqueça de justificar a sua escolha
Desenvolver habilidade de participação democrática	QUESTÃO: Reflita sobre como a escola pública influenciou sua identidade e o senso de pertencimento. Como as experiências na escola contribuíram para sua formação?
Ganhar experiência em agir para mudar	QUESTÃO: Descreva um desafio enfrentado por você e como conseguiu superá-lo com o auxílio das ferramentas utilizadas em nosso projeto.

Fonte: elaborado pelo autor.

Finalmente, a quarta ação é denominada pela linguista como “Reconstruir” e por Smyth como “Reconstrução”. Nela, uma vez mais os conceitos dos dois autores se aproximam, dada a centralidade da transformação, ou seja, da necessidade de que, a partir de uma reflexão crítica que leve em conta o recorte histórico social e as consequências dele derivadas, o docente perceba que práticas e estratégias pedagógicas não são objetos inalteráveis e acabados.

Assim, em que pese a inegável aproximação, tal qual assinalada, percebemos um modesto, mas importante distanciamento entre os conceitos dos autores, tendo em vista a ênfase dada por Smyth (1991) em relação ao reconhecimento dos equívocos observados no decorrer das atividades. Reconhecemos que, para este autor, há um olhar bastante aguçado em relação àquilo que não teria dado certo, não significando, necessariamente, algo desfavorável ou contraproducente, dado que ligado ao aprendizado. Todavia, o movimento cíclico de reconstrução teria no reconhecimento do erro um elemento fundamental.

Por outro lado, para Liberali, o quarto passo encontraria sua centralidade na construção de alternativas para as ações do professor em sala de aula, recuperando a emancipação de base freiriana como alicerce de tal movimento. Para tanto, é fundamental o retorno à dinâmica da sala a partir de uma nova relação, visando a um processo de autonomia e autogerenciamento, localizando o professor como agente de tal processo e consciente de novas possibilidades.

No marco de tais fundamentos, observamos nossas anotações e destacamos os excertos que seguem como exemplos de tal processo, não deixando de reconhecer a necessidade de aprimorar essa ação no contexto da sala de aula cotidiana, tal como exposto no trecho 01, o qual ainda carece de aprofundamento, tendo em vista os apontamentos da autora. Os trechos 02 e 03, acreditamos, aproximam-se um pouco mais do esperado para a ação de “Reconstruir”.

Quadro 11 — Trechos analisados do diário de bordo V

Trecho 01:	<i>Todo o planejamento e a organização para a aula de hoje foram duramente afetados pelos eventos da aula anterior. Poucos alunos participaram das atividades e, por isso, a retomada do debate acerca das impressões motivadas pelo vídeo, tal como prevista no plano da aula, ficou comprometida. Nesse sentido, promovi mudanças. Optei por exibir o vídeo a todos os alunos, inclusive para aqueles que já haviam assistido. Incentivei-os a fazer anotações, tentando observar elementos que, por ventura, não tivessem percebido na primeira vez em que assistiram ao vídeo.</i>
Trecho 02:	<i>Ao fim da aula, no entanto, enquanto organizava a sala e preparava as notas para redação do meu diário de bordo, voltei à plataforma, uma vez que os computadores ainda estavam ligados e percebi que havia outras formas de utilização do mesmo jogo, suscitando um outro conjunto de habilidade por parte dos alunos. Tratavam-se de variações, porém, com os mesmos objetivos. Vale a pena aprofundar essa análise, uma vez que pode ser possível a adaptação de jogos simultâneos, distintos entre si, mas com os mesmos objetivos didáticos. Nesse contexto, acredito que seja possível, tendo em vista o ocorrido na aula de hoje, reconstruir a proposta original, estimulando o uso de mais de um jogo de forma simultânea em sala de aula. Penso que, ao dividir a turma em duplas e, estabelecer um limite de tempo para cada jogo, seria possível garantir que cada dupla tivesse acesso aos distintos jogos, construindo por caminhos alternativos as atividades de sistematização.</i>
Trecho 03:	<i>Mais uma vez, houve uma adaptação da proposta inicial, uma vez que o planejamento previa que todas as questões fossem respondidas em casa, ou então, em outro ambiente diverso da escola. Particularmente, pensava que a instalação do aplicativo e as orientações iniciais de sua utilização pudessem ser fonte de maiores</i>

dificuldades, demandando minha atenção e meu auxílio, para além, claro, do tempo de nossas aulas.

Como fui surpreendido positivamente em relação a tais pontos, houve tempo para encaminhar duas ou três questões de teste ainda durante nossa aula, debatendo com mais calma as funcionalidades do aplicativo. Alguns alunos sugeriram que o Kahoot fosse utilizado como uma ferramenta de avaliação formal, dado que associaram claramente o formato das questões de múltipla escolha àquele presente em suas avaliações disciplinares.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em face do apontado até aqui, parece-nos fundamental um último movimento de reflexão e análise, qual seja: revistar as categorias acima discutidas a partir de um outro olhar, o olhar do pesquisador-professor. Tais ponderações encontram-se organizadas na subseção que segue.

3.4 A análise do diário de bordo pelo pesquisador-professor

Na esteira de observar criticamente as aproximações e distanciamentos já apontados, todavia a partir de uma sutil, mas significativa mudança de perspectiva, acreditamos que, de forma semelhante ao indicado na subseção anterior, tal movimento indicaria, inicialmente, a centralidade da pesquisa no contexto docente.

Para subsidiar teoricamente esse movimento, retomamos as contribuições de Bronckart (2007), acerca das dimensões do trabalho docente. Em seu trabalho seminal sobre essa temática, o autor belga apresenta as várias dimensões que caracterizam a prática docente, oferecendo um forte aparato teórico a fim de entender a complexidade do papel dos professores.

Nesse contexto, a noção central gira em torno da percepção de que o trabalho docente não pode ser reduzido a um conjunto de tarefas técnicas, mas deve ser compreendido em um contexto mais amplo que abrange aspectos pedagógicos, sociais e culturais, dando origem a seis dimensões que categorizariam o trabalho do professor, as quais, como pretendemos demonstrar, dialogam com os elementos apontados por Liberali (2021) e Smith.

Inicialmente, destacamos a chamada dimensão didática, a qual refere-se ao planejamento e à implementação das práticas pedagógicas, incluindo a escolha dos conteúdos, a definição dos objetivos de aprendizagem, a elaboração dos planos de aula e a seleção das metodologias e estratégias de ensino. A dimensão didática é

fundamental para a organização e a realização do processo de ensino-aprendizagem, pois envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

A segunda dimensão seria a chamada dimensão social, no contexto da qual aborda-se o papel do professor dentro da comunidade escolar e sua interação com diferentes atores sociais, como alunos, pais, colegas de profissão e a administração escolar. Tal dimensão social é crucial para a construção de um ambiente educacional coletivamente produtivo, reforçando o papel do professor como mediador e facilitador das relações entre os diversos membros da comunidade escolar.

A terceira dimensão elaborada pelo linguista belga examina o papel do professor na transmissão e na valorização de valores culturais, históricos e sociais no contexto educativo, sendo denominada dimensão Cultural. Nela, destaca-se o processo de contextualização do ensino na conjuntura social, desenvolvendo valores que auxiliariam a mediação de conteúdos a fim de ajudar os alunos a entender e a se situar no mundo cultural e social ao seu redor.

Destaca-se, nesse contexto, a dimensão política. Esta quarta dimensão trata, portanto, do professor nas questões políticas e nas decisões que afetam o sistema educacional e a educação pública, aprofundando a percepção de que os professores também são agentes políticos, influenciando e sendo influenciados por políticas educacionais e reformas.

A chamada dimensão reflexiva, por sua vez, envolveria a capacidade do professor de refletir sobre suas práticas e experiências para promover o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua do ensino. A partir de uma reflexão crítica, a formação continuada e a auto avaliação tornam-se ferramentas essenciais para o aprimoramento das habilidades docentes, permitindo que o ajuste de abordagens e estratégias pedagógicas.

Finalmente, destacamos a dimensão administrativa. Nesta sexta dimensão, estão incluídas as atividades administrativas e burocráticas associadas ao trabalho docente, muitas delas rotineiras, tais como o registro de notas, a redação do planejamento e de outros documentos acadêmicos. Bronckart (2007) observa que, embora menos visível, a dimensão administrativa é essencial para a organização do trabalho docente e o funcionamento das atividades escolares.

Didaticamente, propomos a construção da tabela abaixo como forma de organizar os elementos chaves propostos por Bronckart (2007).

Quadro 12 — Síntese das dimensões do trabalho docente

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	ELEMENTOS CENTRAIS
Didática	Planejamento e implementação das práticas pedagógicas.	Planejamento de aula, métodos de ensino, avaliação.
Social	Interação com a comunidade escolar e externa.	Relacionamento com alunos, comunicação com responsáveis, participação em atividades escolares.
Cultural	Transmissão de valores culturais e históricos.	Promoção da cultura, contextualização do ensino, desenvolvimento de valores.
Política	Papel nas políticas educacionais e pautas pela educação.	Participação em políticas, elaboração de documento públicos administrativos em prol da educação.
Reflexiva	Reflexão sobre práticas e desenvolvimento profissional.	Reflexão crítica, desenvolvimento profissional.
Administrativa	Atividades administrativas e burocráticas.	Documentação, gestão de sala de aula.

Fonte: elaborado pelo autor.

Parece-nos, assim, tendo em vista a síntese do quadro teórico acima elaborado, ser possível construir uma forte aproximação, sintetizando as dimensões propostas por Bronckart (2007), bem como sua articulação com as quatro categorias elencadas por Liberali (2021) e Smyth (1991). Tal diálogo tornaria possível um novo olhar para o diário de bordo produzido, encontrando nele elementos caros ao trabalho de um pesquisador-professor.

A articulação proposta visa, portanto, promover aproximações no contexto de um ciclo reflexivo, possibilitando a análise e o confronto de categorias que possam suscitar a reconstrução qualitativa das práticas docentes. Por consequência, entendemos, ainda, que tal movimento potencializa a análise crítica do diário de bordo elaborado, ao qual retornamos, extraindo excertos que corroborem essa construção, a fim de avaliar e aprimorar a prática pedagógica de maneira sistemática e fundamentada.

Quadro 13 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007)

DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE (BRONCKART, 2007)	AÇÃO DE LIBERALI (2021)	CORRELAÇÃO	OBJETIVOS E EXEMPLOS
Didática	Descrever	Documentar e registrar as práticas pedagógicas para análise e planejamento.	Objetivo: Capturar práticas e interações em sala de aula. Exemplo: Registrar dinâmicas de grupo.
Social	Informar	Comunicar dados e observações para promover diálogo e reflexão entre os membros da comunidade escolar.	Objetivo: Compartilhar informações sobre práticas e resultados. Exemplo: Relatar a eficácia de uma metodologia.
Cultural	Confrontar	Analisar criticamente as práticas pedagógicas com base em teorias culturais e sociais para identificar melhorias.	Objetivo: Refletir sobre a adequação das práticas ao contexto cultural. Exemplo: Comparar práticas pedagógicas com teorias culturais.
Política	Reconstruir	Ajustar e melhorar práticas pedagógicas e políticas educacionais com base em análises e reflexões	Objetivo: Desenvolver novas estratégias e propostas para melhorias. Exemplo: Criar um novo plano de aula.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo em vista que, tanto para Liberali (2021), quanto para Bronckart (2007), tais processos não operam de forma isolada, mas se inter-relacionam de maneira

dinâmica, acreditamos ser possível construir essa nova aproximação, incrementando as bases de conhecimento necessárias para descrever e analisar criticamente a prática docente.

Diante do exposto até aqui, recuperamos trechos do diário de bordo elaborado ao longo da construção coletiva do protótipo didático de ensino, a fim de exemplificar os movimentos expressos no quadro acima, tendo em vista o olhar crítico de um pesquisador e docente.

Quadro 14 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo

DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE (BRONCKART, 2007)	AÇÃO DE LIBERALI (2021)	CORRELAÇÃO	OBJETIVOS E EXEMPLOS
Social	Informar	Comunicar dados e observações para promover diálogo e reflexão entre os membros da comunidade escolar.	Objetivo: Compartilhar informações sobre práticas e resultados. Exemplo: Relatar a eficácia de uma metodologia.
TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO			
<p><i>Hoje, participei de uma palestra online acerca de novas abordagens pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. Um dos palestrantes focou sua fala em teorias do campo da aprendizagem ativa, enfatizando a importância de envolver os alunos em atividades práticas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. Esta palestra me forneceu informações valiosas que poderei aplicar em minhas aulas, uma vez que, ao aprender sobre novas teorias e métodos, estou ampliando meu repertório técnico e metodológico.</i></p> <p><i>Acredito que isso seja crucial para adaptar minhas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e das alunas e, também, às famigeradas exigências curriculares. As informações recebidas dialogam com vários dos elementos que viemos discutindo ao longo das últimas aulas, reforçando um senso de coerência que me agrada.</i></p>			

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do trecho acima parece-nos ser capaz de, a partir de uma observação crítica, reforçar os elementos de diálogo entre as dimensões do trabalho docente de Bronckart (2007) e as categorias de Liberali (2021), destacando a complexidade da prática pedagógica e integrando, ainda, essas perspectivas em uma compreensão holística do desenvolvimento do profissional professor.

Para o pesquisador-professor, isso significa não apenas compartilhar dados e resultados de pesquisas, mas também contextualizar essas informações de maneira que sejam acessíveis e úteis para colegas educadores e para a comunidade escolar. Informar é um ato de comunicação que visa esclarecer conceitos, teorias e metodologias, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda das práticas

pedagógicas. Essa comunicação eficaz é crucial para a construção de um trabalho pedagógico robusto, pois facilita a troca de experiências e a implementação de práticas baseadas em evidências, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do corpo docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, destacamos o quadro abaixo que, a partir das ponderações acima, lança luz em uma outra faceta dessa inter-relação, destacando elementos da ordem do “Descrever” em diálogo com elementos da dimensão “Didática”.

Quadro 15 — quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo

DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE (BRONCKART, 2007)	AÇÃO DE LIBERALI (2021)	CORRELAÇÃO	OBJETIVOS E EXEMPLOS
Didática	Descrever	Documentar e registrar as práticas pedagógicas para análise e planejamento.	Objetivo: Capturar práticas e interações em sala de aula. Exemplo: Registrar dinâmicas de grupo.
TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO			
<p><i>Iniciei, concomitantemente, a redação deste diário de bordo, observando a participação (e a não participação, claro!) dos alunos e alunas durante a construção coletivas de nossas atividades. Notei que alguns estavam engajados e participativos, enquanto outros pareciam desmotivados, distraídos e, até mesmo, receosos.</i></p> <p><i>Descrever, dessa forma, o comportamento dos alunos, me parece ter a possibilidade de perceber com mais cuidado as interações sociais e o ambiente de aprendizagem como fortes elementos que teriam a capacidade de influenciar o engajamento deles. Espero que estas observações detalhadas me permitam ajustar as estratégias coletivamente, ou seja, com a participação efetiva deles, promovendo melhores relações interpessoais e um clima de sala de aula mais positivo.</i></p>			

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse processo é essencial para a construção de uma base sólida de conhecimento, permitindo que se capturem nuances e particularidades do ambiente de ensino-aprendizagem. A descrição minuciosa dos eventos e interações em sala de aula, por exemplo, possibilita a identificação de padrões comportamentais e desafios enfrentados pelos estudantes, fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais eficazes. Ao descrever de forma rigorosa e precisa, o pesquisador-professor cria um registro valioso que serve de referência para análises posteriores e para a construção de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades específicas dos alunos.

Tal como apontado de forma detalhada na subseção anterior, a ação de “Confrontar” envolve a análise crítica das práticas docentes à luz de teorias pedagógicas e suas manifestações no campo escolar, sendo capaz de desafiar os

professores a refletirem sobre os valores e princípios que orientam suas práticas no contexto de suas vivências culturais cotidianas. O trecho que segue parece-nos contemplar elementos que o aproximam da correlação possível entre Liberali (2021) e Bronckart (2007).

Quadro 16 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo

DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE (BRONCKART, 2007)	AÇÃO DE LIBERALI (2021)	CORRELAÇÃO	OBJETIVOS E EXEMPLOS
Cultural	Confrontar	Analisar criticamente as práticas pedagógicas com base em teorias culturais e sociais para identificar melhorias.	Objetivo: Refletir sobre a adequação das práticas ao contexto cultural. Exemplo: Comparar práticas pedagógicas com teorias culturais.
TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO			
<p><i>Hoje foi um dia bastante importante na trajetória desta construção. Como os alunos gostaram bastante dos jogos e, paralelamente, encontram-se já inseridos no tema central que permeia a construção de nosso protótipo, foi possível realizar uma operação importante na aula de hoje. Mais cedo, pela manhã, antes ir para a escola, tive uma reunião online com minha orientadora, Thais. Nela, discutimos alguns elementos e, durante nossa conversa, me pareceu ser possível modificar a proposta inicial, antecipando alguns objetivos e reconstruindo algumas estratégias pedagógicas. Mais uma vez, acredito que se trata de uma ação absolutamente coerente, tanto com nossos pressupostos metodológicos, os quais fazem parte de nossa dissertação, e que, uma vez mais, consultei, bem como com os elementos que caracterizam a elaboração coletiva, aberta e flexível (Rojo, 2017) de um protótipo didático de ensino.</i></p> <p><i>Paralelamente, já iniciei o processo de revisão de minhas anotações e as comparei com as teorias discutidas em meu encontro com a Thais. Percebi que, apesar de tentar implementar atividades práticas, ainda tenho dificuldades em adaptar alguns elementos, bem como já reconheço as minhas dificuldades em adaptar meu vocabulário docente às necessidades da turma. Interessante que, tal movimento crítico, embora difícil, é profundamente gratificante, pois aponta já para vários avanços que, muitas vezes, tenho dificuldades de reconhecer. O uso de equipamentos eletrônicos dos alunos sob outro olhar, aprofundando suas potencialidades é um exemplo claro disso.</i></p>			

Fonte: elaborado pelo autor.

A ação de "confrontar" refere-se ao processo de questionamento e crítica das práticas e crenças estabelecidas no campo educacional. Liberali (2021) enfatiza a importância dessa ação como meio de promover a reflexão crítica e a autocrítica entre os educadores. Para o pesquisador-professor, confrontar implica desafiar suposições e práticas pedagógicas que podem estar obsoletas ou ineficazes, propondo novas abordagens baseadas em evidências e teorias contemporâneas. Esse processo é vital para o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva e equitativa, pois permite identificar e abordar questões sistêmicas que podem estar prejudicando certos grupos

de estudantes. Confrontar, assim, torna-se uma prática essencial para fomentar um ambiente educacional mais justo e inovador.

Finalmente, a ação de "Reconstruir", em face das possibilidades de aproximação com a dimensão política do trabalho docente (Bronckart, 2007), aponta para o complexo processo de ajustar e melhorar tal prática com base nas reflexões e análises críticas anteriores, implementando mudanças e avaliando suas próprias práticas, a fim de construir uma consciência crítica de si mesmo e dos aspectos que compõem a atividade do professor.

Nesse contexto, destacamos o quadro abaixo.

Quadro 17 — Quadro comparativo Liberali (2021) x Bronckart (2007) x Diário de Bordo

DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE (BRONCKART, 2007)	AÇÃO DE LIBERALI (2021)	CORRELAÇÃO	OBJETIVOS E EXEMPLOS
Política	Reconstruir	Ajustar e melhorar práticas pedagógicas e políticas educacionais com base em análises e reflexões	Objetivo: Desenvolver novas estratégias e propostas para melhorias. Exemplo: Criar um novo plano de aula.
TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO			
<p><i>Ao fim da aula, no entanto, enquanto organizava a sala e preparava as notas para redação do meu diário de bordo, voltei à plataforma, uma vez que os computadores ainda estavam ligados e percebi que havia outras formas de utilização do mesmo jogo, suscitando um outro conjunto de habilidade por parte dos alunos. Tratavam-se de variações, porém, com os mesmos objetivos. Vale a pena aprofundar essa análise, uma vez que pode ser possível a adaptação de jogos simultâneos, distintos entre si, mas com os mesmos objetivos didáticos.</i></p> <p><i>Nesse contexto, acredito que seja possível, tendo em vista o ocorrido na aula de hoje, reconstruir a proposta original, estimulando o uso de mais de um jogo de forma simultânea em sala de aula. Penso que, ao dividir a turma em duplas e, estabelecer um limite de tempo para cada jogo, seria possível garantir que cada dupla tivesse acesso aos distintos jogos, construindo por caminhos alternativos as atividades de sistematização.</i></p> <p><i>Reconstruir minhas práticas com base nas reflexões anteriores, mas, fundamentalmente, a partir dos elementos de diálogo percebido ao longo da construção coletiva do trabalho, é um passo importante no desenvolvimento da minha identidade profissional. Tendo a pensar, ao escrever este diário, que, repensar as dinâmicas docentes no calor de suas aplicações pode ser potencializada a partir da análise crítica das minhas anotações mais adiante. Pensei em algo para além da redação escrita. Talvez, em função do tempo mais apertado, seja interessante gravar um breve resumo oralmente de minhas observações e depois, com mais calma, transcrevê-las... Enfim, pode ser uma possibilidade.</i></p>			

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, "reconstruir" é a ação que envolve a reconfiguração das práticas e saberes pedagógicos com base nas análises críticas e reflexões realizadas. Liberali (2021) sugere que essa etapa é fundamental para a implementação de mudanças significativas no ensino. O pesquisador-professor, ao reconstruir, utiliza os insights adquiridos nas etapas de descrição, informação e confronto para criar novas

abordagens educacionais que sejam mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Esse processo não apenas melhora a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e responsivo. A reconstrução, portanto, é uma prática contínua que requer flexibilidade e disposição para experimentar novas metodologias, sempre com o objetivo de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Em face do exposto, parece-nos possível, tendo em vista a compreensão da complexa relação entre teórica e prática, dois encaminhamentos possíveis e coerentes entre si. Primeiramente, acreditamos ser possível elaborar uma reflexão crítica sobre o próprio processo de formação crítica (seja ele de formação inicial ou continuada) do professor, alicerçado em firmes bases teórico metodológicas. Para tanto, a elaboração de um diário de bordo a partir do qual possa ser realizada uma rigorosa análise, parece-nos uma poderosa ferramenta, a qual, entre aproximações e distanciamentos, entre o que gostaríamos e o que conseguimos operacionalizar, tentamos demonstrar.

Em segundo lugar, reforçamos a centralidade da figura do professor nesse processo, ratificando a adoção das contribuições do pensador italiano Antônio Gramsci, ao reconhecer o professor como um “intelectual orgânico” de sua classe, tendo em vista toda a complexidade político ideológica que perpassa esse conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa." (Mészáros, 2008, p.35)

O presente trabalho teve sua origem em um conjunto de inquietações particulares que tentaram ser traduzidas no objetivo central de nossa pesquisa, o qual retomamos: identificar aproximações e distanciamentos entre dois conjuntos de ações interligadas e paralelamente conduzidas: (i) do pesquisador-professor que analisa a própria imagem nos discursos que alicerçam sua prática profissional e (ii) do professor-pesquisador que concebe e desenvolve, junto a seus alunos, um projeto de ensino focado na análise da imagem propagada/construída pela mídia hegemônica sobre (e para) os alunos e professores das escolas públicas.

Nesse sentido, pretendemos, ainda, observar as ressonâncias da elaboração colaborativa de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, compreendido como elemento integrante da pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino de língua portuguesa mobilizadas pelos multiletramentos no contexto de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Todavia, parece-nos fundamental destacar que a formação para a docência (bem como o papel do professor na formação do professor) se encontra como pano de fundo de toda nossa discussão, incorporando elementos, a fim de problematizar um debate ancorado na noção de gêneros discursivos como aporte para um conjunto de elementos presentes nos discursos produzidos na esfera do jornalismo hegemônico em nosso país. Nesse sentido, a centralidade do papel do professor merece destaque.

Nossa pesquisa, alicerçada na teoria dialógica e nos estudos bakhtinianos da linguagem, enxerga a leitura, a escrita e a oralidade enquanto práticas de linguagem como interações sócio discursivas, histórica e socialmente condicionadas, passíveis, portanto, de uma análise que, segundo nossa hipótese, é capaz de evidenciar um conjunto de indicadores que apontam para certas concepções de escola pública, de seus alunos e alunas e de seus docentes.

No horizonte de tais considerações, consideramos que nossa pesquisa se justifica a partir da necessidade de elaborar estudos de maior fôlego que discutam os desafios vários que se fazem presentes no bojo dessa problemática, visto o conjunto de dissertações e projetos de intervenção produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de todo Brasil ao longo dos últimos anos.

A dissertação aqui apresentada pretendeu discutir, assim as sutis, mas significativas, diferenças entre as percepções de um professor-pesquisador e de um pesquisador-professor, destacando suas implicações para a prática acadêmica e educacional, tendo em vista seu posicionamento dentro do cenário acadêmico e de que maneira suas abordagens influenciam o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, ao longo da elaboração de nossa análise, ficou claro que o professor-pesquisador é, antes de tudo, um educador cujo foco principal é o ensino, mas que também se engaja em atividades de pesquisa para enriquecer sua prática pedagógica. Nesse contexto, a pesquisa emerge como uma extensão do trabalho docente, sendo utilizado para revisar e aprimorar as práticas pedagógicas, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. (e, claro, a sua própria).

Por outro lado, o pesquisador-professor observa as atividades de ensino como uma oportunidade particular para disseminar o interesse pela pesquisa entre os alunos, suscitando a reconstrução do ambiente da sala de aula como um espaço que não apenas “transmite” saberes, mas, também, (re) orienta a prática docente.

Um ponto crucial por nós destacado é, pois, a necessidade de um equilíbrio entre essas duas perspectivas, tendo em vista papéis que não se opõem, mas se inter-relacionam. Não obstante, objetivamos a formação de um professor que não seja um simples reprodutor / aplicador de modelos anteriormente elaborados, sendo fundamental, para tanto, contar com a ampliação do contato desse profissional com outros profissionais e outras realidades escolares, a fim de “aumentar a diversidade de esquemas aos quais (esse professor) tem acesso, permitindo-lhe moldá-los e adaptá-los aos diferentes contextos escolares específicos dos quais participa.” (SAMPAIOS e SANTOS, 2020, p.26)

Toma corpo a possibilidade, por nós defendida, de pensar o papel do professor no processo de formação do profissional professor, a partir da categoria do *intelectual orgânico* elaborada por Antônio Gramsci, uma vez que:

o professor enquanto intelectual orgânico deverá captar os problemas sociais refletindo sobre eles para, assim, formular e alcançar objetivos concretos, e posteriormente, instaurar a partir desta reflexão, uma prática que mude seu contexto de vida. Para tal, o movimento dialético ação reflexão-ação ou a filosofia da práxis deverá ser constante. (Saviani, 2012, p. 145)

Nas palavras do filósofo sardo,

[...] todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político. (Gramsci, 2001, p. 15)

Entendemos, portanto, que o professor como intelectual orgânico, em Gramsci, opera epistemologicamente, a fim de perscrutar a realidade social à luz da filosofia da *práxis*, mobilizando a sociedade no curso de uma reforma moral e intelectual, no intuito de agir na construção das bases de uma outra estrutura social, superando a condição histórica de exploração capitalista.

E a escola, fundamentalmente a escola pública, é o espaço de atuação desse profissional, forjando uma concepção de mundo coerente e organicamente articulada com a vontade popular, alicerçando relações pedagógicas efetivas entre todas e todos envolvidas (os) com o trabalho educativo pedagógico.

Coerentemente, parece-nos, tal como pretendemos evidenciar a partir de nossas escolhas teórico-metodológicas, que a relação dialética entre o par teoria e prática pode ser o elemento guia para a construção de propostas pedagógicas que visem ao objetivo acima destacado. Nesse contexto, confiamos que o Protótipo Didático por nós elaborado possa ser acessado, modificado, alterado e adaptado tantas vezes quantas forem necessárias, a fim de que, em cada contexto real de aplicação, possa se materializar em uma ferramenta útil de auxílio ao trabalho docente.

Conscientes das limitações inerentes à esta abordagem, esperamos, todavia, que sua leitura e seus necessários desdobramentos (esperamos, em um futuro projeto de doutoramento) (re) afirmem a centralidade de um trabalho desenvolvido nos múltiplos e heterogêneos espaços de ensino / aprendizagem de Língua Portuguesa concebidos não apenas como atividade escolar curricular, mas, sobretudo, enquanto práticas sociais cujas consequências materializam-se na vida real e cotidiana de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Nova palavra**: pós-verdade. Disponível em: www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade. Acesso em: 5 ago 2024.

ALBERTIN, M. E. G. de. **Graphic novel Desconstruindo Una**: um relato sobre a violência de gênero. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019.

ALBERTIN, Maria Eduarda Genuino de; LARRÉ, Julia. REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PROTOTÍPO DE ENSINO E A BNCC. **Hipertextus Revista Digital**, v.22, p. 93-105, Dezembro 2020. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/249023/37688. Acesso em: 16 abr 2023.

ANDRADE, M. C. Pires de; MOTTA, V. Cardoso da. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO E SEUS AGENTES: O EMPRESARIADO EDUCACIONAL DO TEMPO PRESENTE. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20 n. 42 (2022), p 01-27. Disponível em: periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290. Acesso em: 14 maio 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARAUJO, M. D. M.; FILHO, S. M. S.; LIMA, L M. (2018). **Espelho, espelho, meu**: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. *Revista Percursos Linguísticos*, v. 8, n. 18, p. 272-291.

ASSENSIO, Cibele Barbalho; OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Gonçalves. Linguagem e ritual - Pierre Bourdieu. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: ea.fflch.usp.br/conceito/linguagem-e-ritual-pierre-bourdieu. Acesso em: 05 abr 2023.

ASSIS, A. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2002 (1986).

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619. Acesso em: 05 abr 2023.

BAUER. Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7º ed. Petrópolis, Vozes, 2088

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. 95 p. (Coleção leituras introdutórias em linguagem, v. 3). ISBN 978-85-249-2006-6

BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, 2005, p. 184-207.

BORGES, M. C., & DALBERIO, O. (2007). **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana De Educación, 43(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4352299>

BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**, São Paulo: Perspectiva, 1974

BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 — **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em 27 mar 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEE). **Memorando Circular nº 3/2023/SEE/DIEF**. São Luís, 2023. Disponível em: www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2023/05/doi-20230508.pdf. Acesso em: 23 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Técnica: PLATAFORMA BRASIL**. Brasília-DF, 2009. Disponível em: conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2009/resumo_plataforma_brasil.pdf. Acesso em: 14 jan 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 5 ago 2024.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. **Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 37, n. 2, 2022. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/49397. Acesso em: 2 abr 2023.

BRITO, J. A. G.; SOUSA FILHO, S. M. O rap em sala de aula: uma proposta pautada em Bakhtin e em análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. e ARAUJO, L. K. (org.) **Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Tese de Doutorado em Linguística**. Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. EDUC, São Paulo, 1999.

BRÜGGEMANN, O. M.; & PARPINELLI, M. Â. (2008). Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Da Escola De Enfermagem Da USP**, São Paulo, 42(3), 563–568. Disponível em:

www.scielo.br/j/reeusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 jan 2024.

CAMACHO, R. G. Construções passiva e impessoal: distinções funcionais. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4206>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, E. de F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. D. R. Teacher-mediated learning: a vygotskian approach. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1139. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139>. Acesso em: 13 feb. 2024.

COURTINE, Jean-Jacques; PIOVEZANI, Carlos. (Org.). **História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso**. Petrópolis: Vozes, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. A presença de Gramsci no Brasil. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 22, 2009, p. 37-44. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/50. Acesso em: 21 jan 2022.

CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Calos. **Discurso e pós(verdade)**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. Disponível em: www.parabolaeditorial.com.br/discurso-e-pos-verdade. Acesso em: 22 dez 2023.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Rev. Bras. Educ.** n. 21, 2022, p. 6-17. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782002000300002. Acesso em: 21 jan 2022.

DOLZ, Joaquim; Scheuwly, Bernand. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DUNKER, Christian *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FERRARO, A. R. (2012). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Revista Pro-posições**, 23(1), 129–146. doi.org/10.1590/S0103-73072012000100009

FERRARO, José Luís. Wittgenstein e os jogos de linguagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 30, 10 de agosto de 2021. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/wittgenstein-e-os-jogos-de-linguagem

FONTANA, M. Z. Pós-verdade e enunciação política: entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. **Discurso e (pós) verdade**. São Paulo: Parábola, 2021.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORIN, “**A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações em pesquisa linguística universitária**” – Dossiê: um olhar na ciência linguística – Línguas e Letras, 2006.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110.

GATTI, Bernardete Angelina. **Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981**. Cadernos de Pesquisa, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

_____. **A construção da pesquisa em educação**. Faced. Brasília: Plano, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf. Acesso em: 22 jan 2023.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

_____. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, p. 7-20. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5666521/mod_resource/content/4/23-Joao_Geraldi.pdf. Acesso em: 21 jan 2022.

_____. Texto e discurso. In: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. GRUPOS FOCAIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: DESAFIOS METODOLÓGICOS. **Paidéia**, 2003,12(24), 14. Disponível em: www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jan 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: Cadernos do Cárcere, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Socialismo e Fascismo. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci.** Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. **Caderno do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

JORNAL IOF. Disponível em: jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211511. Acesso em: 24 dez 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. 75 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins fontes, 2004.

LADURB - Laboratório de Estudos Urbanos. **Quem foi Michel Pêcheux.**

Disponível em:

<https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>.

Acesso em: 07 abr 2023.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

_____. **Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados.** In: Telles, J. A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de língua Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes Editore, 2009 (p. 43-66)

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano (1926-1937).** São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2017.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias.** Juiz de Fora: UFJF. 2010.

MAGALHÃES, T. G; LACERDA, A. P. O. **Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes.** Universidade São Francisco. Revista Horizontes, 2019. Disponível em: revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664. Acesso em: 10 fev 2023.

Magalhães, T. G., & Callian, G. R. . (2021). CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ORALIDADE EM UMA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANOS INICIAIS . **Educação Em Foco**, 26(Especial 03). Disponível em: doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36349. Acesso em: 10 fev 2023.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Paula; SCHÜTZE, Alessandra. **Wittgenstein e os jogos de linguagem.** Disponível em: repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19144/2/Wittgenstein_e_os_jogos_de_linguagem.pdf. Acesso em: 23 jan 2023.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas.** 6.ed. Introd. Eric Hobsbawm. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **A ideologia alemã.** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007

MÉSZÁROS. István. **A Educação para além do Capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Minas Gerais, 2018.

MIRAS, M. **O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios.** In: COLL, C. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 57-76.

MINAYO, M. C. de S., & GUERRIERO, I. C. Z.. (2014). Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(4), 1103–1112. Disponível em: doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013. Acesso em: 10 jan 2024.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada Campinas.** Mercado de Letras, 1996.

MORAES, Roque; LIMA, Valderéz. **Pesquisa em sala de aula:** Tendências para a educação em novos tempos. 2ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011

NETTO, J. P. **Marx. Uma biografia.** São Paulo: Boitempo, 2020

MORAN, J. M. Como Utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, São Paulo, vol. 26, nº 2, maio-agosto 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagem de um futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 1991, p. 521-531. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxBkmd9TpR5KH6g3fZhd/?format=pdf. Acesso em: 10 jan 2023.

PIERUCCI, A. F. **O Desencantamento do mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber.** São Paulo: editora 34, 2003

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras. **Produtos Educacionais.** Disponível em: www2.ufjf.br/profletras/produtos-educacionais. Acesso em: 15 abr 2023.

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras. **PROFLETRAS.** Apresentação. Disponível em: profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao. Acesso em: 16 fev 2023.

RICHARDSON, R. J. et alii. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª. ed. revista e aumentada. São Paulo: Atlas, 2008

ROCHA, M.L. **Do Tédio à Cronogênese:** uma Abordagem Ético estético-política da Prática Escolar. Tese de doutorado. 1996. 162p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** 23 (4), Dez 2003. Disponível em: www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/#. Acesso em: 10 fev 2024.

_____. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. In: I.M. MACIEL (org.). **Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

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

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAMPAIO, Thais Fernandes; SANTOS, Davidson dos (Orgs.) **Com a palavra, o professor de português**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. B. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998,

SOARES, I. Firmino. Cancioneiro popular brasileiro e o conceito de intertextualidade. **Revista Desempenho**. Universidade de Brasília. 2005. Disponível em: www.faculdadeguararapes.edu.br/site//publicacoes/download/inaldoedu.pdf Acesso em: 8 ago 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso em aula. In: SANTOS, Elmo (Org.). **Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 65-87.

SOUZA, E. M. F **Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa**. VI SIGET. UFRN, 2011, p. 1-14. Disponível em <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20\(UESB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20(UESB).pdf)> Acesso em 18/02/2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Lia; ANTUNES, José Luiz; BOTELHO, Jacqueline *et al.* Ofensiva ultraliberal e ultraconservadora na educação pública e a luta pelo direito a ter direitos. **Revista Trabalho Necessário**, V.20, nº 42, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **PROFLETRAS. Linhas e Projetos de Pesquisa**. Disponível em: www2.ufjf.br/profletras/conheca-o-programa/linhas-e-projetos-de-pesquisa/. Acesso em: 22 mar 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Método Paulo Freire**. Disponível em: www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/M%C3%A9todo_Paulo_Freire. Acesso em: 15 abr 2023.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.1, p.141-158, 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 dez 2017.

ZANCHETTA, Juvenal Júnior. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diário de Bordo

Diário de bordo – Construção coletiva do protótipo didático

Gabriel Barbosa Mendes

Diário de bordo – Construção coletiva do protótipo didático

Gabriel Barbosa Mendes

Dia 01 (duas aulas de 50') — Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção do gênero Reportagem. Caracterização do campo jornalístico e sua relação com o gênero em destaque. Exploração da multisssemiose.

Iniciei o projeto ambicioso de construir um protótipo didático com os alunos. O entusiasmo era grande, mas o primeiro desafio foi definir, juntamente com a turma, as possibilidades e os eventuais limites do projeto de forma realista. Tive que equilibrar as expectativas dos alunos e os meus com os recursos disponíveis na escola, a fim de garantir que todos compreendessem a importância do trabalho em equipe, criando as possibilidades de um ambiente acolhedor para todas e todos.

Iniciei, concomitantemente, a redação deste diário de bordo, observando a participação (e a não participação, claro!) dos alunos e alunas durante a construção coletivas de nossas atividades. Notei que alguns estavam engajados e participativos, enquanto outros pareciam desmotivados, distraídos e, até mesmo, receosos.

Descrever, dessa forma, o comportamento dos alunos, me parece ter a possibilidade de perceber com mais cuidado as interações sociais e o ambiente de aprendizagem como fortes elementos que teriam a capacidade de influenciar o engajamento deles. Espero que estas observações detalhadas me permitam ajustar as estratégias coletivamente, ou seja, com a participação efetiva deles, promovendo melhores relações interpessoais e um clima de sala de aula mais positivo.

Nesse contexto, expliquei em linhas gerais o que eu pretendia construir com eles ao longo das próximas aulas e a recepção foi muito boa. Neste ano, completo 18 anos de sala de aula. Bastante tempo e muitas experiências, mas, esta, em particular, será novidade. Trata-se de uma “turma de reforço” (péssimo nome!) do 7º do Ensino Fundamental composta por 10 alunos. Dois deles, como indicado pelas professoras

regentes, não consolidaram o processo de alfabetização. Todavia, são dois dos mais ativos e atentos.

Todos me conhecem como o vice-diretor da escola e, talvez por isso, tenham evidenciado um comportamento bastante respeitoso e, em certo ponto, até retraído nesse contato inicial. Em vários momentos, foi custoso progredir com a conversa. Todos possuem smartphones, mas a enorme maioria somente consegue usufruir das funcionalidades da internet em função do *wi-fi* da escola, visto que possuem planos de dados limitados em seus aparelhos. No curso desse papo de apresentação, vários alunos relataram desconhecer algumas das funcionalidades de seus telefones, quando perguntados sobre elas. Todavia, todos, sem exceção, possuem instalados os aplicativos *WhatsApp*, *Tik Tok* e *Instagram*. Alguns disseram conhecer ferramentas de edição de vídeos e imagens, as quais utilizam para postagens cotidianas.

Durante a leitura da reportagem selecionada para início das atividades, foi necessário auxiliar alguns alunos em relação ao sentido de alguns termos, mas a escolha do texto mostrou-se acertada, dado que os debates e questionamentos registrados foram muito interessantes. Ficou evidente um certo sentimento de inferioridade, manifesto em frases comparativas, bem como na utilização de termos como “aqui” (escola pública) e “lá” (escola particular) “a gente” e “eles”. O escaneamento e o uso do QR code foi feito sem a necessidade de maiores instruções, bem como o preenchimento da tabela com os elementos que compõem a estrutura básica de uma reportagem, o que me deixou bastante contente. Terminei a aula com a sensação de que havia muita curiosidade em relação às aulas futuras e que, de fato, o tema de nosso projeto teria a potencialidade de promover reflexões importantes que, por sua vez, poderiam suscitar mudanças práticas na vida cotidiana.

Alguns, no momento da despedida, disseram que a proposta de refletir sobre a escola em que estudam era uma ideia muito legal, mas que estavam em dúvida se poderiam ser sinceros nas respostas. Quando perguntei o porquê daquela dúvida, disseram que eu poderia ficar chateado, porque, além de professor, eu também era diretor da escola. Essa conversa me provocou algumas inquietações.... Quais seriam as eventuais respostas que tirariam o meu sono? Para marcar o momento, tiramos algumas fotos a partir dos telefones dos alunos, ficando clara a preocupação de cada um deles com aspectos técnicos do gesto (como enquadramento, luz, posicionamento das personagens, utilização do zoom), mas sem externá-los verbalmente. Combinamos de nos encontrar na próxima aula. Nesse momento, aproveitei para

reforçar que a frequência e o engajamento de cada uma e de cada uma na construção coletiva da proposta seriam um fator fundamental para a sua realização.

Dia 02 (duas aulas de 50’): Aprofundando a análise do corpus de reportagens selecionado. Leitura de reportagens online, a fim de perceber como elementos linguísticos e multissemióticos auxiliam em sua composição.

Impressionante como algumas expectativas são efêmeras. Eu estava absolutamente ansioso, mas nosso segundo encontro começou atrasado, em função de atividades administrativas que exigiram minha atenção. Por essa razão, nossa aula, agendada para 17:30h, somente teve início às 17:55h. Qual foi o resultado? Cinco alunos tinham ido embora. Os outros cinco, disseram que estavam esperando o lanche! Nenhuma menção à empolgação pela nossa aula. Prometi que faríamos o lanche ao final da aula.

À medida que avançamos em nossa conversa, os desafios de comunicação e colaboração tornaram-se evidentes. Várias seriam as dificuldades. Hoje, o desafio foi criar um ambiente no qual todas as vozes fossem ouvidas, mas que não houvesse uma grande dispersão, tendo em vista que a ausência de metade da turma poderia se tornar um entrave em nosso segundo encontro.

Fomos ao laboratório de informática da escola. Nele, há 25 computadores com acesso à internet. Trata-se de uma sala de cerca de 25 metros quadrado com as paredes integralmente pintadas de branco. Nela, os computadores ficam organizados em formato de “U”, acompanhado o desenho da estrutura e a disposição das mesas. No centro, há uma mesa maior destinada a reuniões, mas que, em nossa proposta, serviu de suporte para várias tarefas. Sem dúvidas, é a sala mais protegida da escola, possuindo grades nas portas e janelas, bem como grandes trancas nos armários que abriga, dentro dos quais estão armazenados outros tantos aparelhos eletrônicos.

Esse cenário, de fato, não é algo comum em grande parte das escolas públicas que conheço. Via de regra, os laboratórios, quando existem, apontam para dois cenários, quais sejam: ou são absolutamente vigiados, quase sacralizados, a fim de proteger os equipamentos, ou são de uso controlado, mas com recursos bastante precários, como número insuficiente de máquinas, internet de baixa qualidade, entre outros problemas. Nosso caso é exceção, sem dúvidas. As máquinas possuem uma

boa configuração e funcionam. A internet de boa qualidade, seja via cabo ou *wi-fi*, permite a instalação de aplicativos e uma navegação fluida.

Voltando à aula...

Pedi para que ligassem as máquinas e abrissem o navegador. Tudo certo. Minha ideia era avaliar, nesse momento, a familiaridade dos alunos com o ambiente *Windows*, encontrando uma maneira de despertar o interesse deles pela proposta sem sobrecarregá-los com termos técnicos.

Ao fim da aula, todos entregaram os documentos devidamente preenchidos e assinados pelos responsáveis, os quais foram entregues na última aula (ainda faltam cinco). Não estava no planejamento, mas pedi para que todos fotografassem, utilizando seus telefones, os documentos trazidos. Tarefa concluída com sucesso. Em seguida, pedi para que criassem uma pasta com o nome do projeto na área de trabalho. Daí, começaram os problemas. “*O que é área de trabalho?*” “*Como faço isso no meu celular?*”

Claramente, alguns alunos não entenderam que, em vários momentos, utilizaríamos os computadores do laboratório de forma exclusiva, em outros momentos, somente os smartphones e, por fim, em alguns momentos, os dois aparelhos simultaneamente. Acredito que minha pouca experiência com alunas e alunos do ensino fundamental fica evidente nesses momentos. Preciso estar atento à adequação de meu vocabulário. Claramente, utilizo termos que, no ensino médio, não são um problema, mas nesse contexto serão. Com o devido auxílio, foi possível concluir a tarefa.

Em seguida, pedi que enviassem por e-mail (para o e-mail criado para nosso projeto) a foto salva na pasta. Aqui, tivemos um sério problema. Todos utilizam em seus smartphones o sistema *Android*, o qual exige uma conta Google válida como requisito para sua validação e funcionamento. Logo, todos tem acesso ao e-mail vinculado a esta conta. Mas, como acessá-lo? Sem exceção, foi necessário auxílio para a conclusão da tarefa. Foi necessário adaptar as ideias iniciais para garantir que todos os alunos pudessem participar ativamente. O desafio foi transformar limitações em oportunidades criativas, uma vez que, os alunos e alunas, debatendo durante todo o tempo, formaram um único grupo. Logo, as dificuldades de comunicação foram evidentes.

As atividades de checagem de informações na internet produziram momentos bastante interessantes, dado que a reflexão acerca de temas como opinião, fatos,

versões e autoria da argumentação começaram a aparecer. Minha preocupação em estabelecer uma reflexão de qualidade acerca das implicações sociais e materiais desse debate na vida cotidiana estiveram sempre presentes. Como foram várias as falas e, claramente, o tempo estava acabando (lembrete claro de organizar melhor as atividades, tendo em vista o tempo disponível), encaminhei a atividade de sistematização, a fim de encerrar a aula. Lembrei-me, por fim, de uma reflexão importante sobre os conceitos de *doxa*, *sofia* e *episteme*, oriundos da filosofia, que pode ser conduzida em um próximo momento e, certamente, ajudará a clarear as coisas. Afinal, na contemporaneidade, uma leitura equivocada do conceito de “lugar de fala”, no contexto de uma sociedade profundamente patriarcal, colonial, racista e classista, como a sociedade brasileira, parece esvaziado de seu caráter epistemológico, passando a servir de ferramenta para interdição de discursos e de silenciamentos.

Percebi, no entanto, que não havia conduzido adequadamente e com clareza essa troca de ideias no fim da aula. O acerto foi intervir a tempo, promovendo uma discussão assertiva sobre os objetivos daquelas tarefas, garantindo que todos a concluíssem. A diversidade, manifesta sob vários índices na sala de aula é enriquecedora, mas também apresenta desafios. Lidar com diferentes origens, experiências e perspectivas requer sensibilidade. Busquei promover um ambiente onde cada aluno e cada aluna se sinta valorizado, mas reconheço que ainda há um longo caminho pela frente, coletando e anotando as aproximações e os distanciamentos entre teoria e prática.

Dia 03 (duas aulas de 50’): Análise das reportagens online para identificar sua composição, a fim de compreender as funções dos recursos hipertextuais e hipermediáticos nessa composição.

A gestão de sala de aula é, sem dúvidas, um desafio diário. Manter alunas e alunos focados, ao mesmo tempo em que incentivo sua participação ativa, é uma tarefa complicada. Enfrentei alguns momentos de distração e, por vezes, a necessidade de intervir em conflitos interpessoais. Percebo que atividades cujos comandos apontam para elementos bastante subjetivos estão na base de momentos de maior dispersão.

Nesse contexto, a introdução de atividades práticas de pesquisa foi estimulante, mas também revelou a necessidade de nivelar as habilidades de pesquisa dos alunos. Alguns parecem familiarizados com as ferramentas, enquanto outros tem bastante dificuldade. Encontrar um equilíbrio é um grande desafio. A tecnologia pode ser uma aliada e uma adversária ao mesmo tempo. Integrar recursos digitais ao ensino é essencial, mas lidar com as distrações causadas por dispositivos eletrônicos é um desafio constante.

Estabelecer regras claras sobre o uso adequado das ferramentas tecnológicas tornou-se uma prioridade. Como hoje estávamos todos presentes, tornou-se evidente uma característica central dos protótipos didáticos, qual seja: a adaptação constante, uma vez que o desafio central foi manter o foco na visão do projeto, ao mesmo tempo em que permitisse a evolução orgânica individual com base nas experiências práticas dos alunos.

As reportagens selecionadas mostraram-se adequadas, tendo em vista a participação da turma ao longo do debate provocado pelas questões propostas. A sistematização dos elementos centrais acumulados ao longo dessas aulas seria feita através de um jogo online, o qual seria acessado diretamente dos computadores de cada aluno. Fiquei um pouco preocupado com a organização de tal atividade, dada a clara possibilidade de dispersão. Acredito que, caso essa atividade fosse conduzida em uma turma com maior número de alunos, seria necessária outra forma de acessar o jogo.

Ainda assim, nesse contexto, consegui conduzir as atividades e foi possível ter acesso ao jogo. Tratava-se de um jogo bastante simples, mas que, em razão de sua alta jogabilidade, foi bem aceito pela turma. Dois alunos abriram uma janela paralela e começaram a jogar outros jogos disponíveis na plataforma. Precisei chamar a atenção e pedi para que fechassem a aba, permanecendo atentos ao jogo que eu havia encaminhado.

Ao fim da aula, no entanto, enquanto organizava a sala e preparava as notas para redação do meu diário de bordo, voltei à plataforma, uma vez que os computadores ainda estavam ligados e percebi que havia outras formas de utilização do mesmo jogo, suscitando um outro conjunto de habilidade por parte dos alunos. Tratavam-se de variações, porém, com os mesmos objetivos. Vale a pena aprofundar essa análise, uma vez que pode ser possível a adaptação de jogos simultâneos, distintos entre si, mas com os mesmos objetivos didáticos.

Nesse contexto, acredito que seja possível, tendo em vista o ocorrido na aula de hoje, reconstruir a proposta original, estimulando o uso de mais de um jogo de forma simultânea em sala de aula. Penso que, ao dividir a turma em duplas e, estabelecer um limite de tempo para cada jogo, seria possível garantir que cada dupla tivesse acesso aos distintos jogos, construindo por caminhos alternativos as atividades de sistematização.

Reconstruir minhas práticas com base nas reflexões anteriores, mas, fundamentalmente, a partir dos elementos de diálogo percebido ao longo da construção coletiva do trabalho, é um passo importante no desenvolvimento da minha identidade profissional. Tendo a pensar, ao escrever este diário, que, repensar as dinâmicas docentes no calor de suas aplicações pode ser potencializada a partir da análise crítica das minhas anotações mais adiante. Pensei em algo para além da redação escrita. Talvez, em função do tempo mais apertado, seja interessante gravar um breve resumo oralmente de minhas observações e depois, com mais calma, transcrevê-las... Enfim, pode ser uma possibilidade...

Dia 04 (duas aulas de 50’): Exame das especificidades do gênero reportagem online (gênero multimodal) para perceber sua “fluidez”, ou seja, a mudança na dinâmica das estratégias de leitura. A utilização de sites de busca como recursos hipertextuais e hipermidiáticos, a fim de auxiliar o processo de leitura.

Hoje, participei de uma palestra online acerca de novas abordagens pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. Um dos palestrantes focou sua fala em teorias do campo da aprendizagem ativa, enfatizando a importância de envolver os alunos em atividades práticas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. Esta palestra me forneceu informações valiosas que poderei aplicar em minhas aulas, uma vez que, ao aprender sobre novas teorias e métodos, estou ampliando meu repertório técnico e metodológico.

Acredito que isso seja crucial para adaptar minhas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e das alunas e, também, às famigeradas exigências curriculares. As informações recebidas dialogam com vários dos elementos que viemos discutindo ao longo das últimas aulas, reforçando um senso de coerência que me agrada.

De forma objetiva, retomando as anotações efetivamente sobre nosso protótipo, começamos a aula retomando os conceitos centrais trabalhados nas aulas anteriores. Com o auxílio do *Google*, conduzimos algumas buscas orientadas, tendo em vista os objetivos da aula. Os alunos parecem bastante familiarizados com a ferramenta de busca, mas claramente a percebem como a única possibilidade de procurar o que desejam no ambiente virtual, tornando claro um limite da abordagem coletivamente construída. É fundamental apresentar aos alunos formas alternativas de acesso ao conteúdo da internet, promovendo, inclusive, o debate acerca dos resultados das pesquisas apresentadas pelos sites, os quais não são neutros. Nenhum aluno da turma sabia o que são os *links* patrocinados, por exemplo.

Em diálogo com o debate recente sobre lugar de fala, suscitado, ainda que de forma superficial na aula 02, penso ser fundamental que os alunos compreendam que todas as pessoas estão inscritas em determinados contextos discursivos, a partir do qual estabelecem um complexo conjunto de relações. Por que, então determinados resultados para nossas buscas são evidenciados à medida em que outros são omitidos. Quais interesses estariam na origem dessa ordenação e na aparência de neutralidade da plataforma de busca? Seria possível pensar em resultados absolutamente neutros? A quem interessaria conhecer as buscas realizadas na internet? O que elas tem a capacidade de revelar? A mim, fica claro que os alunos, via de regra, não refletem de forma sistematizada acerca dessas questões.

Por isso, essa minha percepção aponta, ainda, para uma segunda reflexão bastante preocupante: a turma parece reconhecer os resultados das buscas realizadas não como sugestões ou possibilidades, mas como respostas prontas. Em face do que foi debatido na aula anterior sobre o papel das agências de checagem e a veiculação de notícias falsas e, tendo em vista que as aulas de hoje foram elaboradas a partir de reportagens que debatiam a violência no ambiente escolar, ficou claro que os elementos subjetivos que compõem a nossa realidade escolar somente seriam validados por eles a partir da relação direta com aquilo que encontrassem em suas buscas.

Nesse contexto, a partir de importantes reflexões acerca da construção das identidades, tendo em vista o papel simbólico de imagens construídas diariamente nas redes sociais, esse elemento que eu acreditava ser trabalhado de forma mais assertiva nas aulas das próximas semanas se fez presente. Acredito que seja um movimento duplamente coerente da minha parte estar atento ao surgimento de tais

demandas e ao seu debate, uma vez que dialoga com a construção de uma verdadeira *práxis*, unindo teoria e prática e, também, atende ao caráter aberto e flexível de um protótipo didático de ensino.

Assim, elementos de pertencimento, tanto da escola em relação ao território em que está presente, quanto dos alunos em relação à escola se fizeram claramente presentes. Percebi e anotei a utilização constante do pronome possessivo “*nossa*” quando se referiam à escola. Tal pronome também se faz presente em relação à comunidade em que estão inseridos. É importante lembrar que, embora seja uma escola de grande porte, ela atende, majoritariamente, a alunas e alunos de bairros próximos à escola, na região leste de Juiz de Fora.

Ainda em relação à análise linguística das falas dos alunos, é fundamental lembrarmos sempre que toda fala é produzida a partir de algum lugar. Tentei observar, assim, por exemplo, que a adjetivação constante em relação à escola, através de termos como “*grande*”, “*procurada*” e “*valorizada*” era, também, via de regra, associada a termos comparativos. Anotei construções como “*Nossa escola é grande como a escola x*” (uma escola particular importante da cidade), “*A gente tem um grande time na escola. Tanto que a gente foi campeão em cima do x.*” (novamente, a menção a uma escola particular tradicional em Juiz de Fora).

Essa observação parece indicar a confirmação de nossas hipóteses iniciais, apontando um profundo sentimento de distanciamento entre as identidades de alunos de escola pública em relação aos discentes das escolas particulares.

Nesse contexto, o tema central das reportagens, ou seja, a violência nas escolas, cedeu espaço para um outro debate, o qual assumiu a centralidade das reflexões conduzidas. Penso que foi acertada a escolha didática de tangenciar o tema originalmente pensado para ser o centro de nossas reflexões, utilizando-o como um assunto provocador / motivador. Afinal, foi possível trazer para o centro das aulas de hoje reflexões que estão no bojo das preocupações centrais deste projeto.

Finalizamos nossa aula com mais um jogo, a fim de sistematizar elementos centrais da proposta. Gostei bastante de hoje.

Dia 05 (duas aulas de 50’): Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores conteúdo, mas de produtores de seus discursos. (Parte 01)

Hoje foi um dia bastante importante na trajetória desta construção. Como os alunos gostaram bastante dos jogos e, paralelamente, encontram-se já inseridos no tema central que permeia a construção de nosso protótipo, foi possível realizar uma operação importante na aula de hoje. Mais cedo, pela manhã, antes ir para a escola, tive uma reunião online com minha orientadora, Thais. Nela, discutimos alguns elementos e, durante nossa conversa, me pareceu ser possível modificar a proposta inicial, antecipando alguns objetivos e reconstruindo algumas estratégias pedagógicas.

Mais uma vez, acredito que se trata de uma ação absolutamente coerente, tanto com nossos pressupostos metodológicos, os quais fazem parte de nossa dissertação, e que, uma vez mais, consultei, bem como com os elementos que caracterizam a elaboração coletiva, aberta e flexível (Rojo, 2017) de um protótipo didático de ensino.

Paralelamente, já iniciei o processo de revisão de minhas anotações e as comparei com as teorias discutidas em meu encontro com a Thais. Percebi que, apesar de tentar implementar atividades práticas, ainda tenho dificuldades em adaptar alguns elementos, bem como já reconheço as minhas dificuldades em adaptar meu vocabulário docente às necessidades da turma. Interessante que, tal movimento crítico, embora difícil, é profundamente gratificante, pois aponta já para vários avanços que, muitas vezes, tenho dificuldades de reconhecer. O uso de equipamentos eletrônicos dos alunos sob outro olhar, aprofundando suas potencialidades é um exemplo claro disso.

Nesse sentido, foi a vez de utilizarmos os smartphones da turma como ferramentas centrais de nossas aulas. Proposta desafiadora, mas repleta de boas possibilidades de descobertas e aprendizados. É inegável o espaço que esses dispositivos ocupam na vida dos alunos e das alunas, tornando-se quase uma extensão natural de suas vidas, uma vez que são aparelhos multitarefas. Minha tentativa de integrá-los ao ambiente educacional, tendo em vista nossa proposta pedagógica, requer atenção redobrada, dado que o primeiro ponto de destaque é a distração.

Penso que iniciar a aula com um jogo suscita a participação ativa da turma, vivenciando a construção de seu próprio conhecimento conscientemente, o que fortalece os pressupostos da elaboração deste projeto. Pela primeira vez, não

partimos da leitura orientada de uma ou mais reportagens. Percebo que, a partir da consolidação de elementos estruturais do gênero em estudo, torna-se possível enfatizar, ao longo dos próximos passos, o debate acerca das ações de linguagem que desvendam, nos textos, elementos que compõem as imagens do aluno da escola pública no discurso dominante na mídia hegemônica.

Assim, o processo de instalação do aplicativo nos smartphones ocorreu sem maiores dificuldades, uma vez que tal tarefa parece fazer parte do cotidiano dos alunos. Convém sempre lembrar que o *wi-fi* da escola, principalmente no ambiente do laboratório de informática, funciona muito bem.

Mais uma vez, houve uma adaptação da proposta inicial, uma vez que o planejamento previa que todas as questões fossem respondidas em casa, ou então, em outro ambiente diverso da escola. Particularmente, pensava que a instalação do aplicativo e as orientações iniciais de sua utilização pudessem ser fonte de maiores dificuldades, demandando minha atenção e meu auxílio, para além, claro, do tempo de nossas aulas.

Como fui surpreendido positivamente em relação a tais pontos, houve tempo para encaminhar duas ou três questões de teste ainda durante nossa aula, debatendo com mais calma as funcionalidades do aplicativo. Alguns alunos sugeriram que o *Kahoot* fosse utilizado como uma ferramenta de avaliação formal, dado que associaram claramente o formato das questões de múltipla escolha àquele presente em suas avaliações disciplinares. Todavia, foi muito importante notar como o suporte, no caso do aplicativo, suscitou uma mudança bastante significativa na relação dos alunos com as questões. As cores, os sons e o dinamismo do aplicativo ao apresentar as questões capturaram a atenção da turma.

Lembrei-me de uma comunicação apresentada em um Congresso recente do qual participei, em Fortaleza, no qual fora detalhada uma proposta de utilização de jogos *on* e *off-line* como interessantes ferramentas pedagógicas a ser implementadas durante as aulas de língua portuguesa. As transformações várias na contemporaneidade aceleraram a necessidade de se construir novas estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que o “lugar” sala de aula mudou. Assim como mudaram, sobremaneira, aquelas e aquelas que a ocupam, trazendo consigo diferentes e absolutamente diversas relações com as consequências materiais de tais transformações.

Nesse contexto, como salientei acima, percebo claramente, tendo em vista as impressões até aqui acumuladas, que há uma grande diferença na condução de atividades online que tem como suporte o smartphone ou o computador desktop, de mesa tradicional. O uso do teclado e do *mouse*, associados à uma tela despida de elementos de identidade, os quais são tão presentes nas telas dos smartphones, foi capaz de organizar uma experiência mais formal e menos subjetiva de interação. Claramente, quando utilizam as máquinas do laboratório, os alunos mantêm menos diálogos paralelos e direcionam sua atenção às atividades e orientações propostas. A distração parece ser algo inerente à utilização dos smartphones, talvez, como apontei acima, por sua capacidade multitarefa, no contexto da qual os aplicativos de troca de mensagem estão funcionando 24h por dia.

Preciso acumular não somente mais experiência para a utilização pedagógica de tão importante recurso, como também, mais leitura sobre o tema.

Dia produtivo, mas muito cansativo e cheio de curiosidade. Já começaram a chegar as respostas da turma.

Dia 06 (duas aulas de 50’): Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores conteúdo, mas produtores de seus discursos. (Parte 02)

Começamos nossa aula de hoje com quase 20 minutos de atraso, em função de uma chuva forte que modificou bastante a rotina da escola. Como ocorrido anteriormente, quando nossa aula também começou atrasada, mas em razão de outros problemas, hoje, seis alunos foram embora. Logo, hoje, fomos somente cinco pessoas no laboratório da escola: quatro alunos, sendo três garotos, uma garota e eu. Essa aluna, em particular, tem me chamado bastante atenção. Ela não estava inscrita inicialmente na turma de reforço escolar. Não fazia parte da lista nominal encaminhada para o que chamamos de “primeira entrada”, ou seja, a lista com os nomes dos alunos e alunas que compõem a formação inicial da turma. Todavia, ela pediu para participar e, como havia vagas, foi matriculada no momento da “segunda entrada”. Rapidamente, trouxe as declarações assinadas e, dentre todos, é uma das mais interessadas e ativamente participante nas aulas.

Nesse contexto, um elemento merece destaque: ela veio transferida de outra escola no meio do ano letivo em curso. Veio de uma escola particular da cidade de Barbacena. Ao longo de nossas conversas, a aluna comentou que já não é a primeira mudança (de cidade e, claro, de escola) por ela vivenciada. Percebo que a relação que a aluna constrói com a escola, agora em um novo processo de reconstrução, é um elemento importante na formação de sua subjetividade. Várias são as relações de amizade criadas e interrompidas, bem como os vínculos igualmente não mantidos com professores, funcionários e demais membros das comunidades escolares em que a aluna já esteve inserida. É fato que a escola não é o único espaço de formação do estudante, mas as relações plurais e diversas que ocorrem no ambiente escolar e, ainda, em razão dele, são fundamentais na estruturação das subjetividades distintas que formam tal estudante.

Mas, voltando ao laboratório, hoje tão esvaziado, as respostas aos questionamentos iniciais foram bastante produtivas. Pela primeira vez, utilizamos duas reportagens diferentes, porém sobre um mesmo fato. Didaticamente, a fim de estabelecer as correlações entre os textos, começamos nossas conversas sobre as escolhas linguísticas presentes já nos títulos das reportagens. Foi muito gratificante perceber que os alunos associam, ainda que com o auxílio na condução de suas ponderações, no curso de nossos debates, a construção de um texto ao seu recorte sócio histórico político de construção, atentando-se aos interesses e às consequências de tais posicionamentos. Percebi o interesse no tema e aproveitei o envolvimento dos alunos para avançarmos em nossas interações, tendo em vista os objetivos elaborados para esta aula, os quais encontram-se descritos em nosso projeto. Anotei algumas colocações proferidas por eles, tais como: *“docente é coisa de gente chique e professor é coisa mais... popular, sei lá”* deixam claras tais percepções. Ainda mais quando complementadas por estruturas como: *“A gente escolhe essa palavra porque deseja passar essa ideia.”*; *“Se quisesse outra ideia, escolheria outra palavra.”*

No contexto de tais discussões, a aluna que destaquei anteriormente, ponderou: *“Eu nem sabia que eu era discente. Agora, só vou falar assim.”* E, quando eu imaginava que já encaminhávamos nossa aula para a análise dos infográficos presentes na matéria, a fim de discutir sua importância para leitura e interpretação da reportagem, a mesma aluna arrematou: *“Tio, discente é coisa de gente chique, de escola particular. Aluno já é coisa da turma de reforço. Mas eu discordo. Todo mundo*

aqui é discente!” Todos riram e, claro, eu não contive a risada. Ainda mais sendo chamado de tio.

Discutimos mais alguns elementos a partir das questões e, quando nos encaminhávamos para a atividade final, acabou a luz. Nesse sentido, apenas com auxílio de uma fraca luz de emergência afixada na porta de entrada do laboratório, organizamos nossa saída e recolhemos nossos pertences. Pedi a eles que, caso fosse possível, assistissem ao vídeo que havia separado. Entreguei a todos a folha com a reprodução do QR *code* que dá acesso ao vídeo, bem como à pergunta de atividade para casa.

À essa altura, era impossível qualquer outra orientação. Já estava de noite e as poucas luzes de emergência mal permitiam identificar as silhuetas dos responsáveis que chegavam com seus guarda-chuvas abertos para buscar os alunos. Ainda assim, quem lá estava presente, cumprindo mais uma de suas tantas tarefas rotineiras? Os smartphones, os quais agora funcionavam como lanternas.

Dia 07 (duas aulas de 50’): Quem somos nós? A operação dos recursos multimodais no intuito de que os alunos possam se tornar sujeitos de suas discursividades, assumindo a função não apenas de reprodutores de conteúdo, mas produtores de seus discursos. (Parte 02)

Todo o planejamento e a organização para a aula de hoje foram duramente afetados pelos eventos da aula anterior. Poucos alunos participaram das atividades e, por isso, a retomada do debate acerca das impressões motivadas pelo vídeo, tal como prevista no plano da aula, ficou comprometida. Nesse sentido, promovi mudanças. Optei por exibir o vídeo a todos os alunos, inclusive para aqueles que já haviam assistido. Incentivei-os a fazer anotações, tentando observar elementos que, porventura, não tivessem percebido na primeira vez em que assistiram ao vídeo.

Nesse sentido, nossa aula começou com a exibição coletiva do vídeo, a partir da qual foi proposto um debate, a fim de estimular os alunos e alunas a refletir acerca de suas identidades, experiências e vivências no contexto da escola pública em que estão inseridos. Mediei as falas, buscando ajudar na organização dos turnos de fala e, também, na reflexão entre os elementos de aproximação e de distanciamento não somente entre os alunos e a personagem do vídeo, mas entre eles mesmos,

reconhecendo e valorizando os elementos que forjam as identidades no ambiente escolar.

Acredito que, neste momento, os alunos já acumularam elementos que lhes permitem elaborar uma reflexão mais profunda acerca das imagens construídas na mídia hegemônica sobre um certo perfil de aluno que, acreditamos, necessita ser revisitado.

Minha percepção pareceu se mostrar acertada, uma vez que as questões que seguiram após a leitura orientada da reportagem escolhida, suscitaram colocações bastante interessantes, dentre as quais anotei algumas, as quais guardam uma relação direta com a questão 04. Nessa questão, procurei discutir as possibilidades semânticas do termo “até” na redação do título da reportagem. Nesse contexto, funcionando como advérbio e não como preposição, o termo indica uma noção de inclusão bastante particular, uma vez que inclui os alunos de escolas públicas em uma estatística bastante negativa acerca da proficiência em matemática. Ou seja: inclui os alunos de escolas particulares em uma estatística ruim, via de regra, atribuída aos alunos de escolas públicas, suscitando a pergunta fundamental: por quê?

Claramente os alunos perceberam a força e a intencionalidade do termo. *“Uai, até eles? Quando existe a palavra até, parece que se fosse só a gente, tava tudo certo.”*, destacou uma aluna. *“Quando a gente tira o até, fica todo mundo. Mas, quem escreveu não quer ver todo mundo junto, né, professor?”*, ponderou outro aluno. Houve ainda conversas paralelas, entre duplas e trios, as quais, infelizmente, não consegui registrar, mas que indicavam o desconforto oriundo da utilização do termo, ainda mais no título da reportagem.

Em seguida, a partir de tais questionamentos, foi apresentado à turma o segundo texto da aula de hoje. Tratava-se de uma cartilha, acessada através de um QR code, explicando os principais passos do programa PISA, tema da reportagem lida, salientando uma de suas características centrais, qual seja: o fato de os alunos responderem as questões diretamente nos computadores, algo semelhante ao que estamos construindo ao longo desta proposta.

Penso que foi uma estratégia importante, pois, ainda que de forma inesperada, preciso ser honesto, dado que não previ tal construção de sentidos ao elaborar a atividade, os alunos ressignificaram o ato de responder diretamente no computador as questões propostas em nossa atividade. De alguma forma, conhecer um programa

internacional que utilizava metodologia semelhante pareceu revestir de significado e importância extras a atividade proposta.

Importante destacar aqui que, como os alunos já possuíam instalados em seus smartphones o aplicativo *Kahoot*, ao término da leitura da cartilha, encaminhei as questões a serem respondidas.

Terminei as anotações do dia de hoje, uma vez mais convencido das possibilidades reais de um trabalho que seja construído não “para” ou “sobre” os alunos e alunas de uma dada turma, mas com a turma. Em que pese ter sido necessária uma reformulação dos rumos pedagógicos previstos para hoje, foi justamente tal recondução o gatilho para o engajamento da turma. Quando retomamos o vídeo, os elementos que foram trazidos dialogaram profundamente com a reportagem e, caso fosse possível, certamente o debate teria se estendido mais. Talvez, em uma turma maior essa atividade possa receber ainda mais camadas de complexidade, uma vez que as contribuições serão ainda mais plurais.

Todavia, por fim, ficou claro que o trabalho formal com aspectos da oralidade é fundamental no contexto das aulas de língua portuguesa. Foi possível organizar os turnos de fala e, ainda, estimular uma escuta ativa, mas éramos 10 pessoas em um laboratório de informática. Uma turma de 35 alunos... Certamente, os desafios seriam proporcionalmente mais desafiadores.

Dia 08 (duas aulas de 50’): Tendo em vista que os discursos são condicionados sócio histórica e culturalmente, o que gostaríamos que seja dito sobre nós, alunos e alunas da escola pública?

A aula de hoje foi pensada como encerramento da construção de nosso protótipo didático. Tive muitas dificuldades em elaborá-la. Ao construir as questões e as atividades propostas, fui tomado por uma sensação de incompletude. Não me parecia ser coerente um fecho a essa altura de nossos debates.

Ainda assim, as atividades ocorreram com tranquilidade, mas, tal como das outras vezes em que se organizaram em duplas ou trios, fez-se necessária uma maior intervenção de minha parte, a fim de garantir que as distrações típicas das conversas paralelas dificultassem sobremaneira a realização das atividades propostas.

Embora tenha sido facultada à turma a elaboração de um pequeno vídeo, utilizando seus smartphones, nenhum vídeo foi feito. Todos acessaram o *template*

disponibilizado e redigiram suas impressões, atendendo, assim, ao que fora pedido na parte 02 desta última aula. Trata-se de um dado importante para análise, acredito eu, tendo em vista, em primeiro plano, a natureza multimodal do projeto e, ainda, a forte presença, já destacada em anotações anteriores, dos smartphones em sala de aula e na vida cotidiana dos alunos. A experiência destacou a importância da flexibilidade e da comunicação atenta entre alunos e professor, evidenciando a necessidade da clareza na redação das atividades, ainda mais no ensino fundamental.

Ao reler minhas notas, percebi que utilizei muitas vezes o termo “debate”. Em respeito à metodologia de análise, mantive a repetição. Por hora, no entanto, parece-se ser o termo adequado para este momento. Afinal, minhas dificuldades, em alguma medida, apontam para um espaço de contestação, esclarecimentos, discussões e reflexões (típicas de tal gênero) não somente acerca de minhas inquietações, mas acerca de um eventual balanço das atividades propostas que precisa e deve ser feito.

Retomando as impressões desta última aula, percebo que ela, como todo material que se pretende aberto, flexível e adaptável, carece de uma maior precisão em alguns passos de sua elaboração. As dificuldades que tive em elaborá-la aparecem, porém, também no momento de redigir estas notas finais.

Percebo, comparando as respostas, tendo em vista a parte 01 da construção da atividade final, que foram lançadas as sementes de uma transformação que, espero, já se encontre em marcha. Fiquei pensando nos tantos e tantos espaços em que, a partir de sua socialização, nossa proposta pode encontrar para sua reprodução, adaptação, reflexão, reconstrução e transformação, tendo em vista suas possibilidades e, claro, suas limitações.

Não foi um período fácil. Redigir um diário de bordo focado em nossa prática cotidiana, definitivamente, não é uma tarefa simples. Mas, parece-me ser uma ferramenta metodológica de trabalho docente riquíssima, dado que pode auxiliar na organização de um conjunto complexo de memórias individuais, as quais compõem um repositório de sentimentos (espaço claro das subjetividades) e visões (via de regra, analíticas) sobre a nossa prática educativa.

Além disso, trata-se, dialeticamente, de uma ferramenta e de um objeto, uma vez que, através de sua leitura e de sua escrita, exercícios diários, assentam-se as bases para uma prática crítico-reflexiva com potencial de suscitar um debate de maior fôlego acerca da construção da (s) identidades (s) do professor x pesquisador. (Ou seria do pesquisador x professor?).

