



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ELISÂNGELA TEIXEIRA DA SILVA

***FLASHES* DE UMA PROFESSORA EM TRANSFORMAÇÃO
PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSTA DE TIPOLOGIA DE ATIVIDADES SINALIZADORAS DE
PESQUISA**

**PORTO NACIONAL - TO
2021**

ELISÂNGELA TEIXEIRA DA SILVA

***FLASHES* DE UMA PROFESSORA EM TRANSFORMAÇÃO
PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSTA DE TIPOLOGIA DE ATIVIDADES SINALIZADORAS DE
PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Porto Nacional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Silva.

**PORTO NACIONAL - TO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

T266f TEIXEIRA, ELISÂNGELA.

FLASHES DE UMA PROFESSORA EM TRANSFORMAÇÃO PELA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROPOSTA DE TIPOLOGIA DE ATIVIDADES
SINALIZADORAS DE PESQUISA ./ ELISÂNGELA TEIXEIRA. – Porto
Nacional, TO, 2021.

140 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2021.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Educação Básica. 2. Formação Docente. 3. Material Didático. 4.
Linguística Aplicada. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELISÂNGELA TEIXEIRA DA SILVA

***FLASHES DE UMA PROFESSORA EM TRANSFORMAÇÃO
PELA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSTA DE TIPOLOGIA DE ATIVIDADES SINALIZADORAS DE
PESQUISA***

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Porto Nacional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Data de aprovação: 12 / 07 / 2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves (UESPI)

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

À memória de minha mãe Geraldina.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por tudo.

Ao meu avivador de almas, meu orientador estimado, Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, pela dedicação e pela competência nas inúmeras orientações e intervenções, oferecendo valiosas contribuições para realização deste trabalho.

Aos meus filhos Crisângela e Davi, razões da minha vida e que, fervorosamente, incentivam-me a prosseguir.

À equipe da escola colaboradora por acreditar, contribuir e apoiar todo o processo de pesquisa.

À minha família e aos amigos “mais chegados que irmãos” (Pv.18,24), pelo apoio. Agradeço especialmente, ao C., grande parceiro, por acreditar, por torcer e por todas as vezes que me auxiliou com palavras incentivadoras durante as intensas leituras, as longas noites de insônias e as viagens para o cumprimento de demandas do mestrado.

À minha querida turma do Mestrado em Letras, ingressos em 2019, pelas preciosas parcerias e pelo compartilhamento de saberes.

A todos os professores e profissionais do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Porto Nacional, obrigada!

“Educar é impregnar de sentido
o que fazemos a cada instante.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa objetiva em investigar o tipo de abordagem pedagógica que o livro didático de português apresenta em torno de práticas de pesquisa, em aulas de língua materna. Nesse sentido, destaco a relevância de que as práticas de ensino de português como língua materna também sejam informadas pela abordagem da educação científica. Ao planejar esta pesquisa, propus-me a investigar o tipo de abordagem pedagógica que o livro didático de português apresenta sobre atividades sinalizadoras de pesquisas passíveis de serem realizadas em aulas de língua materna. Investiguei a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de livros didáticos do Ensino Médio, com o propósito de criar uma tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa. Este trabalho se justifica pela relevância do referido material didático nas escolas básicas, nos contextos mais adversos e complexos no extenso território brasileiro. Situado na Linguística Aplicada, este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de testemunho, pois a análise dos livros selecionados também foi baseada em minhas experiências como usuária do material didático. A pesquisa foi desenvolvida a partir das abordagens qualitativa e quantitativa de tratamento dos documentos investigados (MANAYO, 2010). Os principais referenciais teóricos utilizados são originários do campo do ensino de ciências (CHASSOT, 2003; 2018a; 2018b), dos estudos dos letramentos (STREET, 2014; SILVA, 2019a; 2019b; 2019c; 2020; SOARES, 2004, 2009) e da formação de professoras (CELANI, 2001; 2002; 2016; DEMO, 1996; FREIRE, 1997; 2017). Após identificar e categorizar os tipos de atividades sinalizadoras de pesquisa nos documentos investigados, conclui que a coleção analisada pode contribuir positivamente com a inserção e/ou desenvolvimento do processo de educação científica dos alunos, pois, em várias seções dos livros, há atividades que envolvem os alunos em práticas investigativas; algumas simples como: consultar um dicionário, observar um apêndice no livro didático de português, verificar uma gramática; dentre outras mais desafiadoras como: elaborar e desenvolver projetos de investigação científica. Entretanto, para que essa contribuição se efetive, a professora precisa se organizar e planejar as situações de aprendizagem para se fazerem bons usos das atividades propostas de pesquisa. Por razões diversas, essas atitudes foram, em alguns momentos, ignoradas em minhas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Docente. Material Didático. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This research aims to investigate the type of pedagogical approach that the Portuguese textbook presents around research practices in mother tongue classes. In this sense, I highlight the relevance that the teaching practices of Portuguese as a mother tongue are also informed by the approach of science education. When planning this research, I proposed to investigate the type of pedagogical approach that the Portuguese textbook presents about activities that indicate research likely to be carried out in mother tongue classes. I investigate a collection of secondary education textbooks with the purpose of creating a typology of research activities. This work is justified by the relevance of the aforementioned didactic material in basic schools, in the most adverse and complex contexts in the vast Brazilian territory. Located in Applied Linguistics, this study is characterized as a documentary research of testimony, since the analysis of the selected books was also informed by my experiences as a user of the didactic material. The research was developed from the qualitative and quantitative approaches to the treatment of the investigated documents (MANAYO, 2010). The main theoretical references used come from the field of science education (CHASSOT, 2003; 2018a; 2018b), from studies of literacies (STREET, 2014; SILVA, 2019a; 2019b; 2019c; 2020; SOARES, 2004, 2009) and about teacher training (CELANI, 2001; 2002; 2016; DEMO, 1996; FREIRE, 1997; 2017). After identifying and categorizing the types of research signaling activities in the investigated documents, he concludes that the analyzed collection can positively contribute to the insertion and/or development of the students' scientific education process, because in several sections of the books, there are activities that involve students. students in investigative practices, some simple and others more challenging. However, for this contribution to be effective, I recognize that the teacher needs to organize and plan the learning situations so that good uses can be made of the proposed research activities. For various reasons, this attitude was ignored in my own pedagogical practice.

Keyword: Basic education. Teacher Training. Didactic material. Applied Linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa geográfico de Pernambuco	19
Figura 2 - Mapa geográfico do Tocantins	26
Figura 3 - Mapa geográfico do Pará.....	28
Figura 4 - Abordagem da educação científica.....	52
Figura 5 - Representação do cenário da pesquisa.....	58
Figura 6 - Ficha analítica da tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa	67
Figura 7 - Tipologia das perguntas de compreensão cm LDP.. Erro! Indicador não definido.	
Figura 8 - Tipologia inicial de atividades sinalizadoras de pesquisa	69
Figura 9 - Tipologia final de atividades sinalizadoras de pesquisa	72
Figura 10 - Exemplo do LDP com foco na professora.....	77
Figura 11 - Exemplo do LDP com foco na professora.....	79
Figura 12 - Exemplo do LDP com foco no aluno	81
Figura 13 - Exemplo no LDP com foco no aluno	83
Figura 14 - Exemplo no LDP com foco no aluno	84
Figura 15 - Exemplo no LDP com foco no aluno	86
Figura 16 - Exemplo no LDP com foco no aluno	88
Figura 17 - Exemplo do LDP – 1.º ano	90
Figura 18 - Capas dos livros em análise.....	94
Gráfico 1 - Ocorrência dos tipos de atividades nos LD.....	73
Quadro 1 - Seções constitutivas do LDP.....	62
Quadro 2 - Ocorrência de propostas de feiras de ciências no LDP.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ocorrência da PEC para professora e aluno	75
Tabela 2 - Ocorrência da natureza das atividades para alunos	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASP: Atividade Sinalizadoras de Pesquisa

COVID-19: Corona Vírus Disease

EJA: Educação de Jovens e Adultos

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

EPI: Equipamento de Projeção Individual

IES: Instituições de Ensino Superior

LA: Linguística Aplicada

LD: Livro didático

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP: Livro Didático de Português

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

NEL: Novos Estudos do Letramento

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

PCC: Pesquisa para Construção do Conceito

PDP: Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto

PEC: Pesquisa para Expansão do Conhecimento

PME: Pesquisa em Material Especializado

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

PPGL: Programa de Pós-Graduação em Letras

TO: Tocantins

UFT: Universidade Federal do Tocantins

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIFESSPA: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Organização dos capítulos	15
2 SONHOS, FRUSTRAÇÕES E ESPERANÇA.....	18
2.1 Do brotar de um sonho à realidade sertaneja.....	18
2.2 Da universidade às diversas salas de aula	22
2.3 Minhas aulas de Língua Portuguesa	29
2.4 Dos sonhos realizados à continuidade dos desafios	31
2.5 Contexto de referência da pesquisa	35
2.6 Professora pesquisadora	38
3 LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	42
3.1 Conceituando alfabetização e letramento.....	42
3.2 O Letramento de professoras: Um Aprendizado oriundo da teoria e da prática.....	46
3.3 Conceituando educação científica	47
4 PESQUISA DOCUMENTAL DE TESTEMUNHO.....	58
4.1 Caracterização da pesquisa	58
4.2 Caracterização do livro didático investigado.....	62
5 TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES SINALIZADORAS DE PESQUISA	68
5.1 Descrição da tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa	68
5.2 Análise quantitativa das atividades sinalizadoras de pesquisa	72
5.3 Análise qualitativa das atividades sinalizadoras de pesquisa	77
5.3.1 Atividades sinalizadoras de pesquisa com foco na professora	77
5.3.2 Atividades sinalizadoras de pesquisa com foco no aluno.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - LDP – 1ª série.....	103
APÊNDICE B - LDP – 2ª série	117
APÊNDICE C - LDP – 3ª série.....	129

1 INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais inseridas e envolvidas pela linguagem científica e pelos benefícios trazidos pela ciência. Assim, uma educação socialmente relevante também se faz a partir da maneira como a escola incorpora a temática da ciência, relacionando-a com o cotidiano dos envolvidos na prática educativa.

Considerando a presença marcante do livro didático na escola brasileira, compreendo que os objetos de conhecimentos trabalhados pelas professoras¹ são os conteúdos presentes nesse material, o qual é fundamental, mas apresenta algumas limitações. Conforme pontua Rojo (2012), a maior parte dos livros didáticos nacionais é produzida na região Sudeste do Brasil. Isso inviabiliza o trabalho com as questões culturais locais, onde as escolas estão localizadas.

Nesse sentido, pelo fato de interferir de modo significativo na prática das professoras, faz-se necessária insistir na análise de tais materiais didáticos, inclusive também realizada pelas referidas profissionais do ensino básico; e de estudos críticos sobre temáticas relevantes na

¹ Adoto em toda a dissertação o termo “professora(s)”, para legitimar o trabalho desenvolvido por mim e outras professoras, embora, no Ensino Médio, em alguns lugares, os homens possam representar alguma maioria. Posiciono-me aqui como a professora nordestina interiorana no esforço para dar voz às muitas outras profissionais como eu. Assim, ressalvo que Chassot (2018a, p. 144) menciona, em seu trabalho alinhado à educação científica, os dois gêneros, justificando evitar falas “machistas” e “discriminatória”.

Conforme Caldas-Coulthard gramaticalmente dar prioridade a um gênero é obviamente mais simples. Isso pode não ser importante quando falamos de carros e bicicletas, mas quando falamos de 1 milhão de mulheres e um homem pelo pronome masculino ‘eles’, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter consequências sociais importantes. O Português usa o sistema de primazia do masculino também em pares de palavras de gêneros diversos que se referem aos mesmos papéis quando colocados juntos – pai e mãe, filho e filha, rei e rainha. Isto indica que a mulher vem sempre ‘depois’ do homem. (CALDAS-COULTHARD, 2007, p.237). Deste modo, o uso do termo professora nesta pesquisa é uma forma de criticar a cultura machista brasileira na linguagem, o que por sua vez é um reflexo do contexto social de enaltecer o homem e inferiorizar a mulher, por isso, procuro valorizar o lugar de fala e de posição da mulher na sociedade, a qual não está em condição de inferioridade e sim de igualdade até mesmo nas produções textuais, pois do mesmo jeito que as mulheres leem textos com termos masculinos sem se sentirem diminuídas, assim também os homens não podem se sentirem inferiores por lerem textos com termos femininos, como no caso professoras. Além disso, evidencio o vocábulo “professora” porque a Escola Estadual Palma Muniz de Redenção - Pará, na qual trabalho tem um maior número de profissionais ou professoras mulheres e também no Mestrado de Letras do qual fiz parte foi composto em sua maioria por mulheres ou professoras.

Bagno (2007) também defende que a língua não pode ser vista somente como ferramenta de interação comunicativa, mas ao contrário disso precisa ser enxergada como uma forma de controle social, pois dependendo de sua utilização pode preservar ou criar rupturas de identidades individuais e nos vínculos sociais. Em outras palavras, é um instrumento cultural que precisa ser usado contra preconceitos e discriminações. Argumenta ainda que no senso comum as ideologias machistas, sexistas, racistas e outras se evidenciam com muita força no senso comum, o que por sua vez é inaceitável que esta prática fique impune pelas pessoas críticas e conscientes.

Diante do exposto, é relevante ressaltar que da mesma maneira que uma língua é eficaz na elaboração de estereótipos e também de propagar ideias de superioridade em relação ao outro sujeito, é possível que esta mesma língua construa e reconstrua valores e ideias que renovem a sociedade, reeduquem a comunidade linguística no que se refere a não reprodução de ideologias preconceituosas e arcaicas. Assim, reitero que o uso do termo professora não tem cunho preconceituoso, mas apenas como forma de enaltecer o valor feminino no âmbito da educação.

atualidade, como é o caso da ciência, das investigações científicas e demais coisas desse campo de estudo.

Dessa forma, com base em alguns pressupostos epistemológicos dos estudos dos letramentos (SOARES, 2004; 2006; STREET, 2014; SILVA 2019a); e da educação científica (CHASSOT, 2018a; SILVA, 2020; 2019a, 2019b, 2019c), nesta pesquisa, busco analisar o material didático que se faz presente em boa parte da prática pedagógica por mim desenvolvida na atualidade.

Para tanto, por ser o livro didático adotado pela escola na qual leciono, analiso neste trabalho a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da autoria de William Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto, publicada pela editora Saraiva em 2016. Essa coleção contempla a primeira, a segunda e a terceira série do Ensino Médio.

Na proporção em que investigo o referido material didático e compartilho com os leitores desta dissertação algumas experiências relevantes de uso dos livros didáticos em minhas aulas de Língua Portuguesa (LP), lanço um olhar para minha prática profissional. Também faço algumas prospecções sobre prováveis mudanças ou permanências de atitudes diante do tipo de material didático focalizado na minha prática pedagógica em movimento.

Essa prática é resultado da inquietação instigada pela tendência educacional do mundo contemporâneo, que é a prioridade da pesquisa em sala de aula, com intuito de alcançar as inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e históricas. Isso, por entender que o letramento escolar deve ser baseado no letramento científico para uma melhor conexão entre a escola, a tecnologia, a ciência e o planeta.

Assim, ao planejar esta pesquisa, propus-me a investigar o tipo de abordagem pedagógica que o livro didático de português apresenta em torno de práticas de pesquisa, em aulas de língua materna. Desse modo, busco responder a seguinte pergunta geral motivadora desta pesquisa:

- Que tipos de atividades didáticas sinalizadoras de pesquisas podem ser identificadas na coleção, selecionada, de livros didáticos?

Para responder ao referido questionamento, considereei os seguintes objetivos específicos para orientar meu trabalho investigativo:

1. Identificar atividades sinalizadoras de pesquisa apresentadas na coleção analisada;
2. Criar uma tipologia das atividades sinalizadoras de pesquisa a partir da realização do objetivo 1;

3. Descrever a maneira como a tipologia criada aparece nos volumes da coleção didática, realçando semelhanças e diferenças nas ocorrências;
4. Relatar os usos realizados ou não por mim das atividades sinalizadoras de pesquisa identificadas nos livros didáticos.

Desenvolvi uma tipologia de atividades focalizando as perguntas sinalizadoras de pesquisa, como objeto desta investigação. Engajei-me, portanto, numa minuciosa investigação sobre a coleção, selecionando e definindo as categorias das atividades, as quais foram criteriosamente distribuídas numa planilha, elaborada com as categorizações das tipologias criadas nesta pesquisa, conforme observável no apêndice desta dissertação.

No processo investigativo, informado pela leitura da literatura científica de referência, pude perceber que a coleção analisada se propõe a envolver alunos e professoras em diferentes atividades que podem contribuir para práticas de pesquisa ou posturas questionadoras ou curiosas (DEMO, 2010). No meu trabalho, em sala de aula, porém, na maioria das vezes, não realizava as atividades sinalizadoras ou reconhecidas como motivadoras de pesquisas.

Este estudo compartilhado contribuiu, diretamente, para uma reflexão sobre minha prática pedagógica e, indiretamente, desejo que possa contribuir com outras professoras, que lidam com realidades semelhantes, especialmente no tocante aos usos que faço dos materiais didáticos disponibilizados na escola. Com isso, estou repensando, reelaborando e tentando ampliar uma participação mais proveitosa dos alunos em minhas aulas. Estou tentando ser mais reflexiva e autônoma e espero influenciar meus alunos nesse sentido.

1.1 Organização dos capítulos

Esta dissertação está organizada em quatro principais partes, além desta *Introdução*, das *Considerações finais*, das *Referências* e dos *Apêndices*. Sintetizo esses grandes momentos nos parágrafos seguintes.

Na primeira parte, descrevo meu percurso profissional no magistério, pontuando alguns sonhos, realizações e frustrações em duas décadas. Na primeira seção, exponho o brotar de um sonho e o encantamento com o magistério, na desafiadora realidade sertaneja da região Nordeste (Pernambuco). Na segunda seção, discorro sobre o percurso para a concretização do meu sonho de realização do Ensino Superior, e sobre meu trânsito entre diferentes escolas públicas da região Norte (Tocantins e Pará). Na terceira seção, relato algumas experiências marcantes vivenciadas com meus alunos em aulas de LP. Na quarta seção, finalmente, descrevo

como meu recente contexto de trabalho motivou meu retorno à universidade, com o intuito de aperfeiçoar minha formação em resposta a inquietações profissionais.

Na quinta seção, evidencio a relevância do letramento científico na prática das professoras em sala de aula, realçando como este conhecimento me fez falta no início do meu trabalho como professora. Na sexta seção, explico que, em boa parte da minha história como professora, eu desconhecia a prática da pesquisa em sala de aula. Certamente, esse é fato comum na vida de muitas professoras brasileiras. Todavia, a minha inserção no mestrado modificou a minha prática, decidi investigar sobre o livro didático para melhorar minhas metodologias para mediação das aulas da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Desejo instigar os alunos a construir o seu próprio aprendizado de forma ativa e responsiva, utilizando o livro didático como primeira fonte da pesquisa.

Na segunda parte, apresento os pressupostos teóricos que embasam minha pesquisa. Na primeira seção, discuto sobre algumas concepções de alfabetização e de letramento, e sobre como os processos de ensino e de aprendizagem podem ser enriquecidos quando fundamentados por tais pressupostos teóricos. Na segunda seção, compartilho uma breve revisão teórica sobre o conceito de letramento da professora, articulando-o ao seu conhecimento teórico e a prática do cotidiano por meio da relação profissional com as colegas professoras na escola e na sala de aula com os alunos. Na terceira seção, conceituo educação científica numa recente abordagem situada na Linguística Aplicada (LA). Compartilho a compreensão de pesquisa assumida neste trabalho, evidenciado também o conceito de pesquisa na concepção de alguns teóricos, a exemplo de Demo (2006), Bagno (2009), Freire (2004), Guimarães (2019).

Na terceira parte, apresento os principais referenciais metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Na primeira seção, caracterizo a investigação realizada como uma pesquisa documental de testemunho, desenvolvida a partir das abordagens qualitativa e quantitativa. Na segunda seção, descrevo sobre a origem do livro didático no Brasil e sua trajetória até aos dias atuais e também apresento um quadro com as seções da coleção estudada do livro didático “Português Contemporâneo: Reflexão, Diálogo e Uso” e na sequência faço um breve comentário sobre as seções deste livro que mais apresentam atividades que sinalizam para a pesquisa.

Na quarta parte, apresento a análise dos livros da coleção investigada, considerando, para isso, algumas experiências particulares de uso do referido material didático. Na primeira seção, descrevo as tipologias criadas de atividades sinalizadoras de pesquisa, tais como: PME (Pesquisa em Material Especializado); PCC (Pesquisa para Construção de Conceito); PEC

(Pesquisa para Expansão de Conhecimento) e PDP (Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto) e utilizo conceitos teóricos de alguns autores como Pescuma (2005), Gil (2002), Bagno (2009), Guimarães (2019) e Silva (2020) para fundamentar. Na segunda seção, apresento a análise quantitativa com as ocorrências dos diferentes tipos de atividades nos volumes da coleção. Na terceira seção, exemplifico os diferentes tipos de atividades sinalizadoras de pesquisa identificados, utilizando uma abordagem qualitativa com enfoque no letramento da professora adquirido por meio dos saberes científicos e da prática cotidiana com os alunos.

As contribuições dos estudos sobre a educação científica ou letramento científico, foram primordiais para a construção deste trabalho. No decorrer da produção, pude refletir, como professora-pesquisadora, sobre e na ação profissional em sala de aula de LP. Percebi como uma abordagem que se volta para a pesquisa, com critério e trabalho efetivamente investigativo, pôde contribuir para o desenvolvimento de posturas críticas e emancipatórias.

Esse percurso se configurou como uma experiência de aprendizado imprescindível para o desenvolvimento de práticas educacionais libertadoras. A reflexão requer autodiálogo e diálogo com os outros envolvidos no local de trabalho, para que as práticas profissionais possam ser repensadas e as aprendizagens mútuas sejam instauradas.

Sendo assim, as *considerações finais* mostram a importância deste estudo, a importância do livro didático, explica o significado de cada atividade sinalizadora de pesquisa do livro *Português Contemporâneo: Reflexão, Diálogo e Uso*. Ressalto a gratidão pela relevância e o acréscimo de conhecimento trazido pelo mestrado acadêmico para a minha prática pedagógica e para a vida de uma forma geral.

Nas *referências* são apresentados os teóricos utilizados em toda a pesquisa e os apêndices trazem as tipologias de atividades sinalizadoras de pesquisa descritas na coleção do livro didático *Português Contemporâneo: Reflexão, Diálogo e Uso* da 1ª, 2ª e 3ª Série do Ensino Médio.

2 SONHOS, FRUSTRAÇÕES E ESPERANÇA

“Era uma vez uma professora maluquinha. Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação). Seu sorriso era solto como um passarinho. Ela era uma professora inimaginável”.

(ZIRALDO, 2003, p. 7-11)

Em 1995, Ziraldo publicou o livro *Uma professora muito maluquinha*, que conta a história de uma professora apaixonante, tão querida pelos estudantes, pelo seu esforço, dedicação e desempenho, tornando-se fundamental na vida de seus alunos. Na época, eu estava cursando o 1.º ano do curso técnico em magistério, mas já carregava o sonho de me tornar essa professora. Segundo o autor, essa obra foi inspirada numa professora que se chamava Dona Kate. Ao ler esse livro, era assim que me via.

Não fiz essa leitura em tempo de preparação para o trabalho, conheci o livro quando já estava lecionando. Sempre me perguntava: por que a professora não tem nome? Por que ela desaparece e ninguém sabe até hoje o seu paradeiro? O desfecho da história, da qual a professora foi embora sem avisar, deixando apenas uma mensagem, em códigos no quadro-negro, despedindo-se dos alunos, foi bem articulado. Na mensagem, a professora argumenta ter sido muito feliz com os alunos, mas que há outro tipo de felicidade para se lutar e que eles só poderiam entender quando crescessem.

Indubitavelmente, Ziraldo sabia que alguém com tal trajetória e maneira de ensinar não poderia ser nomeada e não podia morrer, precisava permanecer na memória de todos. Mesmo com boatos de que ela havia fugido com o namorado, para os seus meninos e meninas, nada disso tinha importância. A presença dela sempre estaria na memória daquelas crianças ao longo da vida, como uma fotografia emoldurada.

2.1 Do brotar de um sonho à realidade sertaneja

No atual cenário educacional do país, fica evidente a dificuldade das professoras em exercer o ofício do magistério com tanto esmero. É lamentável não realizar o trabalho que se idealiza.

Desde criança, esta filha de pais humildes e do sertão pernambucano, sonhava e almejava exercer o magistério. O pai alcoólatra; e a mãe doceira, posteriormente comerciante, sempre muito religiosa e trabalhadora, criou praticamente sozinha seus dez filhos (cinco mulheres e cinco homens) sendo eu, a caçula. Vivendo em Bom Nome, pequeno distrito de São José do Belmonte, em Pernambuco, demonstrado na **Figura 1**, cursei o ensino primário numa mesma escola municipal e com a mesma professora.

Figura 1 - Mapa geográfico de Pernambuco



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Durante a mocidade, permaneci em casa, pois os demais irmãos haviam se retirado da cidade natal em busca de trabalho. Cursei o segundo grau, atual Ensino Médio, em uma cidade vizinha, Serra Talhada, e para ir à escola havia ônibus cedido pela prefeitura. Era o tão sonhado curso técnico em magistério.

Meus familiares, ao me perguntarem o que eu queria ser quando crescesse, muita convicta, segura, respondia: ser professora. Fui uma criança pobre do interior pernambucano, que tinha as professoras como referência profissional. Não interagi com médicas, advogadas, engenheiras, arquitetas, por exemplo, para idealizar essas outras profissões.

De qualquer maneira, sempre acreditei que minha segurança e minha decisão na escolha profissional foi algo íntimo. Sinto-me realizada profissionalmente. Não seria a pessoa que sou se tivesse seguido outro percurso. Freire (1997, p. 32), em seu livro *Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*, na terceira carta, apresenta o seguinte: “vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. Com isso, o autor enfatiza duas possíveis razões para a presença feminina no curso: a primeira seria por não ter outra opção; e a segunda por aguardar um casamento.

Nenhuma dessas duas razões me motivaram. Recordo que, no 3.º ano do Ensino Fundamental (então 2.ª série), na comemoração do Dia do Trabalhador, no 1.º de maio, a minha professora, saudosa “Tia Cilêne”, solicitou uma redação sobre o que gostaríamos de ser quando crescesse. Não cogitei nada diferente, queria ser professora igual a ela. Ela continua trabalhando

na área da educação, agora como gestora de uma escola estadual bastante premiada no interior do sertão nordestino, na cidade de São José do Belmonte.

Ao mencionar o termo “tia”, não é no sentido de grau de parentesco, que, no dicionário Aulete (1980), corresponde à “irmã do pai ou da mãe”, e para os sobrinhos, a “mulher do tio”; mas ao modo carinhoso de as crianças pequenas se dirigirem às professoras. Vale ressaltar que Freire (1997) problematiza essa forma de tratamento dada às profissionais do magistério, pelas crianças, afirmando que ser professora é uma profissão e ser tia é um grau de parentesco.

Segundo o autor, a profissão de professora é prazerosa, mas exigente. Exige seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo, além do comprometimento com a sociedade. Ser chamada de tia, assim, acabaria por desvalorizar o papel do professor, servindo de uma “inocente” armadilha ideológica, na qual adocicaria a vida da professora e amaciaria a sua capacidade de luta e do exercício de suas tarefas fundamentais. Não se pode desconhecer as implicações escondidas que envolvem a redução de professora à representação de tia, porque, de certa forma, camufla o dever e o direito de lutar para sermos nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades (FREIRE, 1997).

Acrescentando reflexões sobre os verbetes utilizadas em sala de aula, Chassot (2018a, p. 56), em seu livro *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*, tem o mérito de sintetizar reflexões sobre educação em ciências, de forma a marcar a interpretação da ciência como uma produção cultural. O autor levanta uma questão prática sobre a palavra “tia”, quando trata da escola da virada do século XX para o século XXI, apontando sobre a legitimação do professor. Isso porque sua filha chega da escola com uma informação sobre as caravelas de Cabral divergente da versão compartilhada pelo autor. O pai contesta a informação advinda da escola. Porém, sua filha, categoricamente, ressoa a frase: “a tia disse!”

Há 10 anos, a Escola era ainda o centro irradiador do conhecimento. A professora ou o professor se legitimavam, também, pelo conhecimento que detinham. Era a ratificadora ou até a certificadora do conhecimento.

Quando se queria saber algo se perguntava ao professor. Sua resposta tinha autoridade e era a referência. Vou ilustrar isso com algo muito pessoal que ocorreu com uma de minhas filhas, quando estava nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Um dia, ao chegar em casa, contou-me que tinha aprendido na escola o nome das caravelas de Cabral. Ante a minha confissão de que não sabia os nomes, ela, surpresa e triunfante, recitou a tríade que todos aprendemos em nossas aulas de História: ‘Santa Maria, Pinta e Niña’. Diante do meu protesto, de que estas eram as caravelas de Colombo, Ana Lúcia foi categórica: ‘A tia disse!’. Isto é: Roma locuta, causa finita! Fomos à enciclopédia - então não havia Google - e nos verbetes ‘Cabral’ e ‘Descobrimento do Brasil’ não havia qualquer referência às naus cabralinas. Ao buscarmos, porém, referências à ‘esquadra de Colombo’ lá estavam a Santa Maria, a Pinta e a Niña, para orgulho dos meus conhecimentos de História. Ana Lúcia não se deu por vencida: ‘A tia disse! Então a enciclopédia está errada!’ Também não aceitou minha sugestão de, no dia seguinte, levar a informação para a professora. O que a Escola ensina parecia não ser passível de correção. Precisei eu telefonar para a ‘tia’, que só então se deu conta de seu engano,

agradecendo-me e no dia seguinte soube fazer elegante retificação (CHASSOT, 2018a, p. 56).

Após concluir o Ensino Médio, na modalidade do Curso Técnico em Magistério, fui contratada para ministrar aulas em classes multisseriadas, numa comunidade da zona rural do sertão nordestino. Nessa comunidade, iniciei minha jornada de educadora no ano de 1998. Mesmo inexperiente buscava realizar um trabalho que agradasse os alunos, devido a faixa etária deles, ou seja, eu precisava me adequar a linguagem ou ao mundo daquelas crianças para que elas conseguissem assimilar os conteúdos, já que tinham entre 8 e 12 anos de idade, além disso eram meninos e meninas de famílias com educação tradicional. Inclusive, um pai de uma aluna me procurou para solicitar que a filha dele não brincasse com os meninos no momento do recreio. Em relação às brincadeiras, essas eram bem distintas: os meninos jogavam bola no pátio da escola e as meninas brincavam de roda ou levavam bonecas. Nesse contexto, minhas aulas eram limitadas no falar e no conteúdo que ministrava. Hoje reflito sobre tamanha responsabilidade para alguém tão jovem. Quantas dificuldades enfrentadas sem nenhuma experiência e orientação, apenas a força de vontade e o desejo de exercer a profissão.

Essa escola era recém-construída e havia duas salas de aula, além das duas outras professoras que trabalhavam comigo. Lá, eu não era apenas professora, era também responsável por tudo que correspondia à escola, como: merenda, limpeza e bens patrimoniais. O transporte escolar que nos conduzia ficava impossibilitado de fazer o percurso durante um período do ano, por causa da enchente do rio por onde passávamos. Nesses dias íamos de bicicleta.

No que concerne à prática de ensino, usava quadro e giz, dividia a lousa em duas partes, de um lado da lousa passava as atividades para os alunos do 4º ano (3ª série); do outro as atividades do 5.º ano (4.ª série). Os alunos tinham livros didáticos e na maioria das aulas ficavam em duplas, para fazerem as atividades no caderno, uma vez que os exemplares não eram suficientes para todos. Assim, o uso do LD não era predominante. Constantemente eu usava atividades mimeografadas. Minhas aulas eram preparadas com base numa lista de conteúdos programados pela Secretaria Municipal de Educação e repassada às professoras nas formações continuadas mensais. A partir daí, usava vários LD do mestre para preparar meu material: atividades mimeografadas, cartazes, joguinhos, brincadeiras, dinâmicas, dentre outros.

Nesse ínterim, a escola não possuía instrumento de apoio para pesquisa (dicionários, enciclopédias), as tecnologias e a informática também não faziam parte daquele contexto. Estávamos distantes dessa realidade. Em uma aula de gramática para os alunos do 5.º ano (4.ª série), solicitei, como tarefa de casa que escolhessem um verbo para conjugar em todos os

tempos do modo indicativo. Um dos alunos chegou na segunda-feira com a atividade de casa feita e, empolgado, trouxe para eu corrigir. Naquele momento, tive dúvidas sobre o uso da letra “s” na conjugação verbal. Quem, de nós, estava correto? Pois o verbo escolhido, que o aluno conjugou, era o verbo querer. Dessa forma, falei: “não tenho certeza, mas acho que você conjugou errado, pois usou ‘s’ em vez de ‘z’. Pesquisarei e amanhã te dou a resposta”. Esse aluno me olhou ‘meio atravessado’. Não sei se era por eu não ter segurança sobre o assunto, ou se deveria ser por ele estar convicto de não ter errado.

Busquei sanar minha dúvida ao chegar em casa. Meu aluno estava certo. Toda a conjugação do verbo “querer” é com a consoante “s”. Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (1998, p. 57), a regra é a seguinte: “Escrevem-se com s com som de z: as formas dos verbos pôr e querer e de seus derivados”. Com essas informações, no dia seguinte, ratifiquei a conjugação do verbo “querer”, feita pelo aluno, que prontamente retrucou: “Eu sei que estava certo, fiz do livro da minha irmã!”. Esse exemplo se aproxima do que Chassot (2018a) se refere sobre a legitimação da professora pelo conhecimento que detém, e sobre o que é ensinado na Escola não ser passível de correção. Entretanto, no meu caso, apenas estava equivocada.

Na graduação existem informações e conhecimentos que não são trabalhados, que só adquirimos na prática com as dúvidas que surgem no dia a dia. Ainda assim, na época do acontecimento relatado, ainda não tinha a Licenciatura em Letras. Dessa forma, parti para uma nova etapa da minha vida que mudaria minha atuação profissional. Esse acontecimento será apresentado na próxima seção.

2.2 Da universidade às diversas salas de aula

Decidida e feliz com a escolha tomada, iniciei a Licenciatura em Letras no ano de 1998 e concluí o curso em 2001. Estava dando o “último passo” na realização de um sonho e imaginava que bastava este degrau para minha qualificação: receber o diploma e ser licenciada para ministrar aulas de LP. Nesse sentido, a conclusão da licenciatura seria o desfecho dos estudos, assim, estaria pronta e acabada, como um bolo de casamento após ser decorado.

Nesse contexto de virada de século, em 2000, passei no concurso público em São José do Belmonte, ainda em Pernambuco, no período em que estava cursando a graduação. Recordo o dia da posse. Diante da secretária de educação, recebi a minha primeira portaria com a localização em que fui nomeada. Era uma escola de zona rural, 27 km do centro do pequeno município pernambucano, e só havia um carro por dia - caminhonete (pau de arara) - que

transportava os alunos do sítio para estudar na cidade. Diante dessas condições, tive dúvidas sobre como trabalharia nessa comunidade, devido à distância e a quase inexistência de transporte; sem parar o curso superior. Prontamente, obtive a resposta da secretária municipal de educação: “Vá de jegue, jumento, bicicleta, mas vá. Tem muita gente querendo essa vaga. E você tem poucos dias para assumir”!

Lá estava eu, sonhadora, vencendo essa maratona. Não havia obstáculos que me parasse! Nada me impediria de assumir aquele concurso e alcançar minha meta. Tudo era possível. O que sempre sonhei estava se concretizando. Eu podia. Eu conseguiria. E consegui.

Contratei um mototaxista que me levava todas as manhãs ao local de trabalho. Lá, estavam à minha espera 23 alunos, da alfabetização ao 3.º ano (2.ª série), crianças carentes, que ansiosamente buscavam o saber nas aulas ministradas. No desenrolar do ano letivo, encantava-me ver aquelas crianças juntando sons e formando sílabas, palavras, lendo. Cada início de aula era uma diversão: orações, músicas, brincadeiras e dinâmicas variadas. Parecia nem ser uma sala de aula, mas sim era como se “brincássemos de escolinha”. Após concluir o trabalho diário, voltava naquele famoso e tão conhecido, no interior do sertão, transporte escolar, “pau de arara”, balançando de um lado a outro durante o percurso. Passava para a faculdade e, ao final da noite, estava totalmente exausta.

No final da semana, com cansaço físico, mental e tantas outras coisas pessoais para resolver, ainda havia o planejamento e a preparação do material para a semana seguinte. Nada desanimava a realização do meu projeto profissional, sabia que seria por um período, o probatório; logo, aquilo seria sanado. Para me auxiliar no planejamento recebia da Secretaria Municipal de Educação alguns LD do mestre, que pouco tinha serventia, pois não condizia com a realidade local, os textos fugiam do contexto do meu alunado. Eu precisava recorrer aos colegas de profissão mais antigos e buscava assim atividades mais adequadas.

No mesmo ano, casei e as dificuldades foram aparecendo e crescendo. Meu esposo não havia conseguido uma profissão efetiva, apenas trabalhava no que aparecia, tornando-se eletricitista por um determinado período. Agora, eu assumia outra função: era mãe, dona de casa e já conhecia o preço de administrar uma casa, família e trabalho.

Com o término do ano letivo, fui redirecionada para outra escola, era comum a mudança dos professores nas escolas de zona rural. Isso se justificava por questões políticas, para beneficiar uns e prejudicar outros, ou simplesmente pela não adaptação na comunidade. No meu caso foi por questões políticas.

Passei por mais quatro escolas de comunidades rurais e nelas vivi experiências distintas. Um fato relevante, que exemplifica a conduta de alguns políticos no interior sertanejo, é o de

designar profissionais a localidades de difícil acesso. Logo após ter minha primeira filha e usufruir os quatro meses de licença maternidade, retornei ao trabalho e fui encaminhada a uma escola com distância de 8 km da cidade, estrada de chão, de difícil acesso, com apenas um transporte por dia e com alunos extremamente carentes, os quais vão à escola mais pela merenda que pelo intuito de aprender. Nessa unidade escolar, eles faziam duas refeições, uma antes da aula e outra no intervalo. Isso era uma forma de minimizar a fome e assegurar a aprendizagem. Os alunos percorriam um determinado trajeto até a escola.

Certa vez, choveu muito forte e a energia cessou no local. Precisei encerrar a aula de LP em que trabalhava a família silábica do T. Acalmei os alunos, quando quem mais sentia medo era eu. Medo da chuva, da responsabilidade com aquelas crianças, de não concluir o conteúdo no final do ano letivo, da rejeição da comunidade, de não corresponder às expectativas. Freire (1997) diz que o medo é algo muito concreto e normal, porém temos que estabelecer certos limites ao nosso medo. Contudo há certos medos que nos paralisam. Nesse caso, o maior era o de voltar para casa a pé e correr o risco de ser surpreendida por uma onça. Na localidade, era frequente ver os rastros desse animal.

Embora os alunos já estivessem acostumados, partiram para suas casas com algum receio. Eu não consegui retornar, por causa da chuva, o carro não retornou para me buscar. Minhas duas alternativas eram: ficar na escola e dormir lá, sozinha, ou seguir com um aluno para pernoitar em alguma casa. A segunda opção foi a mais viável. Dessa forma, fui acolhida em humilde casebre, onde não se tinha absolutamente nada de refeição. Precisei recorrer à merenda escolar para nos alimentarmos e, em seguida, fomos deitar. Porém o sono não chegava. Havia outra questão que atordoava meus pensamentos e fervia em minha cabeça: meus seios latejavam cheios de leite e, certamente, minha filha chorava sem o seu alimento.

No dia seguinte, ministrei a aula e aguardei o transporte escolar. Ao chegar em casa encontrei minha filha de pouco mais de quatro meses, que havia passado a noite em prantos, com familiares os quais tentaram alimentá-la com mamadeira, mas sem aceitação da criança tiveram que recorrer às “mães de leite”. Eu estava diante de uma dura realidade. Naquele dia, decidi não mais voltar àquela comunidade e preferia perder o concurso para evitar repetir a mesma situação. Era algo maior atrelado aquele contexto: minha filha.

Comuniquei à secretária de educação municipal meu posicionamento e apresentei minha justificativa. Fui redirecionada para outra unidade escolar mais próxima de minha residência. Freire (1997, p. 39) ressalva que uma das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas é a coragem.

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de tudo, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-lo e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada (FREIRE, 1997, p. 39).

Outro olhar foi lançado. A sala de aula não era mais aquele mar de rosas que eu idealizava. Alunos com fome, que iam à escola apenas pela merenda, outros cansados por passar uma manhã inteira na lida da roça, plantio ou cuidado dos animais (gado, cabra). Ainda havia os que estavam ali porque os pais obrigavam com o discurso que precisavam estudar e aprender para “ser/virar gente”, como se eles não fossem pessoas!

Será que naquelas condições alguém de fato aprenderia? Será que eu, levando apenas alguns poucos conhecimentos acadêmicos, conseguiria construir com os alunos alguma informação que se sustentasse? Seria eu uma mera repetidora ou transmissora de informações, que faria pouca diferença na vida dos alunos? Hoje, compreendo que

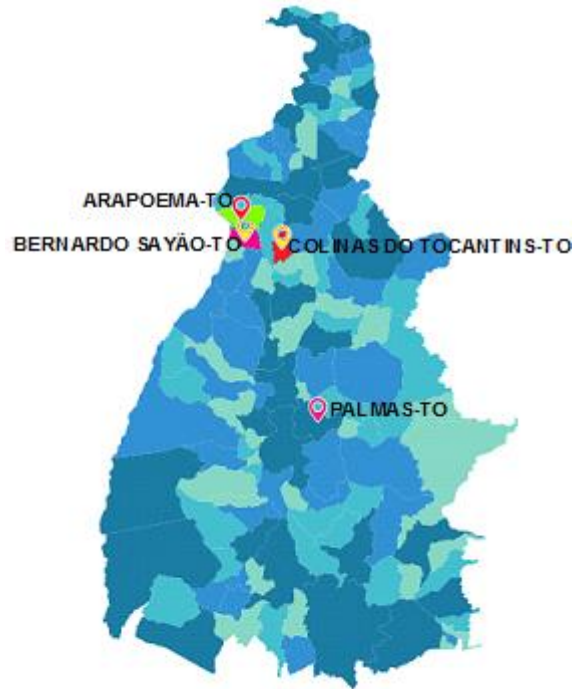
[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunho, vivido (FREIRE, 1996, p. 47).

Uma sala de aula sem a participação dos alunos no processo do ensino/aprendizagem demonstra a fragilidade da construção do conhecimento. O ensino centrado na voz da professora e seu livro didático, sendo o aluno mero receptor passivo, separa a educadora do educando, não exercita a participação cidadã. Nestas condições, não há aprendizagem. Faz-se necessário uma formação docente crítica numa perspectiva progressista. “Assim a Escola, muito mais que ser vista como reprodutora do conhecimento, deve ser pensada nas suas amplas possibilidades de fazer uma educação crítica. Essa é a nossa responsabilidade como professoras e professores” (CHASSOT, 2018a, p. 237).

Era preciso mudar. Desse modo, em 2002, saí do meu estado nordestino, onde nasci e me fiz professora. Parti acompanhando o esposo em busca de emprego em outro estado e deixei um substituto atuando em minha vaga no concurso, pois se fosse necessário voltar, meu vínculo empregatício estaria assegurado. Contudo, logo depois solicitei exoneração.

A chegada à região Norte foi um encanto! Muita chuva, muito verde! Isso para uma sertaneja do interior pernambucano é de lavar a alma! Ter chuva em abundância é sinal de fartura na mesa do nordestino. E foi nessas perspectivas que, ainda no mesmo ano, fiz concurso público no município de Arapoema, no Tocantins, e, com a aprovação, iniciei uma nova etapa no magistério.

Figura 2 - Mapa geográfico do Tocantins



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No mais jovem estado brasileiro, ilustrado na **Figura 2**, residi e atuei como professora vinculada às redes de ensino público, em três localidades distintas: Arapoema, Bernardo Sayão e Colinas do Tocantins. Vivi em cada uma delas experiências exímias. Com aprovação em concurso municipal em duas: Arapoema e Colinas do Tocantins.

No município de Arapoema, trabalhei numa mesma escola durante quase três anos, sendo a única professora que atuava na área na qual era formada. Por vezes ouvia: “pergunta para ela, que é formada”, ou ainda “ela deve saber, é professora de Português formada”. Havia uma forte pressão e responsabilidade em meu trabalho, entretanto vivia minhas primeiras experiências com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse período, todos os alunos matriculados na escola estudavam comigo. Eles vinham da zona rural, no ônibus escolar, e sempre os esperava antes de iniciar a aula. Caso chovesse ou ocorresse algum problema com o transporte, não havia aula. O entusiasmo estava visível no

meu semblante. As aulas eram sempre bem-humoradas. Eu mais aprendia que ensinava. Freire (1996, p. 23) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Então, no ano de 2004, eu e meu esposo fomos aprovados em um concurso público no município de Colinas do Tocantins. Ele foi convocado de imediato para ocupar o cargo de motorista; contudo permaneci vinculada ao município anterior. Isso dificultava a união familiar, então, decidimos, mais uma vez, pela minha exoneração para, assim, trabalhar como professora contratada, ministrando aulas para o 5.º ano (então 4.ª série) e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de um povoado em um assentamento, P.A. Providência no município de Bernardo Sayão. Isso possibilitaria nossa aproximação.

A questão de transporte escolar de alunos era uma realidade frequente e bem similar à experiência profissional anterior. Os problemas vividos também: chuva, carro que quebra, falta de água ou energia na escola, tudo era motivo para cancelar a aula. O diferente nessa escola é que tanto os professores quanto os alunos se locomoviam em transportes escolares para chegarem à instituição de ensino.

Presenciei em terra tocantinense algumas situações bem semelhantes às experiências em Pernambuco. Não entendia como um lugar com tanta fartura e muita chuva perpetuava também miséria. Discentes que também frequentavam a escola para consumo da merenda, o cansaço pelo trabalho precoce conciliado com os estudos, além das horas de viagem em ônibus no trajeto de casa para escola. Havia escolas desestruturadas, com falta de material didático e sem mobiliário, com professoras tendo que, a todo custo, exercer a profissão. Nesses pequenos municípios tocantinenses, os alunos tinham LD e eram o material principal das aulas LP, pois facilitavam o trabalho. Minhas aulas eram preparadas a partir dos referidos livros, configuravam-se como um amparo desde tempos pretéritos.

Em 2006, mudei para o município de Colinas do Tocantins, onde meu esposo já havia sido convocado em 2004. A família estava reunida. Lecionava em duas escolas da rede pública, ambas de periferia. Nesta cidade, algo novo para minha vivência profissional comovia-me. Os educandos não sofriam só com a angústia da aquisição da escrita, mas também com o desconforto financeiro e a desestrutura familiar. Passei a lidar com situações muito intensas, a exemplo de alunos de uma mesma família, cuja mãe tinha cinco filhos de pais diferentes. Questionava-me diante dessas circunstâncias: como seria a vida dessas crianças na casa? Que figura de pai elas carregavam na memória? Que educação elas vivenciavam?

Duas situações foram frequentes nas aulas: a) uma era a questão da prostituição; b) a outra, o uso de drogas lícitas e ilícitas, dentre outros vícios. Meninos relatavam naturalmente o uso de bebidas alcoólicas, o que causava preocupação nos professores. A gestora e os colegas

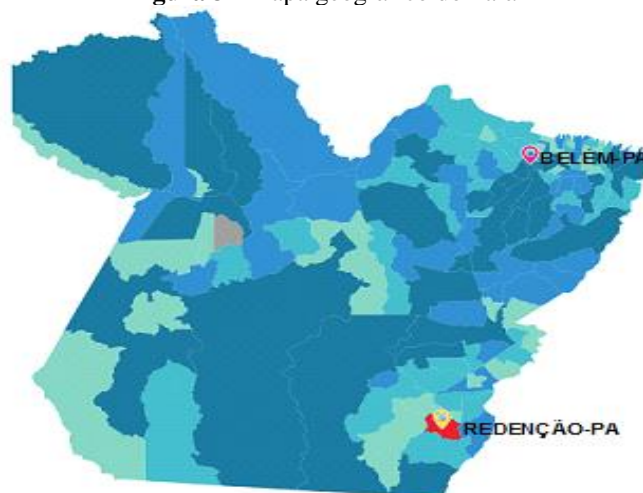
mais antigos alertavam para o “cuidado” com eles. Meninas que relatavam, em sala, as aberrações que faziam em suas noitadas e os casos que tinham com homens casados, etc.

Entretanto havia algumas crianças que moravam na zona rural, viviam num ambiente com acesso restrito a materiais impressos - livros, revistas ou jornais. Os pais eram analfabetos e bastante pobres. Enfrentavam a distância da escola, impedindo que eles almoçassem e fizessem as tarefas de casa, visto que o ônibus passava muito cedo para pegá-los e, quando voltavam para casa, chegavam muito tarde e ainda tinham que ajudar os pais com o trabalho, como cuidar do gado, da casa, etc. Havia meninos, por exemplo, que levantavam de madrugada para ajudar tirar leite das vacas e, quando chegavam à escola, dormiam o tempo inteiro. Dessa forma, eles eram prejudicados na vida estudantil.

Desenvolvi um projeto de leitura e escrita com correspondências de cartas entre os alunos das duas escolas que trabalhava, fiz um intercâmbio escolar que foi bastante significativo. A coordenação pedagógica, tanto da escola quanto da secretaria municipal, que participaram da culminância, prestigiaram o trabalho. Em Colinas, o uso do LD também era constante. Preparava minhas aulas a partir desse material, mas também seguia as atividades do Projeto Político Pedagógico, que eram voltadas às datas comemorativas, conforme calendário escolar.

Em 2008, surgiu uma oportunidade de estudar um pouco mais em uma pós-graduação *lato sensu*, ofertada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Matriculei-me no curso e assim que o concluí, fui aprovada em um concurso público no Estado do Pará, demonstrado na Figura 3, como Professora de Língua Portuguesa Nível II (Ensino Médio). De todo esse esforço, alcancei um novo objetivo e senti-me, assim, realizada profissional e pessoalmente.

Figura 3 - Mapa geográfico do Pará



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Meu esposo, no mesmo ano, também foi aprovado no concurso estadual do Pará e iniciou a carreira militar. Com uma maior estabilidade financeira, residindo em Redenção, conseguimos melhorar a qualidade de vida e decidimos ter nosso segundo filho. A vida familiar seguia tranquilamente. Tornar-me efetiva na rede estadual de ensino significava alcançar o topo da minha carreira profissional e também dos meus sonhos. Sempre fui de sonhar coisas simples, talvez coisas pequenas quando visualizadas pelo retrovisor.

2.3 Minhas aulas de Língua Portuguesa

Nessa nova experiência com o Ensino Médio vivenciei momentos de muito aprendizado e passei por diversas situações, em salas de aula, pelas quais me surpreendiam em alguns momentos: alunos que pouco ou praticamente não liam ou liam, mas apresentavam muitas dificuldades em interpretação textual. Na sala de aula, o único recurso ou apoio pedagógico era o livro didático, que nas aulas de LP tornava-se uma “bíblia”.

Isso era comum a todas as disciplinas. As aulas eram iniciadas abrindo o livro na página solicitada pela professora. Em seguida, fazia-se a leitura do texto ali apresentado e uma interpretação mecânica e automática era realizada. Contudo parecia ser o bom fazer de um professor de LP, pois, quando não se trabalhava com o livro didático, para aquele alunado, simbolizava o não fazer conhecimento e, por vezes, diziam ser enrolação de aula. Para alguns, ainda, era como se aquela professora recém-chegada à escola, fosse alguém despreparada para atuar numa realidade distinta.

Cheguei e observei sem interferir. Tudo era muito novo para mim, não teria condições de alterar um ambiente já totalmente estruturado. A escola, localizada no centro, era a sede mais antiga da cidade. Meus alunos eram outros, totalmente diferentes. Agora homens e mulheres adultos, muitos bem mais velhos do que eu, casados e pais de família, que trabalhavam o dia inteiro. Alguns deles afirmavam que só queriam concluir o Ensino Médio para adquirir um diploma.

Passei a lecionar nas turmas de terceiras séries do Ensino Médio no período noturno. Em uma das classes, havia uma senhora de cabelos brancos, carinhosa, a qual demonstrava dificuldade para acompanhar o conteúdo e as atividades. Os colegas sempre a ajudavam. Todos eram cuidadosos com ela. Em um determinado dia, final de aula, quando me aproximei, a senhora disse: “Professora, eu estudo só para não ficar em casa sozinha, é uma orientação do meu médico, depois do falecimento do meu esposo e do casamento dos meus dois filhos, eu

fiquei sozinha e estava entrando em depressão, o médico me recomendou voltar a fazer algo para ocupar minha cabeça e isso me trouxe novamente à escola.”

Outro testemunho gravado em minha memória é o de uma aluna, também idosa, merendeira do município, que afirmou estudar porque a nora havia a chamado de “burra”. Isso pelo fato de ela não saber auxiliar a neta nas tarefas escolares. Essa senhora relatou ter chorado o dia inteiro e decidiu voltar à escola.

Sobre os colegas docentes, a maioria era formada por servidores antigos, próximos da aposentadoria e com grande bagagem, no que tange ao trabalho disciplinar costumeiro. Eles me observavam como uma recém-formada sem nenhum preparo para o trabalho, assim, também pareciam compreender alguns alunos. Ninguém se aproximava para questionar, orientar, repassar informações necessárias para o meu aprimoramento naquele contexto.

A infraestrutura da escola estava bastante danificada: goteiras, telhado a desabar, janelas de madeiras bem antigas, banheiros impossíveis de serem frequentados e muita sujeira. A limpeza era feita em um único turno, embora a escola funcionasse os três períodos. A questão da energia e da água era bem parecida com a do Tocantins. Não havia merenda escolar, a violência no período noturno era preocupante. Alguns alunos, inclusive, precisavam sair mais cedo, visto que o horário das aulas fora reduzido, para não correrem riscos.

Tudo isso me levava a pensar que a realidade da educação nesse lugar é dessa forma e que devia trabalhar dessa maneira. Coube a mim, acomodar-me, pois eu precisava antes conhecer meu território de trabalho. Em uma etnografia de laboratório, Latour e Woolgar (1997) dizem que devemos trabalhar a questão de disciplinar o olhar mantendo a distância. E foi exatamente o que fiz.

Recordo de um homem, aluno da terceira série do período noturno, bem-apresentado, recém-chegado de outro estado, e que me olhava atentamente ao explicar determinado conteúdo gramatical (classificação das orações coordenadas), com frases soltas, priorizando os conectivos e classificando-os. Exatamente como afirma Antunes (2003, p. 31-33), quando aborda “o trabalho com gramática”, no qual se pode constatar ser “descontextualizada”, “fragmentada”, “irrelevante”, “inconsistentes”, “voltada para nomenclatura e classificação”, “inflexível”, “predominantemente prescritiva” e “que não tem como apoio o uso da língua em textos reais”. Essa caracterização descreve justamente essa minha prática, ao trabalhar a gramática, a fim de, talvez, demonstrar o domínio na área.

Essa aula que ministrei era de recuperação final, com os dias letivos bem limitados, já nos preparávamos para as férias e festas de final de ano. O referido aluno comentou: “pensei que eu ia aprender alguma coisa, mas vejo que as aulas aqui são só para transcrever do livro

para o caderno”. Isso me deixou inquieta, pensativa. No desfecho de um ano letivo, era inviável criar outro contexto para as minhas aulas. Isso garantiu um alerta para reflexões sobre minha prática. Já não cabia mais ser uma professora conformada, repetidora de conteúdos e de nomenclaturas. Precisava de uma nova roupagem, que abordassem procedimentos reais para esses alunos. É o que diz Antunes (2003, p. 36):

[...] derivam as práticas ou os procedimentos concretos que cada professor, na vida diária com seus alunos, vai inventando. Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, como disse acima, que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como "passar" ou "aplicar" as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, "para" eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.

Conforme a afirmação de Antunes (2003) é possível deduzir que a curiosidade, a vontade de fazer bem feito e o gosto pela desenvoltura dos educandos em sala de aula e na sociedade fazem com que as professoras saiam da zona de conforto e busquem novas perspectivas ou saberes para ensinar. A pesquisa pode garantir uma prática reflexiva e vislumbrar práticas diferenciadas em resposta às distintas demandas do local de trabalho.

2.4 Dos sonhos realizados à continuidade dos desafios

As pessoas nascem e carregam sonhos dentro de si. E se não fossem os sonhos, como se moveriam? Será que conseguiriam alcançar as metas que idealizam? É preciso muita determinação para chegar ao ponto que se planeja. E eu cheguei. Mas quando tudo que se almeja se concretiza, para aonde se deve andar? Estacionar? Pairar? O que, então, moverá as pessoas?

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem (FREIRE, 1997, p. 53).

Se meu mundo estava aparentemente concretizado e pleno, o meu profissionalismo precisava de movimento para intervir no mundo do meu aluno. É de minha inteira responsabilidade assumir com honradez um testemunho coerente e competente.

Estar em (trans)formação pessoal e profissional significa transitar entre movimentos de autoconhecimento, de relação com o outro e de conhecimento dos objetos culturais, processo interativo mediado pelo contato com parceiros, quer sejam crianças ou adultos com os quais convive no dia a dia da escola, quer sejam pais, demais professores, funcionários ou educadores de outras instituições (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 156).

Nos últimos 10 anos, estou trabalhando em uma mesma escola, com os mesmos colegas e as mesmas rotinas. Uma mesmice que me incomodou. Eu teria virado aquela professora “morta”, que tanto ouvi minha memorável professora de estágio e práticas do magistério, chamada Elza Holanda, dizer: “No dia em que você for para sala de aula e não bater um ‘friozinho’ na barriga, provavelmente, você deixou de ser professora. Você ‘morreu’ para a educação”. Isso também é relatado por Freire (1997, p. 44), na quinta carta, intitulada *Primeiro dia de aula*, momento que transmite o medo e a insegurança, tanto da professora inexperiente, quanto da professora veterana. Para o autor, o medo é de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de “contornar as dificuldades”. Assumir o medo é não fugir dele. Assumi-lo para superá-lo.

Esfriei. Já não sentia o “friozinho na barriga” ao iniciar as aulas rotineiras e, como bem afirmou Freire (1997), não podia ser morna. No trabalho, já não havia novidades. Eram os mesmos planejamentos, os mesmos projetos, os mesmos livros didáticos, os mesmos conteúdos programados e as mesmas atividades sinalizadoras. Era comum dizer: “abra o livro na página tal”, “hoje nós vamos estudar tal conteúdo”, “esses meninos não querem nada, por isso não aprendem”; “só ficam no celular.” Todos esses posicionamentos são comuns a professores, tanto na rede pública quanto no particular, onde também lecionei. Por um determinado período, constatei que algumas professoras, incluindo-me nessa categoria de profissionais, compartilham de práticas semelhantes vitimadas pelo comodismo.

A complexidade do ser humano e da realidade social exige que nos exercícios de verificação, tendo em vista construir um conhecimento da profissão referendado no contexto de ensino e na complexidade, o formando se defronte com riscos, incertezas, possibilidades e limites pessoais, institucionais e sociais com os quais terá que lidar como profissional (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 63).

Ser condizente à realidade escolar adversa, compartilhando argumentos sempre voltados para os problemas no espaço físico, afirmando que naquelas condições era impossível haver aprendizagem, tornou-se inviável. Junto da comunidade escolar em que trabalho, fui contemplada com uma nova escola, a tão desejada escola padrão, recém-construída, toda climatizada, com mobiliário novo, biblioteca dos sonhos, laboratórios de pesquisa e informática, quadra de esporte ampla e completa, banheiros, cantina, merendeiras em todos os

turnos, funcionárias para limpeza e ônibus escolar para transportar os alunos dos setores distantes à escola.

Com a mudança para o novo prédio, em poucos meses, toda a equipe já questionava sobre os problemas na aprendizagem e começamos a perceber que não era apenas o local de trabalho. Havia outras influências e isso me incomodava.

Fazia-se necessário uma tomada de atitude dos educadores da instituição. Que professora eu virei? Onde estava aquela sonhadora apaixonada pela profissão? O que causou esse gelo? Seria a rotina? A falta da leitura legitimada, baseada nas reflexões e abordagens teóricas? O descaso do governo com a educação que não promove formação continuada aos professores efetivos de rede pública? Falta de investimento e de aprimoramento? Ou eu poderia de fato culpar apenas a falta de interesse dos discentes e estava resolvido? Sobre a necessidade de o professor refletir sobre a própria prática profissional, Penteado e Garrido (2010, p. 63) dizem que:

Ao refletir sobre as concepções do docente observado e seu desempenho, ele exercita simultaneamente o seu autoconhecimento, extremamente importante na compreensão do outro, bem como necessário ao desenvolvimento pessoal, ou seja, para ultrapassar a si próprio. Atitudes estas indispensáveis no exercício da docência investigativa.

Fiquei a questionar tudo constantemente. Não era apenas uma questão de encontrar culpados ou justificativas para a realidade vivida. Seria o momento de repensar a minha prática enquanto professora, pois a escola, em 10 anos, se não mudou, foi mudada, conforme afirma Chassot (2018a, p. 51-52). O autor apresenta uma lista com seis situações presentes: a “tecnodependência”; a “hiperconectividade”; “o fim do efêmero”; “o (não) engajamento crítico”; “a brecha [...] entre os que têm acesso ao conhecimento e os marginalizados”; e “os cada vez mais tênues limites entre o humano/não humano”. Eu deveria encontrar meios que suprissem essa situação, assim, como alega o autor supracitado:

Quando falamos em educação é inevitável que a associemos à Escola, porque entendemos educação como algo usualmente formal. Logo, o que precisamos é de boas Escolas. Evito, por razões de apropriações que não discuto aqui, falar em Escolas de qualidade. Essas “boas escolas” exige, talvez mudar a Escola. Da listagem que apresentei antes sabemos que uma usual afirmação é: A escola não mudou, ou por outra: A escola foi mudada! (CHASSOT, 2018a, p. 54).

Também passei a questionar: quem é esse meu aluno? Em que condições ele chega até a escola? Como é seu dia? O que ele traz na bagagem real de sua vida para sala de aula? Será que está preparado para o “conteúdo programado” que eu ministro? Na escola em que trabalho

há duas realidades: (a) o alunado do matutino, geralmente com adolescentes da periferia, cujos pais trabalham para conseguir manter a família e os estudos dos filhos; (b) o alunado do noturno, que na grande maioria são adultos, pais de famílias, que trabalham durante o dia e chegam à escola cansados, o que dificulta a aprendizagem. Possivelmente, eles só tocam nos materiais escolares na hora da aula e fazem cópias uns dos outros. Alguns chegam à escola no ônibus escolar, outros possuem sua própria motocicleta, correndo o risco de serem assaltados no percurso da escola para casa e vice-versa.

Convém ressaltar que, nessas condições, o conteúdo curricular proposto no livro didático e programado no planejamento anual pouco ou nada condiz com a realidade, não é relevante para os alunos. Chassot (2018a), sobre os conteúdos curriculares, classifica-os em legais e ilegais, e questiona se é possível um único currículo ser vivido e experimentado nacionalmente no que tange às políticas educacionais. Considera-os como alerta a nossa responsabilidade do fazer educação.

O que fiz em todos esses anos de trajetória educacional, se não o fiz certo, por falta de conhecimento e de aperfeiçoamento, o fiz com a melhor das intenções. Portanto, diante das observações apresentadas e analisando a prática que venho exercendo, constatei ser preciso sim, continuar a formação acadêmica, entendendo, com isso, que é necessário o educador rever e reavaliar constantemente o seu trabalho.

Dessa forma, surgiu a necessidade de melhorar minha prática profissional, porque tenho observado, no decorrer dos anos de trabalho, que grande parte do meu alunado, ao concluir o Ensino Médio, não prospera, não tem visão crítica sobre os assuntos relacionados ao contexto social e nem ingressa em faculdades.

Conforme Barcelos (2019, p. 54) destaca, ao problematizar os desafios e as possibilidades de um professor de línguas nos tempos críticos de hoje: “os estudantes valorizam um professor profissional, comprometido, dedicado, com sólida formação específica e pedagógica, e que compreende as diferenças entre os estudantes, é atencioso, respeitoso, amigável”.

Meus alunos precisam de uma profissional com maior carga intelectual. O professor ainda é valorizado pelos estudantes. Certamente, se eu buscar aprendizagem, estarei os encorajando a também ir atrás de novos horizontes. Não serei uma mera transmissora de saberes, como disse Freire (1996), mas sim uma entusiasta para a formação de indivíduos pensantes, críticos e produtivos. Não sou a única responsável pela estagnação do meu alunado, porém, posso fazer minha parte para tentar mudar tal cenário.

Nessa busca incessante por [re]aprender, já que o fazer educativo deve estar atrelado a constantes mudanças, e a formação dos educadores deve ser permanente, não se pode atuar na área da Educação sem participar dos estudos e pesquisas que a todo momento acontecem. Assim, como as ciências, o mundo não para, está sempre em movimento. Logo, essas mudanças influenciam no trabalho, na vida, no modo de pensar e de agir.

Procurei aperfeiçoamento profissional inscrevendo-me no Mestrado em Letras, na UFT, no *campus* de Porto Nacional. A cada etapa da pós-graduação *stricto sensu*, observava o quanto eu estava alheia a teorias e aos estudos que vêm sendo feitos. Inúmeros termos que desconhecia, uma vasta gama de assuntos, já discutidos no meio acadêmico, os quais não tinham sido cogitados no meu ambiente de trabalho.

Uma vez identificados alguns dos problemas em meu local de atuação, precisei ingressar no mestrado acadêmico, o qual, mesmo não sendo a modalidade profissional de curso, conforme tematizado por Silva (2019c, p. 30), para mim também “se justifica em função da resolução ou minimização dos desafios ou problemas instaurados no local de trabalho”, na esperança de incorporar novos valores e práticas. Conforme afirma Ribeiro (2006), ao procurar definir a diferença entre mestrado profissional e pós-graduação *lato sensu*, o que se pretende com o mestrado ou com o doutorado é uma mudança de qualidade nos mestrandos ou doutorandos, de modo que estes não saiam como entraram, pois não estão sendo treinados ou informados, mas sim, (trans)formados. A ideia de pesquisa na escola tanto pela professora quanto pelo aluno é o ponto de partida para a transformação da educação e da sociedade.

2.5 Contexto de referência da pesquisa

Desde o início da minha atuação como professora, como já foi exposto, sempre estive à margem, atuando em escolas de periferias, no norte do país e, especialmente, no Estado do Pará, uma região marginalizada, que não é valorizada socialmente em relação às demais regiões geográficas brasileiras, a exemplo do Sul e Sudeste. Através do meu testemunho, tento dar voz às inúmeras professoras que, assim como eu, são mulheres, mães, esposas, profissionais.

Sobre o termo testemunho, Freire (1997, p. 51), no livro *Professora, sim; tia, não*, ao relatar sobre as “relações entre a educadora e os educandos” considera “como ‘discurso’ coerente e permanente da educadora progressista”, que é através do testemunho que a professora atrai o aluno de forma consistente, uma vez que a postura do falar com segurança e do fazer de uma professora emite no aluno mais força.

Essa força e confiança na professora também é destacada por Massarani et al. (2021) no livro *O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia*. Os jovens afirmam, nesse livro, ter mais confiança na fala da professora do que em qualquer outro profissional, ou seja, a figura da educadora tem muita relevância na sociedade para esses jovens, o que requer de uma professora maior preparo para o magistério. Por isso, busco superar as minhas dificuldades, através da dedicação e da valorização do meu trabalho, para assegurar e validar o meu fazer na educação, para fortalecer a minha fala na sociedade.

Conforme afirmei em outro momento, ser professora no Brasil ainda não uma profissão avaliada de “prestígio”, como medicina, direito e engenharia, cujo diploma de graduação possibilita o reconhecimento social como “doutor”. Enquanto os bacharéis em direito são chamados de doutor, os docentes com efetivo título de doutorado não recebem o reconhecimento merecido. Essa situação precisa ser mudada por meio de ações que valorizem o magistério.

Poderia começar valorizando a prática pedagógica, a criatividade exigida pela profissão mediante os inúmeros desafios instaurados, enfim, as professoras precisam ser empoderadas. As IES, especialmente as que trabalham com formação docente, precisam ouvir as vozes produzidas nas escolas da Educação Básica. Cada educadora compartilha riquezas de saberes, construídos na prática do dia a dia ou no corpo a corpo com os alunos e demais educadoras.

Comparo a situação da professora brasileira com o trabalho desenvolvido por Ailton Krenak (2020), que trabalha diretamente com indígenas e tem alguns livros publicados, tais como *Ideias para adiar o fim do mundo*, *O amanhã não está à venda* e *A vida não é útil*, os quais são resultados de sua participação em palestras e entrevistas. O ativista defende a terra e tenta valorizar os saberes locais, os saberes próprios dos indígenas, que não são legitimados, inclusive, por universidades que, por vezes, ignoram os saberes ancestrais, os quais são produzidos longe dos laboratórios universitários.

Em outros termos, os saberes de Krenak (2020) são considerados por muitos especialistas como bobagem ou algo sem relevância, porque o que interessa são os avanços tecnológicos e os avanços da ciência, ou seja, a teoria científica proporciona mais lucro, desenvolvimento e progresso. Parece, portanto, ser cômodo ouvir ideias criadas em laboratórios ou escritórios do que dar atenção aos grupos “minoritários”, que sofrem com perdas de terras, qualidade de vida e desvalorização de suas culturas.

Desse jeito também acontece com a voz da professora, tendo em vista que nem sempre as universidades ouvem-na, mas tendem a ditar o que a profissional tem que fazer (SILVA, 2017). E é nessa perspectiva que me coloco no lugar de fala com propriedade, pois também sou

conhecedora do fazer pedagógico, do sujeito que é meu aluno, da realidade de suas famílias, seus medos e sonhos.

Com isso, tento também dar visibilidade ao empoderamento das diversas professoras que existem espalhadas pelo Brasil, formando cidadãos e cidadãs. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem um olhar engajado e político, em prol do sistema educacional e ainda possibilita visibilidade ao empoderamento da professora. Esta atitude se adequa ao paradigma teórico-metodológico da LA e também às discussões levantadas por Krenak (2020).

Enfatizo também que meu estudo pode ser comparado às reflexões de Anthony Browne (2006) em seu livro literário *Piggybook*, o qual descreve a realidade de uma dona de casa sobrecarregada com os afazeres domésticos e que, com as cobranças e pressões sofridas, resolve ir embora, deixando tudo para traz. Igualmente, retrata as múltiplas tarefas desenvolvidas por uma professora no cotidiano no âmbito escolar.

Eu, por exemplo, trabalho na escola, sou dona de casa, sou mãe, sou esposa e sou estudante. Embora existam as minhas fragmentações de identidade, não posso deixar de empoderar a professora que sou. Nenhuma instituição de ensino tem minha experiência, que, assim, como as de outras profissionais do magistério, é única. Ou seja, existem inúmeras peculiaridades que são exclusivas de cada professora, por isso, os pesquisadores legitimados não podem ignorar os saberes profissionais gerados nas escolas básicas.

É relevante pontuar que ninguém sabe tudo e que as universidades são cruciais na formação científica. Em outras palavras, os saberes científicos e experiências precisam ser acoplados para melhor desenvoltura da professora na graduação, no mestrado, no doutorado e, enfim, nas diferentes trajetórias de aprendizado, já que esta é infinita (SILVA, 2017). Assim, o diálogo e a humildade são essenciais para o sucesso como profissional. Conforme problematiza Freire (1997, p. 37):

Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me cair preso no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual ela se perde. (FREIRE, 1997, p. 37)

A professora não é onisciente, por isso, precisa ouvir, dialogar e estar sempre disposta a aprender e também a ensinar, entender que é um ser inacabado e necessitado do aprendizado

colaborativo. Freire (1997) evidencia ainda a importância do amor na educação. Nas palavras do autor:

É preciso, contudo que este amor seja, na verdade um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirmar no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (FREIRE, 1997, p. 38)

O amor pregado por Paulo Freire é o da criticidade, da autonomia e, principalmente, da justiça, daí a importância de sempre se buscar conhecimentos por meio de pesquisas ou de indagações. Daí a relevância de a professora se debruçar sobre o próprio material didático e sobre a própria prática profissional e, mais ainda, de compartilhar o próprio percurso investigativo.

2.6 Professora pesquisadora

Reafirmo que a pesquisa e a reflexão sobre o meu fazer pedagógico, em sala de aula e na tarefa de instigar os meus alunos a terem o hábito de questionar, articular ideias e escrevê-las (DEMO, 2010), pareciam-me distantes por serem atividades complexas e por desconhecer essa prática, mesmo com formação e exercendo o magistério desde a minha juventude.

Essa situação é bem explicada por Lüdke (2005) quando apresenta uma pesquisa feita com professores da educação básica na cidade do Rio de Janeiro, os quais não apresentaram nenhuma experiência com a pesquisa e afirmaram ser despreparados para o ato de pesquisar. Segundo eles, não receberam esse ensinamento em suas graduações, exceto quando algum professor se disponibilizava individualmente a ensinar. Essa realidade, entretanto, é comum para a maioria das educadoras brasileiras, já que a investigação sobre prática profissional nem sempre é algo lembrado e tematizado nos componentes curriculares das licenciaturas. Conforme afirma Freire (1996, p. 29),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Também fui leiga na prática de pesquisa por muitos anos. Apenas no mestrado estou sendo instigada a questionar e a investigar, percebendo, assim, que preciso ser uma professora-

pesquisadora para ajudar os meus alunos a serem igualmente pesquisadores e construir seus próprios saberes.

Diante desse contexto, decidi analisar o livro didático que continua sendo meu instrumento de trabalho durante anos e vi o quanto deixei de avançar junto aos meus alunos, por não saber direcionar pesquisas e levá-los a refletirem curiosamente sobre a língua materna. Ao mesmo tempo, notei que as professoras interioranas, como eu, em todos os aspectos, de formação e de vivência, podem ser guerreiras por se utilizarem da própria criatividade.

Nessa perspectiva, as experiências das professoras não devem ser ignoradas por universidades, mas sim aproveitadas. Conforme explica Lüdke (2005),

Aproximar a pesquisa realizada pelos professores na escola de educação básica da executada na universidade pode representar uma estratégia interessante para favorecer o seu reconhecimento. No entanto, o desafio está na conquista de mérito próprio para a pesquisa, de modo que os professores da escola básica possam realizá-la em seu ambiente de trabalho, evitando o controle que a universidade, por sua tradição, costuma exercer nessa relação. A pesquisa, em colaboração entre universidade e escola básica (LÜDKE, 2005, p. 345).

Essas experiências vivenciadas e praticadas nos diferentes contextos, junto aos alunos e a suas famílias, levam as professoras a buscarem as respostas para os “porquês”. Por isso, muitas estão em busca do mestrado e do doutorado para melhorar sua prática profissional em sala de aula, uma vez que o salário e o reconhecimento por parte das autoridades públicas são ínfimos ou não existem. Como reflexo da política do atual governo federal, o descaso com a ciência e com a educação tem se agravado e parece-me que tem se naturalizado ou legitimado. Contudo tenho a esperança de melhores dias para os brasileiros através do processo contínuo da educação, começando por nós, professoras. Como bem argumenta Celani (2002, p. 22), “a educação não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplos – mas, sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador”.

Nessa discussão, compreendo que a reflexão se dá sobre a ação docente no âmbito escolar, especialmente na relação com o aluno e sobre a própria prática na educação. Quanto a isso, Cavalcanti e Moita Lopes (1999) enfatizam a importância de a professora olhar-se, questionar-se, explicar e rever suas ações pedagógicas por entender que tudo isso alcança o ensino e a aprendizagem em sala de aula e, conseqüentemente, os alunos.

Nessa conjuntura, Celani (2001) fala sobre o perfil do profissional que a educação brasileira precisa. Na sua concepção, não pode ser apenas um reprodutor das ordenanças do coordenador da escola, nem das imposições de ministérios ou secretarias de educação; portanto,

deve ser um humano com independência na discussão, no ensino e nas opiniões, com estilo próprio. Ele precisa ser um sujeito reflexivo e responsivo.

Segundo a autora supracitada, não basta apenas refletir sobre a prática, mas também ser uma cidadã responsável para com os outros, para atuar na escola e na sociedade e, assim, ter uma identidade com atitudes reflexivas e responsáveis pelas próprias práticas como professora.

Além da reflexão e da responsabilidade, é necessário ter visão de transformação do sujeito pela educação, pois, de acordo com Paulo Freire (1982), não existe educação sem amor e as pessoas que não são capazes de amar os sujeitos inacabados também não são capazes de educar.

Com esta pesquisa, defendo que o ensino de LP possa ser mediado de forma produtiva mesmo com o uso do livro didático e que algumas práticas de pesquisa possam ser motivadas pelo trabalho proposto no referido material didático.

Diante da trajetória de minha carreira como professora, percebo que, em muitas ações pedagógicas ou didáticas, faltou o conhecimento do letramento científico para eu trabalhar atividades de pesquisa nas aulas de LP. Na época da minha formação inicial, entretanto, os estudos do letramento ainda se configuravam como discussões incipientes nas universidades brasileiras. O ápice da reflexão em torno dos conceitos de letramento e alfabetização foi na década 90, compreendendo-se a alfabetização como a aquisição da escrita e o letramento como práticas sociais mediadas pela tecnologia da escrita (TFOUNI, 2010). Este assunto ainda não se efetivava nas Universidades, especialmente nas interioranas.

Nos estudos linguísticos aplicados, a abordagem da educação científica é bastante recente. Tal abordagem exige modificação de postura da professora, no que se refere ao enfoque da pesquisa. Em outras palavras, a educadora deixa de ser somente uma transmissora de conteúdos e passa a ser uma mediadora e pesquisadora no âmbito escolar. Atitude que me faltou no passado por ausência destas reflexões, por isso, a importância de estudar sempre para apreender as discussões pertinentes e atuais para formação profissional.

Segundo Brandi e Gurgel (2002) e Santos (2007), a preparação do sujeito requer tanto a alfabetização quanto o letramento científico, por serem aptidões essenciais para a formação tecnológica e científica dele, já que estas despertam as pessoas para tomadas de decisões frente as circunstâncias sociais e naturais. O letramento científico é de suma importância para nós professoras, uma vez que a minha trajetória na sala de aula confirma esta eficácia, por meio dos estudos realizados na pós-graduação e no mestrado. Tais estudos me possibilitaram aprendizados sobre a pesquisa em sala de aula.

Sendo assim, o meu olhar atual sobre as minhas práticas passadas me mostra a relevância do letramento científico, especialmente neste início de milênio que precisa de professoras criativas, responsivas e praticantes de metodologias pedagógicas significativas e aceitáveis no enfrentamento das demandas inovadoras, das diversidades culturais e da compreensão das tecnologias da contemporaneidade.

Conforme Gadotti (2000), no século XXI a educação se encontra em via dupla, visto que de um lado está a desenvoltura escolar que não atende a qualidade necessária e, de outro lado, as novas teorias também não têm conseguido atender com plenitude as diversas e rápidas transformações da sociedade. Enfim, as ações pedagógicas acoplam ética, concepções de mundo, valores e escolhas de planejamento de atividades educativas que devem transcender os muros das instituições escolares.

Assim, na próxima parte desta dissertação, apresento alguns conceitos de alfabetização e de letramento, de letramento do professor e de letramento científico. Problematizo como tais conceitos podem ser aproveitados em aulas de LP. Finalmente, situo esta pesquisa na LA.

3 LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte, apresento uma revisão das principais noções teóricas que embasam esta pesquisa de mestrado, as quais são promissoras para a problematização dos questionamentos levantados na parte anterior. Sem esgotar o tema, compartilho alguns encaminhamentos para o trabalho docente.

Destaco a importância do letramento científico para o desenvolvimento de uma instrução engajada socialmente e comprometida com a transformação social. Discuto também a importância da formação de professoras para esse processo de engajamento social, pois, por meio de uma instrução sustentável, as professoras podem propor atividades produtivas em diálogo com o cotidiano dos alunos na contemporaneidade.

Na primeira seção, apresento as noções de alfabetização e de letramento. Após mostrar que tais processos são distintos e complementares, prossigo com uma discussão sobre o conceito de letramento de professora, na segunda seção. Na terceira, reviso o conceito de letramento científico, focalizando o que se tem compreendido por alfabetização científica e letramento científico.

3.1 Conceituando alfabetização e letramento

Por muito tempo, na história da educação e na história do pensamento linguístico, as competências de leitura e de escrita, bem como as formas de ensino destas, foram vistas com base nos fenômenos cognitivos (STREET, 2014). Essa forma de ver a leitura e a escrita gerou algumas injustiças, pelo fato de ela refletir a forma de usar leitura e escrita das sociedades ocidentalizadas e industrializadas, porém colocando nações que não tinham o status de industrializadas, como era o caso do Brasil, às margens (STREET, 2014; SOARES, 2004).

Surge, assim, um movimento como fruto dessas reflexões, que tinha em seu âmago a contestação dessa única forma de ver leitura e escrita. Esse grupo foi denominado Novos Estudos do Letramento (NEL) e teve sua gênese no final da década de 1970 e início da década de 1980 (STREET, 2014).

Entender as postulações desse grupo é de extrema importância para a temática que aqui desenvolvo, tendo em vista que situa parte epistemológica que fundamenta esta pesquisa. Dessa forma, pontuo que há uma primeira proposição desse grupo que é muito útil para o prosseguimento das minhas discussões. A proposição a que me refiro diz respeito à conceituação do que vem a ser alfabetização e letramento. Iniciarei, pois, pela primeira.

Alfabetização é um termo amplamente divulgado entre a comunidade educacional/científica e entre a sociedade brasileira de uma forma geral. De acordo com Soares (2009), a alfabetização diz respeito ao ato de adquirir o alfabeto, a “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, “é a ação de alfabetizar, tornar ‘alfabeto’” (SOARES, 2009, p. 31) e está diretamente ligada à aquisição ou ao aprendizado da modalidade escrita da língua, são saberes que, através dos tempos, têm se tornado cada vez mais necessários para o funcionamento dos sujeitos na vida em sociedade.

O processo de alfabetização permanece relevante, todavia posso afirmar, conforme Freire (1979) e Soares (2009), que, no século passado, esse assunto teve um espaço maior em discussão no cenário nacional, tendo em vista que pelo processo de modernização pelo qual o Brasil passou, que se efetivou por meio da industrialização, fez-se necessário que os brasileiros se tornassem alfabetizados para que pudessem ‘funcionar’ socialmente. Daí que vieram alguns esforços oficiais, mesmo que sabotados por eles mesmos, para a alfabetização em massa, como foi o caso do programa liderado pelo educador Paulo Freire no sertão nordestino².

Sobre o termo funcionamento, entro em uma segunda questão a respeito do fenômeno da alfabetização. Pois, ainda de acordo com Soares (2009) e Street (2014; 2010), surgiram, com o decorrer dos tempos, algumas necessidades sociais que iam além das previstas pela instituição social³ responsável por fornecer os conhecimentos de leitura e de escrita, a escola.

Essas necessidades diziam respeito à apropriação das competências leitoras e escritoras dos alunos que passavam pela agência de letramento em questão. Diziam respeito ao uso social da leitura e da escrita. Um bom exemplo para ilustrar é trazido por Street (2014), ao relatar que alguns alunos, ao sair da escola regular, nos Estados Unidos e no Reino Unido (lugar onde o pesquisador em questão investigou para ter esta constatação em específico), sentiam dificuldades para preencher alguns formulários referentes ao ambiente de trabalho em que estavam inseridos.

No Brasil, o termo analfabeto funcional passou a ser utilizado. Esse termo é carregado de preconceito e serve/servia para nomear as pessoas que concluíam a escolarização obrigatória, mas não conseguiam usar as habilidades de leitura, escrita e oralidade em algumas situações

2 O educador Paulo Freire liderou um programa de alfabetização no sertão nordestino, no estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, no ano de 1963. Tal programa foi referência nacional na época e seria implantado nacionalmente no ano seguinte, ano de 1964, se não fossem os critérios de censura advindos do governo militar, na época liderado pelo general Humberto de Alencar Castelo Branco. O governo militar chega a autossabotar-se, pelo fato de ter financiado a preparação do programa em questão e, após descobrir o teor “subversivo” do processo de alfabetização proposto por Freire, cancelar a prática do programa (FREIRE, 1979; 1989).

³ Algumas autoras, a exemplo de Kleiman (1995), chamam as instituições sociais, tais como a escola e a família, de agência de letramento. A partir desse momento, assim, também, o farei.

sociais, geralmente ligadas aos usos sociais de linguagem dos grupos economicamente mais favorecidos.

Diante da necessidade de nomear esses fenômenos que refletiam um fracasso escolar, nos países anglófonos, como é o caso dos já citados Estados Unidos da América e o Reino Unido, surgem os pesquisadores do NEL, procurando ressignificar o termo *literacy*, responsável por nomear o processo antes definido no Brasil por alfabetização. Tal ressignificação foi responsável por uma mudança, tanto conceitual quanto epistemológica, uma vez que, com a emergência de NEL, *literacy* passa a responder não apenas à aquisição da leitura e da escrita, mas também ao uso social de ambas as competências (SOARES, 2004).

Essas proposições geraram o que Soares (2004) nomeia como “a invenção do letramento”, pois, em vários países, encontra-se, no final da década de 1980 e início da década de 1990, um termo, referente à ‘nova’ forma de *literacy* encontrada nos países anglófonos. De acordo com a autora, surgem os termos: *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal, e letramento no Brasil. Todos esses termos são utilizados para nomear fenômenos distintos da alfabetização, para se referir a práticas que vão além do uso das habilidades iniciais ou básicas de leitura e escrita.

Dessa forma, chego ao processo de conceituação do segundo termo surgido no grupo NEL, que é o conceito de letramento. Como disse Soares (2009), este é um termo de difícil definição, contudo não é a minha intenção dizer o que é letramento, mas sim dizer algumas coisas sobre os letramentos. De acordo com Silva (2018, p. 83), “surge a compreensão de que o letramento não é unívoco nem neutro, mas apresenta uma dimensão plural (letramentoS) e não se restringe apenas à escrita. Ou seja, estende-se aos diferentes usos da oralidade, da escrita e suas tecnologias nas práticas sociais”. Por isso, não tenho a pretensão de esgotar a discussão sobre o referido fenômeno.

Nesse sentido, as discussões sobre letramento dizem respeito ao uso social da leitura e da escrita nas práticas sociais na principal agência de letramento que é a escola, sobre a leitura e a escrita não serem dissociadas do seu contexto de produção e de circulação.

O conceito de letramento está atrelado a relações de poder existentes nos usos sociais de linguagem que envolvem a leitura e a escrita, nas valorações do porquê que alguns usos da escrita são vistos como legitimados e outros como marginalizados, é sobre as permissões que alguns grupos sociais têm para usar o letramento e outros não, a exemplo da não permissão de frequentar escolas que o grupo social das mulheres não tem em alguns países do oriente médio como nos narrou Street (2014). É sobre questões contextuais que não são apreendidas se o pesquisador olhar apenas para a faceta sistêmica da língua.

Dessa forma, considero que as noções de alfabetização e de letramento não são, em nenhuma hipótese, polos opostos, cuja presença de um exclui a presença do outro. Considero, assim, como o fez Soares (2004, 2009), que ambas são parte de um processo, a interação social a partir das competências de linguagem no mundo contemporâneo.

Em consonância com essas mudanças epistemológicas, os trabalhos de Street (2010; 2014) são de vital importância, visto que esse pesquisador realizou alguns trabalhos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)⁴, contestando a ideia de que nações que tinham índices insatisfatórios fossem consideradas “iletradas”. Como o referido autor fez essas contestações? Com base em pesquisas etnográficas na região. Entre as considerações surgidas ao final de tais trabalhos etnográficos, Street (2014, 2010) chegou à conclusão de que não há uma única forma de letramento, no caso o letramento ocidental, representado pelos testes avaliativos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵.

O autor também considerou que na região investigada (em específico, no Iran), havia, sim, outras formas de manifestações de letramento, outros tipos que não diziam respeito ao letramento ocidentalizado; e que esses letramentos não deveriam ser analisados com base em juízo de valor etnocêntrico, a partir do qual se atribui o status de melhor ou pior, mas sim com base nos diferentes letramentos que têm importância quando inseridos no contexto social a que pertencem.

É com base na ideia de que não há apenas uma forma de manifestação de letramento que se fundamenta esta pesquisa, cujo objetivo é contribuir para os estudos do letramento das professoras - grupo social a que pertenço. Portanto, é tomando-se por base a discussão de que há letramentos diferentes que surgem as discussões sobre o que Kleiman (2006) denomina de *letramento do professor*.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: encurtador.com.br/fnsxT. Acesso em: 12 mar. 2021.

⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representa uma estruturação formada por países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico. Os membros pretendem discutir políticas públicas e econômicas que os orientem. Esses países apoiam os princípios da democracia representativa e as regras da economia de mercado. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 12 mar. 2021.

3.2 O Letramento de professoras: um aprendizado oriundo da teoria e da prática

Conforme Kleiman (2006), o letramento do professor diz respeito às manifestações de linguagem que permeiam todo o processo educativo, seja da formação inicial, seja da formação continuada, ou do local de trabalho do professor

Esse tipo de letramento, conforme pontua Sousa (2019), só pode ser analisado e pesquisado, se consideradas as nuances que permeiam o fazer docente, uma vez que as variáveis importantes, como condições de trabalho, salários, dentre outras podem ser definidoras na prática do professor. Silva (2014) assevera que, no processo formativo inicial, em específico nos estágios supervisionados, o professor lida com diversas tensões que são partes constitutivas da práxis docente⁶.

O grande desafio das professoras é superar todas essas variáveis, as quais são ignoradas por parte dos governantes, ideologicamente, com atuações que sejam socialmente situadas e que despertem a criticidade, pois

desenvolver um trabalho que valorize o letramento crítico e reflexivo dos sujeitos inseridos nas situações de escolarização do conhecimento requer do professor uma compreensão do que são os letramentos, para que o docente não coloque à margem o que é necessário à formação ética e compromissada do cidadão, mas centralize e dê destaque ao necessário (SOUSA, 2019, p. 6).

Para tanto, defendo que seja necessária uma atuação da professora que vá ao encontro do que postula Freire (2000), quando explicita que o educador progressista nega posições fatalistas a respeito do futuro dos alunos e a respeito do futuro dos homens. Ele sugere que professores ensinem às crianças que estas “precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, p. 21).

Para isso, agora me valendo de um termo cunhado por Kleiman (2006), o professor, enquanto agente de letramento, deve atuar, no sentido que diz Freire (2000), como mediador do conhecimento, criando possibilidades para que os alunos tenham condições de intervir e criar um mundo melhor, calcado na esperança e negando qualquer projeto econômico perverso, o qual constrói riquezas em cima da pobreza da maioria.

⁶ Utilizo o termo práxis no sentido de Freire (1996). O autor pontua que esta pode ser definida como a junção da teorização acerca do fazer docente e as questões práticas do magistério.

A professora agente de letramento, por ser sensível às particularidades contextuais, pode agir de modo a despertar as aptidões dos alunos que passam por sua vida, familiarizando-os com as linguagens científicas e fazendo com que estes consigam relacionar o conhecimento científico com a sua vida pessoal, bem como com os demais aspectos da vida em sociedade.

A esse respeito, Vianna *et al* (2016, p. 49) têm uma postura mais profunda, asseverando que entre as práticas sociais referentes ao letramento do professor está a familiarização com o grupo de aluno sobre o qual este tem responsabilidade, “procurando saber sobre seus conhecimentos, suas práticas, e assim tenham ferramentas suficientes para transformar os conteúdos de forma significativa para todos os envolvidos (re)definindo o(s) letramento(s) escolar(es)”.

Além das questões referentes ao conhecimento do professor em relação ao seu contexto de inserção, as autoras também pontuam que “a construção da identidade profissional – a de professor – em parte decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que delas participam, professores universitários e professores em formação” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 50-51).

Isso significa dizer que parte considerável do letramento do professor é reflexo das interações sociais com os docentes que foram responsáveis pela sua formação profissional, além da influência das antigas professoras do ensino básico, as quais são referências para as atuais professoras em serviço (TARDIF, 2002). Diante disso, tomo uma postura reflexiva de não atribuir valores negativos às práticas dos colegas de profissão, por ter ciência de que estes também são reflexo do seu ambiente formativo, das histórias de vida construídas. Tomo, neste trabalho, as experiências consideradas por mim como passíveis de aprimoramento, advindas da parte de colegas e, por vezes, praticadas por mim, não como um ato de julgá-las, mas de forma informativa, para levar minha prática a um patamar cada vez mais profundo de autorreflexão e autocrítica.

3.3 Conceituando educação científica

Tendo discutido o conceito de letramento do professor, chego a outros que são basilares nesta pesquisa. Refiro-me aos conceitos de *educação científica*, *alfabetização científica* e *letramento científico*. Iniciarei, pois, pela definição do primeiro conceito elencado.

Antes de focalizar os conceitos mencionados, gostaria de definir assim, como fez Motta-Roth (2011, p. 14), a ciência e a tecnologia, de um modo amplo, de forma que abarque todas as

áreas do saber e, principalmente, as ciências humanas, área de conhecimento maior na qual esta pesquisa se insere.

Queria dizer também, na perspectiva de Motta-Roth (2011), que a importância da temática em questão é de total relevância, pois, paradoxalmente, a era em que vivemos é nomeada por alguns pesquisadores de a “era da ciência” (BOURDIEU; WACQUANT, 2001, p. 1) e, mesmo assim, com os testes realizados na área de ciência pela OCDE, muitas nações têm obtido resultados insatisfatórios, como é o caso do Brasil. Por isso, discutir essa temática, na perspectiva da LA, é importante para possíveis encaminhamentos pois

a educação científica surge como necessidade para inserção social, tanto local quanto global, numa sociedade caracterizada por rápidos avanços da tecnologia e da ciência, que demanda dos sujeitos uma formação qualificada para o efetivo engajamento nos discursos em voga (MOTTA-ROTH, 2011, p. 20)

Dito isso, o debate a respeito da educação científica no Brasil não é um debate antigo, trata-se de uma temática nova e figura no contexto nacional pelo fato da importância que tem ganhado nos últimos anos. A discussão a respeito da educação científica surge, originariamente, dos estudos do campo do ensino de ciências naturais (AIRES E SILVA, 2020).

Esse surgimento remonta, principalmente, aos países que, devastados, tentavam se reerguer após a Segunda Guerra Mundial. Sobre esse fenômeno, Aires e Silva (2020) elucidam que a comunidade científica, depois dos acontecimentos caóticos citados, tinha a esperança de, por meio da educação científica, alcançar a restauração econômica.

Acredito ser bastante importante trazer esse relato de crença advindo da comunidade científica, pois, no contexto em que me insiro, sinto-me, por vezes, incapaz de lidar com tanta injustiça social que se encontra presente no cotidiano dos meus alunos, sofremos com o grande mal, que é a desigualdade manifestada na sua forma mais cruel do capitalismo⁷.

Voltando para a questão da educação científica, Aires e Silva (2020) ainda pontua que entre os pesquisadores interessados no ensino de ciência, ou seja, na educação científica, há uma oscilação ao nomear o fenômeno em questão. Encontram-se, entre essa oscilação, termos como: *Science Literacy* ou *Scientific Literacy*. Nessa mesma direção, ainda para o referido autor, no Brasil, os termos também tendem a flutuar entre alfabetização científica e letramento científico.

⁷ Como discutido na primeira parte destacada desta dissertação, o contexto em que me insiro como professora, congrega muita pobreza e desigualdade social. Nas escolas, faltam as condições mínimas para o acontecimento das aulas, como é o caso de às vezes faltar merenda. Em meio a todas essas problemáticas ignoradas pelos gestores públicos, sinto-me incapaz de realizar o meu trabalho, dentro de um contexto que corrobora para o meu fracasso. E o digo fracasso não por realizar um mal trabalho, mas por faltar condições aos meus alunos.

Esses termos passaram a ser utilizados por pesquisadores insatisfeitos com os resultados alcançados em aulas de ciências, também marcadas pela desmotivação dos alunos. Os alunos não viam sentido nos conteúdos estudados nas aulas, pelo fato desses últimos não dialogarem com o contexto histórico-social em que eles próprios estavam inseridos, nem responderem aos interesses particulares deles.

De acordo com Aires e Silva (2020), a denominação *Scientific Literacy* surge por haver algumas diferenças na forma de se pensar a educação científica, em relação à outra forma de nomear (*Science Literacy*). Nesta, propõe-se uma sensibilidade maior a respeito da funcionalidade das ciências e é proposto, também, um diálogo maior entre as diversas áreas do conhecimento.

Silva (2021) diz que autores como Holbrook e Rannikmae (2009) também alimentam a ideia de não haver apenas uma forma de ver a questão da educação científica, e pontuam que há duas formas de se conceber tal temática, ou seja, dois pontos de vista:

O primeiro ponto de vista revela a valorização de saberes e habilidades para serem utilizados na escola ou no domínio científico em função da interação dos aprendizes com professores ou pesquisadores, realiza-se uma iniciação científica mais restrita dos alunos. O segundo ponto de vista demanda uma atitude diferenciada dos aprendizes, pois, além de compartilhar os conhecimentos e habilidades pressupostas no primeiro, demanda-se alguma responsabilidade social (SILVA, 2021, p. 2283).

Como reflete Saussure (1975, p. 75), “o ponto de vista que cria objeto”, pois bem, Silva (2021), seguindo o curso das afirmações de Holbrook e Rannikmae (2009), assevera que dentro de cada uma dessas perspectivas sobre a educação científica, geram-se duas formas de atuação, definidas por *ciência através da educação* e *educação através da ciência*. Basicamente, a diferença entre ambas as discussões diz respeito à responsabilidade social que cada perspectiva tem, pois, enquanto na perspectiva da ciência, por intermédio da educação, objetiva-se “aprender saberes, conceitos, teorias e leis fundamentais de ciência” (SILVA, 2021, p. 2283), na concepção de educação, mediante a ciência, o objetivo muda para: “aprender saberes e conceitos da ciência importantes para compreender e lidar com questões sociocientíficas na sociedade⁸” (SILVA, 2021, p. 2283).

Tendo dito a diferença entre as perspectivas mencionadas, é importante afirmar que a relação entre essas perspectivas e as apresentadas anteriormente, *Science Literacy* e *Scientific*

⁸ Sugiro a leitura de Silva (2016, 2020) para mais informações a respeito da distinção entre os conceitos de ciência através da educação e educação através da ciência.

Literacy, acontece da seguinte forma: ciência através da educação estaria para *Science Literacy*, da mesma forma como educação através da ciência estaria para *Scientific Literacy*.

Como o nosso país vive um momento povoado de turbulências, no sentido político, social e econômico, para que a atuação dos sujeitos vá ao encontro daquilo que pode melhorar a sociedade, é necessário mais do que uma abordagem de educação científica que apenas explique e exemplifique problemas científicos. Necessita-se que tais problemas entrem para as reflexões dos alunos a respeito dos desdobramentos que esses podem trazer para as suas vidas de modo particular, profissional e social.

Nesta pesquisa, adoto a perspectiva de *educação através da ciência*, por acreditar que seja mais adequada aos fins investigativos desta dissertação e ao contexto social em que me insiro. Trata-se de uma concepção mais sensível aos contextos socioculturais em que os sujeitos se situam, e, também, por ser uma concepção mais compromissada com o desenvolvimento desses contextos.

Em relação ao contexto social, bem como do contexto em que me insiro, ressalta-se um aspecto da educação científica, conforme a concebo. Silva (2021), em um dado momento do seu estudo, pontua que, muito embora se defenda a *educação através da ciência*, não implica que se defenda, dentro das agências de letramento que o único conhecimento a ser tratado deva ser o conhecimento científico. Ao contrário, no âmago do estudo científico, está o perfil questionador daqueles que se envolvem com pesquisa, bem como se preza por conhecer diversos pontos de vista e isso implica trazer para o debate os saberes locais produzidos em contextos culturais em que as professoras pesquisadoras se inserem.

Assim, tendo discutido como a literatura sobre a educação científica tem tratado essa temática fora do Brasil, passo, portanto, a discutir os nomes tratados no nosso contexto. Já fora anunciado aqui que há duas formas conceituais quando se trata das discussões sobre educação científica. Tais conceitos são alfabetização científica e letramento científico.

De acordo com Cunha (2017, p. 176), a alfabetização científica é o termo mais popularizado no Brasil. Na representação da divulgação dessa terminologia, está Attico Inácio Chassot, pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), e que, todavia fez carreira no Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo trabalhando ainda em outras Instituições de Ensino Superior (IES).

O curioso é que Chassot (2003) faz como fez Soares (2009) ao tratar das nomeações sobre alfabetização, adicionando um prefixo de negação para designar as pessoas que se

encontram no processo contrário ao de alfabetização. Nas palavras de Chassot (2003, p. 91): “É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”.

O autor supracitado defende ainda a ideia de uma forma mais abrangente, de modo a suplantar a noção de ciência como um conhecimento que tem sua valia e serventia apenas dentro de uma comunidade específica, ele entende a ciência como uma linguagem na qual é responsável pela descrição do mundo. Assim, cabe aos sujeitos que vivem no paradigma atual lerem a realidade a partir do conhecimento desse tipo de linguagem específica.

Nesse sentido, Silva (2021) concorda com a ideia de que o processo de alfabetização científica diz respeito ao “metaconhecimento sobre ciências” (SILVA, 2021, p. 2283), todavia amplia mais ainda, a noção expandida de Attico Chassot, sobre a ciência ser uma linguagem, pontuando que o processo de alfabetização científica diz respeito a “apropriar-se de linguagens científicas” (SILVA, 2021, p. 2283). Essa ampliação pode ser vista no marcador de plural, ao tratar os conhecimentos científicos como “linguagens” e não mais como “linguagem”.

Isso se dá porque o autor supracitado está inserido no paradigma indisciplinar da LA, por isso, considera que não há apenas uma forma legitimada de se fazer ciência e sim várias formas de conhecimento, que precisam, cada um, receber a sua devida exploração e reconhecimento.

É importante pensar, ainda, sobre os desdobramentos das proposições dos pesquisadores em educação científica, pois Chassot (2003) pontua que antes da modernidade, paradigma em que a humanidade se situa, a instituição social que detinha os conhecimentos era povoada pelas classes mais abastadas financeiramente. Com o processo de industrialização em suas mais diversas ramificações, fez-se necessário que a maior parte da população pudesse apreender o mínimo possível do conhecimento científico para funcionar socialmente.

Por isso, Chassot (2003) elenca a ideia de que a escola não mudou, foi mudada. Não mudou porque ainda preza, em sua maioria, por tentar centralizar os conhecimentos cristalizados socialmente, mesmo que os alunos tragam de seus contextos sociais uma imensidão de conhecimentos que podem não fazer parte da vivência de mundo de outras pessoas que compõem a instituição escolar.

E por falar dessa forma de se pensar os conteúdos tratados na escola, chego, então, ao segundo conceito antes elencado, o de letramento científico. Fundamentados no conceito aqui já apresentado como *Scientific Literacy*, que vê a educação através da ciência, pesquisadores brasileiros propõem o termo letramento científico. De acordo com Silva (2021, p. 2283), esse termo está relacionado a “práticas sociais com escrita envolvendo ciência”, relaciona-se com “usar ciência no cotidiano”, indo além da apreensão dos conhecimentos iniciais de ciência.

Defendo, assim, como fazem Silva (2021) e Motta-Roth (2011), que o processo de alfabetização científica não anula o de letramento científico, e que ambos são partes complementares da prática social no mundo contemporâneo. São dois lados de uma mesma moeda. Acredito também, assim, como Motta-Roth (2011, p. 20-21), que o

letramento científico tem papel crucial na formulação de uma sociedade mais preparada para refletir sobre seus próprios problemas e formular as necessárias soluções. Entretanto, letramento científico diz respeito não apenas à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos (ANDRADE, 2003, p. 95).

Um conceito global, pois, na contemporaneidade, as relações sociais são cada vez mais balizadas a partir das proposições científicas. Adorno e Horkheimer (1985) pontuam que a ciência, na mudança paradigmática entre a modernidade e o feudalismo, tomou o lugar de credo maior, antes ocupado pela igreja e pelo teocentrismo.

Partindo desse pressuposto, os conceitos de letramento científico junto do conceito de alfabetização científica geram o que é denominado por Silva (2019a), Silva e Aires (2020) de educação científica, temática de extrema relevância, na atualidade, e que está representada na Figura 4.

Figura 4 - Abordagem da educação científica



Fonte: Silva (2019a, p. 150).

Dessa forma, a educação científica, responsável por unir os conceitos aqui delineados, é promissora para a problematização de questões sociais e de encaminhamentos para muitas dessas questões problematizadas. Alguns autores, a exemplo de Hurd (1958, 1998), acreditam que é por meio da educação científica que se pode produzir respostas comprometidas com problemas de desigualdade social, despertando as liberdades individuais dos sujeitos.

Compartilho da ideia de que a educação científica pode encaminhar muitas coisas que dizem respeito às necessidades sociais na atualidade. Por meio dela, podemos propor soluções para muitas das necessidades sociais que nos relegam ao status de marginalizados.

Atualmente, no contexto de pandemia causada pela COVID-19, tem-se um bom exemplo de uma situação que pode ir ao encontro das afirmações feitas nesta dissertação, pois o Brasil tem atravessado por diversas dificuldades por não ter autonomia científica e produtiva na fabricação de vacinas, ventiladores mecânicos, equipamentos de produção individual (EPI), dentre outros. Pontuo, portanto, diante do ponto de vista aqui exposto, que sigo o posicionamento levantado por Freire (1996, p. 33), quando diz que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”.

Um outro motivo que tenho para adotar a concepção da educação científica é que, por partir de uma epistemologia que preza pelas particularidades dos contextos em que a professora/pesquisadora se insere, essa concepção dá subsídios para que eu tenha um olhar mais sensível aos meus alunos, colocando-me no lugar destes, e pensando a partir do que eles trazem para as aulas.

Essa prática me permite agir como uma agente de letramento, também caracterizada como uma professora reflexiva, com capacidade de deslocar-se para o lugar dos meus alunos, tendo capacidade de estar em constante reformulação da minha prática profissional, reconhecendo que meus alunos não são, usando-me das palavras freirianas, ‘depósitos’ de conhecimento, e sim sujeitos que podem e criam conhecimento ativamente (FREIRE, 1996). Nesse sentido, da mesma forma em que eles podem e criam conhecimento, também, podem criar um mundo melhor.

A prática do magistério deve ser pautada em aspectos de constantes reflexões, assim, chamo para a discussão um elemento que se faz muito importante para a práxis da professora: a criticidade na educação. O tema desenvolvido pode ter vários sentidos, a depender de quem se dedique a investigar, bem como das crenças e concepções ideológicas envolvidas.

Digo isso porque a temática da educação científica pode ser absorvida tanto por aqueles que se esforçam para a manutenção da ordem social, tal como ela se encontra, buscando uma ‘forma melhor do capitalismo’, quanto pode ser absorvida por aqueles que entendem que o sistema econômico em questão, com a sua lógica de mercado, só aprofunda os abismos sociais que há entre as classes, e é o elemento da criticidade que dá coesão à temática que desenvolvo, ligando com os ideais educativos que tenho.

Como há relações de poder disputando o discurso sobre a educação científica, nego a ideia de que educar é um ato neutro, ideia essa encampada no cenário nacional como bem nos

elencada Freire (1996) e Silva (2019b), recentemente, ao tratar da polêmica da alfabetização no contexto brasileiro. Esse último autor conseguiu resgatar as raízes históricas de tais discursos, pontuando que a posição que se diz a-ideológica é ideológica por excelência e, geralmente, segue o curso e o alinhamento ideológico das grandes forças econômicas.

Diante disso, tratando da questão da criticidade, quero me distanciar de duas formas de criticidade elencadas por Demo (2010, p. 13), a primeira é a crítica pela crítica, que se configura como a crítica sem nenhuma ligação com o contexto de educação em si. O autor diz que essa postura “redunda em destruir por destruir”.

Além disso, pelo fato desse tipo de crítica não ter nenhuma conexão com a prática, recorre ao que colocou Freire (1989, p. 67), ao afirmar que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une prática e teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Já a segunda posição, de acordo com Demo (2010, p. 13), é a fuga da crítica. Essa posição “impede que seja aplicada ao crítico” (DEMO, 2010, p. 63), nega posicionamentos reflexivos às práticas, e impede que as posições contrárias e até autocríticas tenham comentários sobre o que se está fazendo. Faz parte do discurso que diz, para a maioria da população, que só aqueles que negam a se render ao sistema econômico vigente agem ideologicamente. Essa forma fundamenta o fatalismo neoliberal, o qual prega que as coisas não podem melhorar e que não há o que se fazer contra os milhões que passam fome no mundo.

Enquanto na primeira posição elencada por Demo (2010) temos um puro verbalismo, na segunda posição, também teorizada pelo autor, encontramos um puro alinhamento ao capital e aos projetos das grandes forças econômicas, atuantes na manutenção da ordem social. Importa para nós, todavia fugir dessas duas formas de posicionamentos acrílicos e que em nada contribuem para melhoras efetivas no sistema educacional brasileiro.

A criticidade deve, então, ir em outra mão, deve ser uma condição mínima para a práxis educativa. A criticidade deve reformular a prática quando esta não dialogar com a teoria, e reformular a teoria quando esta não dialogar com a prática, desfazendo-se de todo e qualquer posicionamento superior e altivo advindo daqueles que vêm dos grupos que se envolvem mais com a teoria, ou aqueles posicionamentos que vêm dos grupos que se envolvem mais com a prática. Como disse Paulo Freire (1996, p. 31), “ensinar exige criticidade”.

Tendo adicionado a criticidade às discussões aqui percorridas, chego, então, a um outro elemento que é igualmente importante para a pesquisa em questão: a relevância dos questionamentos gerados em sala de aula. Defendo que questionar não é um ato que tem que ser abolido, muito menos uma atitude de indisciplina. Questionar deve ser o ponto de partida

da prática educativa, bem como da prática científica, pois sem questionamento não se faz pesquisa e compromete-se a postura reflexiva das pessoas.

Freire e Fagundez (1985, p. 44) dizem que “o início do conhecimento [...] é perguntar”, pontuam mais ainda que “somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas e não o contrário”. O que nos mostra um posicionamento, no mínimo, interessante, pois se eu partir da ideia de que as perguntas devem ser os pontos de partida da procura por respostas, fica cada vez mais impossibilitada a efetivação de aulas nas quais os alunos são sujeitos que não participam da produção do conhecimento.

As perguntas têm uma importância gigantesca diante dos postulados teóricos de Paulo Freire. O autor afirma que um dos saberes primários aos professores, na formação inicial, deve ser o conhecimento a respeito do que é perguntar, de modo que o educador siga uma pedagogia da pergunta. De acordo com Freire e Fagundez (1985, p. 48), “não há perguntas bobas nem respostas definitivas”, antes, esse tipo de professor “não castra a curiosidade do educando” e “jamais desrespeita pergunta alguma”.

Esse posicionamento, de máximo respeito às posições dos alunos, dialoga epistemologicamente com as posições aqui delineadas e é adotado por mim durante este trabalho. Trata-se de uma forma coerente, epistemologicamente, indo ao encontro dos postulados aqui delineados, no que diz respeito aos NEL, à educação científica e aos apontamentos epistemológicos levantados por Freire.

Considero, então, que a abordagem da educação científica é indicada para a inserção dos alunos no mundo da ciência, pois ela é sensível aos contextos em que estes estão inseridos. Isso permite que os alunos desenvolvam suas aptidões individuais, contribuindo socialmente para uma formação mais holística desses sujeitos.

A abordagem da educação científica dialoga com as proposições sobre o letramento do professor, sendo este um agente de letramento reflexivo com os próprios saberes legitimados, sem se manter subserviente aos saberes gerados na universidade. Sustento, então, que a postura reflexiva seja constitutiva da atuação das professoras, pois a constante reflexão sobre a própria prática pode resultar em ajustes necessários na prática profissional, podendo ainda tais ajustes serem negociados com representantes dos legitimados centros de pesquisa, a exemplo das universidades.

Assim, tendo discutido as principais noções acerca do campo de estudos da educação científica é relevante evidenciar o percurso metodológico que levou à efetivação desta pesquisa que constitui a presente Dissertação de Mestrado que apresenta noções sobre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, definições sobre a LA e algumas propostas de atividades

senalizadoras de pesquisa dentro do livro didático “Português Contemporâneo: Reflexão, Diálogo e Uso”, que são as seguintes:

1. Pesquisa em Material Especializado (PME): leva o aluno a fazer consultas ou pesquisar em outras fontes de LP, materiais familiares às aulas de língua, a exemplo de gramáticas normativas, dicionários ou materiais catalogados como apêndice do próprio LDP.

2. Pesquisa para Construção do Conceito (PCC): direciona o aluno a refletir sobre o uso da língua, perceber e produzir o funcionamento de elementos linguísticos do português. Em seguida, espera-se que o professor explique o assunto e o próprio aluno verifique se condiz com a elaboração por ele realizada previamente.

3. Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP): motiva a execução ou a participação em projetos de pesquisa, para que, assim, os alunos desenvolvam melhor e significativamente o que compreendo por educação científica. Certamente, esta tipologia se aproxima mais de uma concepção estrita de pesquisa.

4. Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC): sugere objetos culturais extras para o conhecimento, a exemplo de filmes, livros, músicas, *sites*, museus, igrejas etc. Corresponde a atividades propostas para o professor e para o aluno, sendo complementar para ambos. Essa pergunta não é trabalhada por mim, enquanto professora e ficam a cargo da pesquisa complementar, feita pelos alunos de acordo com os interesses deles.

Segundo Massarani et al. (2021), a ciência e a tecnologia são os assuntos mais aprovados pelos jovens brasileiros na atualidade. Esta afirmação nasce desta pesquisa realizada por Luisa Massarani e outros estudiosos, mostra que a maioria dos jovens entrevistados disseram visualizar positividade na ciência porque ela traz benefícios para a humanidade e que aprovam também a tecnologia porque torna a vida mais confortável outros ainda acreditam que a ciência e a tecnologia podem erradicar a pobreza.

Nesse sentido, compreendo ser crucial que a professora instigue a realização de atividades que contribuam para o aprendizado de práticas de pesquisa em sala de aula.

Mas, o que é pesquisa? Este questionamento é respondido por diversos especialistas por meio de conceitos, dentre estes destaco Demo (2006) que define pesquisa como condição de consciência crítica, a qual serve como proposta de liberdade ou independência para opinar e construir novos caminhos. Já Bagno (2009) explica que o ato de pesquisar é uma forma de buscar conhecimentos em diversas fontes, as quais podem ser analisadas em diferentes aspectos tanto para aprender quanto para aumentar os saberes.

Nesta concepção de pesquisa como forma de buscar conhecimentos, Freire (2004) também afirma que pesquisa é constatação, intervenção e é uma busca de conhecimento para

anunciar novidades. Nessa perspectiva, compreendo que a pesquisa envolve uma postura curiosa, questionadora, crítica e criativa. De alguma forma, as atividades investigadas nos livros didáticos contribuem mais diretamente para o desenvolvimento da postura mencionada por parte dos alunos do ensino básico e, por vezes, das professoras.

Os autores são unânimes na afirmação de que pesquisa é uma busca pelo conhecimento, o qual é a mola propulsora para a transformação e renovação dos saberes que começa nos sujeitos pesquisadores até a sociedade onde estão inseridos, de forma inédita. Como elucida Guimarães (2019, p. 162): “Pesquisar, então, consiste em uma busca cautelosa sobre algum assunto e, a partir das informações colhidas, construir um texto inédito.”

Destarte, a pesquisa é questionamento, interpretação de uma determinada realidade desconhecida que confronta e unifica a prática e a teoria. Numa acepção ampla, a pesquisa pode ser promovida no contexto escolar, o que tende a ser produtivo pela diversidade de perfis de alunos em sala de aula, além de evitar uma prática pedagógica reprodutivista, conforme comentei no início desta dissertação. Na minha prática, por exemplo, ignorei várias das atividades aqui identificadas como sinalizadoras de pesquisa, isso também justifica a prática reprodutivista característica do trabalho desenvolvido por mim.

Então, estas diversidades ou heterogeneidades requerem da professora inovações em suas ações didáticas, por isso, muitos estudiosos buscam mostrar a relevância dos livros didáticos, por serem elementos comuns a todas salas de aulas. Contudo, para que estes sejam materiais didáticos eficazes, é necessária uma investigação das propostas de atividades sinalizadoras de pesquisa, se são coerentes ou não com o contexto dos educandos e ainda descobrir como trabalhar com elas.

Compreendo que este estudo representa um anseio das professoras que estão em sala de aula com desejo de fazer mais pela educação, por meio de investigações especialmente nos livros didáticos, por ser o material didático mais presente na maioria das escolas brasileiras. Daí a importância de se efetivar uma boa aplicabilidade.

As ações pedagógicas devem ter o objetivo de desenvolver o ensino e a aprendizagem dos educandos para que esses sejam reflexivos, responsivos e críticos. Para tanto, é preciso que haja uma sequência didática eficaz na organização dos estudos que oportunize a reflexão crítica e responsiva. Na seção seguinte, descrevo o contexto de referência para esta pesquisa, no qual desenvolvo minhas atividades do magistério no Ensino Médio.

4 PESQUISA DOCUMENTAL DE TESTEMUNHO

Neste capítulo, apresento algumas contribuições das abordagens qualitativa e quantitativa utilizadas nesta pesquisa. Também é apresentado o contexto de investigação e o material didático construído como objeto de investigação científica. Para tanto, mobilizo alguns referenciais teóricos para fundamentar minhas escolhas metodológicas (CHIZZOTTI, 2011; FREIRE, 1997, 2017; MANAYO, 2010; MOITA LOPES, 2008).

Esta parte está organizada em duas seções nas quais descrevo meu percurso investigativo para a produção deste estudo, compartilhado como dissertação. Nesse sentido, destaco a relevância do compromisso social característico dos estudos linguísticos aplicados para o meu empoderamento, enquanto professora e pesquisadora da minha prática pedagógica.

4.1 Caracterização da pesquisa

Conforme Moita Lopes (2008), a LA é uma área do conhecimento indisciplinar que tem como escopo a problematização e a compreensão de práticas sociais permeadas pela linguagem. Assim, como apresentado no capítulo anterior, dialogo com saberes especializados produzidos em diferentes disciplinas e/ou campos do conhecimento, além de assumir minha voz como professora e pesquisadora da minha prática e do material didático que utilizo.

A partir da Figura 5, enfatizo a relevância da LA para a compreensão do que visualizo como uma complexa rede que interliga o livro didático, as professoras e os alunos. Essa rede considera as experiências profissionais da professora, bem como o contexto social dos alunos, funcionando numa dinâmica pedagógica informada pela abordagem da pesquisa na escola.

Figura 5 - Representação do cenário da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fazer ciência com interesse nas ações e relações humanas dialoga com o que Minayo (2010) denomina “abordagem investigativa qualitativa”. Neste trabalho, trata-se de minhas relações sociais de identidade e poder com os sujeitos envolvidos na minha prática profissional: alunos e colegas de trabalho. De acordo com a autora mencionada, a abordagem qualitativa trabalha com um mundo dos significados das ações e relações humanas, uma realidade social que “não é perceptível e nem captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2010, p. 22).

Nesse sentido, Chizzotti (2011) elucida que a pesquisa qualitativa possibilita entendimento na interação uns com os outros ou no meio social, especialmente na escola. Além disso, oportuniza reflexões e análises de situações problemas, e, assim, contribui para a elaboração de novos enfoques, colabora para revisões e criações de novas opiniões em qualquer investigação que se propõe a fazer. Em outras palavras, o foco qualitativo denota a compreensão de que o mundo tem origem nas relações humanas com suas respectivas diferenças.

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa por responder questões subjetivas, de valores e crenças que tento responder como mulher nordestina, professora e estudante interiorana que sou, ou seja, estou sempre me desconstruindo e reconstruindo ao mesmo tempo para entender o meu fazer como professora, já que não sou homogênea. Como explica Moita Lopes (2009, p. 37), “todo sujeito social definido como homogêneo foi re-descrito em termos de sua natureza fragmentada, processual, discursiva e performativa,” o que não faz “sentido realizar pesquisa com base em teorias que o descorporificam e essencializam, apagando sua história, classe social, gênero, raça e etc.”

Isto posto, busco a compreensão de como as atividades sinalizadoras de pesquisa aparecem no livro didático que utilizo em turmas do Ensino Médio. Assim, este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental informada por ponderações memorialísticas, uma vez que também relato e reflito sobre algumas experiências particulares com o uso de material didático. As memórias remetem ao caráter testemunhal da pesquisa, informada por alguns relatos de vivências, experiências ou depoimentos. Nesse sentido, atribuí o nome de *pesquisa documental de testemunho* ao tipo de investigação compartilhada nesta dissertação. O termo empregado foi usado neste trabalho como criação própria, talvez, com algum ineditismo. Além de analisar como documento o material didático que utilizo em minhas aulas, faço referência com meu testemunho às experiências de professora nos meus mais de vinte anos de atuação na educação básica.

Nesse contexto, de não apagar a história ou a realidade vivenciada por mim e pelos meus educandos, decidi pesquisar sobre o livro didático, por ser uma ferramenta crucial nas minhas

aulas ministradas na cidade de Redenção, localizada no Pará. Nessa instituição, trabalho há doze anos com os alunos do Ensino Médio.

Entre as turmas dos turnos matutino e noturno, existem características peculiares que diferenciam os alunos do Ensino Médio. Essas diferenças permitem o trabalho com o livro didático com ênfase na pesquisa, uma vez que os discentes que estudam pela manhã são mantidos pela família. Já os alunos do noturno são jovens e adultos que trabalham o dia inteiro, a maioria são pais ou mães tentando se qualificar para a vida profissional, entretanto são muito ocupados e quase não têm tempo para se dedicar aos estudos.

Em outras palavras, o trabalho com a pesquisa apresenta maior facilidade e disponibilidade com as turmas do matutino, uma vez que são jovens que se dedicam apenas aos estudos, por isso não tem dificuldades no que diz respeito a realização das atividades e consequentemente não ficam sobrecarregados como os alunos das turmas noturnas, os quais são pais e mães que tentam concluir o Ensino médio e sonham com um Curso Superior na perspectiva de uma profissão e um salário melhor. Mas, infelizmente não dispõe de tempo para se dedicar aos estudos porque tem que cumprir com a jornada de trabalho e também com a responsabilidade de chefe de família e pais ou de dona de casa/chefe de família e mães que são.

Diante dessa realidade, resolvi estudar os livros didáticos porque são os principais materiais com os quais trabalho em aula e sempre tive curiosidade de descobrir novas metodologias para utilizá-los. Então, quando comecei a ler e estudar sobre a LA no mestrado, percebi o quanto essa área do conhecimento realça a importância da interação dos objetos de ensino com a vida dos alunos.

Quanto à relevância de estudar materiais didáticos, Rojo (2006) e Silva et al (2014) defendem a necessidade da investigação de livros didáticos de LP no diálogo com diferentes teorias, conforme característico das pesquisas em LA, a exemplo de estudos dos letramentos e de teorias sobre gêneros textuais e/ou discursivos.

Daí a relevância da busca por metodologias de ensino para o uso de livros didáticos. Hoje não compreendo que esses materiais sejam um programa de ensino ou um manual para ser seguido, ou ainda uma panaceia para os problemas da língua. Os materiais são, sobretudo, recursos passíveis de adaptação para diferentes atividades e construções de saberes.

Rojo (2012) questiona como fazer isso na sociedade brasileira, constituída por uma diversidade regional, cultural e social, tanto de alunos quanto de professores. Ela questiona, ainda, sobre a valorização do cotidiano e da experiência extraescolar dos educandos que dependem de letramentos configurados, seja na zona urbana, na zona rural, nos pequenos municípios ou nas grandes metrópoles.

O meu trabalho com a LP em sala de aula precisa estar voltado para a pesquisa, de forma que os alunos possam acompanhar a realidade moderna com criticidade, autonomia e, enfim, serem construtores de suas próprias histórias.

O uso de um material didático, ao alcance dos alunos, é fundamental para o ensino e para a aprendizagem. O livro didático é um companheiro do cotidiano não só dos meus alunos, mas da maioria dos brasileiros que estuda em escolas interioranas e nos rincões brasileiros. Por isso, considere importante investigar como atividades em torno da prática de pesquisa é proposta na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, produzida por William Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto. Nesse sentido, também contribuo para as investigações sobre educação científica, desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES (UFT/CNPq), no qual estou vinculada, coordenado pelo orientador desta dissertação, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Contudo, considero este estudo cauteloso para que as demais professoras e eu não fiquemos reféns dos livros didáticos. Rojo (2012) também questiona sobre o que fazer para as professoras não se submeterem ao LDP.

É comum que as profissionais responsáveis por aulas de LP tenham uma carga horária mais extensa devido à quantidade de aulas semanais. A sobrecarga de trabalho também se deve ao volume de atividades escritas para correção, especialmente quando se trabalha com produção de textos escritos. Ministro aulas em três turnos, para ter um melhor salário. Infelizmente, o magistério não é valorizado no Brasil, o que, por sua vez, pode ser constatado no contexto atual sob o comando de um governo federal de extrema direita⁹. Em inúmeras situações, tem se tentado reduzir os recursos obrigatórios destinados à educação pública.

Contudo as professoras são resilientes como profissionais e permanecem na luta com alguma esperança de dias melhores para superar as várias limitações impostas na realização do trabalho em sala de aula, a exemplo do uso do livro didático. Segundo Rojo (2012, p. 170), “o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais”.

⁹ De acordo com Mauro Sala (2018) Bolsonaro não pretende investir nenhum real a mais para a melhoria da educação no país, mesmo depois de cortes sucessivos no orçamento da área. Assim, Bolsonaro faz da meta de investimento público em educação, estabelecida pelo PNE, letra morta. Os cerca de 5% do PIB que o país investe atualmente é o patamar máximo de investimento que o programa de governo de Bolsonaro pretende manter, desrespeitando as metas de 7% do PIB para 2019 e 10% para 2024, como estabelecido na lei 13.005/2014. Revista de Política e Cultura: “Projeto” de educação de Jair Bolsonaro: ajuste neoliberal no interior do conservadorismo. Disponível em: <https://esquerdadiario.com.br/ideiasdeesquerda/?p=424>. Acesso em: 5 fev. 2021.

4.2 Caracterização do livro didático investigado

O contexto histórico do livro didático tem início no século XIX, quando esse material surge como complemento à bíblia, ou seja, advém com a finalidade de adicionar saberes ao livro religioso e contribuir para o ensino dos filhos das famílias ricas ou da elite. Essas eram as pessoas que estudavam no Brasil do século XIX. Conforme Oliveira et al (1984), os livros didáticos começaram a adotar uma função de relevância no ensino/aprendizagem e conseqüentemente na política educacional, assim os primeiros livros didáticos escritos e impressos foram destinados aos alunos das escolas da elite adicionando outros conhecimentos que não eram disponibilizados na bíblia sagrada.

Já Gatti Júnior (2004) afirma que o livro didático é instrumento oriundo da cultura escolar, em sua concepção os livros didáticos surgiram no século XV, por meio da criatividade dos Universitários, os quais produziam cadernos de textos. Sendo assim, quando surge a imprensa os livros foram produzidos em grande escala e foi se solidificando ao longo do tempo como um objeto responsável pelos saberes.

Em território brasileiro em 1929 surgiram os primeiros rumores ou ideias sobre o livro didático, através da fundação do Instituto Nacional do Livro – INL, o qual nasce para dar legitimidade ao livro didático nacional e ainda para ajudar na produção, todavia isso só se tornou realidade no ano de 1934 com o Presidente Getúlio Vargas, época que surge a elaboração do dicionário e uma enciclopédia de livros com escopo de aumentar a quantidade de bibliotecas públicas.

Segundo Ferreira (2008) a ideia da criação do Instituto em plena ditadura era para o Estado fiscalizar os conteúdos dos livros, visto que o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, criou um decreto lei para que o governo mantivesse o controle na elaboração do livro didático para conseqüentemente estar informado do que seria ensinado no âmbito das Unidades Escolares. Lembrando que a Comissão fiscalizadora foi criada no ano de 1938, a qual determinava que no início de 1940 todos os livros destinados ao primário, cursos normais, profissionais e secundárias em todo país não poderiam adotar livros que não fossem fiscalizados e autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde.

Destarte, pode se afirmar que foram várias as formas de livros didáticos experimentadas pelos diversos governos brasileiros, mais precisamente de 1929 a 1996 para que estes pudessem chegar até as salas de aula, todavia isso aconteceu somente com extinção da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE no final da década de 90, precisamente no ano de 1997 e também com a mudança da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático –

PNDL para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE que iniciou a grande produção e distribuição em massa de livros didáticos.

Entretanto, quando se analisa a história do livro didático no Brasil é possível perceber que em 1964 com a implantação do Regime Militar seguido do golpe de Estado, houve um grande problema com a elaboração e distribuição dos livros didáticos, uma vez que foi desvalorizado o magistério, ensino privatizado, muita repressão e além disso, nesta época começa a divulgação uma nova pedagogia e de currículos escolares enfatizando a doutrina nacional e conseqüentemente a intervenção do estado no que se referia aos livros didáticos. De acordo com Bezerra e Luca afirmam que

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava. (BEZERRA e LUCA, 2006, p.30)

Na argumentação dos autores fica clara a censura e a falta de liberdade na elaboração dos conteúdos dos livros didáticos, porque o governo da época trabalhava com foco na alienação das pessoas para se manter no poder, por isso tinha que fiscalizar e ditar o que deveria ser dito no âmbito das escolas. Segundo Miranda (2004) o livro didático era usado como uma ferramenta de contenção e repressão do Estado e distribuía excessivamente não com objetivo de oferecer educação ao povo e sim de alienar e oprimir as pessoas.

Ressalta-se que esta distribuição de livros didáticos teve processos diferentes e específicos, especialmente nos anos de 1966, 1971 e 1976, porém com as mesmas características de restrição à liberdade e censuras em vários aspectos. Já no ano de 1970 a política do livro didático apresenta mudanças, mas foi nos anos 80 e 90 que houve inovações nestes livros, de modo especial no de história. Gatti Júnior (2004) evidencia que as principais mudanças dos livros aconteceram em suas estéticas, como por exemplo, nas ilustrações, formatações de textos, cores variadas, dentre outras.

O autor afirma ainda que a grande mudança ocorrida da década de 60 para a década de 90 foi que os livros passaram da fabricação artesanal para a industrial, devido a demanda existente no mercado, principalmente das livrarias e do governo federal.

Segundo Dionisio e Bezerra (2020), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criou no ano de 1993 uma comissão para definir alguns critérios de avaliação para os livros

didáticos. A partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC) passou a submeter as compras de livros didáticos ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para que passassem por um processo avaliativo sistemático. Desde essa época, o PNLD passou a despertar a atenção dos profissionais da educação e, conseqüentemente, dos pesquisadores, instigando debates e polêmicas.

Atualmente, além do PNLD existem mais dois programas para trabalhar a questão do livro didático oferecido pelo governo federal, que são eles: PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) que surgiu em 2004 e o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos) existente desde 2007. Além destes, nasceu no ano de 2007 também o Programa Nacional do Livro Didático em Braille destinado ao ensino fundamental e médio, especialmente para alunos com surdez. Lembrando que estes alunos recebem em suas escolas dicionários trilíngues, ou seja, dicionários escritos em português, inglês e em libras.

Sendo assim, a escolha da coleção de livros didáticos como objeto de investigação desta pesquisa se justifica por dois principais fatores: (1) trata-se de uma das coleções selecionadas pelo PNLD de 2018; e (2) trata-se da coleção escolhida na escola em que trabalho, sendo o material didático utilizado em minhas aulas de LP.








Para que sejam identificados os excertos exemplificados na parte de análise desta dissertação, foi criado um código com identificação da origem dos exemplos. As informações contidas no código são: volume, unidade, capítulo e página. Encontra-se a identificação do seguinte tipo à título de sistematização: (L1U1C1P22). Este código corresponde ao L1 (livro da 1.^a série), U1 (1.^a unidade), C1 (1.^o capítulo) e P22 (página vinte e dois). Assim, L significa livro (1.^a, 2.^a e 3.^a série), U é a abreviação da unidade (1, 2, 3 e 4), C refere-se ao capítulo (1, 2 e 3), e, por fim, P representa a página da qual foi retirada a questão analisada e que nesse exemplo está na página 22 (vinte e dois). Em seguida, apresento a seção em que foram retiradas as atividades de pesquisa (ocorrência) no livro. Tal procedimento é comum a todos os exemplos citados.

A coleção segue com quatro unidades, subdivididas em três capítulos, organizados em: literatura; língua e linguagem; e produção de texto. Inicialmente, há a abertura da unidade, que procura contemplar o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção de texto. O Quadro 1 ilustra a abertura dessas seções.








A seção *Hora de produzir* só ocorre em dois momentos em toda a coleção. O primeiro deles, no LDP da 2.^a série¹⁰, ao propor uma produção de documentário em que se realiza uma mostra de cinema, correspondendo ao projeto no final da unidade. O segundo momento ocorre no LDP da 3.^a série, quando sugere produção de entrevistas de emprego simuladas. Ambas as ocorrências exigem gravações.

Ao final de cada unidade do LDP, há um espaço com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vestibulares, sempre finalizando com um projeto, construído pelas seções que o compõem no decorrer das atividades propostas na unidade.

Quadro 1 - Seções constitutivas do LDP

	<p>Enfatiza a interdisciplinaridade de conhecimentos com o uso de textos que discutem filosofia, política, cultura, teatro, cinema e inovações tecnológicas.</p>
	<p>São descritos textos antigos com objetivo de instigar os estudantes a perceberem que mesmo a literatura sendo antiga no que diz respeito ao seu contexto histórico, social e cultural, ainda faz intercâmbio com atualidade. Mostra que o acervo literário é vivo e precisa de continuação através de novas criatividadees.</p>
	<p>Estabelece conexão de textos literários com esculturas, pinturas, enfim, com as diferentes artes. Orienta os alunos que o uso da língua ou da linguagem pode ser feito de diversas formas para interagir ou comunicar as mais diferentes mensagens e sentimentos.</p>
	<p>Anuncia o projeto de produção textual que será desenvolvido pelos alunos durante a unidade, no alto da página ímpar.</p>
	<p>Mantém o contato com a estética literária por meio da leitura e interpretação de uma obra de arte, ampliando a capacidade de leitura de texto não verbal.</p>
	<p>Sugere de outros objetos culturais, a exemplo de filmes, livros, músicas, sites, museus, igrejas, etc. Tais objetos estão relacionados ao período literário em estudo.</p>
<p>O contexto de produção e recepção do Romantismo</p>	<p>Examina o fenômeno literário do ponto de vista da situação de produção, ou seja, quem eram os agentes culturais na época e quem era o público leitor da literatura produzida nesse período.</p>
	<p>Esclarece de forma resumida, bem sucinta o conteúdo possibilitando aos educandos estudar os mais diferentes estilos de época, tais como: barroco, romantismo, modernismo e outros, todos estes podem</p>

¹⁰ Embora o livro didático seja de 2016 e o termo utilizado na época seja ano, decidi basear-me na Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando passa a valer o Novo Ensino Médio com adequação da nomenclatura para série, por isso uso série ao invés de ano.

	relacionados com o mundo atual. É uma forma de estudar a história com seu passado, presente e futuro.
	Apresenta a parte teórica e conceitual do assunto em estudo, a exemplo do conteúdo gramatical e linguístico. Podendo ser usado no momento de sistematização da explicação da professora. Ou servir como base para resoluções de exercícios e ainda esclarecer possíveis dúvidas que tenham permanecido.
	Analisa textos com o foco no estudo da língua, para que o estudante construa o conceito. Pode ser utilizado pela professora como uma avaliação prévia para sondar a compreensão sobre o assunto em estudo.
	Analisa textos, do ponto de vista discursivo, nos quais o conceito gramatical estudado foi utilizado.
	Disponibiliza propostas de produção para o estudante escrever seus textos no gênero em estudo.
	Solicita a construção de um material concreto, com intuito de produzir de forma coletiva/grupal um texto.
	Utiliza um tema em toda a unidade, a fim de desenvolver um trabalho significativo para a aprendizagem. Essa seção é anunciada no início e retomada ao final da unidade.
	Dispõe de questões do Enem anteriores, para que o aluno se familiarize com o estilo de avaliação.

Fonte: Imagens retiradas da Coleção de LDP. Elaborado pela autora (2021).

Ressalto que de todas as seções do livro acima pontuadas algumas se destacam com atividades sinalizadoras de pesquisa, como: Fique conectado, hora de produzir e hora de escrever, as quais se encaixam na tipologia PDP (Pesquisa para Desenvolvimento de Pesquisa). Visto que as tipologias e as atividades sinalizadoras de pesquisa são oriundas deste material didático, tanto que para criá-las, utilizei a ficha analítica reproduzida a seguir, a qual encontra-se preenchida com informações dos três volumes investigados no Apêndice desta dissertação. De forma sintética, pontuo os tipos identificados de atividade sinalizadoras de pesquisa, os quais serão explorados com detalhes no capítulo seguinte, reservado para a análise dos documentos investigados.

Figura 6 - Ficha analítica da tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa

LIVRO 1, 2 ou 3			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME- P		PME- A		PEC- P		PEC- A		PDP- P		PDP- A		PCC- P		PCC- A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S I M	N Ã O	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES SINALIZADORAS DE PESQUISA

Neste capítulo, analiso os livros didáticos da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, selecionados para esta pesquisa de mestrado. Considerando as perguntas de pesquisa deste estudo, assumo como base teórica alguns pressupostos da Linguística Aplicada (ROJO, 2006), relativos à leitura e à compreensão textual; e ainda contribuições de estudos sobre educação científica (SILVA, 2019a; 2019b; 2020). Além disso, elaboro tipologias para classificar as atividades de pesquisa que encontrei nos dados aqui apresentados e relaciono a análise à minha prática profissional.

Partindo da delimitação do objeto de estudo investigado, considero as seguintes questões de pesquisa para nortear minha análise: (a) quais são os tipos de atividades sinalizadoras de pesquisa identificadas na coleção de LD selecionada? (b) Quais são os usos realizados por mim, professora-pesquisadora, das atividades sinalizadoras de pesquisa identificadas nos LD selecionados? (c) Como estão distribuídas as atividades sinalizadoras de pesquisa nos LD selecionados?

Diante das questões que nortearam esta pesquisa, optei por organizar esta quarta parte em três momentos: (1) descrição dos tipos identificados de atividades sinalizadoras de pesquisa; (2) apresentação dos resultados da análise quantitativa com uso de recursos gráficos; (3) compartilhamento da análise qualitativa a partir da exemplificação de atividades sinalizadoras de pesquisa dos livros didáticos.

5.1 Descrição da tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa

Centrada no livro didático *Português contemporâneo: reflexão, diálogo e uso*, minha pesquisa busca compreender as atividades sinalizadoras de pesquisa, as quais são configuradas (a) como propostas de consultas ou de busca de outras fontes a fim de ampliar o repertório dos alunos, por vezes limitado pelo trabalho com os livros didáticos; ou (b) como situações desencadeadoras de reflexões mais atentas sobre as formas linguísticas, resultando na elaboração de conceitos então desconhecidos pelos alunos. Elas podem ser consideradas como *sinalizadoras de pesquisa*, pois contribuem para familiarizar os alunos com práticas constitutivas de procedimentos investigativos.

Considero esses estudos assertivos para a prática de ensino do português como língua materna. Com isto, segue a tipologia inicial das atividades de pesquisa produzida neste trabalho, seguidas das respectivas siglas: (a) Pesquisa para Construção do Conceito (PCC); (b) Pesquisa

em Desenvolvimento de Projeto (PDP); (c) Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC); e (d) Pesquisa em Material Especializado (PME). Conforme perceptível pelos nomes atribuídos, a motivação da escolha foi a funcionalidade das atividades no LD.

Conforme Gatti (2002), a pesquisa se diferencia por buscar um conhecimento que transcende a compreensão imediata ou aquilo que é óbvio na nossa realidade de entendimento. Assim, ao observar estas tipologias de atividades sinalizadoras de pesquisa, compreendo que algumas não se configuram como pesquisa ou investigação científica no sentido estrito, mas podem despertar um comportamento curioso para a busca por informações desconhecidas, para o questionamento ou a reflexão consciente sobre fenômenos de linguagem.

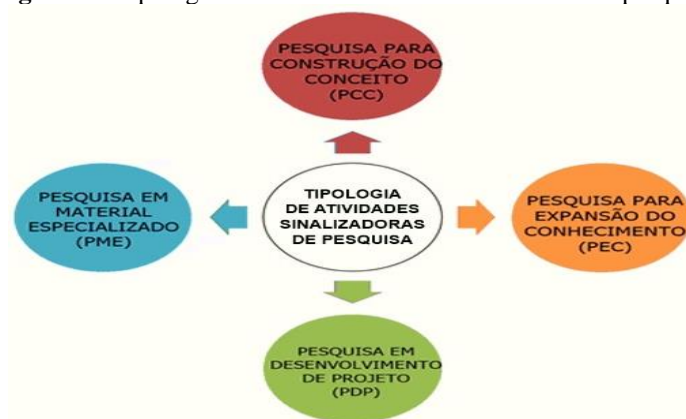
Em outras palavras, as atividades se desdobram em práticas ou procedimentos constitutivos e necessários ao trabalho científico. Quando direcionadas a professoras, tais atividades podem demandar um planejamento diferenciado de aula e, por vezes, mais criterioso, pois, no meu caso, isso significava sair da rotina ou do conforto das aulas habituais.

A sugestão para que os alunos façam buscas por palavras em dicionários, o que caracterizaria o que denominei de Pesquisa em Material Especializado (PME), por exemplo, pode ser vista como uma atividade simplória para alguns, mas a consulta a materiais desse tipo é constitutiva do trabalho realizado por cientistas da linguagem ou de outras áreas do conhecimento. É inegável que os alunos da escola básica têm muito a descobrir com o manuseio criterioso dos dicionários impressos ou digitais.

Esta tipologia de pesquisa, Pesquisa em Material Especializado - PME, pode ser fundamentada na teoria de Bagno (2009), o qual afirma que o ato de pesquisar pode ser usado em diferentes fontes, e no caso os materiais especializados como os dicionários são fontes ricas e importantes de informações, o que por sua vez é uma fonte de investigação.

Com o intuito de auxiliar o leitor na compreensão da tipologia elaborada, apresento o fluxograma da Figura 8, seguido pela explicação dos tipos de atividades identificadas:

Figura 7 - Tipologia inicial de atividades sinalizadoras de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A tipologia PME identifica os enunciados das atividades que levam o aluno a consultar informações em outras fontes de estudo da LP. Essas fontes são materiais familiares às aulas de português, a exemplo de gramáticas normativas, dicionários ou materiais catalogados como apêndice do próprio LD.

A tipologia PCC corresponde aos enunciados de atividades que direcionam os alunos a refletirem sobre determinados usos da língua e perceberem o funcionamento de elementos linguísticos do português. São enunciados que contribuem para o que se compreende por práticas de análise linguística (SILVA, 2020). Após a elaboração e o compartilhamento da resposta pelos alunos, espera-se que a professora complemente a construção de saberes linguísticos dos alunos na interação com a turma.

Deste modo, a Pesquisa para Concepção de Conceito – PCC, pode ser relacionada a definição dada por Pescuma (2005, p. 12) que em sua concepção pesquisa “é um conjunto de atividades, tais como buscar informações, explorar, inquirir, investigar, indagar, argumentar e contra argumentar.”

A tipologia PDP (Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto) corresponde a atividades que contribuem para a execução de projetos escolares diversos, dentre os quais o de pesquisa, logo se associa ao conceito de Gil que diz

O planejamento da pesquisa concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. O projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. Deve, ainda, esclarecer acerca do cronograma a ser seguido no desenvolvimento da pesquisa e proporcionar a indicação dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para assegurar o êxito da pesquisa. (GIL, 2002, p.19)

Igualmente, a Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto – PDP, também pode ser baseada no conceito de Guimarães (2019) que defende a pesquisa como uma atividade cautelosa e que as informações coletadas servem para criar um texto inédito, e neste caso o projeto é um texto inédito criado pelo aluno na sala de aula.

Aqui se tem uma proposta de trabalho mais sistematizada, contando com a participação ativa dos alunos. São eles que criam, preparam e tomam a maioria das decisões em conjunto com a professora, a qual se restringe a orientar e acompanhar o projeto. Há uma socialização cultural, bem como interdisciplinar, para que a professora e os estudantes não deixem de lado a dimensão da prática social. Porém, por ser uma atividade que leva maior tempo de pesquisa

e de busca por recursos, sempre julguei atrapalhar o andamento dos conteúdos didáticos. Isso resultou no escamoteamento da execução de tais projetos.

Mas, com o conhecimento científico que adquiri no mestrado, aprendi que o professor pode criar formas de trabalhar com projetos, aproveitando o conteúdo do livro didático, já que este possui várias atividades sinalizadoras de pesquisa e acoplá-las ao contexto dos alunos no âmbito da sala de aula.

A tipologia PEC corresponde aos enunciados com sugestões para os alunos e para as professoras consultarem objetos culturais e artísticos extras, de forma a ampliarem os conhecimentos produzidos em sala de aula. São exemplos desses objetos: filmes, livros, músicas, *sites*, museus, igrejas, dança, etc. Essa tipologia corresponde a atividades complementares ao trabalho proposto no material didático.

Sendo assim, a Pesquisa para Expansão do Conhecimento – PEC traz uma sistematização de saberes, como explica Saviani (1985, p. 28) que a pesquisa “é a difusão do saber sistematizado, isto é, aquele de caráter científico”. Em outras palavras, as professoras são aquelas que contribuem para que os conhecimentos produzidos pela humanidade cheguem até aos alunos por meio da utilização de diversos recursos. E de acordo com Demo (2003, p. 14) “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.

Na análise dos dados, percebi a necessidade de complementar a categorização inicial das tipologias sinalizadoras das atividades de pesquisa dos LD. Para tanto, optei por trabalhar com as propostas de atividades complementares e básicas. A primeira acontece quando há sugestão de pesquisa ou busca acompanhada por expressões como: “se possível”, “se necessário”, “sugerimos”, “é possível”, “se quiser”, “seria interessante”. Logo, tanto a professora quanto o aluno podem, facultativamente, consultar: livros, filmes, músicas, *sites*, obras arquitetônicas, pinturas, esculturas, igrejas, ou ainda museus para ampliarem seus conhecimentos; sendo possível alguns desses mesmos materiais serem utilizados posteriormente.

A básica exige alguma pesquisa ou busca, sem a qual não é possível resolver o questionamento ou a provocação do enunciado de outras atividades. Nos enunciados, não há evidências de que as atividades se configurem como opcionais. Nesse último caso, é necessário que o aluno faça uso de materiais legitimados no contexto escolar, a exemplo de dicionário, gramática, ou um trabalho de investigação semelhante ao dos pesquisadores acadêmicos.

Após a identificação das tipologias no LD pude construir um segundo fluxograma, reproduzido na Figura 9. Nele as atividades de pesquisa ou de busca estão direcionadas às professoras e alunos, considerando a natureza complementar ou básica de cada tipologia.

Figura 8 - Tipologia final de atividades sinalizadoras de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao me debruçar sobre os LD, detectei uma única tipologia que apresenta enfoque, tanto sobre o agir da professora quanto sobre o agir do aluno, a saber: PEC, categorizada exclusivamente como complementar. Isso demonstra que os alunos são os interlocutores ou usuários privilegiados do material didático. Essa tipologia é caracterizada como complementar devido à sua independência das demais questões contidas no LD, ou seja, o aluno ou a professora realiza a pesquisa ou a busca proposta a fim de ampliar os próprios saberes. Essa última não é condição para resolução de outras atividades do LD.

Sobre os alunos recaem o enfoque das atividades atreladas a todas as tipologias identificadas. Assim, como a tipologia PEC, a PME possui natureza complementar. Conforme dito no parágrafo anterior, apenas a PEC possui natureza exclusivamente complementar e as demais possuem uma natureza básica.

A tipologia produzida a partir da análise dos LD da coleção focalizada permitiu contabilizar as ocorrências dos tipos de atividades em cada volume. Na seção seguinte desta dissertação, compartilho o resultado da análise quantitativa realizada.

5.2 Análise quantitativa das atividades sinalizadoras de pesquisa

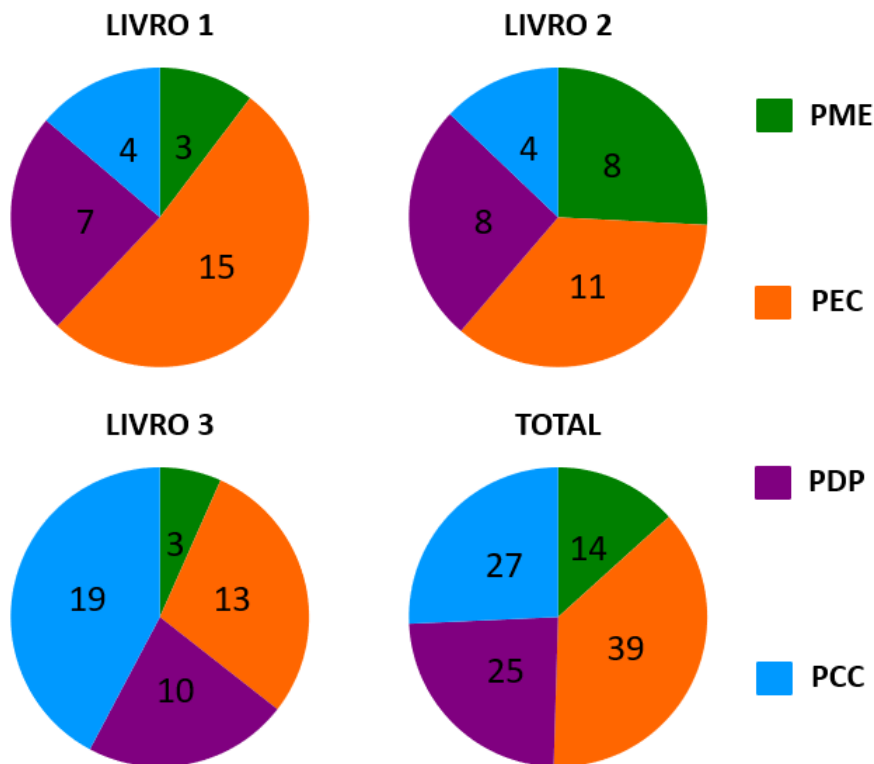
No Gráfico 1, apresento o quantitativo de atividades de pesquisa por volume analisado e, ao final, compartilho o resultado da soma das ocorrências de todos os volumes. As cores utilizadas nos fluxogramas compartilhados na seção anterior foram mantidas no Gráfico 1 com propósito de facilitar a compreensão dos leitores deste trabalho.

No Livro 1, identifiquei 03 enunciados de Pesquisa em Material Especializado (PME), 15 enunciados de Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC), 07 enunciados de Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP) e 04 enunciados de Pesquisa para Construção do Conhecimento (PCC). Certamente, o resultado para a PEC se justifica pelo esforço de possibilitar que os alunos interajam com outros tipos de artefatos culturais nas aulas de LP.

No Livro 2, identifiquei 08 enunciados de Pesquisa em Material Especializado (PME). Esse tipo de atividade apresentou quantitativo diferenciado em relação às ocorrências registradas no Livro 1. Identifiquei ainda 11 enunciados de Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC), oito 08 de Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP) e 04 enunciados de Pesquisa para Construção do Conhecimento (PCC). Essas três últimas ocorrências demonstraram uma proporção de tipos de atividades mais equilibradas quando comparada à proporção do Livro 1.

No Livro 3, observei 03 enunciados de Pesquisa em Material Especializado (PME), o que revela uma retomada da manutenção da ocorrência identificada no Livro 1. Observei ainda 13 enunciados de Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC), permanecendo a proporção identificada nos Livros 1 e 2. Há 10 enunciados de Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP), demonstrando um pequeno aumento das ocorrências desse tipo de atividade em relação aos outros volumes didáticos; e 19 enunciados de Pesquisa para Construção do Conhecimento (PCC), revelando a maior desproporção do quantitativo dos tipos de atividades identificadas nos LD. O Livro 3 possui aproximadamente quatro vezes o quantitativo de atividades PCC em relação aos outros dois volumes da coleção focalizada. Isso, acontece de uma série para outra, ou seja, o livro didático *Português Contemporâneo: Reflexão, Diálogo e Uso* organiza os conteúdos de acordo com as séries do Ensino Médio, por isso, a diversidade de atividades.

No último gráfico, mostro a soma total das tipologias de atividades de pesquisas encontradas nos volumes. Desse modo, há 14 enunciados de Pesquisa em Material Especializado (PME), 39 enunciados de Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC), 25 enunciados de Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP) e 27 de Pesquisa para Construção do Conhecimento (PCC).

Gráfico 1 - Ocorrência dos tipos de atividades nos LD

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A somatória das ocorrências mostra que as atividades de PCC se apresentam mais proporcionais em relação às ocorrências dos demais tipos de atividades, o que foi possível pelo número expressivo de PCC identificado no Livro 3. Isso pode ser justificado pelo fato de que o aluno, nessa série, está finalizando o ensino básico e provavelmente adquiriu conhecimento necessário, sendo capaz de elaborar conceituais linguísticos.

Para que uma educação seja mais afinada com o que preza a educação científica (SILVA, 2020), é necessário que o conteúdo trabalhado na escola se relacione com as temáticas cotidianas dos alunos. E fazer que os alunos se relacionem com artefatos culturais distantes da esfera social escolar é uma forma que caminha para uma educação que desenvolve diversos letramentos, dentre os quais está o científico.

O menor número de PME na totalidade (14 ocorrências) se justifica por ser composta por discussões muito específicas da área de interesse de LP. Como o objetivo da temática da pesquisa é algo muito abrangente, seria desproporcional um LD, que já é um material didático especializado, conferir muitas atividades em outros recursos ou materiais. Lembro que o próprio LD pode se configurar como um material de pesquisa na área.

Assim, não conferir tantas seções ao PME, acredito que seja uma forma de balancear a presença de outras áreas do conhecimento no LDP, tentando desenvolver nos alunos o despertar

para outras áreas do conhecimento. O estudo da língua é desenvolvido com base em inúmeras outras atividades em distintas seções dos livros da coleção.

Acontece exatamente o inverso com a PEC e penso que a justificativa para isso seja o fato de ela aparecer na extensa seção *Fique conectado*, no início dos conteúdos literários. Automaticamente há maior quantidade.

Isso demonstra que os materiais didáticos analisados prezam por análises atentas, pesquisas, buscas e consultas em função da expansão do conhecimento. Também considero que as atividades contabilizadas para a professora só aparecem como complementar, e para o aluno tanto complementar quanto básica.

Conforme **Tabela 1**, é relevante ressaltar que, no Livro 1, a quantidade de ocorrências complementares para professora (08) e aluno (07) são aproximadas. Porém não há ocorrência básica para ambos. Já no Livro 2, as ocorrências complementares para professora (05) é um pouco a mais que para o aluno (02), mas aparece ocorrências básicas para o aluno. No Livro 3, as ocorrências complementares são equivalentes para professora e aluno (05). Também há ocorrências básicas para o aluno e nenhuma para professora.

Tabela 1 - Ocorrência da PEC para professora e aluno

Alvo		Professora	Aluno	
Natureza		Complementar	Complementar	Básica
Volume	Livro 1	08	07	00
	Livro 2	05	02	04
	Livro 3	05	05	03
TOTAL		18	14	07

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Constatei em toda a coleção que para as professoras aparecem somente a tipologia PEC na categorização complementar, um número significativo (18). Enquanto para o aluno apresenta tanto complementar (14), quanto básica (07) totalizando 21 ocorrências. Essa ocorrência revela um cuidado dos autores dos volumes para sugerir materiais complementares para o trabalho das professoras e seus alunos. Tais materiais enriquecem e são elementos pontuais para expandir o conhecimento. Muitas vezes apenas mencionados na aula.

Ainda sobre as professoras, no Livro 1, há 08 perguntas de PEC com a categorização complementar e 05 nos Livros 2 e 3, além disso percebi que não há nenhuma pergunta de caráter básica. Continuemos, pois, com a **Tabela 2**.

Tabela 2 - Ocorrência da natureza das atividades para alunos

Alvo		PME		PEC		PDP	PCC
Natureza		Complementar	Básica	Complementar	Básica	Básica	Básica
Volume	Livro 1	02	01	07	00	07	04
	Livro 2	05	03	02	04	08	04
	Livro 3	00	03	05	03	10	19
SUBTOTAL		07	07	14	07	25	27
TOTAL		COMPLEMENTAR			BÁSICA		
		21			66		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Enquanto que, para o aluno, na **Tabela 2**, Livro 1, há 02 perguntas da tipologia PME na categoria complementar e 01 na básica, 07 perguntas de PEC na categoria complementar e nenhuma na básica, nenhuma ocorrência da tipologia PDP na categoria complementar e 07 da básica. Há apenas 04 ocorrências de atividade básica de PCC.

No Livro 2, há 05 ocorrências de perguntas sinalizadoras de pesquisa complementar e 03 básicas da tipologia PME. Há 02 ocorrências de perguntas sinalizadoras de pesquisas complementar e 04 básica da tipologia PEC. Não há ocorrência de perguntas de pesquisa complementar, porém em se tratando da básica há 08 ocorrências da tipologia PDP. Há 04 atividades básicas da tipologia PCC.

No Livro 3 não há ocorrência de atividades complementares, em contrapartida há 03 perguntas identificadas como básicas, na tipologia PME. Há 05 ocorrências de atividades sinalizadoras de pesquisas complementares e 03 básicas da tipologia PEC. Há 10 ocorrências de atividades básicas, atreladas à PDP. Há 19 ocorrências de atividades básicas da tipologia PCC.

Ao final, para o aluno, há igualmente 07 ocorrências de atividades básicas e complementares da tipologia PME, 14 ocorrências de atividades complementares e 07 básicas da tipologia PEC. Nenhuma ocorrência de perguntas de pesquisa complementar e 25 da tipologia PDP. Há 27 atividades básicas da tipologia PCC.

Conforme já ressaltai, para as professoras só aparecem ocorrências de atividades complementares de PEC. A concentração desse tipo de proposta de atividades complementares para as professoras se justifica pela própria natureza do material didático que é de contribuir para a desenvoltura do letramento escolar e pela função assumida pelos profissionais de educação em serem pesquisadores e mediadores do ensino.

Para o aluno, por sua vez, há atividades complementares e básicas para as atividades de PME e PEC. Nas tipologias PDP e PCC, aparecem apenas propostas de atividades básicas.

A totalidade da categorização complementar (21) é bem inferior em relação à básica (66). O primeiro quantitativo corresponde a menos da metade do segundo. Isso aponta para um uso menos flexível das atividades sinalizadoras de pesquisa do material didático investigado, pois as atividades são necessárias para os alunos avançarem na resolução das atividades subsequentes. Esse valor é bastante expressivo e merece um olhar minucioso para as atividades básicas, que, muitas vezes, não são desenvolvidas em minhas aulas. A partir do exposto sobre as quantidades das tipologias, categorizações e enfoques, apresento, na seção a seguir, as análises qualitativas dos dados coletados na coleção de LD.

5.3 Análise qualitativa das atividades sinalizadoras de pesquisa

Esta seção foi organizada em duas subseções. Na primeira, exemplifico os tipos de enunciados sinalizadores de pesquisa para as professoras, focalizando ainda atividades que são igualmente acessíveis aos alunos. Na segunda, exemplifico os tipos de enunciados sinalizadores de pesquisa exclusivos para os alunos.

5.3.1 Atividades sinalizadoras de pesquisa com foco na professora

O Exemplo 1 foi retirado do Capítulo 1, da terceira unidade do Livro 1, intitulada *Palavras em Movimento*. Observei três principais objetos do conhecimento sendo focalizados no capítulo: o primeiro corresponde ao Barroco no âmbito da Literatura; o segundo aborda Letras e Fonemas na perspectiva gramatical; e o terceiro são os Gêneros Digitais na prática de produção textual. O exemplo está situado mais especificamente na seção *Texto e enunciação*, cuja proposta é comparar textos com mesmo tema, mas produzidos em períodos diferentes. Segue o enunciado da atividade de pesquisa:

Exemplo 1 - (L1U3C1P191/PEC-PC). Professor: No livro 2 *Ou + Corpos no Mesmo Espaço*, há um CD no qual o próprio Arnaldo Antunes declama o poema. Se possível, apresente aos alunos essa declamação.

Figura 9 - Exemplo do LDP com foco na professora

TEXTO E ENUNCIÇÃO

Professor: No livro *2 ou + corpos no mesmo espaço*, há um CD no qual o próprio Arnaldo Antunes declama o poema. Se possível, apresente aos alunos essa declamação.

LINGUA E LINGUAGEM

Leia o poema a seguir, do poeta e compositor Arnaldo Antunes.

1. b) Resposta pessoal. Sugestão: *Aqui* pode ser entendido como o próprio inferno, mencionado no título. Contudo, como o eu lírico manifesta uma visão pessimista da vida, *aqui* pode também referir-se ao espaço em que ele se encontra, a vida real.


Inferno

Lasciate ogni speranza voi ch'entrate

<p>Aqui a asa não sai do casulo, o azul não sai da treva, a terra não semeia, o sêmen não sai do escroto, o esgoto não corre, não jorra a fonte, a ponte devolve ao mesmo lado, o galo cala, não canta a sereia, a ave não gorgeia, o joio devora o trigo, o verbo envenena</p>	<p>o mito, o vento não acena o lenço, o tempo não passa mais, adia, a paz entedia, para o mar, sem maremoto, como uma foto, a vida, sem saída, aqui, se apaga a lua, acaba e continua.</p>
--	--

(2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 58-9.)

Dante e Virgílio no inferno (1826), obra de Delacroix inspirada na *Divina comédia*, de Dante.



Museu do Louvre, Paris, França

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 191).

No Exemplo 1 reproduzi uma proposta de atividade que aparece apenas no livro da professora. A atividade pertence à tipologia PEC, porque sugere um objeto cultural extra: a declamação do poema *Inferno*, de Arnaldo Antunes. Para que a pesquisa seja feita, é necessário que a professora busque o CD, o qual se encontra no livro *2 Ou + Corpos no Mesmo Espaço*. O áudio com a declamação do poema não é disponibilizado com o livro didático, portanto, caso aceita a orientação dada, a professora precisa buscar o recurso sugerido em algum suporte.

A atividade sinalizadora de pesquisa é categorizada como complementar, pois o termo “se possível” evidencia uma sugestão para que a professora leve o CD para a sala de aula e para que o aluno ouça a declamação do poema feita pelo próprio poeta. Dessa forma, o acesso ao texto pelos alunos não se limitaria à versão escrita reproduzida no LD.

Enquanto professora da disciplina e usuária do LD, nunca acatei a sugestão devido à demanda de tempo exigida, pois é necessário encontrar o livro e o CD sugeridos, a busca por recursos didáticos diferenciadas demanda mais tempo de planejamento. Esse trabalho demanda outros esforços, uma vez que é preciso levar o aparelho de som para cada uma das cinco turmas que leciono. Além disso, é necessário lidar com a precariedade dos materiais disponibilizados pela escola, muitas vezes, o aparelho de som tem falhas no funcionamento, ou a qualidade do som é péssima, o que acarretaria reclamações por parte dos alunos.

Uma alternativa para esse trabalho seria o uso da plataforma de vídeos *YouTube*, pois poderia baixar e salvar o poema em *pen drive*, depois fazer o mesmo processo com o aparelho

eletrônico. Porém, com todas as burocracias exigidas pelo meu ofício, o tempo disponível é escasso para a realização de um planejamento criterioso.

Após os estudos que venho desenvolvendo com minha pesquisa de mestrado, passei a refletir sobre a relevância de trabalhos como o supracitado. Ouvir uma declamação poética é sim importante, tendo em vista que a maioria dos alunos não tem o hábito de ler os textos na íntegra, apenas fragmentam as partes que precisam para responderem às questões da atividade do LD. Ouvir seria de grande valia para a interpretação textual, compreensão e vivência do gênero poema. E mais, no momento em que analiso esses dados, bateu-me a curiosidade de ouvir a declamação do poema *Inferno*, conforme sugerido pelo LD. Encantei-me com o vídeo encontrado na rede social *Facebook* do próprio poeta¹¹. Assim, os alunos também poderiam experimentar uma experiência diferenciada ao assistir ao vídeo.

No Exemplo 2, reproduzo uma atividade de pesquisa inserida na seção *Fique conectado*, no Capítulo 2 da segunda unidade, no Livro 1. Essa seção aparece no início dos conteúdos literários sobre Trovadorismo, sendo iniciada pelo enunciado *Amplie seus conhecimentos*. Nesse sentido, ela se configura como uma atividade de PEC. É categorizada como complementar com enfoque tanto para alunos quanto para professores.

Exemplo 2 - (L1U1C2P40/PEC-PC e AC). Amplie seus conhecimentos sobre a arte na Idade Média, pesquisando em: livros, filmes, músicas, *sites* e igrejas.

Figura 10 - Exemplo do LDP com foco na professora

FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre a arte na Idade Média, pesquisando em:

LIVROS

- *O nome da rosa*, de Umberto Eco (Nova Fronteira); *O cavaleiro inexistente*, de Ítalo Calvino (Companhia das Letras); *A dama e o unicórnio*, de Tracy Chevalier (Bertrand do Brasil); *Cantos e lendas da Távola Redonda*, de Jaqueline Miranda (Companhia das Letras); *A demanda do Santo Graal* (Companhia das Letras).

FILMES

- *O nome da rosa*, de Jean-Jacques Annaud; *Excalibur*, de John Boorman; *O feitiço de Áquila*, de Richard Donner; *Rei Arthur*, de Antoine Fuqua; *Cruzada*, de Ridley Scott; *Joana d'Arc*, de Luc Besson.

MÚSICAS

- Conheça as músicas que Carlos Núñez e José Miguel Wisnik criaram a partir das cantigas de Martim Codax para o espetáculo de dança *Sem mim*. Ouça também as músicas do disco *Musikantiga 1* e as adaptações que o Grupo de Música Antiga Mundinho, da Galícia, fez do cancionero medieval ibérico.

SITES

- <http://cantigas.fcsh.unl.pt/sobreascantigas.asp>
- <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2005/07/14/001.htm>
- <http://www.musee-moyenage.fr/>

IGREJAS

- O Brasil não tem igrejas do estilo gótico, mas tem várias inspiradas nesse estilo: Catedral de Petrópolis (RJ), Santuário do Caraça (MG), Catedral da Sé (SP, foto), Catedral de Santos (SP), Catedral Metropolitana de Vitória (ES) e Catedral Metropolitana de Fortaleza (CE), entre outras.

A dama e o unicórnio, tapeçaria medieval francesa que pode ser vista no Museu Nacional da Idade Média, em Paris.



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 40).

¹¹ Disponível em: encurtador.com.br/npquR. Acesso em: 29 dez. 2020.

Na minha prática docente, não costumava trabalhar com esse tipo de proposta e quando a fazia, apenas lia, apresentava aos alunos e sugeria que pesquisassem em casa, pois, até então, não havia acesso à internet na escola. A realização da atividade na escola também se torna dificultosa devido à necessidade de manusear o aparelho projetor multimídia (data show) e a caixa amplificadora de som em todas as salas. Além disso, é preciso fazer agendamento desses equipamentos, porque há uma quantidade limitada na escola. Caso optasse em assistir aos filmes teria que conseguir baixar no *YouTube*, marcar data em laboratório multimídia e, certamente, após assisti-lo com a turma, ainda teria que explicá-lo. Os alunos tendem a ficar dispersos quando são exibidos filmes de época. Em síntese, penso que, para a realização de pesquisas como essas sugeridas no LD, é indispensável o acesso a uma internet de boa qualidade na sala de aula.

Por outro lado, acredito que essa atividade seria justamente uma pesquisa que possibilitaria ao aluno a oportunidade de conhecer outros lugares, diferentes da região que residem no interior do Pará. O uso desses recursos poderia contribuir para um planejamento diferenciado das minhas aulas, inclusive com propostas mais elaboradas de pesquisa escolar a partir do conteúdo dos referidos recursos. A não realização desse tipo de pesquisa no Ensino Médio pode significar um problema em sala de aula, porque restringe ainda mais o mundo acessado pelo aluno. Esse último precisa ter um olhar amplo e curioso para alcançar outros ambientes.

Hoje, com esta pesquisa, consegui observar, de maneira mais atenta, a necessidade de se trabalhar com tais sugestões feitas pelo LD. No tocante ao cinema, a escola nova em que trabalho possui um anfiteatro equipado e todo climatizado, que comporta 100 pessoas confortavelmente, o que facilitaria o desenvolvimento de atividades de pesquisa a partir do material sugerido na coleção analisada nesta dissertação.

Com essa análise, observei a importância de a profissional do magistério se debruçar atentamente às sugestões de atividades que o LD compartilha. É de extrema relevância que o uso dos LD seja desenvolvido com um olhar mais cuidadoso, visando à qualidade da educação oferecida aos alunos. Também consegui perceber, de maneira crítica, as limitações que me são impostas pelo sistema educacional do qual faço parte. Algumas adequações no tocante ao uso dos materiais didáticos disponibilizados são constantemente necessárias para contribuir com a produtividade desejada do magistério. Na seção seguinte, exemplifico a análise de algumas atividades de pesquisa propostas exclusivamente para os alunos, no material didático investigado nesta dissertação.

5.3.2 Atividades sinalizadoras de pesquisa com foco no aluno

O Exemplo 3 foi retirado do segundo capítulo, com a conteúdo sobre o Arcadismo no Brasil, na quarta unidade do Livro 1. A unidade aborda o tema Palavra e Razão e é finalizada com o Projeto Feira do conhecimento, possibilitando o trabalho de produção escrita com textos de divulgação científica. A atividade está inserida na subseção *Aplique o que aprendeu*, que proporciona a análise de textos com o foco no estudo de alguns morfemas garantidores do processo de formação de palavras em LP. A subseção está inserida na seção *Estrutura das palavras*.

Exemplo 3 – (L1U4C2P297/PME-AC). O que significa a palavra moral? Se necessário, consulte o dicionário.

Figura 11 - Exemplo do LDP com foco no aluno

3. É conhecida esta frase do escritor irlandês Oscar Wilde:

●●●●●●●●

“A arte não é moral nem imoral, mas amoral.”

●●●●●●●●

a. Que morfemas podem ser identificados nas palavras *imoral* e *amoral*, empregadas na frase? *O radical moral e os prefixos i(n)- e a(n)-.*

b. Acrescentando-se outros prefixos e sufixos à palavra *moral*, que outras palavras é possível formar? *antimoral, moralizar, moralidade, moralismo, etc.*

4. Para compreender bem a frase de Oscar Wilde, apresentada na questão anterior, é necessário ter clareza quanto ao significado da palavra *moral* e dos prefixos *i(n)-* e *a(n)-*.

a. O que significa a palavra *moral*? Se necessário, consulte o dicionário. *Conjunto de valores, individuais ou coletivos, que norteiam a conduta das pessoas na vida em sociedade.*

b. O prefixo *i(n)-* tem estes sentidos: negação, oposição, privação, aproximação, movimento para dentro. Qual desses sentidos ele tem em *imoral*? *Tem os sentidos de negação e oposição, ou seja, dá à palavra o significado de “o que é contrário a uma moral vigente”.*


c. O prefixo *a(n)-* pode ter o sentido de negação e de privação. Em *amoral*, que sentido ele tem? *Tem o sentido de privação, ou seja, dá à palavra o significado de “o que não tem regra moral”.*

d. Conclua: Como se pode compreender a frase de Oscar Wilde? *O escritor ressalta a ideia de que a arte deve ter liberdade e, assim, não deve nem confirmar a moral de uma sociedade nem ser contrária a ela. Segundo esse ponto de vista, a arte deve ser livre e construir a sua própria verdade.*

Oscar Wilde

Oscar Wilde (1854-1900) nasceu em Dublin, na Irlanda. Alcançou prestígio como dramaturgo na década de 1880, em Londres. Foi também contista e romancista, e sua obra mais conhecida no Brasil é o romance *O retrato de Dorian Gray*.

A vida do escritor é retratada no filme *Oscar Wilde*, de Brian Gilbert.



Doreen/Way/Visuals/Craft

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 297).

A atividade de PME aparece apenas para o aluno, podendo ser complementar ou básica. São exatamente as buscas ou as pesquisas que devem ser feitas em dicionários, gramáticas, apêndices do próprio livro, guias do aluno, prova do Enem. Sempre precedidas do termo “se necessário”, que remete uma proposta de pesquisa ao aluno, que deverá usar o dicionário caso haja alguma dúvida no tocante ao significado da palavra destacada.

Essa atividade se encontra no LD na seção *Aplique o que aprendeu*, o que já justifica que o assunto foi explicado. Envolve o conteúdo “estrutura das palavras num estudo sobre os morfemas: radical, afixos, vogal temática, tema e desinências”. Nesse exercício, inicia-se com uma frase do escritor irlandês, Oscar Wilde: “A arte não é moral nem imoral, mas amoral.” A

questão apresentada remete ao radical moral e seus prefixos i(n)- e a(n)-, solicitando que pesquise no dicionário, “se necessário”. Portanto caracterizada como tipologia PME.

No meu trabalho docente sempre busquei fazer uso desse tipo de atividade, devido à facilidade de acesso a vários dicionários que meus alunos têm na biblioteca da escola. Quando a busca é relativa apenas a uma palavra, levo alguns exemplares de dicionário para sala de aula e os alunos fazem a atividade em grupo ou, se algum aluno disponibilizar de seus dados móveis no celular, pode utilizar o aparelho e facilitar a pesquisa com os colegas. Entretanto quando é uma pesquisa mais trabalhosa, levo os alunos à biblioteca para consultarem os dicionários disponíveis na instituição.

Atualmente, a escola já possui um provedor com internet disponível aos alunos, liberada nos intervalos e no horário de aula caso a professora solicite para alguma atividade previamente programada. Essa atividade fica mais viável utilizando o dicionário *on-line* a partir dos celulares pessoais dos alunos.

O Exemplo 4 encontra-se no Livro 1, na primeira unidade didática, que aborda o tema Rumores da Língua e da Literatura e finaliza com o Projeto Sarau Literomusical e, mais precisamente, no primeiro capítulo, abordando o conceito de Literatura. Foi retirado da seção *Foco no texto*, que apresenta um anúncio para os alunos fazerem a leitura e análise representativa do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características do tópico gramatical trabalhado, no caso dos morfemas.

Essa atividade se apresenta no LD com dois textos, o primeiro é um anúncio e o segundo uma notícia. Em ambos há o verbete “Tigre”. No anúncio (texto 1) a palavra “Tigre” corresponde à marca de cano PVC; na notícia (texto 2), a palavra “Tigre” refere-se ao time de futebol. São sete questões nesse exercício, as quais servem para adentrar ao conteúdo conceitual de língua e linguagem (verbal, não verbal e mista).

Exemplo 4 – (L1U1C1P22/PME-AB). Faça uma pesquisa ou consulte os colegas e o professor sobre os nomes de marcas de canos de PVC disponíveis no mercado brasileiro. Há alguma que pode ser associada a algum dos termos do anúncio?

Figura 12 - Exemplo no LDP com foco no aluno



4. Faça uma pesquisa ou consulte os colegas e o professor sobre os nomes de marcas de canos de PVC disponíveis no mercado brasileiro. Há alguma que pode ser associada a algum dos termos do anúncio?

Espera-se que os alunos, se não conhecem, encontrem facilmente em uma pesquisa rápida que Tigre é o nome de uma marca reconhecida no mercado.



5. Levando em conta o resultado de sua pesquisa na questão anterior e a imagem que acompanha o anúncio, responda:
- Que novo sentido ganha a palavra *Tricolor*, no anúncio? Justifique sua resposta.
O sentido da marca Amanco, fabricante de canos de PVC cujo logotipo tem três cores: verde, azul e branco.
 - Que novo sentido ganha a palavra *Tigre*? Justifique sua resposta.
O sentido da marca Tigre, pois ela é concorrente direta da Amanco no segmento.
 - A que vitória o anúncio se refere?
À vitória em termos de vendas, sugerindo que a marca Amanco, tricolor, vendeu em certo momento mais do que a marca concorrente, a Tigre.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 22).

Esse exemplo também se caracteriza como PME, porque leva o aluno a consultar *sites* na internet, revistas, panfletos especializados no assunto. Porém se torna uma pesquisa básica porque sem consultar sobre as marcas de canos disponíveis no mercado brasileiro, o aluno fica impossibilitado de resolver a questão. O território brasileiro é muito amplo e há uma enorme variedade de marcas de canos de PVC, as quais o aluno precisa conhecer algumas, especialmente a marca Tigre.

A atividade do Exemplo 4 sempre desenvolvo com as turmas e geralmente fica como atividade de casa, porque o aluno pode pesquisar acessando à internet, ou fazer uma entrevista com um encanador, ou ainda ir/frequentar uma loja de materiais de construção para fazer a pesquisa com trabalhadores da área.

Na aula seguinte, é apresentada a pesquisa em sala, os nomes são escritos na lousa e, assim, os alunos compartilham as marcas encontradas, expandindo o resultado da pesquisa, pois nem sempre um aluno encontra a mesma marca que o outro. Ainda há aqueles que não possuem celulares, internet e não conseguem fazer a pesquisa, porém com o auxílio do colega,

respondem à questão e não se sentem excluídos. Há sempre um bom resultado nesse tipo de atividade.

Uma outra maneira mais prática para desenvolver a atividade, já que, atualmente, temos internet na escola, será a pesquisa em sala, discutir as variedades de cores, formatos, qualidades das marcas e preços.

O Exemplo 5 se encontra no Livro 3, na primeira unidade didática, que aborda o tema Ruptura e Construção, finalizada com o Projeto de Antologia de Contos, Minicontos e Contos Fantásticos Multimodais. A atividade foi retirada do primeiro capítulo, abordando alguns objetos do conhecimento atrelados ao Pré-Modernismo, à Concordância verbal e Conto. Encontra-se na seção *Hora de escrever*, que apresenta algumas propostas de produção de contos.

Exemplo 5 – (L3U1C1P35/PEC-AB). Leia o conto integral, disponível na internet, e, depois, conte a história toda, mas de forma resumida, em um texto que tenha de 30 a 40 linhas.

Figura 13 - Exemplo no LDP com foco no aluno

1. **Recontando.** Reconte o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, de Luís B. Honwana, a partir de uma destas sugestões:
 - Utilizando as informações sobre o conto apresentadas neste capítulo, acrescente outras personagens e outros fatos aos da história.
 - Leia o conto integral, disponível na Internet, e, depois, conte a história. Não copie partes do texto e conte a história toda, mas de forma resumida, em um texto que tenha de 30 a 40 linhas.
2. **Explorando pontos de vista.** Dependendo da ótica pela qual uma história é contada, ela pode passar a ser outra. Escolha uma destas sugestões:
 - Conte o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso” pela perspectiva do cão.
 - Conte o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” pela perspectiva da professora.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 35).

O Exemplo 5 apresenta uma PEC, que sugere objetos culturais extras para difundir o saber, a exemplo de filmes, livros, músicas, *sites*, museus, igrejas, etc. Nesse caso, é a leitura na íntegra do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, num *site* disponível na internet. É caracterizada como básica, uma vez que, para produzir seu texto, o aluno precisará conhecer o

conto na totalidade. Inclusive, a questão dois faz referência à leitura do conto dependendo da ótica de quem conta a história, pela perspectiva do cão ou pela perspectiva da professora.

Trabalho essa atividade em sala de aula, pois corresponde ao processo de produção textual, que é avaliativo e culminará com o projeto de antologia de contos no final da unidade. Funciona na prática dessa forma: primeiro, proponho uma leitura silenciosa de um trecho do conto, depois trabalho a interpretação na sala de aula. Em seguida, solicito, como atividade de casa, pesquisar na internet o conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Luiz B. Honwana, na íntegra.

Já na aula seguinte, compartilhamos a leitura da pesquisa. Lembro que nem sempre os alunos sabem realizar pesquisas na internet, apesar da familiaridade possuída em plataformas digitais de entretenimento. Mesmo quando algum aluno deixa de fazer a pesquisa, consegue interagir com o texto na aula e com os demais colegas. Ambos os textos são sempre bem recebidos pelos alunos, tanto ao interpretar, quanto ao produzir. Acredito que seja pela relação que há entre os personagens: uma professora, o Cão Tinhoso e alguns meninos.

No último ano letivo, trabalhei com o conto em formato digital com arquivo em PDF, compartilhei, via *bluetooth*, com os alunos, que usaram seus próprios celulares e, rapidamente, conseguimos fazer a leitura na sala. Essa dinâmica foi bastante proveitosa e agilizou o trabalho. Em anos anteriores não me atentei a fazer essa dinâmica. Certamente, porque era proibido o uso do celular.

A ideia surgiu através de uma fala de um aluno que, no início da aula, mencionou ter lido o conto nas redes sociais, baixou o texto em PDF e gostou muito. Logo deixei ele expor suas sensações sobre a leitura. Enquanto isso, fazíamos o compartilhamento entre os alunos.

Tenho certeza de que estar inserida nessas discussões advindas das proposições da educação científica fez-me mudar de postura nas minhas práticas. Entender que meus alunos estão inseridos na geração que se comunica mediante as tecnologias digitais da informação faz com que eu proponha atividades educativas que estejam mais próximas das interações cotidianas deles. Aos poucos, a reflexão crítica sobre minha prática profissional tem se tornado uma realidade para mim.

O Exemplo 6 se encontra no Livro 2, na quarta unidade didática, que aborda o tema Palavra e Música, e é finalizada com o Projeto Jornal Opinião. A atividade está no segundo capítulo, que aborda o Simbolismo no Brasil, a Interjeição e a Resenha, mais precisamente na subseção *Hora de escrever*, quando é proposta a produção de resenhas críticas.

Exemplo 6 – (L2U4C2P305/PDP-AB). Seguem três propostas de produção de resenha crítica, individualmente ou em grupo, conforme a orientação do professor. Os textos farão parte do jornal que será produzido na unidade.

1. Escolha um produto ou um bem cultural que você queira recomendar: um show, um evento, um local, um CD ou DVD, um filme, um produto de beleza, um jogo, dentre outras opções. Escreva uma resenha crítica, fazendo essa recomendação com base em sua experiência pessoal.

2. Escolha um produto ou um bem cultural com o qual você tenha tido uma má experiência, e, por isso, não recomenda: um show, um evento, uma exposição, um CD ou DVD, um filme, um produto de beleza, um jogo, dentre outras. Com base em sua experiência pessoal, escreva uma resenha crítica, sugerindo ao leitor que não consuma o produto ou o bem cultural.

3. Nas unidades anteriores você conheceu vários autores da Literatura Brasileira, entre eles, Castro Alves, Álvares de Azevedo e Machado de Assis. Escolha um poema de Castro Alves, um capítulo de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, ou um conto de Machado de Assis e faça uma resenha crítica sobre o texto. Caso tenha preferência por outro já estudado, faça sua resenha, se quiser, sobre um texto desse poeta ou escritor.

Figura 14 - Exemplo no LDP com foco no aluno

Seguem três propostas de produção de resenha crítica, individualmente ou em grupo, conforme a orientação do professor. Os textos farão parte do jornal que será produzido na unidade.

1. Escolha um produto ou um bem cultural que você queira recomendar: um *show*, um evento, um local, um CD ou um DVD, um filme, um produto de beleza, um jogo, entre outras opções. Escreva uma resenha crítica, fazendo essa recomendação com base em sua experiência pessoal.
2. Escolha um produto ou um bem cultural com o qual você tenha tido uma má experiência, e que, portanto, não queira recomendar: um *show*, um evento, uma exposição, um CD ou um DVD, um filme, um produto de beleza, um jogo, entre outras opções. Com base em sua experiência pessoal, escreva uma resenha crítica, sugerindo ao leitor que não consuma o produto ou o bem cultural.
3. Nas unidades anteriores, você conheceu grandes autores da literatura brasileira, entre eles Castro Alves, Álvares de Azevedo e Machado de Assis. Escolha um poema de Castro Alves, um capítulo de *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, ou um conto de Machado de Assis e faça uma resenha crítica sobre o texto. Caso tenha preferência por outro autor já estudado, faça sua resenha, se quiser, sobre um texto desse poeta ou escritor.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 305).

Essa questão apresenta alternativas para que o aluno faça escolhas entre experiências pessoais ou textos literários. Ressalto que em todas as atividades supracitadas exigem uma

forma de pesquisar, visto que as duas primeiras abordam sobre a produção de resenha, texto, que exige saberes de quem produz e para isso o aluno precisa ler e se inteirar sobre o assunto, já que dificilmente ele vai conhecer tudo sobre o objeto resenhado. Deste modo, o trabalho do professor é mediar e enfim mostrar aos alunos que toda produção exige informação, inclusive a resenha que não é um texto raso, o que varia de acordo com a densidade, do contexto e enfim do público que quer ser alcançado. Já na terceira proposta apresentada também exige pesquisa, nesse caso, livros literários de Castro Alves, Álvares de Azevedo ou Machado de Assis.

A Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP) motiva a execução de projetos diversos, e é categorizada como básica para o aluno. O projeto desenvolvido nessa unidade didática no LD é a produção de um jornal. Nessa atividade, isso ocorre porque o aluno produzirá uma resenha crítica, que fará parte deste jornal ao final da unidade.

Essa é uma proposta de trabalho que procuro desenvolver com os meus alunos, mas a opção de escolha dos alunos é, geralmente, a primeira. A facilidade em relatar experiências pessoais é mais simples, por isso, torna-se uma atividade meramente de produção textual para ser corrigida e avaliada.

O Exemplo 7 se encontra no Livro 1, na terceira unidade didática, que aborda o tema Palavras em Movimento, é finalizada com o Projeto Mundo Cidadão. A atividade está no terceiro capítulo que aborda como objeto de conhecimento o Barroco, a Ortografia e o Artigo de opinião.

A atividade se encontra na subseção *Foco no texto*, que trabalha mais diretamente algumas mudanças ortográficas em momentos da história do português. Corresponde à PCC, pois direciona o aluno a analisar e a refletir sobre o uso da língua, perceber e se conscientizar sobre o funcionamento de elementos linguísticos do português. É caracterizada como básica.

Essa atividade apresenta dois fragmentos textuais, o primeiro é um documento de 1725 e o segundo do “Alvará régio da edição de 1572”. Na primeira questão, o aluno precisa agrupar as palavras circuladas nos textos, conforme orientações/instruções. Na segunda questão, o aluno levanta hipóteses sobre a oscilação na grafia dos termos. O trabalho desenvolvido nessa pesquisa é semelhante à de um linguista aplicado, uma vez que ele terá que mobilizar outras áreas do conhecimento em busca de uma resposta.

A atividade requer do aluno um trabalho de observação de mudanças históricas na escrita do português a partir dos textos disponibilizados. O aluno precisa analisar as mudanças ocorridas na nossa língua, buscar informações sobre a escrita divergente em um mesmo texto em uma perspectiva histórica da língua. Poderá descobrir que a fala influenciava a grafia, porque ainda não havia regras para uniformizar a escrita. Assim entender que, conforme dizem

os autores do LD analisado, “antes de haver uma lei criando regras que regessem a uniformização da grafia, era muito comum que se encontrasse em um único documento uma mesma palavra grafada de diferentes formas, visto que as diferenças na maneira de falar influenciavam a grafia” (CEREJA; DIAS VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 231-232).

Exemplo 7- (L1U3C3P231-232/PCC-AB). Levante hipóteses: Por que há a oscilação verificada na grafia de tais termos?

Figura 15 - Exemplo no LDP com foco no aluno

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, trechos de um documento de 1725 e do “Alvará régio da edição de 1572” de *Os Lusíadas*.

- “Estes Frades Sr. Filhos do Reyno forão origem com a alternativa, assim da desordem em q. seacha a sua religião como das parcialidades
- emque ardem os seculares desta terra interessados na ordem 3ª (...)”.


E mais adiante, pode-se ler:

- “selhos naõ largacem” (se lhos não largassem) e “edandolha” (e dando-lha).

(Apud Sírio Possenti. *Aprender a escrever (re)escrevendo*, p. 30. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefel/imagens/cursos/12.pdf>. Acesso em: 10/8/2015.)

*Eu el Rey faço saber aos que este Aluara virem que eu ey por bem & me praz dar licença a Luis de Camões pera que possa fazer imprimir nesta cidade de Lisboa, hũa obra em Octaua rima chamada *Os Lusíadas*, que contem dez cantos perfeitos, na qual por ordem poetica em versos se declarão os principaes feitos dos Portugueses nas partes da India depois que se descobrio a nau-gação pera ellas por mādado del Rey dom Manoel meu visauo que sancta gloria aja, & isto com priuilegio pera que em tempo de dez anos que se começarão do dia que se a dita obra acabar de empremir, em diãte, se não possa imprimir nẽ vender em meus reinos & senhorios nem trazer a elles de fora, nem leuar aas ditas partes da India pera se vender sem licença do dito Luis de Camões ou da pessoa que pera isso seu poder tiuer sob pena de quẽ o contrario fizer pagar cinquenta cruzados & perder os volumes que imprimir, ou vender, a metade pera o dito Luis de Camões, [...]*

(idem, p. 31.)



Camões (1855), de Ignaz Festig.

1. Observe as expressões circuladas nos três trechos:

a. Agrupe-as conforme apresentem:

- grafias diferentes para uma mesma palavra; *em q / emque; imprimir / empremir; nẽ / nem*
- grafia influenciada pela ausência de segmentação na fala; *emque / seacha / asua / selhos / edandolha*
- grafia que reflete hipóteses sobre a influência da fala no sistema de escrita. *forão, declarão, descobrio, empremir*

b. Sabendo que os textos foram escritos antes da instituição de uma ortografia oficial para o português, levante hipóteses: Por que há a oscilação verificada na grafia de tais termos?

Antes de haver uma lei criando regras que regessem a uniformização da grafia, era muito comum que se encontrasse em um único documento uma mesma palavra grafada de diferentes formas, visto que as diferenças na maneira de falar influenciavam a grafia.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 231-232).



**REGISTRE
NO CADERNO**

A partir da atividade, o aluno precisa compreender também que nem sempre as palavras foram escritas da mesma forma, porque a LP passou por processos de mudanças ortográficas ao longo da própria história. Isso é perceptível em palavras circuladas em destaques, dentre as quais reproduzido algumas a seguir: em q. e emque; imprimir e empremir; nem e nê.

Essa é uma atividade que trabalho e surgem muitos questionamentos por parte dos alunos. Parece que eles conseguem visualizar-se no texto e reconhecer suas oscilações nas próprias produções. Eles refletem sobre a escrita.

Para finalizar essa análise, resalto que, além das atividades de pesquisa descritas a partir da tipologia, a coleção apresenta projetos sobre feira de ciências que também contribuem expressivamente para a inserção dos alunos na temática da pesquisa. No Livro 1, encontrei duas ocorrências, uma ao final da segunda unidade e a outra ao final da quarta unidade, já no Livro 2, não consta atividade de feira de ciências. E no Livro 3, também observei uma ocorrência de feira ao final do livro, contida na quarta unidade.

Quadro 2 - Ocorrência de propostas de feiras de ciências no LDP

Alvo		Aluno	Básica
Natureza		Complementar	
Volume	Livro 1	02	Feira cultural – Renascimento, engenho e arte. Feira do conhecimento – O mundo material na sociedade contemporânea.
	Livro 2	00	<i>sem ocorrência</i>
	Livro 3	01	Feira de profissões – você no mercado de trabalho.
TOTAL		03	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A coleção apresenta um projeto ao final de cada unidade didática, caracterizada nesta dissertação como tipologia PDP. A título de exemplificação, apresento a feira de ciências que se encontra no Livro 1. No decorrer de toda a unidade, a cada um dos três capítulos, os alunos são direcionados a fazerem produções textuais, para divulgarem na culminância do projeto e que, nesta unidade didática, são todas de cunho predominantemente argumentativo.

No primeiro momento, o gênero textual trabalhado é o seminário em que o aluno elabora um seminário sobre um tema relacionado ao assunto: o empenho atual das pessoas em manter a juventude, seguindo as orientações descritas. No segundo momento, a produção textual é de divulgação científica, em que o aluno deve buscar em publicações científicas, informações mais aprofundadas sobre um estudo ou uma pesquisa interessante.

Figura 16 - Exemplo do LDP – 1.º ano

PROJETO

Feira do conhecimento – O mundo material na sociedade contemporânea

Como encerramento desta unidade, realizaremos uma **Feira do conhecimento**, na qual serão apresentados os seminários preparados por você e se us colegas e serão expostos e distribuídos os textos de divulgação científica que vocês produziram.

1. ORGANIZANDO E DIVULGANDO O EVENTO



- Escolham uma data e um horário, de preferência ao longo de todo um dia, ou de mais de um dia.
- Deem ao evento o título **O mundo material na sociedade contemporânea**, seguido de um subtítulo atraente.
- Pensem no público que querem atingir e como farão para convidá-lo: por meio de cartazes, jornal da escola, avisos nas salas, redes sociais.
- Escolham e organizem os espaços: os locais onde serão apresentados os seminários, onde será distribuída a publicação com artigos de divulgação científica, onde ficarão os murais com os textos de divulgação científica, além daqueles em que ocorrerão outras atividades que vocês queiram realizar.
- Confiram se o tamanho das letras dos textos verbais e a qualidade das imagens estão adequados à exposição em murais, considerando que os convidados farão a leitura de pé, ao visitar a feira.

328

UNIDADE 4

PALAVRA E RAZÃO

2. REALIZANDO A FEIRA

Apresentação de seminários

- Programem a apresentação dos seminários. Fiquem atentos ao tempo de que cada grupo poderá dispor e ao número de salas necessárias para que todos os grupos possam se apresentar com conforto e tranquilidade.
- Divulguem a programação não apenas para quem vai participar das apresentações, mas também para os convidados. Essa programação pode, por exemplo, ser disponibilizada no *blog* produzido por vocês na unidade anterior.

Ciência em revista

- Reúnam em uma revista os artigos de divulgação científica produzidos no capítulo 2. Façam cópias da revista e as distribuam aos convidados no dia da feira.
- Escolham um lugar estratégico para deixar a publicação de vocês, isto é, um lugar em que os convidados passem ao circular pela feira e, assim, se interessem em lê-la. Vocês podem também fazer um cartaz, chamando atenção para a revista.



Andreas Stammen/Getty Images

Ciência em murais

- Exponham em murais os textos de divulgação científica produzidos no capítulo 3. Vocês podem organizar os textos por afinidade de assunto e em quantos murais forem necessários. Criem para cada mural um título convidativo à leitura.
- Além do tamanho das letras e da qualidade das imagens dos textos, verifiquem se o número deles em cada mural está adequado às condições de leitura.

Wavebreakmedia/Deposit Photos/Glow Images



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016, p. 328-329).

Esses textos serão reunidos com os dos colegas e comporá uma revista que será distribuída aos visitantes da feira do conhecimento. Já a última produção é uma pesquisa sobre estudos ou pesquisas relacionadas a temas sugeridos no LDP ou outros considerados relevantes pelos próprios alunos. Os grupos devem planejar, discutir e executar a pesquisa, que ao final será divulgada na culminância do projeto. Nessa atividade o trabalho que o aluno desenvolve é de um cientista, uma vez que irá em buscar de fontes confiáveis: bibliotecas, livros, revistas

e especialistas no assunto. Assim, responderá as questões da pesquisa e só ao final produzirá um texto com os resultados obtidos. As três produções se encontram no LDP na seção *Hora de produzir*.

Propõe-se que o resultado desse trabalho seja compartilhado na culminância do projeto com a *Feira do conhecimento – o mundo material na sociedade contemporânea*, no qual serão divulgados e expostos os seminários, as revistas com as pesquisas dos alunos e exposições em murais dos textos de divulgação científica produzidos no decorrer da unidade.

A professora acompanha todo o projeto apenas dando suporte, mas é o aluno que produz tudo, desde a organização, preparando e divulgando o evento na escola e comunidade escolar, até o desfecho da feira.

Essa atividade não foi vivenciada nos três anos de uso deste material em minhas aulas. Não que esse fato possa ser justificado, mas a proposição de atividades desse tipo ao final do ano letivo dificulta a realização, pois se trata de uma proposta a ser desenvolvida ao longo do semestre ou bimestre.

Finalmente, realço que outra situação para os projetos e feiras não ocorrerem é que, geralmente, as produções textuais são meramente para as correções, num caça-erros ortográficos e gramaticais constantes.

Neste capítulo, é perceptível o esforço dos autores do livro *Português contemporâneo: reflexão, diálogo e uso*, em proporcionar aos alunos e professoras propostas de um ensino voltado para práticas de pesquisa em sala de aula, o que atende as demandas educacionais do século XXI ou do mundo contemporâneo que é de instigar os educandos a buscar pelo seu próprio aprendizado de forma ativa, crítica e consciente.

Conforme algumas teorias já lidas, dentre elas a de Morin diz que o ato de educar no sistema escolar não pode ser fragmentado, como por exemplo, por disciplinas, mas que estas possam abarcar as informações de um modo geral e global. Desde as experiências até os saberes propagados pelos meios de comunicação precisam ser aproveitados pela escola ou pelas instituições de ensino para formar o sujeito de uma forma completa e complexa. Em outras palavras, a educação do futuro terá como finalidade a promoção da inteligência geral e total das pessoas. De acordo com Morin (2007):

O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. A compreensão de dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante

a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular, caso esteja adormecida, despertar (MORIN, 2007, p. 39).

Ficam expressas as prerrogativas de que é possível reconhecer a unidade e a complexidade humana, organizando e reunindo saberes por meio da pesquisa.

Esta discussão não tem pretensão de ser finalizada com este pequeno estudo, mas servir como ponto de partida para outros debates no meio acadêmico, já que o sistema educacional precisa contribuir para a conexão dos sujeitos com a complexidade do mundo global, o qual avança em tecnologia, em ciência, em saberes, invenções e enfim são evoluções contínuas, as quais não podem ficar despercebidas pelas instituições de ensino, especialmente pelas Universidades que formam vários profissionais, os quais necessitam estar conectados com as diversidades do planeta, por isso, não podem receber ensinamentos compartimentados ou desconexos da realidade própria e da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 18 – Capas dos livros em análise



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Codenhoto (2016).

Esta pesquisa sobre a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, pela Editora Saraiva, é organizada em três volumes correspondentes a 1.^a, 2.^a e 3.^a série do Ensino Médio. Cada um destes possui ao final de cada encarte o manual do professor com orientações didáticas, metodologias e sugestões de estratégias de ensino dos conteúdos.

A coleção é constituída de vários assuntos que podem ser estudados como investigação científica. Contudo, nesta dissertação, o estudo se restringe às atividades que sinalizam práticas constitutivas de pesquisas direcionadas aos alunos e às professoras; e desenvolvidas em sala de aula, cujo escopo instigue o ensino da LP de maneira reflexiva, responsiva e crítica, ou seja, um ensino que faz com que o aluno aprenda a utilizar a língua como instrumento eficaz de comunicação e interação, na construção de seu mundo político, cultural, histórico, econômico e, enfim, como cidadão dotado de direitos fundamentais ou humanos no meio em que vive, conectado na engrenagem global.

Diante do exposto, é notória a importância da LA como ciência que estuda a língua na sua prática social, o que por sua vez é a proposta do material didático focalizado e também dos objetivos elaborados no projeto desta pesquisa: identificar atividades sinalizadoras de pesquisas apresentadas na coleção analisada; criar uma tipologia das atividades sinalizadoras de pesquisa identificadas; descrever a maneira como a tipologia criada aparece nos volumes da coleção, realçando semelhanças e diferenças nas ocorrências e relatar os usos realizados ou não por mim das atividades sinalizadoras de pesquisa identificadas nos livros didáticos.

Assim, estas pontuações do projeto de pesquisa me levaram a descoberta de quatro tipologias de atividades que, de alguma forma, podem contribuir para a pesquisa em sala de

aula: Pesquisa em Material Especializado (PME), Pesquisa para Construção do Conceito (PCC), Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP) e Pesquisa para Expansão do Conhecimento (PEC).

A PME tem o objetivo de levar o aluno a buscar informações ou pesquisar em outras fontes de LP, materiais familiares em aulas de Português: gramática normativa, dicionário ou materiais catalogados como apêndice do próprio LD, ou seja, aqueles materiais mais comuns às aulas de LP.

A segunda é a PCC que se destina a pesquisa para construção de conceito. Esse tipo requer o professor que direciona, orienta e inova, que leve o aluno a construir a aprendizagem do conteúdo proposto, elaborando conceitos sobre o assunto. Assim, esta tipologia sinalizadora de pesquisa é enfatizada no volume da 3.^a série do Ensino Médio, por entender que nesta fase ocorre o maior entendimento na elaboração de conceitos. Nos demais volumes, esta proposta de pesquisa aparece no máximo quatro vezes e já no 3.^o volume aparece até 19 vezes e é demonstrada sempre como básica e nunca como complementar, sendo direcionada exclusivamente aos alunos.

Em seguida, a PDP é aquela pesquisa para desenvolvimento de projeto. Está sempre no final de cada unidade didática dos volumes da coleção supracitada e é sempre desenvolvida pelos alunos em cima dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que por sua vez se constitui em projeto de pesquisa ou educação científica. A atividade é direcionada especificamente para o aluno e é apresentada sempre como atividade básica.

A PEC, portanto, é uma pesquisa para expandir os conhecimentos. Por isso, sugere-se que seja realizada em outros cenários, como: museus, cinemas, igrejas, dentre outros, por meio de visitas. Esta atividade está presente na seção *Amplie os conhecimentos*, da coleção focalizada.

Diante de todas estas descobertas, percebi que o mestrado está se configurando um divisor de águas na minha trajetória profissional, em todos os aspectos do trabalho em sala de aula, com os meus alunos, especialmente na utilização do LD. Antes deste estudo científico, eu trabalhava somente 50% das atividades propostas pelo LD, já que eu escolhia somente as atividades mais fáceis de serem desenvolvidas em sala de aula e, com isso, não instigava os meus educandos a buscas pelo conhecimento por meio da investigação.

Agora, com esta nova visão, consigo melhor direcionar os conteúdos, as tipologias de pesquisa de acordo com o contexto ou com a realidade de cada sala, pois, embora façam a mesma série, possuem uma forma de aprendizado diferente e também pela heterogeneidade constitutiva das turmas.

A experiência vivida, sem dúvida, atingiu a minha prática pedagógica enquanto professora-pesquisadora. Primeiramente, por possibilitar trilhar caminhos teóricos diferenciados que contribuíram para a articulação de saberes, métodos e práticas inovadoras para o ensino de língua materna, pelo fato de ser uma pesquisa situada no campo da LA. Segundo, por eu poder aplicar na prática esses diferentes saberes.

A pesquisa me permitiu visualizar a resignificação do ensino de LP, em que leitura e escrita foram desenvolvidas em um ambiente de convívio aprazível pela interação construtiva. Oportunizou-me, ainda, resignificar não somente pela identificação de um objeto de ensino funcional, mas também pela satisfação na realização de um trabalho investigativo, produtivo e significativo para a prática do magistério.

Embora ainda não consiga me blindar de todos os tipos de críticas, pondero que a coleção analisada se configura como um importante e significativo material didático, que pode auxiliar os alunos a se inserirem no universo da pesquisa, contanto que a professora, em sua prática, tenha a sensibilidade e atribua a devida importância para a temática em questão.

O material didático aqui analisado, assim, apresenta-se variado, e com diversos recursos para auxiliar tanto as professoras em sua prática, quanto os alunos no processo de aprendizagem, tornando possíveis procedimentos de assunção de temáticas que são extremamente importantes socialmente.

De modo geral, os LD são abordados para trabalhar questões referentes ao ensino de gêneros textuais, elementos de funcionamento linguístico, questões de leitura e interpretação textual, mas ainda são pouco abordados para o desenvolvimento da atividade que motivem a realização de pesquisa sobre a língua(gem), permitindo que os alunos conheçam melhor o LD das ciências da linguagem.

Pelo fato de estar lançando luz sobre uma tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa em LDP, vejo que produzi algum conhecimento passível de aprimoramento e de uso nas escolas de ensino básico. Particularmente, percebi que tais atividades poderiam ser melhor aproveitadas na minha própria prática e, assim, pode acontecer com outras educadoras que tenham acesso a esta dissertação produzida na escola.

Ao concluir esta pesquisa e olhar para o percurso percorrido na análise dos LD, os meses dedicados a leituras para fundamentação teórica, o tempo destinado à elaboração de uma tipologia que respondesse aos objetivos almejados e os surpreendentes resultados conquistados, acende em mim um sentimento de gratidão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Formação de Professores de Línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 47- 58.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **New liberal speak: notes on the new planetary vulgate. radical philosophy**, n. 105 - January/February, 2001. p. 1-5.
- BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. do A. Alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.
- BROWNE, A. **Piggybook**. London: Walker Books, 2006.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. **Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade**. *In*: Discurso & Sociedad, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007. Disponível no site: https://www.researchgate.net/publication/28205802_Caro_Colega_Exclusao_linguistica_e_in_visibilidade, acessado em agosto de 2021.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. s/v, n.17, p 133-144, 1999.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 41. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1998.
- CELANI, M. A. A. Ensino de língua estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: 2001, p. 21-40.
- CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança** – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras. 2002.
- CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543 –555, 2016.

- CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C. A.; CODENHOTO, C. D. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. v. 1-3 Willian Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CHASSOT, A. **A ciência é masculina? é, sim senhora!**. 9. ed. São Leopoldo: Editora Usinos, 2019.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 8, n. 22, p. 89-100, 2003.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018a.
- CHASSOT, A. **Pra que(m) é útil o ensino?** 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018b.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific Literacy. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68. p. 169-186, 2017.
- DEMO, P. **Pesquisa princípio Científico e Educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livros, 2010.
- DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português**. Portugal: Almedina, 2000
- DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campinas Grande: EDUFCEG, 2020. p. 67-86.
- FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>. Acesso em agosto de 2021.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

- FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- GUIMARÃES, E. V. **Dissertação escolar como prática para investigação pela escrita no contexto escolar**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.
- HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.
- HURD, P. D. Science Literacy for American Schools. **Educational Leadership**. n. 16, p. 13-16, 1958.
- HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. **Science Education**, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhias das Letras, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não existe**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LATOURE, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LÜDKE, M. O Professor e sua formação para pesquisa. Ecos: **Revista Científica**. São Paulo, v.7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 101-119.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. Campinas Grande: EDUFEG, 2020, p. 67-86.

MASSARANI, L. *et al.* I. **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia**: pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT). Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; INCT-CPCT, 2021.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acessado em agosto de

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MOITA LOPES, L. P (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes**: sexualidades, ética e política. Gragoatá, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico**: sentidos e valores. Notas de Pesquisa. Santa Maria, v. 1, p. 12-25, 2011.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-76.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

PENIN, S. T. S. **Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

PENTEADO, H.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, 2006.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 224-274.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 264.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da pedagogia e papel do pedagogo**. *In*: Revista da ANDE, São Paulo, n° 9, p. 27-28, 1985.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. Veredas: **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora. v. 23, n. 2, p. 144-161, 2019a.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019b.

SILVA, W. R. Construção de prática de pesquisa no mestrado profissional em letras. *In*: SILVA, Wagner R.; BEDRAN, Patrícia Fabiana; BARBOSA, Selma Abdalla. (org.). **Formação de professores de Língua na Pós-graduação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019c. p. 30-31.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661691>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SILVA, W. R.; AIRES, N. **Educação científica de professoras em mestrado profissional**. The Specialist. São Paulo: PUC, v. 41, n. 2, p. 1-21, 2020.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna**. Manaus: Editora UEA, 2020.

SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. *In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). Pesquisas em Língua(gem) e demandas do Ensino Básico*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 263-293.

SILVA, C. da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v. s/v, n. 25, 2004, p. 5-17

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, I. V. **Letramento e formação do professor de língua portuguesa: políticas, perspectivas e tensões**. Rev. Sítio Novo: Palmas v. 3 n. 1 p. 37-38 jan./jun. 2019.

STREET, B. V. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOLLE, E. **O Poder do Agora**. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre o letramento acadêmico e letramento do professor. *In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

APÊNDICE A - LDP – 1ª série

LIVRO 1			QUESTÕES DE PESQUISA																	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
			S	N	PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
			I	Ã	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
LIU1C1P22	FOCO NO TEXTO	Faça uma pesquisa ou consulte os colegas e o professor sobre os nomes de marcas de canos de PVC disponíveis no mercado brasileiro. Há alguma que pode ser associada a algum dos termos do anúncio?	X					X												
LIU1C2P40	FIQUE CONECTADO	<p>Amplie seus conhecimentos sobre a arte na Idade Média, pesquisando em:</p> <p>LIVROS</p> <p>- O nome da rosa, de Umberto Eco (Nova Fronteira); O cavaleiro inexistente, de Ítalo Calvino (Companhia das Letras); A dama e o unicórnio, de Tracy Chevalier (Bertrand do Brasil); Contos e lendas da Távola Redonda, de Jaqueline Miranda (Companhia das Letras); A demanda do Santo Graal (Companhia das Letras).</p> <p>FONTE: Editora Bertrand Brasil</p> <p>LEGENDA: A dama e o unicórnio, tapeçaria medieval francesa que pode ser vista no Museu Nacional da Idade Média, em Paris.</p> <p>FONTE: Museu de Cluny, Paris, França</p> <p>FILMES</p> <p>- O nome da rosa, de Jean-Jacques Annaud; Excalibur, de John Boorman; O feitiço de</p>									X		X							

LIVRO 1			QUESTÕES DE PESQUISA																	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
			S	N	PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
			I	Ã	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
		SITES - http://www.museusdeflorenca.com/ - http://www.accademia.org/ IGREJAS No Brasil não há igrejas e monumentos tipicamente renascentistas. Contudo, algumas igrejas construídas no país no século XVI receberam influência do Renascimento. Entre elas, está a Igreja Matriz dos Santos Cosme e Damião, construída em 1535, em Igarapu (PE).																		
LIU2C1P11 4	APLIQUE O QUE APRENDEU	Professor: O poema “Traduzir-se” foi musicado pelo compositor Fagner. Na Internet, é possível ouvir a canção tanto na voz de Fagner quanto na de Adriana Calcanhoto. Se possível, apresente-a aos alunos.		X						X										
LIU2C1P11 9	FOCO NO TEXTO	Levante hipóteses: Por que não há no texto explicações sobre quem é Cris, Murilo, etc. e sobre a relação existente entre as figuras citadas? b. Levante hipóteses: Quem lê esse tipo de resumo? Em que situação?	X																	
LIU2C1P12 5 P95	HORA DE ESCREVER PROJETO	A seguir, reúna-se em grupo; com os colegas, façam pesquisas, busquem outros textos em fontes confiáveis sobre assuntos relacionados ao Renascimento e produzam		X													X			

LIVRO 1			QUESTÕES DE PESQUISA																	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
			S	N	PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
			I	Ã	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
	PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Reaproveitamento do lixo - Os impactos do lixo tecnológico no meio ambiente - Como nossa sociedade se tornou consumista - Os valores em uma sociedade consumista - A relação entre o consumismo e o aquecimento global Com base nos dados e informações que vocês encontrarem, produzam um texto de divulgação científica.																		
TOTAL			10	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					0	0	2	1	8	0	7	0	0	0	0	7	0	0	0	4

LIVRO 2			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S	N	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
L2U1C1P32	APLIQUE O QUE APRENDEU	Levante hipóteses: Que recurso é utilizado para indicar que se trata de plural?	X																	X
L2U1C1P33	APLIQUE O QUE APRENDEU	Qual é a forma deles no plural? Se necessário, consulte um dicionário. Passe-os para o plural. Se necessário, consulta um dicionário.	X				X													
L2U1C2P63	FOCO NO TEXTO	Professor: Se possível, antes de iniciar esse estudo, apresente para os alunos o vídeo <i>O cartaz HIV positivo</i> (disponível no <i>site</i> do Grupo de incentivo à vida: WWW.giv.org.br), que mostra a recepção que o cartaz teve nas ruas e as reações dos leitores.		X					X											
L2U1C2P68	HORA DE ESCREVER	Escolher uma imagem impactante e uma ou mais cores para destacá-la.	X					X												
L2U1C3P85	FOCO NO TEXTO	Professor: Sugerimos apresentar aos alunos ao menos o trecho do filme correspondente ao roteiro. O acesso ao filme pode ser feito no <i>site</i> da produtora Trinca/ Filmes: https://trincafilmes.wordpress.com/ . No <i>site</i> , encontra-se também a versão integral do roteiro.		X					X											
L2U1C3P90	HORA DE PRODUZIR	Pesquisar o tema, tendo em vista a abordagem que o grupo pretende dar a ele, e, para isso, conversar com pessoas e pedir a elas indicações de livros e documentos, entre outras fontes.	X									X								
L2U2C1-2-3 P99	PROJETO	PROJETO AO LONGO DE 03 CAPÍTULOS PRODUÇÃO DE UM SARAU LITERÁRIA		X										X						

LIVRO 2			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S I M	N Ã O	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
		produção, como Paul Gauguin, Edvard Munch, Gustav Klimt e Frida Kahlo. OBRAS ARQUITETÔNICAS -O principal escultor do final do século XIX foi Auguste Rodin, que recebeu do Impressionismo. Conheça o trabalho do artista, acessando o site do Museu Rodin, de Paris: http://www.musee-rodin.fr/em/home .																		
L2U4C1P27 7	APLIQUE O QUE APRENDEU	Caso queira ter uma visão do conjunto das conjunções do português, consulte o Apêndice .	X				X													
L2U4C1-2-3 P281 P304 P326 P331 P338-339	PROJETO	PROJETO AO LONGO DE 03 CAPÍTULOS – PRODUÇÃO DE JORNAL-PARA COMUNIDADE.		X												X				
L2U4C1P28 6	HORA DE ESCREVER	Fundamentem com exemplos concretos, fatos, dados numéricos, falas de especialistas, entre outras possibilidades, o ponto de vista defendido.	X									X								
L2U4C2P30 5	HORA DE ESCREVER PROJETO	Escolha um produto ou um bem cultural com o qual você tenha tido uma má experiência, e que, portanto, não queira recomendar: um show, um evento, uma exposição, um CD ou um DVD, um filme, um produto de beleza, um jogo, entre outras opções. Com base em sua experiência	X													X				

LIVRO 2			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S	N	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
			M	Ã																
		<p>peçoal, escreva uma resenha crítica, sugerindo ao leitor que não consuma o produto ou o bem cultural.</p> <p>Escolha um poema de Castro Alves, um capítulo de Noite na Taverna, de Álvares de Azevedo, ou um conto de Machado de Assis e faça uma resenha crítica sobre o texto. Caso tenha preferência por outro autor já estudado, faça sua resenha, se quiser, sobre um texto desse poeta ou escritor.</p>																		
L2U4C3P31 4	FOCO NO TEXTO	Levante hipóteses: O que justifica o emprego da vírgula depois dessa expressão?	X																	X
L2U4C3P31 9	APLIQUE O QUE APRENDEU	Levante hipóteses: O que pode explicar o emprego de ponto e vírgula, em vez de ponto?	X																	X
L2U4C3P32 7	HORA DE ESCREVER PROJETO	Procure fundamentar seu ponto de vista com argumentos objetivos e concretos, mencionando fatos, autoridades, situações do cotidiano.	X													X				
L2U4C3P33 1	HORA DE ESCREVER PROJETO	Escolha, individualmente ou em votação pela classe, uma matéria publicada por um veículo de comunicação importante em sua cidade que mereça ser comentada, quer com elogios, quer com uma crítica negativa.	X													X				
L2U4C3P33 2	HORA DE ESCREVER PROJETO	Fundamente seu ponto de vista com argumentos objetivos e concretos, mencionando fatos, voz de	X												X					

LIVRO 2			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S I M	N Ã O	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
	PROJETO	autoridades, situações do cotidiano que ilustrem e esclareçam suas posições.																		
TOTAL			18	10	00	00	05	03	05	00	02	04	00	00	00	08	00	00	00	04

LIVRO 3			QUESTÕES DE PESQUISA																	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
			S	N	PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
			I	Ã	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
		PINTURAS - Conheça a obra do principal pintor brasileiro que surgiu nos anos 1930: Cândido Portinari. Veja também a evolução que teve a obra de pintores como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Lasar Segall.																		
L3U2C1P11 6	FOCO NO TEXTO	Levante hipóteses: Por que se optou, no folder, por utilizar a forma não convencional da regência?	X																	X
L3U2C1P11 6	FOCO NO TEXTO	Levante hipóteses: Quais desses nomes derivam de verbos? Identifique-os, bem como aos verbos dos quais derivam. As preposições regidas pelos nomes são as mesmas regidas por seus respectivos verbos? Justifique sua resposta com exemplos.	X																	X
L3U2C1P12 1	TEXTO E ENUNCIÇÃO	Levante hipóteses: Tendo em vista o contexto exposto na canção, quais poderiam ser os possíveis termos regidos pelo nome <i>assistência</i> , com e sem preposição? Levante hipóteses e discuta com os colegas e o professor: Por que a palavra <i>espera</i> rege preposições diferentes nas duas ocorrências? Justifique sua resposta.	X																	X
L3U2C1-2- 3 P 122 P152 P171 P178-179	PROJETO	PROJETO AO LONGO DE 03 CAPÍTULOS – PRODUÇÃO DE FEIRA DE CIDADANIA - CONDICIONADO À PESQUISA NA COMUNIDADE		X												X				

LIVRO 3			QUESTÕES DE PESQUISA																	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
			S	N	PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
			I	Ã	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
L3U2C1P12 7	HORA DE ESCREVER PROJETO	Organizem-se, façam pesquisas, divulguem o debate e convidem a comunidade para participar.		X												X				
L3U2C2P14 4	FOCO NO TEXTO	Levante hipóteses: Por que o termo <i>arteiro</i> está entre aspas? Justifique sua resposta com base no texto do cartaz. Levante hipóteses: Por que antes da palavra <i>medicalização</i> foi utilizada a forma <i>à</i> e antes da palavra <i>uso</i> foi utilizada a forma <i>ao</i> ?	X																	X
L3U2C2P14 8	TEXTO E ENUNCIÇÃO	Tendo em vista as regras de uso do acento indicador da crase estudadas, levante hipóteses: Qual regra levou os autores dos cartazes a utilizar essa forma na escrita?	X																	X
L3U2C3P16 3	FOCO NO TEXTO	Discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses: Quais das opções a seguir são consideradas adequadas à norma-padrão segundo a gramática normativa?	X				X													
L3U2C3P16 4	APLIQUE O QUE APRENDEU	Levante hipóteses: Quais motivos fazem com que cada um desses textos apresente os pronomes dessa forma?	X																	X
L3U2C3P16 6	APLIQUE O QUE APRENDEU	Levante hipóteses: Por que isso ocorre?	X																	X
L3U2C3P16 6	APLIQUE O QUE APRENDEU	Levante hipóteses: Por que foi utilizada essa colocação pronominal?	X																	X
L3U2C3P17 9	HORA DE ESCREVER	Pesquisem exemplos de cartas que, por algum motivo, não foram eficientes e apontem estratégias que seriam as mais adequadas em cada contexto. (...)		X											X					

LIVRO 3			QUESTÕES DE PESQUISA																	
			PRÁTICA NA SALA DE AULA		PME				PEC				PDP				PCC			
					PME-P		PME-A		PEC-P		PEC-A		PDP-P		PDP-A		PCC-P		PCC-A	
CÓDIGO PARA O LIVRO	SEÇÃO DO LIVRO	OCORRÊNCIA NO LIVRO	S I M	N Ã O	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B
TOTAL			22	19	00	00	00	03	05	00	05	03	00	01	00	10	00	00	00	19