



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

FRANCISCO ALEXANDRE SOBREIRA DE SOUZA

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO

FORTALEZA - CEARÁ

2021

FRANCISCO ALEXANDRE SOBREIRA DE SOUZA

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Souza, Francisco Alexandre Sobreira de.
Análise linguística/semiótica no livro
didático de português: uma proposta de letramento
crítico [recurso eletrônico] / Francisco Alexandre
Sobreira de Souza. - 2021.
204 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em
Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza,
2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Ana Maria Pereira
Lima..

1. Análise linguística/semiótica. Livro
didático. Letramento. Funcionalismo.. I. Título.

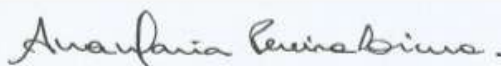
FRANCISCO ALEXANDRE SOBREIRA DE SOUZA

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovada em: 30 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Viviane Cristina Vieira

Universidade de Brasília – UNB



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus, que sempre me estendeu a mão para me mostrar que posso ir além daquilo que eu penso que sou capaz e por me guiar em todos os momentos da minha vida, sempre me concedendo a Sua proteção e bênçãos sem fim.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido a oportunidade de expandir meus conhecimentos e me fortalecer e ajudar a vencer todas as dificuldades.

À minha amada mãe, Lúcia, por estar sempre o meu lado, compartilhando minhas alegrias e dores.

Ao meu amado pai, Antônio, por todo o seu apoio para com meus projetos, mesmo que de modo silencioso.

À minha amada irmã, Alice, também amiga e psicóloga da vida, por ter contribuído tão grandemente para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha querida avó Iracema, minha segunda mãe, grande batalhadora, por tanto me ensinar a amar as pessoas com seu jeito simples e meigo.

Ao meu avô, Raimundo, homem humilde, convicto, por ser um dos meus exemplos de honestidade e cidadania.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima, minha mãe na vida acadêmica, pela ajuda e contribuição com sua vasta experiência, sabedoria e acolhimento.

Aos meus amigos da turma 6 do PROFLETRAS – UECE, pelo compartilhamento de saberes e por todas as vezes que me acolheram.

Aos meus companheiros professores, junto aos quais batalho arduamente por melhores condições de trabalho e consequente qualidade no ensino.

À UECE, pela oportunidade de cursar mestrado em uma instituição tão privilegiada acadêmica e socialmente.

À CAPES pelo incentivo financeiro que tanto ajudou a me aprofundar nas leituras, pesquisas e apropriação de saberes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Compreendemos que a prática de análise linguística/semiótica deve ser centrada numa abordagem multifuncional da língua, considerando seu uso e os contextos que lhe são referentes. Desse modo, essa questão implica reflexões que englobam as concepções de língua, gramática e texto, que impactam diretamente na maneira como o professor efetiva sua prática docente. Neste trabalho, aliamos o ensino de gramática na perspectiva funcionalista ao uso do livro didático, principal instrumento de trabalho de professores e fonte de conhecimentos escolarizados dos discentes. Para isso, propomos reflexões acerca do ensino gramatical antes e pós BNCC e analisamos as lacunas e potencialidades presentes no livro didático de língua portuguesa, de modo a oferecer ao professor possibilidades de utilizar seu material para a exploração e ampliação de atividades de análise linguística de maneira significativa e crítica, culminando com a criação de um caderno de atividades voltado para os profissionais da educação. Nossa discussão alicerça-se nos postulados teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), visto que consideram a língua um conjunto potencial de escolhas para a significação do usuário. Além disso, permitem o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica no livro didático tanto em textos verbais quanto em textos visuais e verbo-visuais de forma crítica. Somado a esse corpo teórico, conciliamos a contribuição da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) para a construção de um percurso metodológico que permitirá a prática linguística em questão desde a criação de uma metalinguagem até a atuação letrada consciente do indivíduo em suas práticas sociais. Por fim, constatamos que é possível ao professor apropriar-se do livro didático de português para a elaboração de práticas de letramento pautadas no ensino gramatical que extrapolem ações engessadas, estas que permearam a educação durante tanto tempo e que precisam efetivamente sair do âmbito da crítica teórica para a consolidação de trabalhos para e pelo educador.

Palavras-chave: Análise linguística/semiótica. Livro didático. Letramento. Funcionalismo.

ABSTRACT

We understand that the practice of linguistic/semiotic analysis should be focused on a multifunctional approach of language, considering its use and the contexts that concern it. Therefore, this issue implies reflections that include the conceptions of language, grammar and text, which affect straightforwardly the way the teacher executes his/her teaching practice. In this work we combine the grammar teaching in a functionalist perspective with the use of the textbook, the main work tool of teachers and source of schooling knowledge of the students. To this end, we propose reflections on the grammar teaching before and after BNCC [National Common Curricular Base] and analyze the gaps and potentialities present in the Portuguese language textbook in order to offer the teacher possibilities of using its material for the exploration and expansion of linguistic analysis activities in a meaningful and critical way, resulting in the creation of a didactic manual targeted to education professionals. Our discussion is based on the theoretical postulates of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MTHIESSEN, 2014), on the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and on the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), as they consider language as a potential set of choices for the meaning of the user. In addition, they allow the development of the linguistic/semiotic analysis practice in the textbook in verbal texts as well as in visual and verbal-visual texts in a critical way. To this theoretical body, we add the contribution of the Pedagogy of Multiliteracies (GNL, 1996) for the construction of a methodological path that will allow the linguistic practice at issue from the creation of a metalanguage to the conscious literacy performance of the individual in his social practices. Finally, we verified that it is possible for the teacher to use the Portuguese textbook in order to develop literacy practices based on grammatical teaching that transcend stagnant actions that have permeated education for such a long time and that need to effectively move from the scope of theoretical criticism to the consolidation of work for and by the educator.

Keywords: Linguistic/semiotic analysis. Textbook. Literacy. Functionalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Recontextualização da LSF na ADC	33
Figura 2 –	Livro didático Tecendo Linguagens.....	85
Figura 3 –	Configuração das atividades da proposição.....	91
Figura 4 –	Charge sobre <i>fake news</i>	98
Figura 5 –	Texto 1 da seção Prática de leitura do capítulo 7.....	101
Figura 6 –	Atividade da seção Linguagem do texto – capítulo 7.....	103
Figura 7 –	Texto 2 da seção Prática de leitura do capítulo 7.....	105
Figura 8 –	Atividade da seção Por dentro do texto – capítulo 7.....	107
Figura 9 –	Charge da seção Por dentro do texto.....	108
Figura 10 –	Ícones do gênero guia.....	110
Figura 11 –	Exemplo de atividade da seção Reflexão sobre o uso da língua.....	113
Figura 12 –	Definição e classificação das orações subordinadas substantivas.....	113
Figura 13 –	Texto 3 da seção Prática de leitura do capítulo 7.....	116
Figura 14 –	Definição e classificação das orações subordinadas substantivas.....	118
Figura 15 –	Charge da seção Aplicando conhecimentos.....	119
Figura 16 –	Charge da seção Para começo de conversa – capítulo 8.....	121
Figura 17 –	Charge da seção Para começo de conversa – Emprego é miragem.....	123
Figura 18 –	Texto 1 da seção Prática de leitura do capítulo 8.....	125
Figura 19 –	Texto 2 da seção Prática de leitura do capítulo 8.....	129
Figura 20 –	Colocação pronominal.....	132
Figura 21 –	Texto da seção Aplicando conhecimentos, do capítulo 8.....	133
Figura 22 –	Texto 3 da seção Prática de leitura do capítulo 8.....	135
Figura 23 –	Charge sobre <i>fake news</i> – Prática situada.....	142
Figura 24 –	Notícia sobre <i>fake news</i> – Instrução explícita.....	145
Figura 25 –	Gênero guia – Instrução explícita.....	148
Figura 26 –	Charge sobre mundo do trabalho – Prática situada.....	151
Figura 27 –	Entrevista – Instrução explícita.....	153
Figura 28 –	Letra de canção – Instrução explícita.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relações entre as metafunções e sua realização no sistema léxico-gramatical.....	24
Quadro 2 –	Os significados do discurso.....	32
Quadro 3 –	Organização geral do livro Tecendo Linguagens: unidades/capítulos.....	86
Quadro 4 –	Configuração dos capítulos que compõem a unidade didática escolhida.....	87
Quadro 5 –	Macroconfiguração do LDP utilizado na pesquisa.....	93
Quadro 6 –	Microconfiguração dos capítulos do LD escolhido para a pesquisa.....	94
Quadro 7 –	Organização geral dos gêneros, conteúdos e teorias presentes na proposição de atividades.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A MULTIFUNCIONALIDADE DA LÍNGUA.....	18
2.1	Conceitos básicos da Gramática Sistêmico-Funcional.....	18
2.2	Análise de Discurso Crítica: linguagem, sociedade e relações de poder	27
2.2.1	O significado representacional.....	34
2.3	Gramática do Design Visual: multimodalidade, GSF e ADC.....	39
2.3.1	Significado representacional.....	44
3	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	50
3.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	50
3.2	Livro Didático de Português e o eixo análise linguística/semiótica.....	61
3.3	Pedagogia dos multiletramentos e a prática de análise linguística/semiótica.....	75
4	METODOLOGIA.....	83
4.1	Caracterização da pesquisa.....	83
4.2	Objeto da pesquisa.....	85
4.3	Corpus da pesquisa.....	86
4.4	Categorias de análise.....	88
4.5	Percorso metodológico.....	89
5	ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA.....	92
5.1	Configuração do LDP escolhido.....	92
5.2	Análise do capítulo 7: “Informar-se para conhecer”	97
5.3	Análise do capítulo 8: “Que profissão seguir?”	120
5.4	Considerações acerca da análise dos capítulos.....	139
6	PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES.....	141
6.1	Proposição de atividades: Capítulo 7 – Informar-se para conhecer.....	142
6.2	Proposição de atividades: Capítulo 8 – Que profissão seguir?	150
6.3	Considerações acerca da proposição de atividades.....	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES.....	172

1 INTRODUÇÃO

O ensino de gramática vem se tornando objeto de constantes discussões, principalmente nas últimas três décadas, decorrente da elaboração de documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Contudo, observamos que, apesar de essa recorrência ser intensificada, é comum encontrarmos um clima de incerteza pairando nas salas de aula do país no que tange a um encaminhamento mais preciso a respeito do tratamento que os tópicos gramaticais devem receber na prática pedagógica cotidiana.

Tais percepções são oriundas de nossa experiência com ensino de língua materna em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Essa incerteza que acomete tantos educadores pode ter suas raízes em questões de cunho tanto teórico quanto social. Por um lado, apesar dos grandes avanços, ainda ocorre um distanciamento entre as correntes teóricas explanadas na academia e o ambiente escolar. Tal lacuna procura ser laboriosamente preenchida ou amenizada pela implementação de ações, como o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que procura fortalecer os elos entre escola e universidade por meio de uma melhor qualificação dos professores da educação básica.

Por outro lado, ainda evidenciamos graves problemas estruturais e sociais presentes na escola pública brasileira, que vão desde a falta de material e ambiente adequados para a realização de aulas de qualidade até mesmo a precarização salarial que os docentes enfrentam desde a chamada “democratização” da escola pública. Ademais, não podemos deixar de apontar as condições sociais pelas quais muitos alunos passam, como desemprego dos pais, acesso precário à saúde pública, criminalidade presente em sua realidade imediata.

Diante de tantos problemas, como conciliar um ensino de língua materna, mais especificamente o de gramática/análise linguística, de forma significativa, intencionando instigar a criticidade dos educandos para que se tornem cidadãos atuantes em seu meio, flutuando pelas diversas práticas sociais com as quais vão se deparar? Esse questionamento, portanto, implica uma profunda reflexão acerca de pontos, como o que se entende por língua e por gramática. Consequentemente, poderemos abrir os olhos para evitar práticas de ensino reducionistas como o de nomenclatura gramatical no lugar de análise, contemplação de aspectos gramaticais e sua relação com as intenções e valores do conjunto textual.

Recentemente, observamos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concretização de pouco mais de vinte anos de discussões que iniciaram com os PCN, aprimorando e ampliando suas propostas didático-pedagógicas e pautando o

ensino em conjuntos de competências e habilidades. A BNCC, como documento normativo da educação brasileira, orienta que as práticas de linguagem levem em consideração os princípios bakhtinianos reverberados pelos campos de atuação, que contemplam quatro práticas de linguagem, entre elas a análise linguística/semiótica. Essa nomenclatura (análise linguística), já presente nos PCN, amplia as possibilidades de análise de estruturação e significação da língua, contemplando tanto a modalidade escrita quanto as demais semioses.

A BNCC, entre seus objetivos, norteia, também a elaboração de materiais didáticos, como o livro didático de português (LDP). É perceptível que esse material constitui, em muitas realidades, o único recurso disponível para a base e organização dos planejamentos e aulas de português, além de ser o material mais democraticamente acessível, fonte de textos diversos e exercícios que apoiam o professor e os alunos na condução do trabalho pedagógico. É inegável o avanço que o LDP teve, principalmente após a BNCC. Todavia, ainda percebemos determinadas lacunas em relação à prática de análise linguística/semiótica neste material. Uma vez que as demais práticas de leitura/escuta, oralidade e produção textual ganharam notoriedade e avançaram em sua proposta no decorrer das páginas do livro didático, a abordagem de aspectos gramaticais parece ainda estar claudicante, visto que ainda é comum encontrá-la ligada a classificações e nomenclaturas baseadas em trechos de textos.

Isso, obviamente, não invalida o livro nem diminui sua importância. Mas, diante dos desafios anteriormente citados em relação ao ensino gramatical e dos avanços e possibilidades instigadas pela BNCC, além do LDP como principal recurso para alunos e professores, uma outra questão nos incomodou: como oferecer ao professor uma melhor viabilidade para o ensino de análise linguística/semiótica a partir do livro didático de língua portuguesa, de modo a fazer com que ambos (professor e alunos) considerem a gramática da língua como algo inerente ao seu uso, com funções que perpassam o texto e considerem o contexto e questões sociais mais amplas? Em outras palavras, como ofertar à educação brasileira uma alternativa à tradição gramatical prescritiva – mas não ignorando a dimensão normativa – com o intuito de desenvolver a reflexão significativa dos elementos que compõem a estrutura da língua, de forma crítica, a partir do principal instrumento de trabalho do professor?

Para tentar chegar a uma resposta plausível, recorreremos a trabalhos desenvolvidos por outros professores-pesquisadores no âmbito do ProFletras a respeito do assunto proposto. Nesse sentido, o trabalho de Xavier (2018) pauta o ensino de gramática contextualizada, bebendo da fonte da teoria funcionalista, considerando as devidas relações entre texto, gramática e uso. Nele, observamos uma proposta de análise linguística embasada nos usos de

advérbios modalizadores que se permitem identificar em produções textuais do gênero resenha crítica. A autora critica a tão padronizada divisão entre leitura, produção e gramática ainda fortemente presente nas salas de aula atuais e contribui para a reflexão de um ensino de gramática contextualizada prático, o que vai ao encontro de nossa visão da relação entre gramática, texto e discurso.

Aliado a essa visão, Mattei (2016) oferece importante reflexão acerca do ensino de língua portuguesa, no que tange à prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental. A autora parte de inquietações provenientes de sua práxis cotidiana enquanto professora da rede pública, entre elas a pouca expressividade de trabalhos que abordem essa prática de linguagem em comparação às demais (leitura/escuta, oralidade e produção textual). Ademais, questiona e discute como/se as produções acadêmicas, dos documentos norteadores da educação e as produções de professores auxiliam ou contribuem para o encaminhamento efetivo da referida prática. Por fim, a autora propõe um trabalho que contempla a prática de análise linguística a partir da escrita e reescrita em volta do gênero relato pessoal com uma turma de 9º ano, seja pela percepção dos elementos linguístico-discursivos constitutivos do gênero, seja pela reflexão dos aspectos linguísticos, com os quais os alunos demonstraram dificuldade na escrita.

Ademais, Sousa (2015) procura estabelecer alternativas ao ensino gramatical prescritivo, de modo a aliar a análise linguística à produção do gênero crônica. Para isso, a autora propõe uma sequência didática para a produção do referido gênero, chamando a atenção para aspectos linguístico-discursivos característicos do gênero crônica. A proposta visa o ensino gramatical alicerçado no uso da língua, atribuindo maior significação ao que é ensinado em relação à estrutura da língua.

Ainda contribuindo para a discussão sobre o ensino de gramática, a pesquisa de Araújo (2017) reforça nossa visão acerca do livro didático de língua portuguesa. O autor compreende que o LDP é o instrumento mais democrático e o mais utilizado nas aulas de língua materna e que a maior parte das aulas se baseia em seus textos, atividades e conteúdos. Por isso, também aponta para a necessidade de que o professor enxergue no LDP não um mero documento a ser seguido de forma rigorosa, mas um auxiliador do trabalho docente, com suas potencialidades e lacunas. Para tanto, parte da análise e reflexão dos conteúdos gramaticais propostos pelo LDP escolhido, mais especificamente o tópico gramatical orações subordinadas adverbiais, servindo-se das atividades do material didático, vislumbrando a oportunidade de ampliar as atividades propostas, de modo a adequar o conteúdo à realidade do educando, associando o assunto como estratégia de significação do texto.

Os trabalhos citados possuem em comum a visão de uma análise da língua em seu uso, atrelada aos devidos contextos e práticas sociais. Além disso, oferecem opções que ampliam as possibilidades de ensino de gramática na sala de aula, tentando se distanciar de metodologias totalmente prescritivas, nas quais a ênfase é dada à memorização de nomenclaturas e atividades mecanicistas que pouco contribuem para a compreensão crítica e significativa da estrutura gramatical.

Dessa forma, ao atentarmos para os aspectos discutidos até aqui, em consonância com as contribuições dos professores-pesquisadores citados, compreendemos ser necessário ampliar e atualizar a discussão, reunindo um corpo teórico coeso e coerente com a proposta de ensino de análise linguística/semiótica de forma crítica, reflexiva a partir do livro didático de português. Partindo disso, elencamos como objetivo geral contemplar as possibilidades oferecidas pelo livro didático com suas potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica. Como objetivos específicos, seguimos com o mesmo pensamento dos colegas citados, ou seja, o de oferecer alternativas à tradição gramatical normativa, sem, contudo, desmerecê-la; além disso, é também nossa intenção abordar a análise das modalidades verbal e visual e sua relação para a construção de sentidos no texto de forma crítica; e desenvolver um conjunto de atividades relacionadas à prática de análise/linguística semiótica em sua transversalidade com as demais práticas, a partir do LDP.

Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) o embasamento teórico pertinente à análise linguística do texto verbal, considerando a língua um grande sistema semiótico no qual o usuário pode fazer suas escolhas, sempre envoltas por um contexto de situação e um contexto de cultura. Bebendo da fonte dessa corrente, atrelamos à nossa discussão o que disserta a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), visto que o LDP carrega uma carga muito rica e variada de textos visuais e verbos visuais, estes também contendo uma sintaxe análoga à do texto verbal. Ainda nessa senda, de modo a aliar a análise linguística/semiótica ao uso e contexto da língua de forma crítica, trazemos à baila os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), mais especificamente a abordagem dialético-relacional de Norman Fairclough (2001, 2003). Isso se deve à tentativa de oferecermos a reflexão linguística do verbal e do visual para entendimento das intenções e discursos velados (ou não) dos textos que compõem o LDP e para além dele.

O percurso metodológico que guiará o corpo teórico defendido por nós será alicerçado na Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Observamos que as etapas presentes nessa proposta teórica (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico,

prática transformada) podem contribuir para a elaboração de um conjunto de atividades que segue um percurso pautado na identificação dos conhecimentos já apropriados pelos educandos, a construção de uma metalinguagem da abordagem gramatical, sua contextualização com os textos do LDP e, de forma mais ampla, como última etapa, dos textos com os quais se deparam nas práticas sociais cotidianas.

Nosso trabalho, portanto, é dividido nas seguintes seções, além desta introdução, que constitui o primeiro capítulo: no segundo capítulo, trataremos da discussão sobre o corpo teórico selecionado (LSF, GDV, ADC), enfatizando as categorias relativas à representação; no terceiro capítulo, discutiremos a prática de análise linguística/semiótica no contexto da BNCC e do livro didático e sob a ótica metodológica da Pedagogia dos Multiletramentos; no quarto capítulo, apresentamos brevemente a natureza de nossa pesquisa, bem como o percurso metodológico que empregamos; no quinto capítulo, trazemos a análise dos textos e das atividades presentes em algumas seções do LDP escolhido para a presente pesquisa, tecendo críticas e apontando pontos positivos; no sexto capítulo, desenvolvemos a proposição de atividades com base nas discussões teóricas e metodológicas, o que culminará na elaboração de um caderno de atividades (apêndice) destinado ao professor; por fim, tecemos as considerações acerca de nossas contribuições e expectativas de ampliação da discussão.

Finalmente, compreendemos que nossa pesquisa trará robustas contribuições ao professor e a seus alunos dos anos finais da educação básica, por levar em consideração o ensino de língua em uso, de forma reflexiva e crítica, englobando tanto a modalidade verbal quanto a visual presentes no principal material ao alcance dos atores educacionais: o livro didático de português. Todas as nossas ações visam a análise linguística como estratégia para desvendar os valores e as intenções presentes em textos do livro e, também, do cotidiano dos educandos, proporcionando o desenvolvimento de sua criticidade diante dos textos presentes em suas práticas sociais.

2 A MULTIFUNCIONALIDADE DA LÍNGUA

Nesta seção, pretendemos discorrer sobre qual o posicionamento teórico adotado para trabalhar a aproximação entre o que determina o documento norteador da prática docente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a efetivação dessa prática no ensino de língua materna, mais especificamente no eixo análise linguística/semiótica. Para isso, discutiremos brevemente os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), devido a sua base sociossemiótica, e também situaremos seu papel para os desdobramentos que podem instrumentalizar e até ampliar as possibilidades de trabalho do professor, como a Análise do Discurso Crítica (ADC) e a Gramática do Design Visual (GDV), conjunto teórico esse que norteia a análise de textos verbais, verbo-visuais e visuais, presentes nas unidades do Livro Didático de Português (LDP), objeto sobre o qual se debruça a presente pesquisa.

Assim, organizamos a seção em três momentos: inicialmente, abordaremos os princípios básicos que fundamentam a Linguística ou Gramática Sistêmico-Funcional (LSF/GSF), visto que é uma base teórica pautada não apenas no sistema, mas também nas funções que a língua desempenha em seu uso, permitindo uma maior abrangência na análise de textos, considerando, também, elementos extralinguísticos. Em seguida, elencaremos os fundamentos basilares da Análise de Discurso Crítica, delimitando-nos à abordagem dialético-relacional proposta por Norman Fairclough (2003) e como esta se relaciona com a GSF com o objetivo de contribuir para o ensino de língua materna. Por fim, no terceiro momento, apresentaremos os pontos de contato entre a GSF, a ADC e a GDV, que, por sua vez, também se pauta na perspectiva sistêmico-funcional para analisar textos verbo-visuais e/ou visuais.

2.1 Conceitos básicos da Gramática Sistêmico-Funcional

A linguagem é importante fator para a evolução e o desenvolvimento da espécie humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). É a partir dela que os seres humanos conseguem estabelecer sistemas de comunicação e representação que se utilizam de recursos semióticos variados e que estão disponíveis no seu cotidiano para os mais diversificados propósitos comunicativos. Dessa forma, as diversas realizações/configurações semióticas possibilitam ao ser humano estabelecer aproximação, contato, comunicação, troca de informação e de conhecimento. Isso implica, então, na efetivação de papéis sociais que se encontram em interações realizadas em situações comunicativas situadas, principalmente, no tempo e no espaço, em sentido lato.

Contudo, para chegar a essas constatações, é preciso dispor de um olhar diacrônico. Muito tempo se passou desde a invenção da escrita e vivenciamos as inúmeras descobertas que envolveram diretamente as diferentes possibilidades de uso da linguagem. Desde as pinturas rupestres, passando pelos complexos sistemas de escrita egípcios, a fascinação retórica dos filósofos gregos, até chegar aos tempos atuais, muitos estudiosos interessaram-se em realizar pesquisas no intuito de desvendar o fenômeno peculiar da língua, tanto em seus aspectos estruturais (fonético-fonológicos, léxico-gramaticais) quanto nas implicações que isso causa na mente e no comportamento das pessoas, de forma individual, e nas massas, considerando o coletivo.

Nesse ínterim, podemos apontar, segundo Faraco (2008), o imenso e constante interesse que a cultura greco-romana lançou sobre os estudos da língua, partindo, principalmente, de três fontes: as práticas políticas e jurídicas que movimentavam a sociedade da época, instigando a criação da retórica como estratégia para estruturação dos argumentos nos constantes debates públicos; as práticas filosóficas, que ora abordavam sobre “a própria natureza da linguagem humana” (p. 131) ora sobre como a língua grega estruturava a lógica, o raciocínio; e, finalmente, as práticas ligadas à “produção literária dos autores consagrados” (p. 132), dando origem à filologia e à gramática.

Dando um salto na sequência temporal, constatamos, nos estudos pré-saussureanos, pautados pelas perspectivas comparatistas e históricas (a partir da quase exclusividade escrita), os apontamentos de Willian Jones (percepção de semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego), o desenvolvimento da gramática comparativa (Friedrich Schlegel e Franz Bopp), a percepção da variabilidade das línguas no tempo (Jacob Grim), e os contrapontos levantados pelos neogramáticos; até o início do século XX, com Saussure e a legitimação da Linguística como ciência da linguagem humana, cujo objeto língua e a análise de seu funcionamento está centrada em uma base dicotômica e relacional. O teórico apresenta-nos a sistematização da estrutura linguística, considerando a língua um fato social, uma vez que, para sua condição de existência, a “regularidade” deve ser partilhada por comunidades de falantes.

Após os primeiros estudos saussurianos, outras vertentes convergiram para a questão de que a língua é mais que estrutura, pois outros fatores, tais como a ultrapassagem do conceito abstrato de sujeitos usuários, e, principalmente, seus propósitos comunicativos e os contextos de uso influenciavam na produção dos enunciados, implicando nos efeitos de sentido. Dessa forma, delimitar a língua apenas em sua estrutura sistêmica não contemplaria todos os fatores que influenciam o processo comunicativo, principalmente, quando

consideramos a diversidade de possibilidades de interação, bem como as diferentes formas de sistematização dessas interações.

A perspectiva de que fatores linguísticos e extralinguísticos juntos influenciam na organização da língua/linguagem imprime a visão de que ela é viva no sentido de que se realiza plenamente de modo situado, dentro de um contexto e no ato interativo. A língua é, portanto, ativa em sua funcionalidade. Se levarmos todos esses apontamentos em consideração e partirmos da concepção de que nossas realizações linguísticas são motivadas, que envolvem também variáveis extralinguísticas relacionadas ao seu uso, então precisaremos nos orientar por uma base teórica que amplia e sustenta essa visão.

Nesse sentido, consideramos que a Linguística ou Gramática Sistêmico-Funcional (LSF ou GSF) pode constituir embasamento teórico adequado e pertinente no que tange ao estudo de como a linguagem se realiza no meio social, enquanto atividade representativa, interativa e organizada. Desenvolvida inicialmente por M.A.K. Halliday, a partir das reflexões de seu professor John Rupert Firth (1890-1960), essa proposta teórica ganhou evidência em relação aos estudos estruturalistas de outrora por considerar o fator social, ou seja, considerou que a língua apresenta variação a partir de seus usos pelos participantes da interação comunicativa em contextos específicos. Nesse sentido, ao reconhecer que a língua não é somente estrutura, mas também envolve outros aspectos de natureza social, reconhece que a “linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores” (FUZER; CABRAL, 2014 p.15), o que justifica a GSF como uma teoria sociossemiótica.

De modo geral, utilizamos a língua para funções diversas, a depender das variadas atividades sociais que desempenhamos. De modo mais específico, Halliday (1982) apresenta-nos a função como conceito necessário para entender o sistema linguístico. Por isso, para a LSF, a língua possui funções sociais ou metafunções, quais sejam a de representar nossas experiências no mundo (metafunção ideacional), e estabelecer relações e trocas (metafunção interpessoal) de modo organizado em textos orais ou escritos (metafunção textual). É vista como um sistema semiótico organizado e estratificado em redes de sistemas que possibilitam potenciais de escolha que os falantes/usuários utilizarão para significar e representar aquilo que demandam, daí, então, o porquê de ser uma teoria sistêmica; além disso, é funcional porque parte da análise das estruturas da léxico-gramática para explicar o caráter semântico, os significados ou “funções que a língua desempenha em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Em outras palavras, a abordagem sistêmico-funcional alia o texto e a sua composição estrutural aos contextos de uso e aos significados e funções que a língua pode desempenhar. A partir dessas considerações, é interessante e preciso entender os conceitos básicos que fundamentam a teoria, tais como os de língua, texto e gramática.

Para a GSF, é na interação com os demais indivíduos que o ser humano consegue desempenhar papéis sociais, produzindo e trocando significados e agindo no/sobre o mundo, representando suas experiências. Halliday e Matthiessen (2014) descreveram a arquitetura da língua, apontando-a como um sistema semiótico estratificado, baseado na gramática (FUZER; CABRAL, 2014), formado por sistemas com potenciais de significação com funções específicas, ou seja, a língua enquanto sistema possui uma organização em componentes funcionais e possui um sistema codificador de três níveis: conteúdo, forma e expressão, respectivamente, em termos linguísticos, semântica, léxico-gramática e fonologia (HALLIDAY, 1982).

Os sistemas encontram-se interligados: o sistema de fonologia e grafologia possibilita o sistema léxico-gramatical. Este, por sua vez, possibilita o sistema semântico. Todos os estratos da língua estão envoltos por um aspecto extralinguístico: o contexto. Portanto, a língua é vista como uma rede de sistemas de possibilidades potenciais, das quais o homem pode selecionar as opções mais aptas ao seu contexto imediato. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Ao considerarmos a língua como um sistema, precisamos entender sua relação com a estrutura. Como sistema, a língua se organiza como um leque de possibilidades possíveis de serem utilizadas na ordem paradigmática, relacionada ao léxico, ou seja, padrões que indicam o que vai no lugar de quê. Após selecionadas as possibilidades de uso mais adequadas ao contexto, esses elementos são dispostos e organizados no eixo sintagmático, estabelecendo relações uns com os outros. Estamos falando da estrutura, que “é a ordenação sintagmática na linguagem: padrões, ou regularidades, no que vai junto com o quê” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 22).

As relações efetivadas entre sistema e estrutura permitem a materialização da língua nos textos. Dessa forma, basicamente, temos que, ao escolher as possibilidades disponíveis no sistema linguístico (eixo paradigmático) e ordenarmos em estruturas linguísticas – orações (eixo sintagmático), estamos concretizando ou procurando concretizar nossas experiências no mundo e nossas relações de forma organizada em textos. Nesse sentido, “um texto é o produto de uma seleção contínua em uma rede muito grande de sistemas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23). A língua, então, pode ser vista como

sistema (rede de possibilidades potenciais para significar) e como texto (realização no plano sintagmático, após a seleção dos recursos linguísticos disponíveis).

Esse movimento de seleção, estruturação e organização dos elementos linguísticos entre os dois planos faz com que o texto seja visto na perspectiva sistêmico-funcional como uma unidade semântica: possui uma estrutura genérica, tem coesão interna, é realizado em orações através da instanciação do sistema léxico-gramatical (HALLIDAY, 1982). Ademais, realiza as funções sociais da língua – expressar e representar nossas experiências e promover interações, materializando-as de modo organizado. Ainda, ao observarmos o nível do conteúdo, ou seja, o sistema semântico, a partir de sua unidade, podemos encontrar uma organização interna que reflete as funções sociais da língua, os componentes funcionais: o componente ideacional, onde se observa a língua como expressão, reflexão; o componente interpessoal, a língua enquanto interação, troca de informações e bens e serviços; e o componente textual, a língua enquanto texto, em relação com o meio.

Nesse sentido, “texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções” resultante das relações entre a ordem sintagmática (estrutura) e a paradigmática (opções disponíveis para escolha) (HALLIDAY, 1982, p. 179). Para Halliday (1982), esse pensamento difere de outras abordagens teóricas que se baseiam na estrutura porque elas tomam o ordenamento paradigmático como subordinado ao sintagmático. Isso remete muito precisamente à tradição do ensino de gramática no Brasil até meados do século XX, mas não ausente no atual cenário educacional. Para o autor, quando adotamos uma visão sistêmica, devemos considerar que o texto se realiza sintagmaticamente, mas que é “o meio paradigmático que deve proporcionar a base da descrição, se quisermos vincular o texto com ordens de significado superiores, sociais, literários ou de algum outro universo semiótico” (HALLIDAY, 1982, p. 179). Essas considerações, mais uma vez, permitem entender o porquê de a GSF ser uma teoria sistêmica, “linguagem como recurso, um potencial de significado” (1982, p. 242) e funcional (a linguagem em uso desempenhando suas funções sociais) e social.

Como vimos, a GSF é uma teoria sociosemiótica. A língua pode ser vista como sistema de escolhas e como texto em sua realização concreta. Ao organizar seu texto, o usuário seleciona os elementos disponíveis no sistema, contudo isso também envolve a questão contextual. Um traço forte que marca a questão social é que “a linguagem opera em contexto” ou em seu “habitat semiótico” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 32). Nesse sentido, o texto é envolvido por dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura “é o que os membros de uma comunidade podem significar em termos

culturais” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 33), ou seja, “relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

O contexto de situação, por sua vez, refere-se a um “sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que é associado com um tipo particular de situação ou contexto social” (HALLIDAY, 1978, p. 109). Em outras palavras, o contexto de cultura envolve as possibilidades de significação em um ambiente social mais geral, envolvendo todas as semioses disponíveis e realizadas em práticas sociais de uma comunidade. Por envolver práticas sociais institucionalizadas, esse contexto apresenta mais estabilidade e associa-se à questão do gênero, devido a um propósito comunicativo comum que grupos podem realizar. O contexto de situação, por sua vez, é algo mais específico e relaciona-se ao ambiente semiótico imediato no qual o texto está inserido, por isso está ligado à noção de registro e, por ser algo mais dinâmico, apresenta variáveis.

As variáveis do contexto de situação são três e caracterizam-se da seguinte forma:

- a) Campo: o que acontece nesse contexto, a natureza da atividade social e semiótica;
- b) Relações: quem participa, que papéis desempenham e que valores carregam;
- c) Modo: qual o papel desempenhado pela linguagem.

Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 34) “as combinações de valores de campo, relações e modo determinam diferentes usos da linguagem”. Exatamente por isso relacionam-se às funções da língua e realizam-se em estruturas do campo léxico-gramatical. Sendo assim, temos a seguinte correspondência:

- a) A variável contextual campo está intrinsecamente relacionada à metafunção ideacional e realiza-se léxico-gramaticalmente através do sistema de transitividade;
- b) A variável contextual relações está intrinsecamente relacionada à metafunção interpessoal e realiza-se léxico-gramaticalmente através do sistema de MODO;
- c) A variável contextual Modo está intrinsecamente relacionada à metafunção textual e realiza-se léxico-gramaticalmente através do sistema de estrutura temática.

Para sintetizar o que discorremos, anteriormente, apresentamos o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Relações entre as metafunções e sua realização no sistema léxico-gramatical

Metafunção	O que faz	Sistema	Unidade de análise
Ideacional	Representa e constrói significados da experiência humana	Sistema de transitividade	Oração enquanto processos, participantes e circunstâncias
Interpessoal	Apresenta os modos dos papéis assumidos pelos participantes	Sistema de modo e modalidade	Aspectos relacionados ao tempo e às probabilidades, usualidade, obrigação e disposição.
Textual	Corresponde ao modo de organização dos textos através de recursos coesivos e/ou discursivos	Estrutura temática	Sintagmas nominais e verbais, através dos mecanismos de transição de ideias entre um elemento e outro, como o observado no caso de referenciação, progressão, entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse momento, notam-se fortemente os movimentos da realização da gramática, não como algo em si mesma, mas como estratégia utilizada para explicar a realização da língua no nível semântico. Isso é mais do que compreensível. Ao considerar a língua como estratificada, formada por uma rede de sistemas de possibilidades de significação, temos que observar a interdependência desses sistemas. O sistema semântico se realiza a partir da léxico-gramática. Dessa forma, é válido partir da estrutura gramatical para explicar as realizações no nível semântico. Assim, poderemos compreender como as escolhas foram feitas no meio de um conjunto de recursos disponíveis no sistema, recursos esses que estão envolvidos por variáveis contextuais de cultura e de situação.

Temos, então, que “a gramática é o ponto de partida para explorar a organização da semântica” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 25). A oração, nesse caso, é a unidade gramatical utilizada para a análise de como as metafunções se manifestam na unidade semântica, o texto. Isso ocorre porque podemos identificar elementos linguísticos (palavras, expressões, grupos verbais, nominais, adverbiais, preposicionais) que remetem às funções da linguagem e as suas

respectivas variáveis contextuais. Além disso, ocorre um encapsulamento do contexto no texto: o contexto atua sobre as possibilidades mais adequadas para a materialização da língua em texto; o texto, em contrapartida, oferece elementos que, analisados, indicam aspectos do contexto (FUZER; CABRAL, 2014). Dessa forma,

As três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: é organizada de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais (estrato semântico), em que a oração é vista como uma composição – oração como representação, oração como interação e oração como mensagem (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32).

Cada metafunção é realizada e analisada pelo sistema da léxico-gramática a partir de estruturas que se organizam em categorias diferentes. Halliday e Matthiessen (2014), após introduzirem esses conceitos de forma minuciosa, apresentam-nos um conjunto de categorias léxico-gramaticais que permitem perceber como as escolhas linguísticas foram feitas inseridas em seus determinados contextos.

De forma sucinta, a metafunção ideacional é a responsável por expressar nossas experiências no mundo exterior e no nosso mundo interior (variável contextual campo). Apresenta dois subsistemas: o experiencial, que toma a oração como ponto de análise, e o lógico, que parte do complexo oracional. Para Gouveia (2009, p.16), o primeiro “nos dá a possibilidade de linguisticamente criarmos instantâneos fotográficos” das nossas experiências. Já o segundo, permite uma combinação, uma “forma de conjugação desses instantâneos”.

Ao utilizamos a oração como unidade de análise, a realização da metafunção ideacional realiza-se léxico-gramaticalmente através do sistema de transitividade, que “constitui-se como o recurso linguístico que dá conta de *quem fez o quê a quem em que circunstâncias*” (GOUVEIA, 2009, p. 30, grifo do autor). Finalmente, no sistema de transitividade, a oração, como unidade gramatical multifuncional, é vista como representação e mostra uma configuração pautada em processos, participantes e circunstâncias.

A metafunção interpessoal permite-nos perceber as interações que ocorrem entre os participantes do/no processo comunicativo (variável contextual relações). Ao mesmo tempo em que expressamos nossa experiência no mundo, também utilizamos a linguagem para atuar “em nossas relações pessoais e sociais com as outras pessoas ao nosso redor” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30). Esta metafunção é realizada no estrato léxico-gramatical através do sistema de MODO e modalidade. A oração é vista como troca de informações e bens e serviços e sua configuração é constituída pelos seguintes elementos: sujeito, finito, complemento, predador ou adjunto. Esses elementos permitem-nos perceber

que a linguagem também é ação, pois quando interagimos, apresentamos uma “proposição, ou uma proposta, por meio da qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta, expressamos nossa avaliação e atitude para com quem nos dirigimos e sobre o que falamos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30).

Por fim, a metafunção textual, relacionada à variável contextual Modo, realiza-se no estrato da léxico-gramática por meio do sistema de estrutura temática. A oração é vista como mensagem e estrutura-se em Tema (o ponto de partida da mensagem) e Rema (a outra parte da mensagem ou sobre a qual não recai o papel de topicalizar). Essa metafunção funciona como um facilitador para as duas metafunções anteriores, pois possibilita a construção de “sequências de discurso, organizando o fluxo discursivo, e criando coesão e continuidade” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30) no decorrer de sua realização.

Obviamente, o que foi dito até aqui é um breve apanhado dos conceitos básicos apresentados por Halliday e Mathiessen (2014) para sistematização das categorias que envolvem cada metafunção. A partir disso, queremos chamar a atenção exatamente para uma visão de linguagem enquanto sua multifuncionalidade e para o caráter sociosemiótico da teoria. A gramática na perspectiva sistêmico-funcional mostra-se mais promissora no que tange a relacionar a análise e o funcionamento da estrutura linguística ao seu uso no meio social, sempre destacando as funções sociais da linguagem como forma de atender às necessidades humanas de expressar suas experiências e estabelecer relações com os demais indivíduos em um todo organizado, coeso e coerente.

Cumpre salientar que a GSF representa alternativa à tradição de ensino de gramática nas salas de aula brasileiras. Seja devido a pontos sensíveis em sua formação inicial ou mesmo em sua formação continuada, é muito comum depararmo-nos com professores que apresentam determinados graus de suscetibilidade quando o assunto é análise linguística/semiótica. Ainda são observadas práticas de ensino pautadas na imanência da língua, com caráter expositivo e classificatório das estruturas gramaticais. Aparentemente, parece que essa metodologia vai se cristalizando à medida que o nível de escolaridade dos estudantes aumenta (por exemplo, com as classes de palavras no 6º ano e as classificações do período composto no 9º).

Contudo, a GSF pode oferecer recursos que auxiliam o educador na missão de “ensinar língua materna” ao seu público-alvo. Ao unir os aspectos sistemáticos da língua às suas funções e usos, o professor oferecerá aos seus alunos a oportunidade de entender como a língua funciona em práticas legítimas que consideram o propósito comunicativo e os papéis dos interactantes. A análise linguística, a partir dessa perspectiva, abandona a visão de ensino

de gramática e passa a ser utilizada com fins metalinguísticos: utilizar a língua para explicar a própria língua situada em seus contextos. Ademais, a partir da perspectiva sistêmico-funcional, podemos alçar análises mais complexas, como entre os discursos veiculados pelas diferentes modalidades semióticas que constituem os textos (verbais, visuais e verbo-visuais) e as relações de poder nas práticas sociais que os textos mobilizam.

Por fim, a Gramática Sistêmico-Funcional despertou interesse de outras abordagens de pesquisa: a abordagem multimodal da Semiótica Social, tendo a Gramática do Design Visual (GDV) como obra de destaque; e a Análise de Discurso Crítica, na perspectiva dialético-relacional de Fairclough, mais especificamente oferecendo categorias para uma Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). As categorias de análise apresentadas pela GSF serviram de base para que essas e outras abordagens desenvolvessem seu método de análise para entender como a linguagem funciona através de outras semioses e que relação mantém entre o discurso que carregam e as relações de poder. Em suma, A GSF serviu de base para a ampliação dos estudos da linguagem em perspectiva social. Vejamos como isso se deu com as bases de pesquisa citadas.

A seguir, traçaremos um breve panorama da Análise de Discurso Crítica, apresentando seus conceitos básicos e suas relações com a Gramática Sistêmico-Funcional. Ao final desta seção, apresentaremos as implicações dessa abordagem dos estudos críticos da linguagem para o tratamento do texto no ensino de língua materna.

2.2 Análise de Discurso Crítica: linguagem, sociedade e relações de poder

Ao estudarmos a língua a partir da perspectiva sistêmico-funcional, ou seja, a partir de uma ótica sociossemiótica, temos pelo menos dois caminhos que concorrem e se interpenetram para um entendimento comum. Por um lado, a análise da estrutura linguística como forma de chegar à compreensão da construção do significado (elementos linguísticos); por outro, as influências contextuais, que traçam intrínsecas relações com o texto, unidade semântica (elementos extralinguísticos).

A partir do momento em que tomamos o contexto como elemento que contribui para a construção da significação, devemos considerar que, entre os fatores extralinguísticos, o discurso e a ideologia também mantêm suas influências no processo de escolhas no sistema para a materialização linguística. Isso é facilmente relacionado com a noção de estratificação da gramática da língua, vista como um leque de opções disponíveis para os seus usuários.

Cada usuário seleciona as opções disponíveis para o seu contexto de situação. Contudo, aliadas ao contexto, devem ser consideradas questões, como posição social, intenções, interesses e posição ideológica relacionados ao produtor do texto e que influenciam na seleção enquanto nível sistêmico. Dessa forma, ao tentarmos aliar a análise da estrutura da língua com os fatores de ordem social, facilmente poderemos nos deparar com textos que veiculam discursos de naturezas e intenções diversas, relacionadas direta ou indiretamente com as relações de poder na sociedade. Esses aspectos nem sempre são explícitos, geralmente são veiculados de forma velada.

Se por um lado a GSF oferece as estratégias necessárias para alcançarmos o entendimento no estrato semântico partindo da análise de estruturas no nível da léxico-gramática, por outro precisamos de uma abordagem que equilibre os processos de análise tanto no plano linguístico quanto no plano social. É nesse sentido que entendemos que a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode oferecer uma ampla gama de possibilidades para entender as relações entre linguagem e sociedade, pautando as relações de poder. Compreendemos, portanto, ser necessário discorrer brevemente sobre os seus principais conceitos básicos e como se relaciona com a GSF, intencionando uma abordagem sociodiscursiva.

Vieira e Macedo (2018, p.49) definem a ADC como

Um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. É teoria e método para mapeamento de conexões entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade (...).

Em outras palavras, a Análise de Discurso Crítica é uma abordagem teórico-metodológica que busca entender as relações existentes entre linguagem, sociedade e poder, sempre visando a mudança social por meio do discurso. Apresenta-se como transdisciplinar, pois mantém relação com outras teorias - linguísticas e das ciências sociais.

Dessa forma, a ADC procura abordar as questões sociais tomando como ponto de partida o texto, ou seja, busca aliar a análise linguística à análise social, de forma a revelar discursos outrora obscurecidos, de naturezas diversas, mas principalmente aqueles que objetivam a manutenção de relações assimétricas de poder, discursos preconceituosos e discriminatórios, que impõem os interesses de determinados grupos em detrimento de outros, que vivem em situação de opressão e/ou de vulnerabilidade social.

A ADC surge na década de 1990 a partir de um simpósio realizado em Amsterdã e que reuniu estudiosos interessados na relação linguagem-sociedade-poder, entre eles Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e Teun van Dijk. Por suas convergências e diferenças, a ADC possui seis vertentes, dentre as quais nos valeremos da dialético-relacional de Fairclough, por considerar o destaque da GSF em sua análise linguística.

As influências recebidas pela ADC podem explicar a sua natureza transdisciplinar: influências linguísticas e filosóficas. Em relação à sua base filosófica, recebeu contribuições que instigaram fortemente a formação de sua análise social: o conceito de crítica tanto da Linguística Crítica quanto da Escola de Frankfurt e sua natureza marcadamente marxista; as considerações bakhtinianas de linguagem como atividade de interação com o meio social e entre o eu e o outro, numa cadeia dialógica e polifônica, além da ideia de que os signos são ideológicos; a linguagem como espaço de luta hegemônica e o conceito de ordens do discurso de Foucault (1997, 2003); a ideologia e seus modos de operação encontrados em Thompson (2002); a instabilidade do poder como hegemonia em Gramsci; Modernidade tardia em Giddens (1991); e as contribuições do realismo crítico de Bhaskar (1989, 1993).

A base que orienta linguisticamente a ADC encontra-se nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional. É compreensível como a teoria hallidayana contribui para a proposta da ADC. Ao propor que a língua é um sistema de potencialidades, que possui funções sociais e que essas funções se manifestam na unidade semântica, o texto, a partir das relações entre sistema e estrutura, a LSF permite relacionar tanto aspectos linguísticos (estrutura) como aspectos sociais (contexto). Nessa esteira, a ADC compreende que as escolhas feitas pelos indivíduos são ideologicamente motivadas, o que faz com que os textos carreguem discursos que refratam intenções e ideologias. Por isso inspira-se nas categorias propostas por Halliday e Matthiessen (2014) para analisar os textos que circulam pelas diversas práticas sociais e assim procurar entender como os discursos operam textualmente para a manutenção ou transformação das relações de poder.

A noção de discurso, por sua vez, é muito cara à ADC. De modo mais abstrato, discurso é visto como linguagem em ação, como prática e como momento irreduzível da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, 2001; LIRA; ALVES, 2018). De modo mais concreto, discurso “significa um modo particular – ligado a interesses específicos – de representar o mundo” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 57; FAIRCLOUGH, 2009). A compreensão de discurso pela ADC consegue contemplar tanto os aspectos sociais quanto os aspectos linguísticos, pois

propõe a linguagem enquanto prática social e isso implica que, enquanto seres participantes dessas práticas, mobilizamos a linguagem para expressar nossos valores, crenças e ideologias. Portanto, se discurso é linguagem enquanto prática, então também é uma forma de representar o mundo, (inter)agir com/sobre o outro e representar a si mesmo.

Para compreendermos as noções apresentadas acerca do discurso e sua relação com o plano social, precisamos entender como a ADC enxerga a organização da sociedade. Concordando com os pensamentos do Realismo Crítico de Bhaskar (1998, 2002), a ADC concebe a realidade social a partir de três dimensões: a estrutura social, a prática social e o evento social. A relação entre estrutura social e evento é algo complexo e mantém intermediação através das práticas sociais. Dessa forma, a estrutura social representa um conjunto de possibilidades potenciais (BARROS, 2018, p.43) que passam por uma espécie de triagem na dimensão das práticas sociais e a sua efetivação no evento. Trazendo para o plano discursivo, temos que a estrutura social corresponde à linguagem como sistema semiótico; a prática social corresponde às ordens do discurso; e o evento social corresponde ao texto (FAIRCLOUGH, 2003; GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; VIEIRA; RESENDE, 2016).

Para Fairclough (2001, p. 91), a noção de discurso como prática “implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira”. Em outras palavras, o discurso constitui a estrutura social, mas também é moldado e restringido por ela. Esse pensamento proposto por Fairclough constitui a abordagem dialético-relacional da ADC.

Em um primeiro momento de sua teoria, Fairclough (2001), ao considerar discurso como prática social, demonstra “a centralidade do discurso como foco na análise” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p.29). Propõe, então, um modelo tridimensional de análise discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) ao considerar que o discurso se manifesta em um texto (evento discursivo), é processado por uma prática discursiva e é encaixado em uma prática social. Em suas palavras, “qualquer ‘evento discursivo’ (...) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

A dimensão do texto aborda a análise linguística, trazendo categorias, como léxico, gramática, coesão e estrutura; a dimensão da prática discursiva aborda o processamento dos textos, como sua produção, distribuição e consumo; a prática social envolve “questões de interesse da análise social” (FAIRCLOUGH, 2001), tais como ideologia, relações de poder, forças institucionais. Esses movimentos para a realização da

análise em ADC conseguem refletir o seu propósito: “mapear conexões entre escolhas dos atores sociais ou grupos, em textos ou eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 23).

Posteriormente, contudo, Chouliaraki e Fairclough (1999) reformulam algumas considerações, mantendo a ideia de organização da realidade social, e agora focam no discurso como um dos momentos da prática social, relacionado a outros momentos. A prática social figura como momento mediador entre o potencial abstrato da estrutura social e a sua realização concreta no evento (texto). Além disso, as práticas são vistas como formas de interação social e são articuladas por diversos momentos (semióticos e não semióticos) da vida social: discurso, relações sociais, atividades materiais e fenômenos mentais - crenças, valores, desejos dos atores sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Concordando com os autores, Vieira e Resende (2016) explicam que as pessoas utilizam a linguagem (discurso), para estabelecer relações sociais com outras pessoas, que possuem crenças, desejos e intenções distintas (fenômenos mentais), valendo-se de meios materiais, como livros, computadores, smartphones. Todos esses momentos da prática encontram-se dialeticamente relacionados e articulados, internalizando-se sem, contudo, reduzirem-se a um.

Entendemos o discurso, nesse caso, como o momento semiótico da prática social. Esse momento é composto por outros três elementos que compõem os momentos internos do momento semiótico: gêneros, discursos e estilos (ordens do discurso). Esses elementos relacionam-se com o fato de que, ao utilizarmos a linguagem, estamos agindo no mundo e para isso utilizamos os gêneros discursivos; também procuramos representar o mundo, as pessoas e as coisas e fazemos isso por meio de discursos, ou seja, formas particulares de representação; ao agir e representar a si mesmos, aos outros e o mundo, também imprimimos nossa própria identificação, nossa maneira de ser e fazemos isso através dos estilos. Nesse sentido, Fairclough (2001, 2003) baseia-se no princípio da multifuncionalidade da língua presente na teoria hallidayana, nos moldes das metafunções.

Sistematizando o que foi dito acerca da organização do momento semiótico das práticas sociais e de seus momentos internos, temos que o discurso figura de três maneiras e, portanto, possui três significados: o significado acional refere-se ao modo de agir e interagir (gêneros), o significado representacional refere-se ao modo de representar (discursos) e o significado identificacional refere-se ao modo de ser, identificar-se (estilos). Fairclough demonstra essa relação da seguinte maneira: “discursos são encenados em gêneros; discursos

são inculcados em estilos; ações e identidades são representadas em discursos”. Em outras palavras, afirma que “representações particulares (discursos) podem ser encenadas em formas de agir e representar (gêneros) e podem ser inculcadas em formas particulares de identificar (estilos)” (2003, p.29), conforme sistematizamos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Os significados do discurso

Significados do discurso	Função	Elemento da ordem do discurso
Acional	Agir e interagir no/com o mundo	Gêneros
Representacional	Representar o mundo, as pessoas e as coisas de maneiras particulares	Discursos
Identificacional	Identificar-se	Estilos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Resumidamente, temos a seguinte organização no plano linguístico: a língua apresenta-se como estrutura semiótica abstrata de escolhas potenciais (nos moldes do que preconiza a LSF). Os indivíduos, situados sócio-histórico-culturalmente, selecionarão os elementos que consideram mais aptos para materializá-los no texto (verbal, visual ou verbo-visual), evento discursivo concreto. Intermediando esses dois níveis, há a prática social, linguisticamente constituída pelas ordens do discurso, “que selecionam certas possibilidades definidas pela língua” enquanto sistema semiótico “e exclui outras” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Gêneros, discursos e estilos, então, atuam como uma espécie de filtro que seleciona os elementos relacionados ao modo como as pessoas pretendem (inter)agir, representar e identificar-se, portanto, aos significados do discurso.

As três maneiras como o discurso (momento semiótico) figura nas práticas sociais (gêneros, discursos - modos particulares de representar -, estilos) e, portanto, os três significados do discurso são materializados em traços gramaticais, semânticos e lexicais nos textos. É por isso que a ADC utiliza o texto como material empírico e, para analisá-lo, guia-se linguisticamente pela Gramática Sistêmico-Funcional.

Inicialmente, o linguista britânico (FAIRCLOUGH, 2001) apoia-se nas metafunções da linguagem propostas por Halliday e Matthiessen (2014) e sugere algumas adaptações. Mantém as funções ideacional e textual, contudo a metafunção interpessoal proposta pela GSF é dividida em dois componentes: função identitária, que “diz respeito aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” e a função relacional,

que versa sobre “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 96).

Posteriormente, Fairclough (2003) reorganiza essas funções relacionando os significados do discurso aos elementos da ordem do discurso. Sendo assim, surgem os três significados: acional (unindo as funções relacional e textual elencadas outrora), representacional e identificacional. Essas modificações podem ser sistematizadas a partir do quadro proposto por Resende e Ramalho:

Figura 1 - Recontextualização da LSF na ADC

LSF (Halliday, 1991)		ADC (Fairclough, trad.2001)		ADC (Fairclough, 2003)
F. Ideacional	→	F. Ideacional	→	S. Representacional
F. Interpessoal	→	F. Identitária	→	S. Identificacional
	→	F. Relacional	→	
F. Textual	→	F. Textual	→	S. Acional

Fonte: Resende e Ramalho (2019, p. 61).

A Análise de Discurso Crítica, portanto, é textualmente orientada (Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO), pois parte do texto, seu material empírico, e analisa a estrutura textual a partir de uma série de categorias léxico-gramaticais vinculadas aos significados do discurso para entender como/o que as escolhas feitas pelos indivíduos revelam sobre suas intenções e cargas ideológicas. A linguagem, então, como visto na orientação da LSF, oferece um conjunto amplo de possibilidades para escolha, combinação e uso pelos indivíduos para a construção de sentido.

As escolhas feitas pelos grupos ou atores sociais refletem sua formação ideológica, “produtos de articulações de distintas práticas discursivas, construídas no seio de várias práticas sociais” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79). Sendo assim, se o indivíduo, por exemplo, escolhe uma palavra em termos de outra, ou prefere a voz passiva em vez da ativa, está materializando linguisticamente intenções ou ideologias que foram formadas por processos variados no decorrer de sua experiência de vida, inseridos em contextos mais amplos e específicos.

Fairclough (2003, p.25) argumenta que “textos não são resultado somente das estruturas linguísticas e das ordens do discurso”, que não apresentam só elementos linguísticos, como também não-linguísticos, mas além, são resultado de outras estruturas sociais e de outras práticas sociais. Isso implica no fato de que é difícil uma separação entre

esses fatores, além de justificar a análise textual não apenas considerando seus elementos gramaticais, mas também sua relação intrínseca com as questões sociais.

E é, dentre outras coisas, por considerar a relação entre o social e o linguístico que a ADC se vale dos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional. Esta inovou em relação às ideias estruturalistas de imanência da língua ao considerar os contextos cultural e de situação como elementos extralinguísticos atuantes sobre as possibilidades de escolhas dos indivíduos. Além disso, a LSF consegue ir além ao pautar as funções sociais que a linguagem exerce, e mostrar estratégias de entendimento do estrato semântico a partir de elementos da léxico-gramática. A ADC, por sua vez, vê na GSF subsídios linguísticos que oportunizam mapear as relações entre sociedade, língua e poder, apontando para os significados do discurso nas práticas sociais. Mantém-se a ideia de sistema e estrutura, mas fortemente ligada à operacionalização de como discursos particulares, veiculando ideologias, procuram atuar por meio dos textos a fim de manter ou transformar relações de poder.

Portanto, o movimento inspirado na GSF, de partir da estrutura da língua para explicar estratos mais amplos, pauta linguisticamente a ADC para efetuar a análise social. Diferentes discursos, carregando diferentes valores, ideologias, intenções estão intrincados nos textos, geralmente de forma velada, intencionando objetivos que impactarão os demais indivíduos. É através do desvelamento dos discursos, partindo da análise linguística, e a consequente reflexividade nos indivíduos que, segundo Fairclough (2001), é possível alcançar a mudança social, considerando a relação dialética entre discurso e sociedade.

A seguir, discorreremos acerca do significado representacional proposto por Fairclough (2003), como se relaciona com a metafunção ideacional da GSF e por que é tão importante para a série de atividades propostas no presente trabalho.

2.2.1 O significado representacional

O significado representacional está relacionado ao modo como o discurso figura em práticas sociais, ou seja, como uma representação de modos particulares de ver o mundo, seja o mundo material (seus processos, relações e estruturas), o mundo mental (pensamentos, sentimentos e crenças) ou o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados de formas distintas, dando origem a diferentes discursos. Para Fairclough (2003, p. 124),

Diferentes discursos são perspectivas diferentes do mundo, e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que por sua vez dependem de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais em que elas se encontram com outras pessoas.

Notamos, então, que o discurso como representação de formas particulares de ver o mundo envolve muito mais que o indivíduo de forma singular, ou seja, vai depender de como ele enxerga esse mundo a partir do relacionamento de outras variáveis sociais, tais como relações interpessoais, posição ocupada socialmente, autoidentificação com o mundo. Ademais, diferentes discursos também mantêm relações uns com os outros, podendo estabelecer cooperação, competição ou dominação.

Segundo Fairclough (2003), os discursos possuem níveis de abstração: podem ser repetidos de maneira mais ou menos intensa, podem ser combinados de modo a gerar novos discursos e podem se efetivar de forma local ou de forma global. É para esse último nível de abstração que chamamos atenção a partir de agora. Os discursos, como elementos do momento semiótico das práticas sociais, são veiculados em textos, que, por sua vez, são produzidos, distribuídos e consumidos nas práticas discursivas. Além do mais, os textos possuem efeitos causais, ou seja, “contribuem para as mudanças nas pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais e o mundo material” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Quanto mais um discurso é veiculado em textos (orais, escritos, visuais, verbo-visuais) maior é o seu poder de circulação e, portanto, de reação/efeito nas pessoas em suas diversas práticas sociais.

Isso implica o fato de que determinados discursos particulares podem ser utilizados na potencialização da luta hegemônica. Em outras palavras, grupos sociais específicos podem se valer da disseminação de discursos particulares como se fossem universais, legítimos para impor seus interesses em detrimento dos demais grupos, contribuindo para a manutenção de relações assimétricas de poder. Isso pode ser exemplificado nos textos veiculados por grupos ditos conservadores dos valores da família, que disseminam discursos preconceituosos contra a comunidade LGBTQI+. Vieira e Resende corroboram essa questão ao afirmarem que “A luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Quando o abuso de poder é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a ideologia (2016, p.26).

A ideologia é veiculada pelo discurso (VIEIRA; RESENDE, 2016) e é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um

determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a capacidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989, p.85).

Por esse motivo, discursos particulares que visam estabelecer relações assimétricas de poder - ligadas à disseminação de ideologias de cunho racista, homofóbico, machista, misóginos, contra as minorias de uma forma geral, procurando sempre favorecer determinados grupos em detrimento de outros – são materializados nos textos de forma velada. A ADC, portanto, contribui para que esses aspectos da análise social possam ser desvelados por meio da análise de textos, pois

O exame dos textos vai mostrar aspectos gramaticais – vocabulário, construções sintáticas, coesão e coerência – e discursivos, como a argumentação, a retórica, o emprego da modalidade e da negação, que aparecem como marcas ou pistas para compreensão e interpretação de textos e de sua vinculação a uma determinada formação discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 43).

No presente trabalho, apesar de estabelecer relações intrínsecas com os demais significados do discurso, o significado representacional se destaca por abordar as representações do mundo, das pessoas, das coisas, dos acontecimentos e como discursos particulares carregados de valores ideológicos podem ser veiculados textualmente. Dessa forma, pretendemos contribuir para que educandos e professores possam analisar os textos, desvelar os discursos implícitos, e, a partir disso, possam partilhar um processo de reflexividade que possibilite a mudança social. Entendemos que isso não é algo instantâneo e que não ocorrerá de forma tão simples, mas que já é o suficiente para tensionar os pontos de instabilidade na luta hegemônica.

Em nossa proposta, selecionamos uma unidade temática de um livro didático composta por dois capítulos: o primeiro abordando o uso das tecnologias e o avanço das *Fake News*; e o segundo abordando as expectativas para o mercado de trabalho. Essas temáticas situam-se em um campo de interesse para analistas do discurso: o Novo Capitalismo. Fairclough (2003, p. 4) aponta que o Novo Capitalismo surge como reação à crise do modelo no período Pós-Segunda Guerra e pauta

(...) tanto a “reestruturação” das relações entre os domínios econômico, político e social (incluindo a mercantilização e a mercantilização de campos como a educação - ela se torna sujeita à lógica econômica do mercado), quanto a “redimensionamento” das relações entre os diferentes níveis da vida social - o global, o regional [...], o nacional, e o local.

As transformações advindas do Novo Capitalismo também impactam todas as áreas e todos os campos da vida social, sempre buscando seu próprio reordenamento para que a roda capitalista não pare, a tal ponto que a economia passa a colonizar outras áreas da sociedade. Vieira e Resende (2016, p. 57) ressaltam que “a importância da linguagem, nessas mudanças, está em sua centralidade no novo modo de produção capitalista, isto é, uma economia baseada no conhecimento, na informação, pressupõe uma economia baseada no discurso”. As autoras prosseguem afirmando a necessidade da utilização de tecnologias de comunicação no Novo Capitalismo, de forma que, citando Hardt e Negri (2004), enfatizam que a atual sociedade de controle utiliza os complexos sistemas e redes de comunicação e informação para o reordenamento das práticas sociais cotidianas.

Com a disseminação do acesso aos meios de comunicação, principalmente os remotos, como *smartphones* e *tablets*, diferentes tipos de pessoas (classes sociais, com crenças, orientações ideológicas e políticas etc.) passaram a materializar seus discursos particulares através de textos de configurações diversas nas plataformas digitais. Essa multiplicidade de representações particulares do mundo, por sua vez, enveredou por uma via alternativa que se utiliza das diversas semioses para disseminar discursos de ódio, desmoralizar outros discursos conflitantes (a exemplo dos conflitos entre Direita e Esquerda) ou mesmo desprestigiar alvos políticos ou que vão de encontro aos interesses de grupos hegemônicos. É nesse contexto que situamos as notícias falsas, mais conhecidas como Fake News, assunto de um dos capítulos da unidade temática escolhida.

Fairclough (2003, p. 5) argumenta que o Novo Capitalismo “também levou a uma divisão crescente entre ricos e pobres, aumentando a insegurança econômica e o estresse mesmo para a ‘nova classe média’, e a uma intensificação da exploração do trabalho”. O segundo capítulo da unidade temática relaciona-se a essa situação, ou seja, como as relações de trabalho são representadas (de forma crítica/romantizada) e por quem (pelo explorador/pelo explorado).

É situando os temas dos capítulos nesse cenário que nos basearemos no significado representacional, ou seja, o discurso como representação particular de partes do mundo, para possibilitar a análise social a partir da análise linguística. Para tanto, como já dito anteriormente, utilizaremos as categorias analíticas deste significado, categorias essas que se pautam na Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente na metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Para a operacionalização de nossa proposta de trabalho com o livro didático, descreveremos (de acordo com o *corpus*) e analisaremos textos e exercícios que compõem os

capítulos do livro didático com seus respectivos temas a partir de categorias, dentre as possíveis, como as descritas abaixo:

- a) Transitividade: nesse caso, aborda-se o sistema de transitividade referente à metafunção ideacional da GSF, partindo da oração como unidade gramatical plurifuncional formada por processos, participantes e circunstâncias. Podemos identificar os diferentes tipos de processos, de participantes e eventuais circunstâncias utilizados para a representação de discursos particulares associados às *Fake News* e ao mundo do trabalho.
- b) Interdiscursividade: podemos identificar se há textos de domínios discursivos diferentes ou textos em que domínios discursivos diferentes estabelecem relações de colaboração, de competição ou de domínio um sobre o outro;
- c) Intertextualidade: como os textos se relacionam, como são citados ou usados em outros textos para construir determinadas representações e/ou efeitos.

O que propomos, então, é que possamos seguir a orientação inicial da GSF a fim de partir da estrutura da língua para entender aspectos do social. Nesse sentido, a ADC contribui de forma a proporcionar uma análise mais aprofundada dos contextos referente a como as pessoas utilizam a linguagem para exercer as funções sociais de (inter)agir no/sobre o mundo, representá-lo de forma particular e identificar-se. Essas funções realizam-se em aspectos gramaticais, semânticos e lexicais que podem ser analisados a partir da estrutura oracional, utilizando o sistema de transitividade da GSF.

Com base nas questões discutidas até aqui, procuramos oferecer ao professor alternativa à tradição de ensino de gramática ao sugerir e apontar estratégias que contemplem seus usos situados. Assim como a língua possui funções sociais, sua gramática deve refratá-la no ensino, ou seja, ser analisada de forma que os educandos possam ver utilidade para seu cotidiano, quebrando a visão de conjunto de regras maçantes que devem ser decoradas e aplicadas sem função aparente além da que serve para classificar orações nas avaliações. O ensino de gramática pode e deve ser utilizado para atingir objetivos também funcionais e, portanto, sociais: compreender como as pessoas utilizam a língua para (inter)agir, representar, identificar-se; como esses os discursos particulares afetam ou intentam afetar as práticas sociais cotidianas; a fim de desnaturalizá-los e possibilitar a reflexividade.

Por fim, vale ressaltar que a Gramática Sistêmico-Funcional estendeu seu alcance a outras formas de significação além da verbal. A abordagem multimodal da Semiótica Social

também se vale da perspectiva sistêmico-funcional da língua para elaborar seu método de análise para textos visuais e verbo-visuais. É sobre essa abordagem que trataremos na seção seguinte.

2.3 Gramática do Design Visual: multimodalidade, GSF e ADC

Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) definem texto como “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a linguagem”. Embora em sua obra a modalidade verbal seja priorizada, essa definição abre precedente para que outras semioses presentes na trama textual possam ser exploradas. Tomemos como exemplo um cartaz ou uma charge. Ambos geralmente apresentam tanto elementos verbais quanto elementos visuais, situam-se com mais recorrência em ambientes sociais urbanos, podem alcançar grandes massas e fazer sentido para quem reconhece a linguagem utilizada e o contexto no qual estão inseridos. São, portanto, textos ou, nas palavras dos autores da LSF, são linguagem funcionando em contexto.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a Semiótica Social compõe um de três momentos da tradição de estudos semióticos europeus que estenderam a base linguística a modos de comunicação não linguísticos. O primeiro momento refere-se ao trabalho desenvolvido por formalistas russos e que ficou conhecido como Escola de Praga (décadas de 1930 e 1940), abordando estudo da arte, teatro, cinema e vestuário; o segundo momento contempla a Escola de Paris, que teve como base os estudos saussurianos (décadas de 1960 e 1970) e abrangeu pintura, fotografia, moda, cinema, música, quadrinhos, entre outros; o terceiro momento, como já falamos, compreende os estudos da Escola de Sidney, pautada em duas fontes: o esforço de linguistas da Universidade de East Anglia, na década de 1970, com um esboço teórico que contemplava outros modos semióticos, e as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday na década de 1980.

Quanto ao seu interesse de pesquisa, van Leeuwen (2005) tece algumas considerações sobre a abordagem desse último momento, que se estende até os dias atuais. O autor enfatiza que a Semiótica Social supera a exclusividade dos estudos pautados na relação estrutura e sistema e muda seu foco do signo para como as pessoas utilizam os recursos semióticos disponíveis na produção e interpretação de artefatos e eventos comunicativos, situados em contextos e práticas sociais específicas.

Essa área de pesquisa, portanto, procura investigar como as pessoas representam (o mundo, as coisas) e se comunicam a partir de uma gama de recursos disponíveis, como elas regulam esses recursos situadamente e os organizam em estruturas multimodais. Finalmente,

A semiótica social é também uma prática, orientada para a observação e análise, para abrir nossos olhos e ouvidos e outros sentidos para a riqueza e complexidade da produção e interpretação semiótica, e para a intervenção social, para a descoberta de novos recursos semióticos e novas maneiras de utilizar os recursos semióticos existentes (VAN LEEUWEN, 2005, p.11).

Especificamente em relação à LSF, a Semiótica Social compartilha os conceitos de escolha, contexto e funções, que, por sua vez, podem ser explicados dentro dos níveis de representação e comunicação. Primeiramente, a Semiótica Social concebe o indivíduo produtor de sentidos como um *designer*, ou seja, alguém que tem a capacidade de mobilizar recursos semióticos para representar coisas, pessoas, eventos com o intuito de comunicar.

O processo de representação se baseia na ação do *designer* de tentar representar um objeto ou entidade da forma mais apta e plausível possível, considerando o contexto específico de sua utilização (noção de contexto) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.13). No processo de comunicação, ao escolher as formas mais adequadas para representar o objeto, o ser, o mundo, as pessoas ou o evento, o *designer* leva em consideração o outro num processo dialógico (noção de escolha). Dessa forma, o criador de signo pretende (ou não) efetivar essa representação da maneira mais clara e transparente possível, dentro de seu contexto específico, para que seu interactante possa compreender facilmente.

Para que esses dois processos sejam possíveis, o designer utiliza os recursos semióticos disponíveis, definidos por van Leeuwen (2005, p.3) como

Ações e artefatos que usamos para comunicar, quer sejam produzidos fisiologicamente - com o nosso aparelho vocal; com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos, etc. - ou por meio de tecnologias - com caneta, tinta e papel; com hardware e software de computador; com tecidos, tesouras e máquinas de costura, etc.

São, dessa forma, recursos utilizados a partir da necessidade humana de representar e comunicar (noção de função), em contextos situados que consideram a história cultural, social e psicológica do criador de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.7). Os recursos semióticos, então, em relação à concepção tradicional de signo, são os significantes e representam potenciais semióticos teóricos e reais que incluem seus usos passados, seus usos atuais e seus usos potenciais a serem descobertos a depender da

necessidade social dos indivíduos. Ademais, expande a noção de signo saussuriano, contestando a visão estruturalista que considera arbitrária a relação entre significante e significado, pois “toda forma linguística é utilizada de forma mediada e não arbitrária na expressão do significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 9).

Quando recursos são histórica e culturalmente moldados por uma determinada comunidade, de maneira que todos os seus membros usem as formas sgnicas construídas coletivamente, nos referimos, então, a modos semióticos. Nas palavras de Kress (2010, p. 54), “modo é um recurso moldado socialmente e dado culturalmente para a produção de significados”. De modo mais objetivo, os recursos semióticos representam todos os meios disponíveis que possuem potencial para significar, sendo algo mais concreto; os modos, por sua vez, apresentam um maior nível de abstração e complexidade. Podemos ilustrar, por exemplo, a tinta e a caneta como recursos semióticos que são utilizados para a realização do modo escrito e visual.

As pessoas comumente utilizam diferentes modos semióticos na configuração textual para efetivar os processos de representação e comunicação. É nesse âmbito que o termo *multimodalidade* é inserido, concebido como a “combinação de diferentes modos semióticos (...) em um evento ou artefato comunicativo” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 281). Rojo e Barbosa (2015, p. 108) ratificam essa definição ao afirmar que “texto multimodal é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

Como nas sociedades situadas na modernidade tardia a tecnologia adentrou as mais diversas práticas sociais, situadas nos diversos campos de atuação, facilmente nos deparamos com a pluralidade textual multimodal. Contudo, a multimodalidade não é algo recente, remontando desde quando o homem passou a comunicar-se efetivamente através de gestos ou registrar sua história por meio das pinturas rupestres, até chegar à atualidade, em que todo o processo comunicativo se baseia na seleção e combinação de modos semióticos. Dessa forma, concordamos com a visão de Kress (2010, p.1), ao afirmar que a “multimodalidade é o estado normal da comunicação humana”.

Ademais, os modos podem desempenhar trabalhos comunicativos distintos (JEWITT, 2009). Kress (2010) afirma que “diferentes modos oferecem diferentes potenciais para a construção de sentidos” (p.79). Os modos seguem lógicas específicas a partir de determinados princípios organizacionais, tais como a lógica do tempo, como na sucessão de palavras, sentenças, orações, no caso da fala, e a lógica do espaço, no que se refere às imagens. A escrita é vista como modo fronteiro, pois aparentemente parece seguir a lógica

do espaço, portanto, da imagem, por ter como suporte uma página ou uma tela, mas, essencialmente, ela segue os mesmos princípios organizacionais da fala, ou seja, a lógica do tempo (KRESS, 2009, p.55-56).

Contudo, mais do que as lógicas apresentadas, os modos desempenham funções socialmente situadas, pois são produto tanto das necessidades sociais para comunicar e representar, quanto do potencial semiótico de significação selecionado e organizado por uma comunidade no decorrer do tempo (KRESS, 2010). É na seleção, combinação e organização de modos semióticos em textos que as pessoas procuram expressar sua experiência no mundo e interagir com os demais indivíduos.

Pode-se afirmar, então, que o modo não é algo estanque ou limitado nele mesmo, mas aberto a escolhas dos indivíduos, portanto, sendo algo situado. Sendo assim,

os usos dos modos reformulam constantemente suas possibilidades de acordo com as exigências sociais daqueles que criam significados; isso garante que o modo seja constantemente alterado na direção de práticas e requisitos sociais. A mudança modal acompanha a mudança social (KRESS, 2010, p.82).

Dessa feita, os modos representam possibilidades potenciais de construção de sentidos relativos às necessidades comunicativas de seu produtor (uso, função e escolha, nos moldes do que orienta a LSF). Atendem às exigências e demandas de seu contexto, sendo moldados pelos aspectos sociais, culturais, históricos e, mais recentemente, tecnológicos, ampliando as discussões no que concerne às diversas combinações possíveis a partir dos recursos semióticos dos quais os indivíduos podem se valer.

Podemos, então, resumir as questões apresentadas sobre representação e comunicação relativas à Semiótica Social e multimodalidade e relacioná-las aos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional da seguinte maneira: enquanto criadores de signos, portanto, de sentidos, as pessoas (*designers*) selecionam e utilizam recursos semióticos que estão disponíveis em um leque semiótico variado de opções e que consideram mais aptos para significarem aquilo que trazem como objetivo. Esse aspecto é resgatado da perspectiva sistêmico-funcional no que tange à língua enquanto sistemas de escolhas. O criador de signos, o *designer*, pode combinar os modos semióticos de seu interesse de forma que eles possam atender às suas necessidades comunicacionais, mantendo relação com a questão dos usos e funções da linguagem preconizados por Halliday e Matthiessen (2014). Atrelando a isso que os significados originados são regidos por regras e normas de seu contexto de criação,

culmina-se, finalmente, no fato de que os modos desempenham funções fundamentalmente sociais, dentro de contextos e práticas sociais específicas (contextos de situação e uso).

Pretendendo uma sistematização dos estudos da linguagem no que concerne à representação e à comunicação multimodal, Kress e van Leeuwen (2006), à luz dos pressupostos da Semiótica Social, propõem a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores enfatizam que o termo “gramática” objetiva “descrever a forma como os elementos representados - povos, lugares e coisas - se combinam em ‘afirmações’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.1).

Assim como a gramática considerada tradicional procura descrever como a língua organiza-se em palavras, frases, sentenças e orações, a GDV procura analisar como os recursos e modos semióticos são selecionados e organizados em um todo significativo para a produção de significado, trazendo um importante diferencial, o de sempre considerar o social em vários âmbitos, como “na formação histórica dos recursos, na história social individual do agente, no reconhecimento de convenções anteriores, no efeito do ambiente em que a comunicação e a representação acontecem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.12-13). Os autores procuram, portanto, mostrar as regularidades possíveis que foram construídas no decorrer dos séculos e que são utilizadas na atualidade ocidental para representar e comunicar em contextos específicos diversos.

Os autores da GDV baseiam-se nos pressupostos teóricos da LSF no que tange aos aspectos contextuais, às funções sociais e às categorias de análise da estrutura para proporcionar a análise de um todo multimodal. Assim como Halliday (1985) concebe a gramática como um meio para expressar padrões de experiências e interações, Kress e van Leeuwen (2006) acreditam que o significado não está contido em modos semióticos específicos, mas em como esses modos são utilizados a partir da cultura de uma comunidade. Nesse sentido, defendem que o *design* visual também possui três funções principais: a de representar aspectos do mundo, denominada função representacional, correspondendo à função ideacional da GSF; promover relações e interações sociais, a função interacional, correspondendo à metafunção interpessoal da GSF; e a composicional, correspondendo à metafunção textual da GSF, e que promove a organização dos elementos das funções anteriores em um todo coerente.

Portanto, segundo Kress e van Leeuwen (2006), quando *designers* combinam modos semióticos na produção de textos, de um conjunto multimodal coerente e organizado, estão simultaneamente representando aspectos do mundo material ou mental e fazendo coisas

para/com alguém em um processo interativo. Essas funções podem ser mapeadas a partir da sintaxe da imagem, distribuída em categorias específicas de cada função ou significado.

A função ou significado representacional baseia-se no sistema de transitividade da GSF (apresenta participantes, vetores e circunstâncias) e divide-se em estruturas narrativas e conceituais. Nas estruturas narrativas, os participantes são representados como fazendo coisas, praticando ações que podem ser narradas. Nas estruturas conceituais, os participantes são representados no que concerne a suas características ou atributos, podendo ser classificados, analisados ou definidos.

O significado interacional, por conseguinte, oferece a visão entre as relações estabelecidas entre os participantes da imagem e o observador/leitor. Nesse caso são elencadas categorias, como contato do olhar, refletindo demanda (relação pessoal) ou oferta (relação impessoal); distância social entre os interactantes, ou seja, se próximo ou distante (íntimo, social, impessoal); ângulo das imagens, de forma vertical (atitude) ou horizontal (poder).

O significado composicional, por sua vez, é responsável pela organização dos elementos da imagem, relacionados aos outros significados, em um todo organizado e significativo, ou seja, pela disposição dos elementos do conjunto multimodal. Como categorias analíticas, podemos indicar: o valor de informação (dado/novo, ideal/real, central/marginal); o enquadramento (presença ou não de molduras e a consequente percepção de conexão ou não entre os elementos); e a saliência (recursos que conferem maior ou menor destaque a determinados elementos na composição, como tamanho, contraste, cor).

É claro que essas categorias não se limitam ao que apontamos sucintamente aqui e desdobram-se em subcategorias e tipos que são detalhados em toda a GDV. Relatamos, portanto, rapidamente os caminhos que cada significado segue para a análise das composições multimodais, com orientações próprias para a compreensão do todo e das escolhas modais.

A seguir, lançaremos nossa atenção para o significado representacional da abordagem multimodal, procurando descrevê-la, observar como se conecta com as perspectivas outrora percorridas (GSF e ADC) e por que é tão importante para a articulação da presente pesquisa.

2.3.1 Significado representacional

A abordagem multimodal acompanha a GSF e a ADC no que tange considerar que os indivíduos possuem um conjunto de opções semióticas potenciais que estão dispostas

para suprir as necessidades humanas, quais sejam, nesse caso, as de representar e comunicar. A partir de escolhas que estão envoltas em contextos culturais e específicos, o *designer* seleciona as opções que considera mais aptas e plausíveis para representar e comunicar, utilizando socialmente esses elementos semióticos para representar o mundo material e mental e interagir com as pessoas num conjunto multimodal organizado.

Assim, os recursos que se apresentam disponíveis são construídos sócio, histórica e culturalmente pelos membros dos grupos dos quais os *designers* fazem parte, sendo um dos pontos de interesse da GDV, visto que esses mesmos grupos utilizam os conhecimentos que possuem dos recursos ali disponíveis, de forma implícita ou explícita, para construir significados, em um processo sempre situado. É óbvio, portanto, o papel que o aspecto social desempenha no que tange à multimodalidade. Os modos semióticos utilizados na construção de textos multimodais, como visto, procuram representar os interesses do *designer*/criador de significados ou as intenções de determinados grupos em detrimento de outros, estipulando relações implícitas ou explícitas de poder dentro ou entre grupos sociais.

Por esse viés, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a comunicação visual é situada dentro de domínios de articulações ideológicas. Sendo assim, a multimodalidade deve ser vista a partir de uma abordagem social que considere, além da formatação de textos multimodais, os valores, as intenções e as ideologias que carregam e que podem afetar ou interferir na atuação dos demais participantes não só do/no processo comunicativo, mas também na vida em sociedade, na plena realização das práticas sociais.

A comunicação visual/multimodal é recurso de constituição significativa sempre presente nas práticas sociais cotidianas. Chama a atenção das pessoas e consegue comunicar rapidamente através de seu *design* e de sua combinação com outros modos, processo que revela a formação ideológica do indivíduo/*designer*, e que pode estar impregnado de discursos discriminatórios ou opressores. Vieira (2007, p.19) argumenta que as imagens “são passíveis de agregar ao discurso preconceitos, juízos e valores altamente ideológicos” que são naturalizados, por passarem despercebidos pela maioria das pessoas. Dessa forma, como modo semiótico mais proeminente, a imagem pode atuar discursivamente de forma sutil, pois “não é construída de modo inocente, despida de qualquer carga ideológica” (VIEIRA, 2007, p.19).

A partir dessas constatações, focaremos nossa atenção no significado representacional da GDV, visto que discursos particulares (significado representacional da ADC) também podem ser veiculados em textos multimodais. Esses discursos podem ser desvelados e analisados partindo de sua sintaxe visual com as categorias apontadas a seguir.

Mais uma vez, portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional oferece recursos e estratégias que partem da análise da estrutura para entender contextos sociais mais amplos.

Assim como na análise do texto verbal, os textos visuais e verbo-visuais podem ser analisados a partir do sistema de transitividade (GSF) no qual se pauta o significado representacional da GDV. Basicamente o significado representacional proposto para a análise de textos multimodais possui duas estruturas: a estrutura narrativa e a estrutura conceitual.

As estruturas narrativas, como a própria denominação já prenuncia, indica que algo está acontecendo no texto e pode ser narrado. É composto por participantes, vetor e circunstâncias. Os participantes podem ser pessoas, animais ou coisas (personificadas); o vetor desempenha o papel do que seria o verbo, no modo verbal, e é identificado pela linha do olhar dos participantes ou pela disposição do corpo ou partes dele; as circunstâncias referem-se geralmente a um local situado num tempo específico. Para exemplificar, imaginemos uma pessoa (participante) estendendo seu braço (indicação de ação pelo vetor dessa parte do corpo) para pegar um copo (participante) no balcão da cozinha (circunstância). Podemos notar, dessa forma, como o sistema de transitividade da GSF mantém sua influência na análise de composições multimodais: o que se aplica na análise do verbal também pode ser aplicado na análise do visual, respeitando as diferenças de significação das diferentes semioses.

Dependendo da quantidade de participantes e de vetores, as estruturas narrativas podem ser classificadas em seis tipos de processos:

- a) Processos de ação: podem ser transacionais quando apresentam dois participantes, um ator e uma meta, conectados por um vetor. Nesse caso, alguém faz algo a outrem em determinadas circunstâncias; são não transacionais quando apresentam um participante e um vetor, com meta não visível. Além disso, quando os participantes se apresentam como ator e meta ao mesmo tempo, temos os processos de ação simultâneos ou sequenciais;
- b) Processos de reação: nesse caso os participantes são denominados de reator e fenômeno. O reator é o participante que reage com o olhar ao fenômeno, uma ação causada por algo que pode estar ou não visível no texto;
- c) Processos verbais: nesse processo da representação narrativa, o participante é chamado de dizente e o que ele fala, o enunciado, é expresso através de um balão de fala;
- d) Processos mentais: o participante é chamado experienciador e o que expressa (fenômeno) é visualmente marcado por balão de pensamento;

- e) Processos de conversão: o participante é denominado transmissor e efetua as funções de ator e meta simultaneamente em estruturas visuais em forma de cadeias cíclicas de acontecimentos;
- f) Simbolismo geométrico: nesse processo, há apenas a presença de vetores com diferentes configurações apontando para o exterior da imagem.

As subcategorias apontadas permitem identificar o que ou quem está sendo representado, o que faz e de que forma isso acontece (ativa ou passiva) e em que circunstâncias. Analogamente ao que acontece na análise verbal, a configuração textual pode ser vista como uma estrutura oracional com seus respectivos componentes (participantes, vetor/processo e circunstâncias). Contudo, os participantes também podem ser representados a partir de suas características, ou seja, a partir de estruturas conceituais.

As estruturas conceituais classificam-se em três tipos:

- a) Processos classificatórios: os participantes são dispostos de forma coletiva, em grupos que compartilham determinadas características pelas quais são classificados de forma explícita ou implícita.
- b) Processos analíticos: nesses processos, os participantes são representados numa relação parte/todo. Pode-se focar na totalidade visual (portador) ou em partes (atributos possessivos) do participante que se quer detalhar.
- c) Processos simbólicos: Além do participante (portador) outros elementos que trazem uma carga simbólica (atributo simbólico) podem compor o texto, trazendo para o participante suas características intrínsecas.

Mais uma vez enfatizamos a relevância que a gramática possui em relação ao entendimento e à compreensão de aspectos sociais mais amplos. A GSF, a ADC e a GDV são três abordagens que podem contribuir muito para a proposição de alternativas à tradição de ensino de gramática no Brasil, tradição essa que se prolonga desde muito tempo e que ainda persiste em focar na forma, na estrutura, em classificações descontextualizadas e vazias de significados por não estarem explicitamente conectadas às variáveis contextuais. Ao aliar a análise da estrutura aos usos e funções da língua nos contextos específicos, poderemos oferecer ao aluno a possibilidade de rever velhos conceitos que envolvem a gramática com visões maçantes e desarticuladas da realidade social e linguística.

O ensino de gramática, nesse sentido, pode focar na funcionalidade da língua, nas potencialidades de significação possíveis de serem executadas de acordo com as necessidades dos usuários. Ademais, a partir do que preconiza a GSF, podemos estender seu método de análise para aprofundar, equilibrar e acompanhar a análise social, desvelando discursos

ideológicos opacos, carregados de intenções e valores que podem servir a determinados interesses de grupos específicos em detrimento de outros, intencionando a manutenção de relações assimétricas de poder; essas análises podem ser feitas tanto na semiose verbal quanto nos demais textos multimodais, procurando entender como as pessoas usam a língua para representar, (inter)agir e identificar em eventos discursivos situados.

Todas as abordagens discutidas até aqui representam, assim como orientam, possibilidades potenciais de trabalho envolvendo o ensino de gramática com textos pertencentes a gêneros discursivos diversos, principalmente diante das mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas pelas quais passamos nas últimas décadas e que se apresentam de forma constante no dia a dia. Tais transformações impactaram diretamente nas diversas práticas sociais impulsionadas pelo processo de globalização e pelos efeitos do Novo Capitalismo, instigando os indivíduos a se adaptarem a elas.

Dessa forma, em termos linguísticos e sociais, presenciamos uma realidade multimodal na qual as práticas sociais contemporâneas são permeadas por gêneros discursivos, advindos principalmente das novas tecnologias, que utilizam várias linguagens em sua composição para atingir objetivos específicos, sejam eles o de comunicar, representar, (inter)agir, mexer com as emoções ou, mais frequentemente, persuadir. Ademais, devemos destacar os significados sociais que os textos adquirem, pois, como enfatizado anteriormente, possuem efeitos causais que abrangem desde questões materiais até questões ideológicas. Esses aspectos passam despercebidos pela maioria da população e contribuem para a manutenção da hegemonia.

O atual contexto e a realidade multimodal nele presente, então, passaram a ser questões pautadas nos documentos que norteiam a educação brasileira e encontram-se formalizadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), assunto do próximo capítulo. A multimodalidade é assunto recorrente nas 600 páginas do documento, vinculada às práticas sociais contemporâneas, que exigem do cidadão a apropriação de conceitos, capacidades, competências de que precisará para interagir com o mundo e com as pessoas. Apesar de sua intencionalidade de igualdade e equidade, a BNCC ainda apresenta lacunas e imprecisões que podem instigar dúvidas na principal ponta de sua efetivação: o trabalho docente.

Por fim, destacamos que as abordagens teóricas aqui discutidas (LSF, ADC e GDV) podem ser pautadas a partir do que preconiza a realidade social e linguística vigente, inserida na BNCC, intentando o ensino significativo de língua materna, conectado à realidade do educando. Se pretendemos estimular um aluno consciente, ativo, independente e, portanto, crítico, palavra essa que, por sua vez, possui 154 ocorrências na parte teórica do documento

(TÍLIO, 2019), a língua em seu uso, com suas funções, deve ser apresentada ao discente. Ademais, se consideramos que a linguagem possui potencial semiótico amplo para sua realização, também podemos estender esse conceito ao trabalho docente e ao contexto imediato de nosso público-alvo: educador e educando juntos também apresentam potencial para construção de significados.

No próximo capítulo, discutiremos o conceito de multiletramentos e como se relaciona com as bases teóricas até aqui discutidas, sua relação com o documento oficial norteador da educação brasileira (BNCC), além dos impactos e possibilidades de trabalho no/com o livro didático no que se refere a alternativas plausíveis e significativas com a gramática.

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, procuramos contextualizar os conhecimentos subjacentes às bases teóricas assumidas por nós (LSF, ADC, Semiótica Social). Para tanto, discorremos sobre três pontos essenciais em nossa pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro didático de português (LDP) e a Pedagogia dos multiletramentos.

Inicialmente, discutimos sobre a BNCC, documento norteador da educação brasileira aprovado recentemente. Traçamos um breve histórico do percurso da Base, como se vincula às mudanças ocorridas nas últimas décadas, que implicações traz para alunos e professores. Ademais, procuramos traçar alguns pontos positivos, bem como pontos divergentes que são percebidos no documento, e como podemos contribuir para atenuar questões relativas à análise linguística/semiótica.

Em seguida, expomos as questões sociais e culturais que envolveram o caminho do LD até o formato como o conhecemos hoje, para, então, traçarmos um embate crítico de seus avanços e percalços ainda encontrados, principalmente no que concerne ao trabalho sugerido para o aprendizado de aspectos gramaticais. Relacionamos a base teórica defendida com o que orienta a BNCC e com a nossa percepção geral acerca do LDP atual.

Finalmente, explicitamos uma base teórico-metodológica, a saber, a Pedagogia dos Multiletramentos. Nosso intuito é relacionar os pontos em comum das perspectivas teóricas expostas no capítulo anterior, com os elementos contextuais documentais e pedagógicos (BNCC e LDP) e traçar um caminho mais objetivo em relação ao ensino produtivo e significativo de aspectos gramaticais traduzidos no que convencionou-se chamar de análise linguística/semiótica. A pedagogia dos multiletramentos representa um ponto de partida pertinente para o desenvolvimento das atividades que propomos para o eixo em questão.

3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A intensa mutabilidade social contemporânea impacta diretamente o modo como as pessoas se relacionam e como enxergam o mundo, gerando reflexões sobre as práticas sociais, resvalando no funcionamento das instituições, entre elas, a escola. Os sistemas educacionais, portanto, têm de rever, com certa frequência, seus currículos como forma de adaptar-se às novas demandas sociais. No quadro atual, essas demandas exigem indivíduos

cada vez mais dinâmicos e envolvidos com as práticas letradas que movimentam as relações entre as pessoas.

A realidade brasileira procurou caminhar nesta senda, de forma mais concreta, com a formalização de dispositivos que pregam a promoção de uma educação igualitária e qualitativa, que garanta tanto a formação técnica quanto a formação humana. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse âmbito como o documento normativo mais recente responsável pela orientação da construção do currículo escolar frente à diversidade cultural brasileira e diante das mudanças a nível global. De forma mais direta, a BNCC

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

O documento não surge instantaneamente, mas das demandas advindas tanto das mudanças sociais, culturais, históricas e tecnológicas quanto das intensas discussões e predisposições dos marcos legais que a antecederam. É resultado de debates e colaborações oriundas dos vários setores da sociedade brasileira, envolvendo pais, professores, especialistas e entidades educacionais. Representa uma projeção mais definida de como o sistema educacional brasileiro deve agir para a reorganização curricular no intuito de garantir melhorias qualitativas, quantitativas e estruturais, culminando no oferecimento da formação plena do indivíduo (BNCC, 2018).

De forma geral, podemos apontar que a BNCC se justifica a partir de dois cenários: o mundial e o nacional. Em relação ao plano mundial, reconhece as constantes mudanças ocorridas principalmente nas três últimas décadas, tanto em relação à rapidez quanto ao caráter de proporção de como acontecem essas mudanças. Transformações em âmbito social, político, econômico, cultural, histórico e, principalmente, tecnológico impulsionaram o reconhecimento de que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2018, p.14).

É de acordo com esse preceito que a BNCC defende dois pontos principais em seus fundamentos pedagógicos: a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento de competências, que, pretende-se, possibilitarão ao estudante saber lidar com a informação e

com o conhecimento em um mundo cada vez mais dinâmico e exigente. Isso implica que o aluno não deve apenas “saber”, mas “saber fazer”, intencionando “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.13).

No que tange ao cenário nacional, que deve ser considerado em relação ao mundial, mais amplo, deparamo-nos com uma realidade de profundas desigualdades sociais, refletindo a ausência de políticas públicas efetivas que procurem minimizar as mazelas socioeconômicas sofridas pela maior parte da população brasileira. Ademais, some-se a isso a questão da pluralidade cultural de um país de proporções continentais, com características peculiares que apresentam variações regionais múltiplas.

Estava explícito que, diante dos cenários estipulados, a instituição escolar brasileira deveria reagir e acompanhar as transições pelas quais o mundo inteiro passava. Nesse sentido, a versão da BNCC que hoje conhecemos passou a ser desenhada décadas atrás e discutida por documentos diretivos da educação durante cerca de trinta anos.

A Constituição Cidadã de 1988 representa um dos primeiros documentos que impulsionaram e propiciaram a democratização da educação brasileira ao nos assegurar, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Observa-se uma visão colaborativa dos principais elementos sociais - Estado, família e sociedade – atuando para a formação integral (plena) do indivíduo enquanto cidadão efetivamente atuante.

Posteriormente, o artigo I, §II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), declara expressamente que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Além disso, ratifica o que determina a Constituição ao afirmar, em seu artigo II, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Além disso, o artigo 9º, em seu inciso IV, preconiza a criação de competências e diretrizes que orientem a construção dos currículos de todas as etapas da educação básica, a fim de “assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam a ideia de que é preciso alinhar as instituições escolares às novas demandas que surgiam. O documento justifica que

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998).

Os PCN, de forma propositiva, surgem da necessidade de proporcionar educação de qualidade, pois oferecem orientação para a prática pedagógica do professor, norteando a construção do currículo de acordo com as realidades culturais de cada região. Além disso, explicitam objetivos, conteúdos organizados por blocos temáticos e critérios de avaliação que objetivam “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Aliados a esses preceitos, o documento reserva um espaço destinado aos chamados Temas Transversais, que tornam ainda mais estreitas as relações entre os conteúdos técnicos e os aspectos da vida social do educando fora das paredes da escola.

Seguindo a linha dos PCN e cumprindo o que preconizava a LDB e a Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com caráter normativo, “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p.4). Sendo assim, visando “à formação humana e cidadã e à formação profissional”, busca atualizar os currículos e as políticas destinadas à educação, objetivando a sistematização dos princípios norteadores dos dispositivos legais e orientações dispostos nos documentos anteriores; subsidiar a formulação do projeto político-pedagógico das instituições de ensino da educação básica; e direcionar a oportunização e operacionalização dos cursos de formação continuada dos profissionais da educação, tanto da rede pública quanto da rede privada (BRASIL, 2013).

Endossando os documentos acima e de modo mais recente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta de número 7, expõe a seguinte estratégia para melhoria da qualidade da educação:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Notamos, então, que a construção de um documento orientador de currículos educacionais já vinha sendo planejada há décadas e firmou-se no que hoje conhecemos como BNCC. A Base determina a garantia de que as aprendizagens essenciais e indispensáveis sejam ofertadas a todos os estudantes em território nacional, tanto em instituições públicas quanto nas instituições privadas, de modo a avaliar o princípio da igualdade a todos os indivíduos. Dessa forma, temos um conjunto de conhecimentos básicos e mínimos a que todo aluno deverá por direito aprender. Em caráter de complementariedade, também é determinada uma parte diversificada que deve abordar questões regionais, direcionando contexto sociocultural de cada realidade.

A BNCC, enquanto documento normativo, portanto obrigatório, oferece subsídio para a implementação de outras políticas, como as que se referem “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p.8). Considerando esses aspectos, notamos que a Base se mostra engajada em ações coletivas e colaborativas, não só referindo-se ao público-alvo, mas também no que tange à participação dos governos e das implicações de seu cumprimento.

Sendo assim, as instituições de ensino das diversas redes que integram a educação básica valer-se-ão da BNCC como referência para a construção ou reavaliação de suas propostas pedagógicas, garantindo os conteúdos essenciais e mínimos comuns a todos os estudantes; as secretarias municipais e estaduais, bem como os demais órgãos da educação, deverão utilizá-la como orientação para a reformulação dos currículos das redes de ensino e para a promoção de formação continuada para seus respectivos quadros docentes; e os poderes, além de auxiliar no cumprimento das ações dispostas, deverão propiciar infraestrutura adequada para que as orientações propostas e regulamentadas possam ocorrer.

Na presente pesquisa, circunscrevemo-nos ao componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, mais especificamente à etapa dos anos finais do ensino fundamental. Esse componente está inserido na seguinte organização: primeiramente, alinhado às competências gerais do documento, encontramos as competências relativas à área de linguagens; o componente Língua Portuguesa, por sua vez, possui suas competências específicas; as competências de LP efetivam-se por meio de objetos de conhecimento,

descritos mediante as diversas habilidades que perpassam as práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica; por fim, é importante ressaltar que toda essa configuração mantém relação intrínseca com os campos de experiências da vida dos alunos: jornalístico-midiático, artístico-literário, atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa.

Entre as principais contribuições da BNCC, de forma geral, é válido apontar a integração entre os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos e a sua efetivação em práticas reais da vida cotidiana e com o mundo do trabalho. Em outras palavras, orienta-se que as competências e habilidades indicadas no documento sejam desenvolvidas em diferentes situacionalidades nas práticas de linguagem inseridas nos campos de atuação. Podemos notar esse aspecto na definição de competência, trazida pelo documento:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

As relações entre saberes e práticas refletem o caráter transformativo da sociedade contemporânea, conforme descrito anteriormente, e apontam para práticas significativas, ou seja, práticas que dão significado para aquilo que o aluno pode aprender no ambiente escolar e fora dele. Além do mais, a BNCC abre caminho para a apropriação do entendimento de que o estudante não aprende só na escola, pois ele aprende em meio às práticas sociais das quais participa em seu cotidiano. A escola, portanto, age “como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2018, p.62).

Além desses pontos, a BNCC também abre espaço para a consideração de aspectos culturais das regiões de modo mais amplo e das localidades de modo mais específico. Percebemos no documento um destaque especial para a percepção da multiculturalidade tanto em relação à valorização da cultura local como do conhecimento de culturas de outras regiões, incitando o compartilhamento de saberes.

Em relação ao componente Língua Portuguesa, a Base amplia o trabalho com os gêneros já preconizado pelos PCN, apresentando uma diversidade de gêneros provenientes, principalmente, do ambiente digital. Isso implica a necessidade de sistematização de trabalhos que envolvam as novas tecnologias, tão imanentemente ligadas às culturas juvenis. Dessa forma, o documento reconhece a necessidade de “que a escola compreenda e incorpore mais

as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação” (BRASIL, 2018, p.61).

A apropriação e a ampliação das novas linguagens pela BNCC e, conseqüentemente, pelo aluno expõem-se com o fito de, como orienta constantemente o documento, relacionar-se com os diferentes aspectos da vida social. Nesse sentido, a Base estimula o processo de curadoria de modo a fazer com que o aluno consiga lidar com a enorme quantidade de informações que circulam no ambiente digital, ou seja:

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2018, p.137).

Ao saber operacionalizar com a informação, o estudante, provavelmente, conseguirá identificar e combater os fenômenos da pós-verdade e das *fake news* (temas em destaque na BNCC), que insistem em fomentar ações de desinformação e de ataques de natureza ideológica em várias dimensões sociais, causando impactos profundos desde contextos micro a contextos macro. Ainda relacionado ao lugar das TDIC e de seus conteúdos, a BNCC prevê que os alunos consigam avaliar os limites entre opinião e discursos de ódio propagados nas diferentes mídias, sabendo agir diante de tais acontecimentos, o que demonstra o contexto situado em que a Base se estabelece, pois admitir a cruzada contra esses fenômenos promove uma inserção efetiva na relação entre linguagem e formas de culturas na contemporaneidade.

Intrinsecamente ligado ao ambiente digital, o aluno mantém contato com textos multimodais ou multissemióticos diversos, que são veiculados por diferentes mídias. A BNCC, não abrindo mão do lugar de destaque dos gêneros escritos já consagrados, reserva um importante espaço para a multimodalidade/multissemiose em face de sua onipresença diante da tecnologização pela qual a sociedade contemporânea passa. Esses aspectos, juntamente com o conceito de multiculturalismo, definem o que conhecemos por multiletramentos, perpassando toda a área de linguagem e resvalando nas demais.

Tais apontamentos são apenas alguns dos vários pontos positivos trazidos pelo documento, os quais consideramos importantes para as discussões aqui propostas, dentro dos limites do próprio texto de nossa pesquisa. Em contrapartida, acreditamos, também, ser importante pautar pontos divergentes e que precisam ser discutidos em relação a alguns aspectos desse documento.

Inicialmente, destacamos a participação da sociedade na elaboração do documento. Apesar de atestar a participação de vários setores sociais, como universidades, técnicos e especialistas, além de professores do ensino básico e comunidade civil, segundo Tílio (2019), as contribuições exteriores ao meio acadêmico não tiveram critérios claros de análise e tabulação explicitados, ainda mais se considerarmos o curto espaço de tempo do cronograma da Base.

Em seguida, a BNCC, embora direcionada a um público específico (professores e comunidade em geral), apresenta lacunas em definições de conceitos caros à educação. Guimarães (2016, p.1) cita como exemplo os termos “alfabetização x letramento; gênero textual/discursivo x tipo textual/discursivo; análise linguística x gramática tradicional; leitura, entre outros”. A parecerista aponta, além de limitações teóricas, a confusão e até erros conceituais envolvendo várias questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Além do mais, até a definição de multiletramentos encontra-se diluída no decorrer das 600 páginas, deixando implícita a visão naturalizada de uma terminologia ainda circunscrita à academia. Tudo isso pode estar relacionado ao fato de que, segundo a autora, o documento também não deixa clara a existência de seus princípios fundantes, o que acaba por não assegurar consistência e coerência da BNCC em sua totalidade.

Outro ponto que merece bastante atenção é a orientação ideológica da BNCC. Segundo Rajagopalan (2019, p.31), ao trazer “declarações confiantes e, à primeira vista, insuspeitas”, a BNCC abriga “pressupostos um tanto questionáveis”. Primeiro quando, reconhecendo a heterogeneidade da população brasileira, propõe um currículo comum a todos; segundo quando, ao apontar conteúdos essenciais, também traz consigo um aluno ideal e, portanto um cidadão ideal. Nesse ponto, o autor questiona quem é esse aluno ideal e quais as suas características e, também, para quem esses conteúdos são considerados essenciais. Dessa forma, a proposição de um currículo comum diante de uma diversidade tão grande presente em nosso país revela um desafio que ainda não se encontra alicerçado pela Base, pois, segundo Rajagopalan (2019, p. 29), “Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento”.

Para Gerhardt (2019, p.89), a BNCC alia-se ao pensamento ideológico neoliberal. A autora baseia seu posicionamento a partir da (falta de) concepção de aprendizado do documento, pois “[...] emprega com frequência o termo ‘aprendizagem’ sem qualquer definição”. Para a autora, isso implica que a Base permita a livre concepção de aprendizado e

sua fácil aprovação por um leitor leigo, justamente por não definir o termo e não tomar uma posição diante do conceito.

Em seguida, Gerhardt (2019, p.96) pauta o ensino por competência e afirma que, para a BNCC, “[...] ser competente em algo é tratado como um ‘direito’ e envolve a ideia de transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais”. A Base justifica essa questão ao tentar alinhar o conhecimento adquirido no ambiente escolar à resolução “de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Contudo, para Gerhardt (2019), o conhecimento baseado em competências, no sentido proposto pela BNCC, apenas mantém as estruturas sociais já vigentes, pois prepara o aluno para a resolução de problemas de um mundo já dado, minimizando seu potencial para contestá-lo e reconstruí-lo. Ou seja, “competência é a propriedade de a pessoa agir resolvendo problemas propostos por outras pessoas, para que tudo à sua volta continue da mesma forma” (p.97).

A redefinição do conceito de competência por Gerhardt (2019), no sentido de passividade do aluno diante de estruturas sociais hegemônicas, resvalam na avaliação de Guimarães (2017, p.1), ao apontar que há “ênfase em objetivos que levam à extração da informação”, e, por conseguinte, a um caráter mais cognitivista, em detrimento da reflexão, facilmente perceptível ao analisarmos os verbos que iniciam as habilidades de Língua Portuguesa. Essa constatação, aliada à ideia de uniformização do ensino, para Geraldi (2015, p. 393), “atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala”. A própria BNCC aponta para a questão das avaliações ao justificar seu ensino por competências:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p.13).

Como a Base vai nortear, entre outras questões, a avaliação, o que tendemos a obter, na prática, é um desvirtuamento da concepção interacionista da linguagem, pautada em seus usos cotidianos e significativos, pois “a avaliação, o índice da qualidade da escola e o resultado do ranking do desenvolvimento tornam-se protagonistas” (AZEVEDO; DAMASCENO, 2017, p.88). Essas pressões fazem com que os grupos docentes se centrem nos índices numéricos (por exemplo, o IDEB), e não nos qualitativos.

Ademais, pouco encontramos o professor como sujeito atuante do processo educativo em relação ao seu potencial pedagógico transformador, mas como garantidor do que é prescrito na BNCC, ou seja, de formar integralmente o aluno. Age-se “Como se ao professor coubesse apenas o papel de implementador desse objetivo, uma vez que ao docente não é conferido, pelo documento, o papel de ator” (STRIQUER, 2019, p.1). Podemos notar até mesmo o foco não no aluno, mas nas metas e nos conteúdos a serem ensinados a eles, relegando o lugar de onde partem os estudantes a segundo plano (RAJAGOPALAN, 2019), acrescentando a isso o fato de que não há critérios claros para a seleção dos conteúdos mínimos a serem ensinados pela escola e que tenham uso real nas práticas sociais (GUIMARÃES, 2016).

Ao adentrarmos ainda mais na organização da BNCC de Língua Portuguesa, podemos constatar a apresentação de quatro eixos relativos às práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica. Essa divisão, segundo Guimarães (2016), culmina com a fragmentação do componente Língua Portuguesa, pois os objetivos da disciplina, originalmente gerais, repassam a ideia de específicos, pois centram-se em cada eixo proposto.

Dentre as práticas de linguagem apontadas pela BNCC, destacamos o eixo análise linguística/semiótica, ao qual voltamos nossa atenção para a proposta de nossa pesquisa. De acordo com o documento, quando se trata de ensino de língua, “estudos de natureza teórica e metalinguística” devem ser tomados em práticas de reflexão e não como um fim em si mesmos (BRASIL, 2018, p.71). Ademais, ao falar sobre o eixo em questão, a Base afirma que a análise linguística deve perpassar transversalmente os eixos de leitura/escuta e oralidade, ao considerar as formas de composição dos textos (orais, escritos e multissemióticos), bem como o seu estilo. Contudo, ao observarmos as habilidades dessa prática de linguagem, notamos uma inclinação maior para a prescrição da estrutura da língua, trazendo laivos de um ensino ainda ligado à tradição de ensino gramatical, o que pode confundir o professor no momento de planejar suas aulas.

Segundo Tílio (2019, p.12-13), encontramos a prescrição de conteúdos obrigatórios, em sua maioria de caráter estrutural, sob títulos de “objetos de conhecimento” e unidades temáticas”, inclusive os elementos gramaticais que devem ser abordados em cada série. Para Guimarães (2016, p.7), “O eixo análise linguística é bastante complexo por si só e, na ausência de uma explicitação clara de que tipo de análise está sendo proposto, continuará ser uma caixa preta para o professor”. Essas visões e percepções revelam que a BNCC, apesar de seu caráter inovador, ainda carrega uma visão de análise linguística não muito bem

definida no que tange às indicações de conteúdos da estrutura da língua. Em outras palavras, notamos a indicação de um ensino pautado no USO-REFLEXÃO-USO, mas que, na prática, ainda caminha pela tradição gramatical prescritiva.

Em nossa proposta para o trabalho pedagógico a partir do eixo análise linguística/semiótica, consideramos a língua em seu uso concreto, desempenhando suas funções sociais, ou seja, representar e (inter)agir no mundo e com o outro e identificar(se) em um todo textual coerente. Para tanto, valemo-nos das bases teóricas percorridas no primeiro capítulo: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), por proporcionar as relações entre a estrutura da língua e seus contextos de uso; a Análise de Discurso Crítica (ADC), por oportunizar um aprofundamento da análise social a partir da análise linguística; e a abordagem multimodal da Semiótica Social, materializada na Gramática do Design Visual (GDV), ampliando as análises para outras semioses.

Ao aliarmos as teorias discutidas com a proposta de ensino mais geral da BNCC, de um ensino de língua pautado em práticas sociais, procuramos ampliar o potencial pedagógico do documento, por um lado considerando o que é prescrito, já que falamos de um documento de caráter normativo; por outro, estendendo ao professor e ao aluno seu papel central no processo educativo, ou seja, de agentes de construção de conhecimentos. O eixo análise linguística/semiótica, sob a luz dos pressupostos teóricos da LSF, da ADC e da Semiótica Social, podem ajudar a diminuir lacunas identificadas em relação ao ensino relativo à gramática da língua.

Apesar de trazer um discurso profundamente marcado com termos, como “crítico”, “criticidade”, “democracia”, “cidadão”, e a participação/atuação do aluno no mundo, a BNCC, para Gerhardt (2019) abre um grave precedente de oferecer um indivíduo preparado para um mundo já dado, “e nem pressupõe qualquer ação de problematização da forma como esse mundo foi construído” (p.97), instigando a passivização do aluno diante dos acontecimentos do mundo. Nesse sentido, o “cidadão ideal” se adequaria a esse mundo, sem, contudo, problematizá-lo e transformá-lo, mas mantendo as intenções das estruturas sociais vigentes e de seus grupos hegemônicos.

Nesse âmbito, ao propormos alternativas à tradição de ensino de gramática nas salas de aula de educação básica a partir do livro didático pelo professor, tentamos de alguma forma diminuir algumas das lacunas apontadas anteriormente. A prática de análise linguística/semiótica, como apontada pela BNCC, deve ser, sim, transversal às demais práticas de linguagem. No entanto, essa análise deve se dar efetivamente no uso da língua, em práticas linguísticas legítimas e significativas, intencionando partir do nível da estrutura para

tentar entender as questões sociais, conforme indica a LSF. Ao analisar os usos da língua, professor e estudante poderão entender cargas ideológicas e intenções veladas que se impregnam tanto em textos predominantemente verbais quanto em textos que se utilizam de outras semioses, como orientam a ADC e a GDV.

Diante dessas considerações, o que esperamos é a oportunização de um ensino de gramática ou análise linguística/semiótica pautado em ações e usos situados da língua, em outras palavras, que “estudos de natureza teórica e metalinguística” (BRASIL, 2018, p.71) possam efetivamente acontecer com o intuito de dar mais sentido ao aprendizado de gramática pelo aluno e ao ensino pelo professor, para tentar entender questões sociais, problematizando, desnaturalizando e transformando o mundo ao seu redor.

Essas propostas têm que partir de um lugar ou objeto em comum tanto para docentes quanto para discentes. É a partir daqui que apresentamos o Livro Didático de Português como instrumento potencial para que as práticas de ensino de análise linguística/semiótica possam acontecer em sala de aula. O LD será discutido e contextualizado na próxima seção.

3.2 Livro Didático de Português e o eixo análise linguística/semiótica

Quando voltamos a nossa atenção para as práticas de ensino e aprendizagem realizadas dentro do ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, é comum imaginarmos uma série de atividades pedagógicas passíveis de serem desenvolvidas pelo professor. Contudo, em praticamente todas, de forma direta ou indireta, encontramos a figura do livro didático (LD), principal recurso utilizado por docentes e discentes para a estruturação de suas aulas.

O manual didático representa um grande apoio a professores e alunos, tanto por seu potencial pedagógico para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e acessíveis quanto por ser, na realidade brasileira, a principal fonte de leitura de grande parte de nossos alunos. Consideremos, também, o fato de que muitas escolas ainda coexistem com a precarização tecnológica, sem acesso à internet, a uma sala de informática ou mesmo a bibliotecas, o que faz com que o LD se constitua, senão a única, a principal fonte física de acesso a conhecimento sistematizado.

Apesar de carregar tanta importância, o LD ainda mantém relações conturbadas com seu público-alvo (professores e alunos). Em muitos casos, esses conflitos são oriundos já da formação inicial dos educadores, com um currículo acadêmico densamente voltado para as

principais correntes linguísticas e pouco focado na prática no chão da escola. Em outro cenário, os alunos são impulsionados à desmotivação com o livro devido às atividades mecânicas às quais são submetidos, quais sejam as de cópias extensas tanto de atividades quanto de textos extensos do próprio material.

A situação fica ainda mais tensa quando fazemos um recorte mais específico e consideramos as atividades propostas para o eixo análise linguística/semiótica presentes no livro didático de português (LDP), objeto de interesse de nossa pesquisa. Para compreendermos melhor essas questões já introduzidas, precisamos entender qual o percurso do LD na educação brasileira, pelo menos desde o século XIX. Segundo Tardelli e Bunzen Júnior (2020, p.11), “A presença do livro didático no trabalho docente faz parte de um amplo e complexo processo social e histórico”, o que significa que outras questões mais amplas, como o tratamento dado à educação brasileira no decorrer do último século, influenciaram significativamente na concepção de livro didático que temos hoje, bem como a sua relação com os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Batista, Galvão e Klinke (2002) apresentam um histórico do tratamento com o livro escolar que provém de mudanças na educação entre o século XIX e início do século XX. Nessa época os debates acerca da escolarização formal da população e da escola como lugar de aprendizado começaram a ganhar corpo, também incitados por transformações sociais, culturais e históricas. Dessa feita, “questões como a profissionalização e o salário dos professores, métodos de ensino e a própria organização do espaço escolar passam a ser objeto de debate” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p.27). Além disso, os locais para a realização das aulas e do desenvolvimento de ações pedagógicas passaram a ser questionados, devido ao seu caráter até então improvisado, impulsionando a criação dos grupos escolares. O ensino individualizado, por sua vez, deu lugar ao coletivo, sendo necessária uma metodologia simultânea. Contudo, essas ações demandavam a elaboração de recursos “especificamente destinados a esse modo de organização do ensino, como quadros-negros, cartazes, materiais de ensino, livros didáticos” (p.28), além de que atendessem, também, às etapas de seriação do ensino, as quais passavam a ser adotadas.

Segundo Dionísio (2001, p. 82), “até a década de 1940 o ensino de Língua Portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados”. Os materiais didáticos utilizados possuíam uma configuração mais rígida, fragmentada e tradicionalista, por meio de escritos, como seletas, antologias, livros de leitura, cartilhas e gramáticas, além das aulas de Retórica e Poética. Razzini (2001) nos afirma que o objetivo, portanto, era a

Consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos como, por exemplo, as Fábulas de Esopo e de La Fontaine ou as Máximas do Marquês de Maricá, mas também textos que construía a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, livros que veiculavam conteúdos morais e cívicos e que privilegiavam o método intuitivo (RAZZINI, 2001, p.97).

O que notamos, nesse momento, é a construção de um discurso nacionalista, cívico, que teria sua circulação nas esferas escolares por meio de instrumentos legítimos desses meios, ou seja, o material didático em questão. Isso sinaliza para o fato de que o material didático era usado como meio de materialização desses discursos que atendiam a interesses de grupos que estavam no poder como forma de firmar e afirmar sua posição social e política, visto que a República dava seus primeiros passos e precisava de apoio popular para sua consolidação.

Até então, os escritos que alicerçavam as aulas de LP eram distintos: havia as antologias, coletâneas de textos selecionados, e as gramáticas, elaboradas por profissionais de outras áreas, mas que, por sua posição social e experiência em cargos de prestígio da vida pública, além de suas qualidades autodidatas em relação à língua, gozavam de grande consideração e autoridade para ensinar e escrever esses materiais (SOARES, 2001; BUNZEN; ROJO, 2008). Nesse contexto, o professor é quem decidia a metodologia a ser empregada e as atividades a serem trabalhadas (SOARES, 2001).

Posteriormente, a partir da década de 1950, ocorre uma nova configuração na estrutura dos materiais didáticos. Substituindo o material anterior, ocorre a coexistência da parte relacionada à leitura e a da gramática no mesmo livro, mesmo que separados em dois momentos, além da constatação de exercícios, que não se faziam presentes nos recursos de outrora (SOARES, 2001; BUNZEN; ROJO, 2008). O que se nota é a transferência de relativa responsabilidade sobre a escolha do que ensinar, visto que uma função que era decidida exclusivamente pelo professor passa a circular pelas mãos dos autores de livros didáticos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, novas mudanças, principalmente políticas, ocorrem e refletem na organização das práticas sociais e, conseqüentemente, nas que ocorrem dentro do ambiente escolar. A Ditadura Militar projetou interesses ideológicos que, analogamente ao período inicial republicano, precisavam circular em materiais que carregavam legitimidade no meio da população. Além disso, a fim de atender às demandas capitalistas que visavam o desenvolvimento econômico, o Governo precisava formar, por meio de uma educação tecnicista, indivíduos que tivessem um mínimo de conhecimento para trabalhar nas indústrias e suprir as carências do mercado.

Por conseguinte, abrem-se as portas da escola pública para os filhos da classe trabalhadora, não como política de assistência social com objetivo de fornecer direitos básicos, mas pela necessidade de contemplar as necessidades do capitalismo. Mudanças sociais e demandas econômicas, então, incitam a reformulação de políticas educacionais que foram normalizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. O contexto em questão, contudo, leva à reflexão de que

Os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado (BATISTA; ROJO; ZÚNIGA, 2008, p.53).

No caso da segunda metade do século XX, as relações de luta e de força ficam explícitas quando é oferecida a oportunidade de escolarização para as camadas da base da pirâmide social, mas por meio de um ensino voltado a suprir necessidades dos grupos que se encontram no poder. Dessa forma, o objetivo era o de suprir exigências mercadológicas por meio de uma mão de obra minimamente escolarizada que pudesse gerar lucro para o setor industrial, nada além disso.

Esse período de democratização do acesso à escola no Brasil foi acompanhado de reflexos que até hoje se fazem presentes na realidade da educação pública brasileira. Bagno (2007) questiona esse termo (democratização) ao atribuir sua realização – também - a uma intensa pressão da população que se multiplicava intensamente nos centros urbanos. Sendo assim, “houve um grande aumento quantitativo do número de escolas” (p.31) para atender a uma imensa massa que queria oportunidades de vida melhor. O autor explica que daí vem a falsa crença de que a educação de décadas atrás era bem melhor do que a de hoje, mas justamente porque poucos tinham acesso ao sistema educacional, além de gozarem de privilégios que a maior parte da população não possuía.

Corroborando com a visão de Bagno (2007) acerca da “democratização” da educação, González (2015, p.228) afirma que esse processo “foi acompanhado da precarização das condições de trabalho dos professores, que, além disso, viram negados seus direitos a uma formação inicial de qualidade e a um salário justo”. O que houve, na verdade, foi um verdadeiro choque de realidades, em que a luta hegemônica estava em evidência. Com salas de aula lotadas, estruturas físicas sucateadas, má formação de professores e equipamentos deteriorados, anunciava-se a precarização da educação brasileira, o que fez com

que as classes sociais privilegiadas vissem no ensino privado uma alternativa para a “adequada” educação de seus filhos. Mais uma vez a situação de desigualdade se aprofundava com a manutenção de muros sociais que já existiam quando só os filhos das elites estavam dentro das salas de aula, mas que agora se tornavam explícitos a partir do momento em que a classe mais pobre ficava com uma educação fragilizada enquanto a elite equipava e elitizava ambientes que só quem tinha condições financeiras poderia frequentar.

Ademais, a profissão de professor “começa a desprestigiar-se, a perder a autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais” (BUNZEN; ROJO, 2008, p.77). Isso se deve, além dos fatores anteriormente citados, a uma virada nos níveis social, econômico e cultural, pois ser professor era uma das carreiras almeçadas pelas classes do topo da pirâmide social, mas que agora representava perspectiva de ascensão para as classes da base (BAGNO, 2007; CLARE, 2002). Segundo Clare (2002), a própria LDB/71 retira dos governos a obrigatoriedade de prover a formação de seus professores. Aliada a isso, a desvalorização salarial agravava o quadro da comunidade docente brasileira.

O cenário que se mostrava era de fronteiras cada vez mais rígidas entre o ensino público e o privado, péssimas condições de trabalho, salas de aula que comportavam cada vez mais estudantes. Além disso, segundo Batista (2001, p.29), para atender a toda a parcela da população que agora adentrava os muros da escola, os governos precisavam valer-se de “processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos”. Esse conjunto de fatores inviabilizava ainda mais a qualidade do ensino.

É nesse momento que o LD é concebido como um elemento que procura estruturar o trabalho docente, no qual o professor é visto como mal formado e necessitado de mecanismos que o auxiliem em sala de aula (BATISTA, 2001). Contudo, ainda que visto dessa forma, diante da realidade da educação do Brasil no período ditatorial, o LD tendia “a contribuir para a manutenção dessas mesmas precariedades ao se apresentar apenas como um instrumento paliativo para sua resolução” (BATISTA, 2001, p.30). Nesta perspectiva, tem-se um livro que explicita o desenvolvimento de conteúdos organizados segundo a progressão seriada; composto por um conjunto de atividades com um denso discurso didático-expositivo, além de seu caráter mecanicista; e não um guia, mas um condicionador metodológico do trabalho do professor (BATISTA, 2001; GONZÁLEZ, 2015).

Além disso, vale lembrar que o ensino de língua materna nessa época, normatizado pela LDB de 1971, recebeu denominações e didáticas peculiares. Na primeira parte do antigo 1º grau, 1ª a 4ª séries, a disciplina recebia o nome de Comunicação e Expressão; na segunda parte, 5ª a 8ª séries, era denominada de Comunicação e Expressão em

Língua Portuguesa e no 2º grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (BUNZEN; ROJO, 2008).

Considerando todo esse quadro da segunda metade do século XX, o livro didático “tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28). Tal perspectiva concebia o professor como mero aplicador de conteúdos pré-selecionados, deixando-o numa posição de passividade.

O modelo de livro surgido entre as décadas de 1960 e 1970 perdurou durante as décadas seguintes. Ademais, o Governo, por meio do Ministério da Educação, atuava única e exclusivamente como mediador entre os professores e as editoras para a compra do material didático. Isso culminou com uma série de problemas identificados no LD de então, tais como erros conceituais, imprecisões metodológicas, discursos preconceituosos e forte caráter ideológico. Sendo assim, entre a década de 1980 e primeiros anos da década de 1990, já se iniciava uma série de discussões a respeito dos próximos passos que deveriam ser dados a fim de que o LD pudesse superar as incoerências apresentadas.

Durante todo esse período, vários mecanismos e órgãos foram criados para tentar modernizar o processo de distribuição de material didático, mas só em 1983 a participação dos professores foi pautada na escolha do LD. Em 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto 91.542, de 19/8/1985, com alguns pontos importantes acerca da política do LD, como “adoção de livros reutilizáveis (...), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal” (BATISTA, 2003, p.27).

Somente em 1996 é que o processo efetivo de avaliação pedagógica dos livros didáticos é iniciado - PNLD/97, para os anos iniciais e somente em 1998 o PNLD/99, para os anos finais -, com a contribuição de universidades, por meio de professores com experiências nos demais níveis de ensino. Após a avaliação, os livros eram classificados de acordo com critérios específicos mínimos, tais como a “adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor” (BATISTA, 2003, p. 30), além de que não poderiam veicular preconceitos de qualquer natureza e nem erros conceituais. Ademais, devemos destacar a normatização de dois documentos que reorganizaram o currículo da educação básica brasileira: a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos sinalizando fortes mudanças na visão e na operacionalização da educação nacional.

Atualmente, diante do contexto de intensas mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas, a escola precisa, mais uma vez, atualizar-se e conectar-se com o mundo contemporâneo globalizado. Dessa feita, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro didático, deixando em evidência o de Língua Portuguesa, também passou por modificações importantes para acompanhar esse documento normativo e, por conseguinte, o alunado formado por nativos digitais, que emerge de práticas sociais que necessitam de indivíduos atuantes nos novos (multi)letramentos.

Dessa forma, o Decreto 9.099, de 18/07/2017, possibilitou modificações em relação ao modelo de livro didático que se objetiva para corroborar a formação global do alunado preconizado pela BNCC. As novas atribuições entraram em vigor a partir da seleção dos livros que compuseram o PNLD/2019 (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) e, em seguida, o PNLD/2020 (Ensino Fundamental – Anos Finais). Primeiramente, houve a fusão das atribuições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), unificando todas as ações referentes à escolha e à distribuição de livros e materiais didáticos, recebendo a denominação de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Outra mudança foi a ampliação do programa ao atender a Educação Infantil, inclusive de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2019, p.3).

Entre os objetivos encontrados no novo PNLD, destacamos a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da educação pública brasileira, por meio de um material de qualidade, que procurará democratizar o acesso à informação e à cultura, além de estimular as competências leitoras e investigativas do estudante e apoiar o professor em sua atualização, autonomia e desenvolvimento enquanto profissional. Em relação às suas diretrizes, a palavra “respeito” encontra-se em evidência, apontando para a pluralidade, a diversidade, a autonomia pedagógica e a liberdade e tolerância (BRASIL, 2017).

Um objetivo de grande relevância a se destacar encontra-se no inciso IV do art. 2º do Decreto 9.099/17, que versa sobre apoiar a implementação da BNCC. Nesse contexto, para o processo de avaliação do LD, “objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2019, p.7). Outra novidade presente para os anos finais do ensino fundamental é a divisão das obras didáticas em disciplinares, interdisciplinares e projetos integradores, sendo que as duas primeiras “devem ter como eixo central o

desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular” (BRASIL, 2019, p.12).

É diante desse último contexto que o LD está inserido atualmente, ou seja, um contexto que impulsiona para uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, conforme explicitada pela BNCC (2018), considerando a língua enquanto sua realidade interativa e social. Contudo, apesar de orientar para que a língua materna seja ensinada nas salas de aula a partir de tais posicionamentos, o percurso histórico-social pelo qual o LD passou, mais especificamente o LDP, ainda pressiona as práticas pedagógicas a se curvarem diante da tradição gramatical, pautada no beletismo da língua.

Ao trazermos o LDP à discussão, algumas considerações conceituais devem ser feitas. Em primeiro lugar, qual a concepção de língua(gem) que é adotada pelo professor e pelo LDP? A língua(gem) enquanto expressão do pensamento, “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias” sociais; a língua(gem) enquanto instrumento de comunicação, como um código a ser transmitido a outrem de forma linear e convencionada; ou a língua(gem) enquanto “lugar de interação humana, (...) situada em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p.21-23)? A concepção adotada é fomentadora de outras visões acerca dos fenômenos linguísticos e, portanto, de práticas de ensino.

Em seguida, devemos observar qual é a concepção de gramática considerada por ambos, professor e LDP. Nesse sentido, Antunes (2007) enfatiza a existência de vários sentidos para o termo *gramática*: a gramática como conjunto de regras que compõem o conhecimento intuitivo ou internalizado dos falantes de uma língua; a gramática como reguladora social da língua, baseada na variedade de prestígio; a gramática vista como uma perspectiva de estudos científicos da língua ou relacionados a tendências históricas; a gramática como uma disciplina, tal como nas aulas de tópicos gramaticais na escola; a gramática como um manual, um compêndio descritivo normativo da língua.

Os sentidos apontados por Antunes (2007) representam uma visão mais geral sobre os significados inerentes ao conceito de gramática. Contudo, se aprofundarmos um pouco mais a discussão, a partir das concepções apontadas pelo LDP e pelo professor de português, e relacioná-las de modo a implicarem na prática de ensino de língua materna em sala de aula, encontraremos pelo menos três tipos de ensino de língua: o ensino prescritivo, referente ao ensino da gramática normativa, considerando um padrão de língua tido como correto em detrimento dos usos linguísticos já trazidos pelo aluno e seus potenciais para significar; o ensino descritivo, que busca mostrar como determinada língua funciona,

considerando suas variações; e o produtivo, em que se procura ampliar o potencial significativo de uso da língua pelo aluno, ou seja, ampliar as habilidades e competências comunicativas do estudante (TRAVAGLIA, 2009).

Em se tratando de BNCC (2018, p.80), o ensino de gramática passa a ser chamado de análise linguística/semiótica. Isso significa que, além dos conhecimentos “sobre a língua, sobre a norma-padrão”, outras semioses devem ser consideradas no ensino de língua materna. Todavia, o documento argumenta que o ensino do eixo análise linguística deve acontecer de forma transversal aos eixos leitura/escuta e oralidade, devendo abordar a “análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses”. Como a Base orienta, entre outras coisas, a produção de materiais didáticos, espera-se que o LDP reflita essas orientações para o eixo/prática de linguagem em discussão.

Apesar de termos avançado, pelo menos em orientações documentais, acerca das práticas linguísticas voltadas para o eixo análise linguística/semiótica, contemplando os fenômenos gramaticais, mas também ampliando as possibilidades de análise para outras semioses contidas no LD, ainda podemos notar forte presença de dois fatores que interferem no ensino de língua materna no ensino fundamental: a estrutura do livro e a sua utilização pelo professor. Tais fatores também se conectam com as concepções discutidas anteriormente.

Em relação à estrutura do LDP, ainda percebemos uma forte organização seccionada que permeou o material didático, principalmente a partir da década de 1960. Inicialmente temos um texto de apresentação, indicando as qualidades do LD e porque ele foi aprovado pelo PNLD. Em seguida, o sumário, geralmente dividido em quatro unidades, com dois capítulos cada, sendo usado, muitas vezes, como norteador do planejamento anual dos docentes (SOUZA; CAFIEIRO, 2020). Adentrando as unidades temáticas e os capítulos, encontramos a presença de gêneros discursivos diversos, agora, mais que antes, gêneros pertencentes à cultura digital e à esfera jornalístico-midiática, seguidos de atividades de interpretação e compreensão.

A fórmula do livro segue praticamente inalterada ao observarmos um espaço marginal reservado para a oralidade. E, seguindo o protocolo estabelecido historicamente e socialmente, a presença de uma seção destinada à análise linguística, retirando dos textos trabalhados durante o capítulo trechos que servirão para explicar o tópico gramatical proposto. Posposta à parte explicativa, comumente encontramos uma parte prática, na qual o aluno deverá exercitar o conteúdo gramatical teoricamente aprendido.

O que chama atenção, além da divisão rígida que ainda se mantém no LDP, impedindo, muitas vezes, que o eixo análise linguística/semiótica seja trabalhado de forma

transversal sobre os demais eixos ou, em outras palavras, de forma integrada, é exatamente a fragilidade em se trabalhar com o segundo termo da nomenclatura da prática linguística em questão: as diferentes semioses. Os tópicos gramaticais continuam prevalecendo, mas as demais semioses constantemente aparecem de forma ilustrativa, complementar ou mesmo como pretexto para pautar questões da norma-padrão na modalidade escrita. Dessa forma, observamos a presença de tiras, cartuns, quadrinhos, charges, cartazes etc. nas seções destinadas à análise linguística/semiótica, mas objetivando a explicitação da descrição de fenômenos gramaticais, relegando a segundo plano a sintaxe das demais semioses.

No que tange à utilização do LDP pelo professor, Souza e Cafieiro (2020) listam uma série de possíveis usos baseados em percepções a partir do contato com professores em plena atividade e da observação e do acompanhamento de práticas em estágios. As autoras comentam que, geralmente, o LDP constitui-se como orientador do trabalho pedagógico em sala, impondo uma rigidez mecânica na liturgia da aula, em nossas palavras, o acompanhamento religioso da ordem dos capítulos, e, portanto, dos eixos de ensino: leitura seguida de atividades, com suas respectivas cópias, resolução dos exercícios no quadro, produção de texto e tópicos gramaticais. É muito comum, também, a utilização do LDP para as atividades extraescolares, pois, muitas vezes, outro material é utilizado nas práticas em sala de aula. E, por último, em casos extremos, abandono do LD, por ser considerado “fraco” ou “forte” demais para os alunos. Tais questões relacionam-se com as concepções de LD e também com as concepções de língua(gem) adotadas pelo educador e pelo próprio livro.

Salientamos que essas situações, embora passíveis de acontecer, não configuram responsabilidade direta do professor, levando em conta todo percurso histórico e social pelo qual esse material passou no último século. Ademais, como afirmamos anteriormente, a formação inicial ainda é fortemente arraigada às teorias linguísticas, deixando a desejar na prática do futuro professor, ainda mais quando se trata do LD. Somemos a essas questões o fato de que, nas formações continuadas, o LDP geralmente é foco de debate – e muito rapidamente – a cada quatro anos, justamente no período da escolha de livros para um novo PNLD. Isso se deixarmos de fora o excesso de trabalho, as turmas lotadas e o foco nas avaliações externas, que constantemente pressionam os docentes para atingir índices numéricos que pouco ou nada refletem o real aprendizado dos educandos.

Ademais, nosso propósito não é o de evidenciar apenas pontos negativos do manual didático, visto que houve maior rigidez no processo de avaliação do PNLD, atrelando a seus quesitos e pressupostos as novas pesquisas sobre linguagem provenientes do meio acadêmico. O que queremos destacar é que, apesar desses avanços, alguns pontos ainda

persistem, entre eles o tratamento dado ao eixo análise linguística nas unidades que compõem o livro didático.

Como base teórica, consideramos perspectivas que pautam a língua em seus usos e funções sociais, visto que a língua “é um recurso para fazer sentido, e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p.23). Dessa forma, para construir sua experiência, o indivíduo possui à sua disposição um conjunto amplo de possibilidades (língua enquanto sistema de escolhas) que serão organizadas em estruturas linguísticas (língua enquanto estrutura). Acontece que essas escolhas não são aleatórias, pois os estratos que envolvem a língua são envoltos por um contexto situacional e por um contexto cultural.

É por isso que é questionável o fato de que as práticas de análise linguística ainda são desenvolvidas utilizando-se de frases ou trechos isolados dos textos trabalhados nos livros para se ensinar tópicos gramaticais. Afinal, a língua deve ser considerada em seu uso, na interação com o outro e considerando-se as variáveis contextuais. Nesse sentido, a tão conhecida expressão “texto como pretexto” para o ensino de gramática fica explicitada a partir desse tipo de ação muito comumente encontrada no LD: trabalha-se um determinado texto, muitas vezes articulado com questões sociais legítimas, todavia, ao se abordar a análise linguística, ele é retalhado e a tradição de ensino gramatical ressurgue sob novos trejeitos.

Ademais, como a BNCC orienta que o eixo em questão seja trabalhado de forma transversal aos demais eixos (leitura/escuta e oralidade), propomos partir de duas unidades: a unidade semântica (o texto) e a unidade gramatical plurifuncional (a oração). Halliday (1982, p.179) considera que o texto “é um processo contínuo de escolha semântica (...) uma corrente contínua de seleções”. Isso implica que o texto não surge do acaso, ele é fruto das escolhas feitas pelo usuário a partir de questões mais amplas, ou seja, de seus propósitos e necessidades no meio social, sejam as de representar o mundo material ou mental ou de interagir com esse mundo e com o outro, em um todo organizado.

Fuzer e Cabral (2014), por sua vez, argumentam que o texto não é simplesmente uma unidade semântica composta por orações, mas que se realiza em orações. As orações constituem-se como a unidade gramatical plurifuncional, ou seja, no nível da estrutura, é a oração que explicita e organiza a representação da experiência humana e a sua interação. Nesse sentido, justificamos o porquê de considerarmos a LSF uma base teórica mais promissora para a realização de um ensino de gramática produtivo: partimos da análise da estrutura, no nível gramatical, para tentar entender o nível semântico e, por sua vez, como as escolhas se efetivam. Uma vez que a oração tomada de forma isolada se torna separada de seu

contexto de uso, orientamos a sua devida análise conjugada a uma série de fatores sociais mais amplos que a justifiquem, representando, assim, uma tentativa de análise mais significativa.

Outra questão a se destacar é que, nos últimos anos, o LDP tem reservado cada vez mais espaço para questões sociais pertinentes, que se relacionam diretamente com as práticas sociais do alunado. Nesse viés encontram-se temas, como adolescência e suas mudanças, os diferentes tipos de preconceito, desemprego, tecnologia e *fake news*, mundo do trabalho entre outras tantas temáticas. Os diversos gêneros discursivos presentes nos LDP do último PNLD contemplam uma gama de assuntos bastante pertinentes e atemporais. Contudo, quando se trata da transversalidade da prática de análise linguística/semiótica, a importância social desses textos acaba sendo deixada de lado em prol da exposição de tópicos gramaticais.

Nesse sentido, consideramos que, de modo a aprofundar a análise da língua a partir de sua estrutura considerando seus contextos e funções, a Análise de Discurso Crítica mostra-se como abordagem crítica fundamental tanto no que concerne à análise linguística quanto no que se refere à análise social. Dessa forma, é possível um trabalho produtivo com a unidade semântica, o texto, de forma mais ampla, sem abandonar as discussões sobre questões sociais na proposição de questões gramaticais.

A ADC oferece aparato teórico-metodológico para que a análise linguística e a análise social possam se complementar no sentido de compreender questões sociais que envolvem aspectos ideológicos, hegemônicos e relações assimétricas de poder. Uma vez que os textos possuem efeitos causais e são reveladores de marcas dos atores sociais que os produzem devido às escolhas feitas em sua construção (FAIRCLOUGH, 2003), as atividades do livro didático podem se valer dos pressupostos da ADC de modo a explorar os discursos opacos que são veiculados pelos textos. Já que há, ultimamente, um espaço maior para a presença de textos que veiculam questões sociais de grande valor para a formação integral do aluno (BRASIL, 2018), advogamos que o próprio LDP pode ter suas atividades de leitura, compreensão, oralidade e, por consequência, produção potencializados a partir da intervenção do professor ao desenvolver os conhecimentos advindos das bases teóricas citadas.

É importante ressaltar que o trabalho do professor não ocorre de maneira simplista, mas é composto de pelo menos três momentos: adquirir o conhecimento teórico, planejar as aulas de modo a adaptar e criar estratégias para que esses conhecimentos se transformem em práticas e, enfim, propor e/ou ampliar o potencial imanente às atividades do LDP. Nesse sentido, se o docente parte da concepção da língua como interação, em seu uso, com funções sociais e concebe a gramática como estratégia no nível da estrutura linguística

para procurar entender fenômenos semânticos e contextuais, ele poderá atribuir mais sentido à realização de atividades propostas pelo LD tanto para si quanto para seu aluno. Ainda pode contribuir para que seus alunos utilizem a gramática da língua não para a resolução mecânica de questões em uma prova com intuito de acertá-las e ganhar pontos para a nota, mas para entender melhor questões sociais mais amplas, como os discursos aparecem nos textos, seja de forma explícita ou implícita, e como eles implicam em sua vida na sociedade da qual faz parte.

Um texto que aborda a temática *fake news*, por exemplo, trazido pelo LDP, pode ser trabalhado no sentido de compreender como esse fenômeno se propaga e alcança todas as instâncias e classes sociais. Para isso, em determinada etapa de seu planejamento ou de sua prática, o professor pode partir da unidade gramatical plurifuncional – a oração – e analisá-la com seus alunos intencionando entender qual(is) a(s) estrutura(s) predominante(s) nas notícias falsas; comparar essas estruturas com outros textos do campo jornalístico-midiático que pertencem a domínios midiáticos mais confiáveis; a partir dessas comparações, analisar a presença dos discursos identificados nesses textos e observar que tipo de relação eles mantêm: colaboração, competição ou se há predominância de um sobre o outro; como esses discursos impactam nas relações sociais de forma individual e coletiva, entre tantas outras possibilidades.

É importante salientar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como nas estruturas linguísticas predominantemente verbais/escritas, as imagens também possuem uma gramática, ou seja, uma organização sintática responsável por projetar funções sociais: representar e interagir em um todo composicional organizado. O LDP é um grande portador de semioses (materializadas em links com acessos a filmes, vídeos, músicas, *gifs*, QR-Codes etc.), mas a imagem mantém seu domínio pelas páginas do material didático, comportando charges, cartuns, tiras, anúncios publicitários, capas de livro, infográficos.

A multimodalidade presente no LDP, portanto, deve ser pautada tanto pelo manual didático quanto pelo professor na elaboração e na realização das atividades. É comum, ainda, observar que os aspectos visuais dos textos aparecem de maneiras até certo ponto padronizadas, seja para acompanhar um texto predominantemente verbal, seja para complementá-lo, seja para chamar a atenção do leitor, seja para ilustrar a página. Contudo, de acordo com a BNCC (2018, p.71), o eixo análise linguística/semiótica deve abordar, além de “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos” (...) os modos de organização e os elementos de outras semioses”. Ao analisarmos as atividades referentes ao eixo em questão, podemos constatar o

tratamento ainda insistente de textos verbo-visuais e visuais para a simples exercitação e resolução de tópicos gramaticais.

As diferentes semioses presentes no LDP devem extrapolar a tradição de ensino de gramática e ganhar seu devido lugar no ensino de língua materna. Como visto e defendido na presente pesquisa, apontamos para possibilidades, alternativas à tradição gramatical, de modo a ampliar as potencialidades do LD para o ensino de língua materna, mais especificamente no eixo análise linguística/semiótica. Essa visão contempla, obviamente, a multimodalidade presente no livro didático e orientado pela própria BNCC (2018). Para atingir esses objetivos, entendemos ser necessário analisar a configuração dos textos visuais e verbo-visuais presentes no manual didático, pois são composições que também se formam a partir de escolhas do criador de signos, ou seja, do *designer*, que tem diante de si um leque de possibilidades as quais passarão por sua seleção baseada em contextos amplos e específicos, além de sua formação ideológica.

As escolhas dos *designers*, portanto, partem de sua maneira de ver o mundo e as coisas e de suas interações com os outros e com o grupo social do qual fazem parte. A seleção, escolha e organização dos elementos que comporão os textos multimodais situam-se “dentro do reino das realizações e instanciamentos da ideologia, como meios - sempre - para as articulações de posições ideológicas” (KRESS; VAN LEUWEN, 2006, p.14). Da mesma forma que em um texto verbal (oral ou escrito), a organização da estrutura/composição dos textos visuais e verbo-visuais comunicam muito mais do que parecem em sua materialidade. Desde a escolha até a forma como os elementos são distribuídos, refletem intenções de seus criadores.

A partir da gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), podemos obter uma maior compreensão de como textos multimodais presentes no LDP se constituem e como podem ser justificados em relação aos seus contextos sociais de criação. Ademais, através de seus processos de representação, poderemos entender melhor como o mundo é visto pelos *designers* em relação a temáticas específicas ligadas às unidades didáticas/temáticas do LD.

O tipo de análise proposta para a multimodalidade no LDP, dessa forma, consegue contemplar o que exige o atual documento norteador da educação brasileira, além de oferecer ao professor a oportunidade de rever, analisar e propor novas formas de trabalhar com a multimodalidade em seu material. Assim como propomos para o texto verbal/escrito, os textos visuais e verbo-visuais também devem utilizar a estrutura gramatical não para um fim em si mesmo, mas relacionando aos seus usos e funções sociais.

Apesar de situarmos as abordagens teóricas assumidas no segundo capítulo e contextualizá-las com a BNCC e com o livro didático de português, precisamos de um percurso metodológico que fundamente e guie o educador para a realização de práticas exitosas no eixo análise linguística/semiótica. Se nosso objetivo é rever velhas práticas pautadas na tradição gramatical, intencionando um ensino produtivo e significativo de aspectos gramaticais, considerando as orientações da BNCC de modo a aproveitar e ampliar as potencialidades do LDP, precisamos, então redesenhar o que já temos de concreto. É nesse sentido que optamos pela Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) como forma de proporcionar um caminho mais concreto para a realização de tais objetivos, considerando o que já temos em mão e o que podemos ampliar/criar.

Na próxima seção, abordaremos os pilares dos multiletramentos e o contexto social que propiciou o pensamento e a elaboração de uma pedagogia do *design*. Além disso, pautaremos o componente “como” dessa teoria/proposta e como se articula à nossa proposição de ensino de gramática.

3.3 Pedagogia dos multiletramentos e a prática de análise linguística/semiótica

De modo recorrente, citamos que um conjunto de transformações de cunho social, político, histórico, cultural e, principalmente, tecnológico se intensificou entre a última década do século passado e as primeiras décadas deste século. Todas, obviamente, causaram grandes e profundos impactos nas relações sociais, portanto, nas práticas sociais e discursivas, nas interações entre as pessoas e no modo como veem o mundo que as cerca.

Tais mudanças foram impulsionadas, principalmente, pelo avanço cada vez mais rápido das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que permitiram o acesso mais democrático à informação por grande parcela da população mundial, além da superação de barreiras físicas devido às interações sociais via rede mundial de computadores. Uma vez que as limitações espaço-temporais foram deixando de ser um problema, houve maior compartilhamento de conhecimentos, e um grande intercâmbio cultural foi possível, interligando diferentes realidades, culturas e ideologias. Por um lado, isso foi possível devido aos efeitos da globalização, à facilidade de deslocamento e de migração; por outro, conflitos históricos e/ou políticos impulsionaram um novo processo diaspórico, com destaque para os países europeus e sul-americanos.

Além da percepção mais concreta do sincretismo cultural, presenciamos a multiplicidade de linguagens atestada nos textos que emergiram da reorganização das práticas

sociais resultantes das mudanças ocorridas. Observamos a presença cada vez mais constante de gêneros discursivos compostos por mais de um modo representacional, como imagens estáticas e em movimento, áudios, vídeos, entre outros que passaram a ser utilizados, principalmente, nas mídias digitais.

Considerando todo esse contexto sócio-histórico-cultural, um grupo de pesquisadores dos letramentos reuniu-se em Nova Londres (EUA) a fim de discutir os impactos que essas transformações causariam às práticas sociais da leitura e da escrita. Após longas discussões, decidiram cunhar um termo que apontaria para as implicações no âmbito da educação: multiletramentos,

[...] uma palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que poderíamos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meios de comunicação, e a crescente importância da diversidade cultural e linguística (GNL, 1996, p.63).

Ao partir das multiplicidades - cultural e linguística -, o GNL (Grupo de Nova Londres) (1996, p.64) põe em questão o lugar e a função das metodologias relativas à pedagogia da alfabetização, centrada “apenas na língua, e geralmente em uma forma nacional singular de linguagem”, atribuindo-lhe caráter autoritário. Para os estudiosos do grupo, a escola deveria, a partir de então, expandir suas práticas à pluralidade de linguagens e de culturas em contato com seus contextos e usos sociais, implicando a ampliação de possibilidades de aprendizagem pelos diferentes indivíduos em suas diferentes realidades.

Para o GNL (1996, p.64), os meios de comunicação que surgiram passaram a remodelar as maneiras pelas quais usamos a linguagem, ensejando uma ampla gama de possibilidades para significar a partir de contextos socialmente diversos, por isso defende que “não pode haver um conjunto de padrões ou habilidades que constituam os fins do aprendizado da alfabetização, por mais ensinados que sejam”. É nesse sentido que, ao focar nos multiletramentos (letramentos em múltiplas linguagens e múltiplas culturas), os autores do manifesto procuram contribuir para a pedagogia da alfabetização superando as padronizações que eram até então ensinadas nas escolas.

Para justificar o foco nos multiletramentos, o GNL (1996) afirma que as transformações sociais apontadas anteriormente atingem três grandes áreas da vida dos indivíduos: vida profissional, vida pública (cidadania) e vida privada. Considerando que tais campos mantêm relação com outros e com suas diversas práticas sociais, é importante ter

ciência do que acontece em cada um. Cope e Kalantzis (2009) explicam as mudanças em cada campo.

No mundo do trabalho, as transformações contrastam com o velho capitalismo, em que as relações eram verticais, com hierarquias cristalizadas e centralização dos comandos. Agora, valoriza-se a multi-habilidade em detrimento da divisão do trabalho, personalização em vez de uniformização de produtos em massa, a horizontalidade no lugar das relações verticais e autoritárias, que abrem espaço para práticas de relacionamento menos rígidas, informais, agora “amigáveis”. Além disso, são adotadas relações pedagógicas a partir do momento em que as empresas oferecem treinamento, orientação, reciclagem de práticas e aprendizados e/ou competência e habilidades a fim de promover a qualidade do serviço ou produto, passando pelo funcionário.

Na dimensão da cidadania, temos que a redução do tamanho do Estado e a regressiva política de assistência social, refletindo a política neoliberal, foram o incentivo para que a visão de autogerenciamento das instituições fosse adotada. A mercantilização da educação é manifesta, visivelmente no caso brasileiro, com a venda de conhecimentos em apostilas ou métodos de ensino que prometem a aprovação quase que certa em vestibulares, principalmente no Enem, e em concursos. Para Cope e Kalantzis (2009), isso representa dois lados da mesma moeda: por um lado, fragiliza, fragmenta as instituições que deveriam prestar assistência à população, principalmente à pobre, devido ao caráter independente que elas terão com o Estado; por outro lado, não há mais uma relação hierárquica rígida entre Estado e escola, cabendo a esta promover uma pedagogia de multiletramentos ativa, proporcionando ao aluno o protagonismo e a agência.

Na dimensão da vida social, destaca-se a agência. Devido às mudanças constantes, os indivíduos são impelidos a sair do lugar de passividade, de expectadores e podem ser agentes, participando cada vez mais dos processos sociais. No Brasil, mas não só, obviamente, nota-se a ânsia pelo protagonismo dos jovens. Para eles, não basta ser fã ou seguir um ídolo nas redes sociais ou no *YouTube*. Para atingir seu objetivo de agência, recorrem aos recursos tecnológicos utilizados por seus “gurus” e passam a ganhar visibilidade como *youtubers*, falando sobre aquilo de que gostam e atraindo públicos que no mínimo possuem contato com ideias periféricas às suas. Com a capacidade de agência social cada vez mais constante, abre-se espaço para as multiplicidades, para a heterogeneidade, tanto para o egocentrismo, individualismo, quanto para a colaboração. Ademais, os espaços destinados à privacidade foram cada vez mais invadidos pelas redes de comunicação e informação, bem como do *marketing* e da propaganda (GNL, 1996).

Como podemos observar por meio dessas três grandes áreas, “a lógica do mercado se tornou uma parte muito maior de nossas vidas” (GNL, 1996, p.68), ou seja, a ideologia mercantilista dominante influenciou e continua influenciando nossas práticas sociais. Como educadores, não podemos isolar o aluno de tal realidade, mas prepará-lo para lidar com os desafios e complexidades exigidas socialmente. Nesse sentido,

Ao responder às mudanças radicais na vida profissional atualmente em curso, precisamos trilhar um caminho cuidadoso que proporcione aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho através do aprendizado da nova linguagem de trabalho. Mas ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente o de ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e cumpridores (GNL, 1996, p.67)

Nosso papel enquanto educadores, portanto, é o de ajudar o estudante a desenvolver habilidades que lhe viabilizem oportunidades de adaptação e crescimento no mercado de trabalho, na cidadania e na vida privada. Contudo, esse cidadão deverá ser capaz de negociar, de falar, de se posicionar criticamente diante das inúmeras situações as quais se deparará dentro das diversas esferas de atividade humana das quais fará parte. Não se trata de mecanização e simples transferência de conhecimentos, mas da operacionalização de estratégias e conhecimentos para atingir objetivos e intenções próprias enquanto agente socialmente ativo.

Diante das demandas sociais exigidas e da necessidade de desenvolver indivíduos habilidosos e críticos, o GNL propõe a pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia considera a linguagem e os demais modos em sua dinamicidade de representação, os quais são utilizados pelos indivíduos para criar e recriar significados com a finalidade de atingir seus propósitos específicos. Dessa forma, a agência discente é evidenciada, pois o educando pode e deve mobilizar linguagens e conhecimentos para criar e recriar sentidos, situados sócio-histórico-culturalmente, como forma de agir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A escola, como “a mais importante das agências de letramento” (KLEIMAN, 2012, p.20), possui a responsabilidade de preparar os alunos para um mundo do trabalho hierarquicamente ordenado, e para lidar diante dos discursos e das atividades da vida em comunidade e na vida privada. Se houve mudança nas três grandes áreas da vida social, a escola precisa acompanhá-las (GNL, 1996).

Para que seja possível a sistematização e o desenvolvimento dos pressupostos defendidos, o GNL (1996) propõe uma pedagogia baseada na metalinguagem a partir do conceito de *design*, que indica tanto a estrutura, a forma, a morfologia quanto o processo pelo

qual o produto do processo de (re)significação passa. O manifesto aponta para o fato de que qualquer atividade semiótica contempla três elementos: os recursos disponíveis (*designs*/desenhos) são os elementos que os *designers* têm a sua disposição para a construção de significados; o *designing* é o trabalho efetivo de utilização dos recursos disponíveis num processo de construção/transformação significativa; o *redesign*, finalmente, é o novo significado gerado a partir dos *designs* disponíveis e torna-se um novo *design* disponível para outros produtores de significado.

Os três elementos dos processos semióticos apontados na metalinguagem proposta pelo GNL (1996) relacionam-se diretamente com a base teórica a qual assumimos na presente pesquisa. A LSF, a ADC e a GDV partem do princípio multifuncional da língua, considerando a existência e disponibilidade de um leque amplo de possibilidades disponíveis sistematicamente e que passarão por um processo de escolha influenciado por contextos sociais culturais e específicos, além de motivações ideológicas. Essas questões asseguram o caráter motivado, dinâmico, situado e ideológico da língua, visto que determinados padrões de escolhas revelam aspectos que denunciam o modo pelo qual os criadores de sentido enxergam o mundo, interagem e se identificam por meio da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003).

Ao considerar uma pedagogia da metalinguagem, ou pedagogia do *design* ou, como ficou mais conhecida, pedagogia dos multiletramentos, o GNL reconhece que a língua é viva, dinâmica e perpassa contextos e culturas diversas. Além disso, ao objetivar, entre outras coisas, “desenvolver uma gramática funcional educacionalmente acessível” (GNL, 1996, p.77), dialoga diretamente com a proposta da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e Mathiessen (2014) ao pontuar as funções sociais desempenhadas pela língua: a ideacional, a interpessoal e a textual, todas presentes no processo semiótico.

Além disso, ao explicitar a multimodalidade, englobando “o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os diferentes processos de criação de significados” (GNL, 1996, p.77), a pedagogia dos multiletramentos estende a ideia da produção significativa a outros modos de representação, fato incontestável em razão da complexidade textual contemporânea. Por isso, também dialoga com a abordagem multimodal da Semiótica Social, entendendo a constituição dos textos como escolhas feitas pelos *designers* no processo de construção de significados.

Ainda, em relação à Análise de Discurso Crítica, uma pedagogia do *design*, além de possibilitar a agência do aluno no que tange a sua posição de criador e recriador de sentidos, contribui para que esse aluno, primeiramente, selecione e utilize uma gama de elementos disponíveis social, cultural e historicamente convencionados (conhecimento das

relações intrassistemáticas). Concomitantemente a esse processo, ele poderá entender como utilizar as etapas da atividade semiótica para desempenhar funções sociais e como essas representações podem impactar em suas práticas, assim como num movimento inverso, em como as ações dos outros, veiculadas linguisticamente, podem impactar em sua vida (conhecimento das relações extrassistemáticas, envolvendo poder, política, ideologia e valores (GNL, 1996)).

As bases teóricas indicadas, portanto, dialogam diretamente com a pedagogia dos multiletramentos pelos motivos citados e, mais especificamente, com nossa temática para a presente pesquisa quando o GNL (1996, p.77) objetiva, entre outras coisas, “desenvolver uma gramática funcional educacionalmente acessível; ou seja, uma metalinguagem que descreve o significado em vários reinos”. Em outras palavras, uma pedagogia dos multiletramentos procura desenvolver no *designer*, ou seja, no criador de significados, a capacidade de conhecer o funcionamento interno das diferentes linguagens, para que possa criar e recriar sentidos e atuar ativamente na sociedade.

Os estudantes enquanto *designers* não serão meros reprodutores de sentidos/desenhos disponíveis, mas indivíduos capazes de mobilizar os recursos convencionados e padronizados socialmente em processos semióticos sempre dinâmicos com o fito de (re)criar significados. É diante dessa afirmação que reside a ideia central da pedagogia dos multiletramentos, o papel de agência do educando, em seu papel ativo, criativo e produtivo, em contraste com a visão de sujeito passivo, receptor de conhecimentos, nos moldes da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (2019). Considera-se, então “que fazer sentido é um processo ativo, transformador, e uma pedagogia baseada nesse reconhecimento tem mais probabilidade de abrir cursos de vida viáveis para um mundo de mudança e diversidade” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.175), sempre deixando clara a possibilidade de manutenção ou de mudanças diante das realidades existentes.

Para a operacionalização da pedagogia dos multiletramentos, são estipuladas quatro fases que se integram de forma complexa e que não possuem uma hierarquia, a ponto de poderem ser desenvolvidas simultaneamente. São elas:

- a) Prática situada: o aprendizado ocorre em práticas legítimas e que fazem sentido para o aluno. Nesse caso, importa considerarmos os conhecimentos trazidos por eles, relacionados ao seu mundo de vida, as suas práticas sociais cotidianas.
- b) Instrução explícita: essa etapa refere-se às ações de colaboração entre professor e alunos na construção do conhecimento. As intervenções do

professor quebram o velho paradigma de ensino vertical, impositivo, pois considera os usos passados e atuais dos alunos em relação ao que sabem, sendo mediados por atividades caracterizadas como andaimes. O propósito é a construção e o uso de metalinguagens para descrever forma, conteúdo e função dos discursos (GNL, 1996).

- c) Enquadramento crítico: conseguindo ter controle sobre a sua prática de forma consciente, o aluno deverá ser capaz de enquadrar os conhecimentos e as estratégias metalinguísticas sistematizadas “em relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e prática social” (GNL, 1996, p.86). Notamos, neste momento, que o conhecimento deve ser usado em favor de seu uso efetivo em diversas práticas legítimas, levando o estudante a contextualizar, a analisar e a criticar os fatos que se efetivam ao seu redor enquanto membro de uma comunidade.
- d) Prática transformada: o aluno, agora, deverá ser capaz de “projetar e realizar, de forma reflexiva, novas práticas”, mas agora recriadas e dispostas a atingir objetivos próprios e expressar seus valores (GNL, 1996, p.87).

No que tange a nossa pesquisa, como pretendemos propor alternativas à tradição de ensino de gramática a partir do LDP, entendemos que a pedagogia dos multiletramentos representa inspiração metodológica essencial. Primeiro, porque complementa e amplia a pedagogia da alfabetização, destacando sempre a pluralidade de culturas e de linguagens; segundo, porque considera as diferentes modalidades representacionais no processo de criação de significados; terceiro, porque aborda o conhecimento metalinguístico situado, ou seja, baseado em usos significativos; quarto, porque pauta o processo de significação como algo dinâmico, bem como a agentividade do aluno, considerando-o como um *designer*; quinto, porque evidencia a dinamicidade linguística, com recursos disponíveis, os quais passam por processos de escolhas baseadas em contextos sociais, sendo (re)significados constantemente.

Diante do que propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, o LDP revela-se como ponto de partida e recurso de grande importância para o desenvolvimento de nossa proposta. É material comum disponível tanto para alunos quanto para professores, veicula gêneros discursivos com temáticas ligadas ao mundo prático dos discentes e, recorrentemente, representa o único contato com práticas de leitura de grande parte da população.

Em relação ao ensino de aspectos gramaticais, como já afirmamos, apesar de ser condição para a idealização do material didático implementar a BNCC (2018), percebemos

que o trabalho com o eixo análise linguística/semiótica ainda transparece padrões perceptíveis idênticos aos livros didáticos anteriores à Base. Ao trazermos os pressupostos teóricos inicialmente percorridos (LSF, ADC, GDV) e concretizá-los em práticas de ensino de língua materna em consonância com a metodologia indicada pela Pedagogia dos Multiletramentos, podemos contribuir para um novo olhar tanto do LDP, destacando seu potencial pedagógico, quanto para alternativas à tradição gramatical na escola, dentro do contexto da BNCC.

Como afirmam Souza e Cafieiro (2020, p.137), “O livro didático de português pode dar boas contribuições à aprendizagem de língua portuguesa ao se apropriar de concepções que promovam os usos da língua em situações concretas de comunicação”. Isso pode ocorrer a partir do momento em que o professor aliar seu conhecimento teórico, suas concepções de ensino, de língua, de gramática e sobre o LDP para propor a ampliação e/ou construção de atividades de análise da língua em seus aspectos usuais e funcionais.

Nesse sentido, “é possível dar vida ao livro didático e fazer dele aliado nas atividades de ensino-aprendizagem” (SOUZA; CAFIEIRO, 2020, p.135). É importante que o professor reconheça a necessidade de considerar as demais modalidades representacionais nas composições textuais, partindo da análise no nível gramatical para tentar compreender questões mais amplas, envoltas em contextos sociais. O ensino de gramática, então, quando pensado não em meras classificações, mas na percepção e em estratégias metalinguísticas por educador e educandos, incita práticas mais significativas para ambos.

Se conseguirmos estimular no educando, a partir do conhecimento linguístico que possui, o interesse por analisar a língua de forma situada, significativa, para propósitos reais inseridos em suas práticas sociais cotidianas, englobando também outras semioses, então possibilitaremos a ampliação de suas capacidades e habilidades com a criação e recriação de sentidos, em sua efetiva agentividade enquanto *designers*. Para além das habilidades e capacidades esperadas, pretendemos formar um aluno em sua integralidade não somente para atender às demandas sociais exigidas, mas, principalmente, para problematizar e “desnaturalizar e tornar estranho novamente o que eles aprenderam e dominaram” (GNL, 1996, p.86), além de se tornarem cada vez mais críticos e terem a oportunidade de agência e mudança social.

O próximo capítulo abordará questões mais práticas de nossa proposta para o ensino de análise linguística/semiótica. Trataremos da natureza de nossa pesquisa, a caracterização do *corpus*, categorias de análise e percurso metodológico. Tudo isso procura sistematizar as discussões efetuadas até aqui, de modo que nossos objetivos iniciais sejam alcançados, unindo a parte teórica à parte prática.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos acerca do percurso metodológico empregado em nossa pesquisa a fim de alcançar os objetivos inicialmente estipulados. Para isso, discutiremos brevemente o seu teor, como a abordagem, a natureza, o objetivo e o tipo de procedimento por nós empregado. Ademais, detalharemos a escolha de nosso corpus, seu contexto e a configuração do tratamento a ele dispensado em todas as suas etapas.

Nossa intenção, que se reflete na metodologia empregada, baseia-se em partir da análise da estrutura gramatical, seja da semiose verbal seja da visual, para a compreensão do nível semântico, de forma crítica, reflexiva. Nesse sentido, todas as etapas bem como a organização a seguir descritas procuram contemplar esse objetivo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Nossa pesquisa, inicialmente, foi orientada no âmbito da pesquisa-ação, concebida como um tipo de pesquisa social, embasada empiricamente, que demonstra estreita relação participativa e colaborativa entre pesquisador e participantes, no intuito de praticar ações que permitam, além da investigação, a resolução de um problema (THIOLLENT, 1986). Contudo, de acordo com os artigos 1º e 2º da resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020, do Conselho Gestor do PROFLETRAS, este trabalho será realizado em caráter propositivo, visto que as condições impostas para conter a crise sanitária relativa ao novo coronavírus¹ impediram a sua realização/aplicação presencial nas escolas. Contudo, isso não limita ou impede que as atividades aqui propostas sejam realizadas por outros docentes, a partir de outros materiais, em contextos diversos.

Diante do contexto pandêmico, então, nossa pesquisa apresenta caráter propositivo, abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo descritivo e procedimento documental. Por se tratar de um trabalho propositivo, procuramos organizar, a partir de nossas discussões, um caderno de atividades que poderá, além de subsidiar o professor em sala de aula, ajudá-lo a refletir sobre as possibilidades de uso do LDP para as devidas reflexões acerca da prática de análise linguística/semiótica. O caderno contará com

¹ No fim do ano de 2019, um novo vírus, oriundo de Wuhan, China, se alastrou rapidamente, gerando uma pandemia. Esse vírus, causador da Covid-19, altamente contagioso, impulsionou o isolamento social, impedindo que vários estabelecimentos, incluindo as escolas, pudessem funcionar de forma cem por cento presencial. Em 2021, ano de defesa deste trabalho, ainda nos encontramos em contexto pandêmico, impedindo o caráter interventivo usualmente exigido pelo PROFLETRAS.

um conjunto de atividades da prática de linguagem em questão elaborado por nós considerando tanto a análise quanto as lacunas e potencialidades observadas no livro didático.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa utiliza como fonte o ambiente natural, no nosso caso, a relação entre professor e aluno com o ensino de gramática no LDP, fruto de nossa experiência docente; os dados analisados, consequentemente, objetivam a descrição dos fenômenos estudados; a ação se mostra mais preocupada com os processos, não somente com os resultados e com o produto; a análise tende a ser indutiva; a preocupação essencial é o significado.

Nesse sentido, nosso trabalho parte do LDP como objeto de pesquisa, no qual analisamos como o ensino de gramática se desenvolve e quais as suas lacunas e potencialidades na busca por alternativas para o fomento de inovação da análise linguística/semiótica na prática docente. Exatamente por isso sua natureza é aplicada, pois “também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p.11). Isso implica, em nosso caso, a produção de um caderno de atividades que visa tanto à implementação teórica quanto sua prática, vislumbrando ao educador a efetivação de possibilidades para um novo olhar para a prática de linguagem discutida.

Além disso, segundo Creswell (2010, p.206), “os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem”, o que se coaduna a nossas ações, visto que nos valem tanto do texto verbal quanto do visual para a análise de dados e para a proposição de estratégias. Além disso, ao nos debruçarmos sobre o documento em estudo (o LDP), utilizamos nossa lente teórica selecionada. É natural o fato de que “os pesquisadores qualitativos com frequência usam lentes para enxergar seus estudos (...). Às vezes o estudo pode ser organizado em torno da identificação do contexto social, político ou histórico do problema que está sendo estudado” (CRESWELL, 2010, p.209).

Vale ressaltar, mais uma vez, o lugar e a importância do LDP para a nossa pesquisa, uma vez que se configura como principal instrumento utilizado pelo professor em ambiente escolar, em muitas realidades constituindo-se a única fonte de leitura escolarizada e orientação pedagógica. Essa constatação, então, enquadra nosso trabalho como pesquisa documental (aliado à descrição do fenômeno), “um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais” (PAIVA, 2019, p.14).

4.2 Objeto da pesquisa

Como apresentamos na justificativa, o eixo de análise linguística/semiótica veiculado pela BNCC (BRASIL, 2018), embora com uma nomenclatura que permite a expansão das possibilidades de análise da língua(gem), ainda permeia um caminho labiríntico tanto nas salas de aula quanto nos materiais que já se apresentam construídos a partir da orientação do documento normativo mais recente. Dessa forma, decidimos ampliar a discussão a respeito do ensino de gramática no LDP e como esse documento pode contribuir para estimular a visão do grupo docente acerca de sua prática em relação ao eixo em questão.

Dessa forma, decidimos analisar um livro didático de língua portuguesa. Trata-se do livro *Tecendo Linguagens* – 9º ano, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, editora IBEP. A escolha do livro justifica-se pelo fato de que o professor-pesquisador deste trabalho atua como docente das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, em uma escola do município de Maracanaú – Ce. O município participou do processo de escolha do livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2020 (PNLD/2020), orientando a participação dos educadores desde escolhas locais, nas unidades escolares, até gerais, como a votação para escolha do LDP por professores representantes de cada escola. A capa do livro é apresentada abaixo:

Figura 2 - Livro didático Tecendo Linguagens



Fonte: IBEP, 2020

O livro em questão, portanto, passou pelos critérios e etapas do PNLD/2020 e, em seguida, pela escolha por parte dos professores da educação básica, sendo aprovado pela maioria dos docentes como material didático a ser adotado em todas as escolas da rede de

Ensino do município para o quadriênio 2020-2023. Dessa forma, o professor-pesquisador utiliza-o como principal – mas não único – material de apoio à sua prática docente.

Embora a coleção apresente quatro volumes referentes às quatro séries dos anos finais do ensino fundamental, nossa preferência foi em relação ao 9º ano por uma série de fatores: é uma das séries na qual o professor-pesquisador atua enquanto docente; é o último ano do ensino fundamental, indicando, teoricamente, um nível de maturidade maior em relação aos anos anteriores; o volume do 9º ano apresenta temáticas de forte cunho social, bem pertinentes à realidade na qual os alunos se situam, como tecnologias, *fake news* e mercado de trabalho. Essa última temática liga-se diretamente à possibilidade de adentrar em uma escola de ensino médio profissionalizante, ofertada pelo Governo do Estado do Ceará.

Podemos compreender a organização geral do livro por meio do quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização geral do livro Tecendo Linguagens: unidades/capítulos

UNIDADE TEMÁTICA	CAPÍTULOS POR TEMÁTICA
Unidade 1: Por dentro da literatura	Capítulo 1 – Desvendando o conto
	Capítulo 2 – Desvendando o romance
Unidade 2: Vida de adolescente	Capítulo 3 – Amor e poesia
	Capítulo 4 – Outras paixões, outras linguagens
Unidade 3: Face a face	Capítulo 5 – As várias faces da violência
	Capítulo 6 – As várias faces do preconceito
Unidade 4: Tempo de pensar: informação e escolhas	Capítulo 7 – Informar-se para conhecer
	Capítulo 8 – Que profissão seguir?

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3 Corpus da pesquisa

O LDP, no que tange à sua composição, apresenta uma grande variedade de gêneros discursivos, que perpassam, principalmente, duas modalidades: a verbal, ainda em grande destaque, e a visual, por meio da presença constante de charges, cartuns, tiras, anúncios publicitários, entre diversos outros, além de imagens que acompanham os demais textos e atividades, muitas vezes servindo de função decorativa.

Todos esses textos, de acordo com nossa base teórica, são construídos a partir de escolhas feitas pelos seus criadores. Essas escolhas inserem-se dentro de dois contextos: o de situação e o de cultura, ambos influenciando na criação de sentidos pretendida em cada texto.

Como o volume de possibilidades trazido pelo livro é muito grande, resolvemos nos concentrar em uma unidade didática do LDP Tecendo Linguagens, mais especificamente na unidade de número quatro, que traz como título *Tempo de pensar: informação e escolhas*.

A unidade didática escolhida compreende cerca de um bimestre letivo, de acordo com os padrões de um planejamento anual mais tradicional. Essa unidade destaca-se, em nossa visão, por trazer dois capítulos com assuntos de grande relevância para a vida dos jovens estudantes: o uso das tecnologias e o fenômeno das *fake news*, no capítulo 7; e o mundo do mercado de trabalho, no capítulo 8. Esses capítulos encontram-se sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Configuração dos capítulos que compõem a unidade didática escolhida

Capítulo temático	Assunto	Tópicos gramaticais	Gêneros discursivos predominantes
Capítulo 7 Informar-se para conhecer	Fake news e tecnologia	Orações subordinadas substantivas	Charge, notícia, guia
Capítulo 8 Que profissão seguir?	O jovem e o mercado de trabalho	Colocação pronominal	Charge, entrevista, notícia, reportagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os discentes vivem, atualmente, rodeados por tecnologias que se conectam diretamente à internet. Contudo, como a própria BNCC (Brasil, 2018) adverte, saber manusear não significa necessariamente saber usar, considerando os princípios democráticos e éticos. Nesse sentido, é importante que esse tipo de discussão perpassasse as salas de aula, de modo a oferecer o desenvolvimento de práticas letradas que permitam uma visão analítica, atenta acerca dos textos que os rodeiam em suas diferentes práticas sociais.

Ao mesmo tempo, esses estudantes se veem diante de uma escolha muito importante: o ingresso em uma escola de educação profissional na realidade cearense. Os três anos que sucedem ao término do ensino fundamental são um período chave para a carreira desses adolescentes, pois é o momento em que cursarão tanto o ensino médio regular como o ensino técnico, se especializando em uma profissão, o que antes não era motivo de tanta preocupação.

Os textos e as atividades que perpassam esses dois capítulos, portanto, permitem que possamos fazer uma análise de suas lacunas e possibilidades no que se refere à prática de

análise linguística/semiótica, levando em consideração os contextos que os envolvem e as implicações desses textos para o estímulo à criticidade, à análise e à agentividade. Dessa forma, conseguimos aliar a análise da estrutura da língua com o entendimento no nível semântico de forma mais crítica.

4.4 Categorias de análise

Nossa pesquisa é fundamentada em um corpo teórico que dialoga entre si: a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), representando a semiótica social, e a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). As três abordagens convergem no fato de que reconhecem a língua(gem) como um grande sistema semiótico que disponibiliza um conjunto de escolhas de que os indivíduos podem se valer na construção de enunciados.

Como reconhecem que a língua apresenta funções sociais, mais especificamente a de representar e de interagir em um todo textual organizado, resolvemos delimitar nossa análise às categorias relacionadas ao significado/metafunção representacional. Isso possibilita entender como o nível gramatical permite expressar representações do mundo e acerca de determinados seres ou coisas em textos que circulam nas mais diversas práticas.

Contudo, é importante frisar que as categorias trabalhadas na análise dos textos não foram pré-definidas, mas surgiram de acordo com o *corpus* selecionado. Em outras palavras, em nossa análise e proposição, fomos elencando as categorias representacionais relativas a cada corrente teórica à medida que os textos iam sendo analisados e desvelados. Por conseguinte, conseguimos elencar as seguintes categorias: no que tange à LSF, trabalhamos com o sistema de transitividade do texto verbal, observando os processos e os seus respectivos participantes nas figuras (material, mental, relacional, existencial, verbal, comportamental).

Em relação à GDV, o processo de representação concretiza-se por meio da transitividade expressa pelos vetores, pelos participantes e pelas eventuais circunstâncias. Temos, portanto, dois grupos: a representação narrativa e a representação conceitual. Na primeira, há ação entre os participantes; na segunda, esses participantes são representados a partir de seus atributos, características, identidades.

Por fim, de modo a inserir um caráter mais crítico no tocante à percepção dos discursos presentes nos textos, recorreremos à Análise de Discurso Crítica (ADC) no que diz respeito a duas categorias bem recorrentes: a interdiscursividade e a intertextualidade. A

interdiscursividade é utilizada no sentido de observar que discursos estão presentes em cada texto, se há mais de um discurso e que relação eles mantêm. Isso pode ser percebido tanto de forma intra como intertextos. Já a intertextualidade é identificada em um dos capítulos de forma bem marcante e invoca os conhecimentos de mundo dos leitores para estabelecer referências e relações com o assunto discutido.

Nossa intenção, em suma, é recorrer às categorias citadas para desenvolver um senso analítico nos educandos, a fim de que consigam vislumbrar como a gramática da língua é usada para representar o mundo, as coisas e os seres nos textos que circulam nos diversos campos de atuação nos quais os alunos circulam. Nesse sentido, tanto a lógica gramatical do texto verbal quanto a organização gramatical da imagem são contemplados, ampliando o escopo do que se entende por ensino de gramática, indo ao encontro do que rege a BNCC sobre a prática de análise linguística/semiótica.

4.5 Percurso metodológico

Para que possamos ampliar a discussão sobre o ensino de gramática dentro do eixo de análise linguística/semiótica, além de recorrermos a uma base teórica que compreenda a multifuncionalidade da língua e a sua percepção para a análise crítica dos textos, precisamos nos orientar por um percurso metodológico que não se encerre em si mesmo, ou seja, que evite uma prática de ensino linear, mas que oriente uma circularidade. A Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) foi, então, a base teórico-metodológica que nos guiou na formulação de nossa proposta de caderno de atividades e, consequentemente, de incentivo ao trabalho docente. Nela, podemos partir dos *designs* disponíveis a partir do conhecimento que o aluno possui, desenvolver o processo de *designing* por meio da construção de uma metalinguagem apropriada para as questões discutidas, e instigar o *redesign*, sempre retornando aos contextos iniciais, mas de forma transformadora.

Antes disso, como defendemos em momento anterior, compreendemos que o professor deve possuir conhecimento acerca do seu material, ou seja, o LDP. Baseados nisso, propomos um momento de análise de uma unidade didática do livro escolhido, observando os gêneros discursivos e as atividades propostas, tanto para compreensão e interpretação quanto acerca de tópicos gramaticais. Esse momento nos propiciou elencarmos as lacunas e possibilidades do LDP em questão para a elaboração de nossa proposta de caderno de atividades, que segue o percurso teórico-metodológico discutido.

Para que os pressupostos oriundos da LSF, da GDV e da ADC pudessem seguir uma sequência lógica de ações e com espaço nas atividades que propomos, resolvemos seguir as etapas sugeridas pelo Grupo de Nova Londres a partir do que o LDP nos oferecia enquanto lacuna e possibilidade. Como os capítulos do livro didático de português em questão começam com textos que objetivam iniciar a discussão a respeito do tema proposto, tomamos este momento para o desenvolvimento da Prática Situada, pois leva em consideração os conhecimentos atuais e passados que os alunos trazem (GNL, 1996).

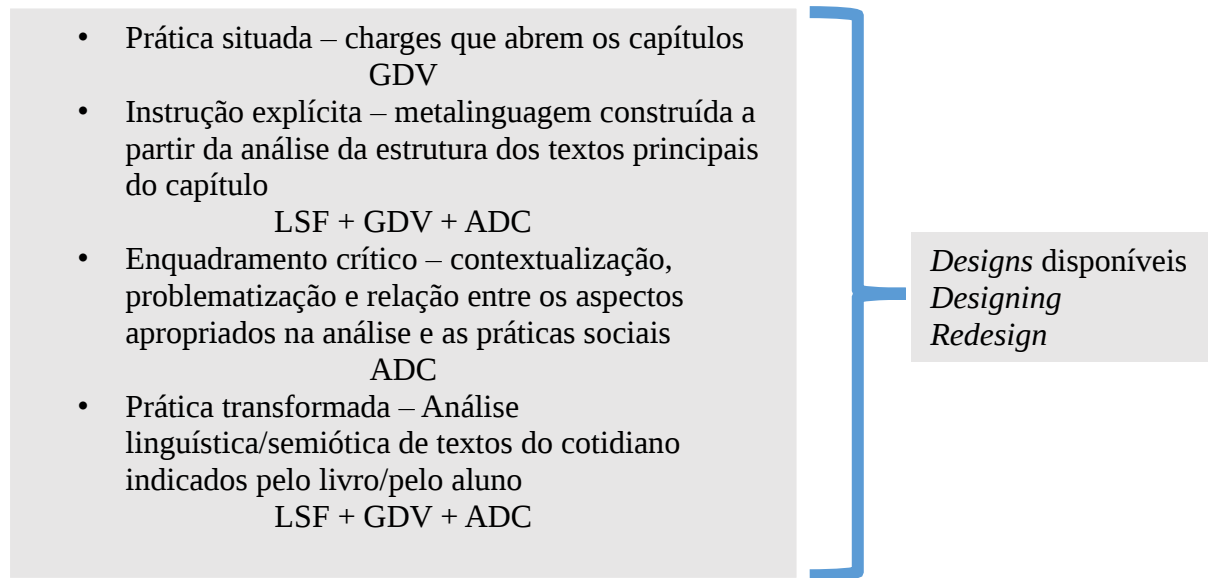
Em seguida, ocorre a efetivação da etapa de Instrução Explícita, na qual professor e alunos trabalharão em conjunto na construção de uma metalinguagem que permita a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, sua operacionalização em situações autênticas de uso da língua. Nesse momento, recorreremos aos textos da seção de leitura (*Prática de Leitura*), porque são a base para o desenvolvimento das demais práticas de linguagem do capítulo.

O Enquadramento Crítico, por sua vez, aparece ora de forma concentrada, ao final dos blocos de questões, ora de forma distribuída entre as demais etapas. Isso acontece porque consideramos muito limitador estipular um único momento para a contextualização crítica dos conhecimentos adquiridos na construção da metalinguagem, uma vez que um dos nossos objetivos é levar o educando à análise e ao uso consciente da estrutura gramatical para instigar a criticidade em textos do cotidiano.

A etapa de Prática Transformada deve ser voltada para questões do cotidiano, ou seja, para a prática da metalinguagem construída em textos que circulam nas práticas sociais dos educandos. Isso coaduna-se com a base teórica por nós assumida, por considerar a língua em uso, em seu contexto imediato. Nesse momento, tentamos elencar alguns dos pontos discutidos nas etapas anteriores a fim de criar uma espécie de guia de perguntas que possam orientar o indivíduo a analisar textos com os quais se deparem, sempre deixando abertas as novas possibilidades de análise e questionamento.

Vale ressaltar que esse percurso orienta a base teórica percorrida anteriormente que fundamenta o nosso trabalho. Para deixar ainda mais explícito esse caminho, sintetizamos as informações discutidas na figura abaixo, com as bases teóricas predominantes de cada etapa na configuração das questões constantes no caderno de atividades.

Figura 3 - Configuração das atividades da proposição



Fonte: Elaborado pelo autor.

5 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, realizamos a análise de uma unidade didática do livro escolhido. Entendemos que essa ação vai ao encontro do que discorremos ao longo de nossa discussão, ou seja, da consideração de que é necessário que o professor conheça o material pedagógico que utiliza para que, assim, possa viabilizar o conhecimento teórico que possui, aliando-o às concepções de língua e de gramática que assume.

Em nosso caso, pretendemos partir da análise do material didático a fim de propor estratégias relacionadas à base teórica sugerida (GSF, ADC e GDV), considerando o componente “como” da Pedagogia dos Multiletramentos. Nesse sentido, procuramos desenvolver o letramento crítico em sala de aula, utilizando a gramática e/ou análise linguística/semiótica como estratégia para a compreensão dos textos e de questões sociais mais amplas.

Primeiramente, observamos de modo geral o LD escolhido. Destacamos a sua organização mais ampla, enquanto unidades, capítulos, seções e subseções. Em seguida, abordamos a unidade didática selecionada e analisamos a sua configuração, atentando para os textos, para as atividades e para as sugestões/orientações do material didático. Salientamos que o processo analítico procura seguir a ordem das seções e subseções dos capítulos do LDP. Além disso, procuramos mapear lacunas e possibilidades que serão sistematizadas no capítulo de proposição e em um caderno com sugestões de atividades.

Acreditamos que, dessa forma, com o conhecimento estratégico daquilo que o LDP propõe, aliado às suas potencialidades pedagógicas e à base teórica assumida por nós, poderemos propor uma série de atividades e, portanto, possibilidades para que o ensino de gramática em sala de aula se torne mais proveitoso, sob uma perspectiva crítica e funcional da língua.

5.1 Configuração do LDP escolhido

Nossa pesquisa, como recorrentemente explicitado, baseia-se na análise linguística/semiótica, sob a perspectiva multifuncional da linguagem, no contexto do LDP. O livro escolhido trata-se do Tecendo Linguagens – 9º ano, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Ressaltamos que estamos lidando com o manual do professor, documento que possui linguagem direcionada ao docente, notadamente perceptível a partir

das orientações pedagógicas em local específico, contendo, inclusive, indicações das competências e habilidades do capítulo, das seções e subseções e das atividades.

O LD em questão participou com êxito do processo de avaliação do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PLND/2020), e foi aprovado coletivamente pelo quadro efetivo de professores do município no qual o professor-pesquisador exerce suas funções docentes. Dessa forma, esse material didático passou a ser adotado como material titular de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental no município de Maracanaú – CE, para o período 2020-2023. Seu lugar nesta pesquisa encontra, então, justificativa no fato de que o professor-pesquisador utiliza o livro em questão como suporte para suas aulas de língua materna no ano/série citado.

Optamos pelo 9º ano por ser uma das séries nas quais o professor-pesquisador leciona, além de que os alunos, em relação aos demais anos, encontram-se em uma faixa etária que compreende entre 13 e 15 anos e, portanto, são aparentemente mais maduros. Acrescentamos a essas justificativas o fato de que os discentes em questão estão no último ano do ensino fundamental – anos finais, e possuem uma consciência mais apurada dos fatos, eventos e problemas sociais que os rodeiam, podendo se envolver em discussões e reflexões mediadas pelo professor.

Consideramos importante, antes da descrição da sequência de ações propositivas, fazer um breve percurso da configuração do material em tela. O LDP Tecendo Linguagens é dividido em quatro unidades didáticas que abordam assuntos de relevância social relacionados aos jovens estudantes, então na fase da adolescência. Cada unidade é composta por dois capítulos com suas respectivas temáticas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Macroconfiguração do LDP utilizado na pesquisa

UNIDADE TEMÁTICA	CAPÍTULOS POR TEMÁTICA
Unidade 1: Por dentro da literatura	Capítulo 1 – Desvendando o conto
	Capítulo 2 – Desvendando o romance
Unidade 2: Vida de adolescente	Capítulo 3 – Amor e poesia
	Capítulo 4 – Outras paixões, outras linguagens
Unidade 3: Face a face	Capítulo 5 – As várias faces da violência
	Capítulo 6 – As várias faces do preconceito
Unidade 4: Tempo de pensar: informação e escolhas	Capítulo 7 – Informar-se para conhecer
	Capítulo 8 – Que profissão seguir?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por sua vez, cada capítulo é dividido em seções e subseções, como as descritas no quadro a seguir:

Quadro 6 - Microconfiguração dos capítulos do LD escolhido para a pesquisa

SEÇÕES												
Abertura	Para começo de conversa	Prática de leitura	Conversa entre textos	Momento de ouvir	Reflexão sobre o uso da língua	De olho na escrita	Trocando ideias	Hora da pesquisa	Na trilha da oralidade	Produção de texto	Ampliando horizontes	Preparando-se para o próximo capítulo
Subseções	 Por dentro do texto Linguagem do texto Conhecendo o autor Glossário				 Aplicando conhecimentos				 Pra você que é curioso			

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Abertura: apresenta um apanhado geral, em forma de lista dos conteúdos a serem trabalhados em cada capítulo;
- Para começo de conversa: destina-se à introdução do assunto do capítulo, seja através de uma imagem, de letra de canção etc.;
- Prática de leitura: aparece mais de uma vez por capítulo e traz subseções, tais como *Por dentro do texto*, *Linguagem do texto*, *Conhecendo o autor* e *Glossário*, que abordam, respectivamente, atividades de compreensão e interpretação, aspectos linguísticos ligados à construção do texto, biografia do autor do texto e consulta vocabular;
- Conversa entre textos: permite um trabalho comparativo entre os textos lidos durante os capítulos;
- Momento de ouvir: permite ao aluno ouvir outros textos acionados pelo professor;
- Reflexão sobre o uso da língua: trata sobre questões e aspectos da gramática da língua. Possui uma parte explicativa e uma subseção de aplicação do conteúdo explicitado (*Aplicando conhecimentos*);
- De olho na escrita: apresenta atividades de natureza ortográfica;

- h) Trocando ideias: espaço destinado ao diálogo e à discussão sobre a temática do capítulo;
- i) Hora da pesquisa: momento de propor pesquisas que orientem o aluno a ampliar seu conhecimento sobre determinado assunto;
- j) Na trilha da oralidade: produção de gêneros orais;
- k) Produção de texto: há a sugestão de produção de gêneros diversos, geralmente ligados às TDIC, mas também ao letramento da letra;
- l) Ampliando horizontes: é uma seção que traz dicas de leituras e filmes que expandem a temática discutida em cada capítulo;
- m) Preparando-se para o próximo capítulo: traz questionamentos e inferências que introduzem o assunto do próximo capítulo;
- n) Pra você que é curioso: é uma subseção responsável por trazer curiosidades acerca da temática trabalhada. Não encontra um lugar fixo, portanto, por convenção, escolhemos atrelá-la à seção *Ampliando horizontes*, por ambas instigarem a curiosidade

A configuração do LDP Tecendo Linguagens transparece uma multiplicidade de seções que buscam seguir as proposições e orientações da BNCC (2018), visto que trazem espaço para os quatro eixos que dimensionam o ensino de língua materna: leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto. Tais eixos, portanto, encontram-se presentes, no decorrer das seções e subseções de cada capítulo, convergindo em vários momentos, ora com predominância de um eixo sobre outro, ora de forma equilibrada. Em alguns momentos, notamos o isolamento no que tange à análise linguística/semiótica, que busca na seção de leitura subsídios para atividades predominantemente classificatórias.

A configuração composicional do LDP utilizado nesta pesquisa nos oferece inúmeras possibilidades didáticas e metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Contudo, devido às necessárias delimitações para alcançar os objetivos inicialmente propostos, pensamos em desenvolver uma sequência de ações que alia o que o livro oferece (e, principalmente, suas potencialidades) à base teórica por nós assumida, além do contexto e do público-alvo participante. Nesse sentido, precisamos fazer um recorte e escolher uma unidade didática que será foco de nossas próximas análises e a proposições. Além disso, decidimos não analisar a seção de Produção de texto, devido, entre outras coisas, à extensão do capítulo de análise. Todavia, isso não significa que ela deva ser desconsiderada, sendo fonte de novas possibilidades e de futuras pesquisas que envolvam, também, nossa temática.

Optamos pela unidade didática de número 4 (*Tempo de pensar: informação e escolhas*), composta por dois capítulos (7 e 8) de temáticas muito relevantes e que relacionam-se direta e profundamente à realidade de alunos do último ano do ensino fundamental. Consideramos, também, que esta é a última unidade do livro e, por isso, entendemos que os alunos já tiveram oportunidade de discutir e refletir sobre temáticas sociais nos capítulos anteriores e provavelmente possuem maturidade para discutir sobre os temas da unidade em questão.

O capítulo 7 traz como título *Informar-se para conhecer e procura discutir/orientar sobre ciência e tecnologia e educação em direitos humanos, com ênfase nas fake news*. Esse assunto, por coadunar-se ao cotidiano dos jovens estudantes, em fase de descobertas e imersos no mundo digital, oferece potencialidade didático-metodológica para o desenvolvimento de atividades que estimulem o senso crítico sobre os gêneros discursivos presentes nas diversas práticas sociais das quais participam, além de possibilitar um olhar mais atento para a curadoria de informações.

O capítulo 8, por sua vez, intitula-se *Que profissão seguir?*, e discorre sobre os anseios que os adolescentes passam a sentir em relação às projeções de entrada no mercado de trabalho. Esse tema ganha bastante pertinência, visto que os alunos do 9º ano têm a oportunidade de adentrar em instituições de nível médio/profissionalizante, no contexto da educação do Ceará. O capítulo oportuniza a reflexão do jovem diante do leque de possibilidades que pode (ou não) se abrir em uma nova etapa de sua vida após o ensino fundamental, em face da dicotômica realidade brasileira emprego/desemprego.

Os capítulos que compõem a unidade didática escolhida são analisados a seguir e neles intencionamos trabalhar os textos, as atividades, as orientações e sugestões dadas a alunos e professores, de modo a mapear o objeto de estudo e compreender possíveis lacunas e potencialidades. Procuramos efetivar o processo analítico à luz da base teórica percorrida (GSF, ADC, GDV, Multiletramentos) para que possamos ter embasamento e conhecimento do desenho disponível para, em seguida, operacionalizar um redesenho concernente à análise linguística/semiótica sob a perspectiva multifuncional da língua.

O redesenho será pautado na utilização dos aspectos gramaticais para a construção de sentidos nos textos, portanto, explorados em sua funcionalidade. Procuramos fugir do tradicionalismo e oferecer um conjunto de atividades que façam o aluno perceber o papel da gramática na construção de textos e seus respectivos sentidos e intenções. A partir desse movimento de análise linguística/semiótica, pretendemos chamar a atenção tanto para a

gramática da semiose verbal quanto para a gramática da semiose visual, mais recorrentemente presente no LDP.

Entendendo essa construção, possibilitaremos a alunos e professores estender e desenvolver esse conhecimento gramatical em outros textos, indicados também pelo próprio LDP, sempre considerando os contextos sociais mais amplos tematizados nos capítulos. Esses são os movimentos que pretendemos realizar com e a partir da análise proposta.

5.2 Análise do capítulo 7: “Informar-se para conhecer”

O capítulo 7 apresenta como título “Informar-se para conhecer”, estrutura-se em torno da temática das *fake news* e do uso de tecnologias. Inicialmente, na abertura, as autoras justificam a escolha do tema apontando para a diversidade e quantidade de informações às quais os indivíduos têm acesso em suas práticas sociais cotidianas e da necessidade de haver um processo de curadoria, a fim de que sejam capazes de analisar e avaliar o teor e a confiabilidade tanto dessas informações quanto dos veículos de mídia que as reproduzem.

O capítulo vai além dessa questão ao abordar os direitos inerentes às crianças e aos adolescentes, de modo mais específico, ao acesso e uso das tecnologias digitais e sua devida participação nas interações e debates que ocorrem no ambiente virtual. Esse direito vem à tona pelas autoras ao citarem a sua fonte: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, documento aprovado pela ONU no ano de 1989.

Concordamos com as autoras sobre a relevância de abordar a temática desse capítulo, principalmente, entre os alunos do ano final do ensino fundamental. São estudantes que estão na fase da adolescência e geralmente possuem contato mais constante com as tecnologias e mídias digitais e, portanto, estão suscetíveis a inúmeras informações que precisam ser analisadas, ou seja, precisam passar por um processo de escolha filtrado por padrões pautados na ética, na criticidade e na veridicidade. Tais escolhas necessitam, dentre outras coisas, recorrer a estratégias linguísticas que, acreditamos, podem partir do nível da análise da estrutura para compreender os textos e os contextos mais amplos de produção, distribuição e intenções relacionadas às informações socialmente veiculadas.

Em consonância com os pontos apresentados, as autoras indicam ao professor as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) que serão trabalhadas no decorrer do capítulo. São elas: 2 (Pensamento científico, crítico e criativo), 3 (repertório cultural), 4 (comunicação e expressão), 5 (cultura digital), 7 (argumentação), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania). Além disso, apontam as competências específicas do

componente curricular Língua Portuguesa: 3 (ler, escutar e produzir textos diversos), 6 (análise de informações, argumentos e opiniões), 8 (seleção de materiais para leitura) e 10 (mobilização de práticas da cultura digital).

Observamos que as competências gerais selecionadas estão em harmonia com a temática escolhida para estruturar as práticas de linguagem presentes no capítulo em questão, procurando contemplar tanto a cultura digital, quanto seu uso em práticas sociais levando em consideração o outro. De modo mais específico, a leitura, a análise, a curadoria, aliadas à mobilização de práticas da cultura digital, se fazem presentes a fim de que o conjunto das competências permita que os alunos consigam refletir sobre as informações e utilizá-las de forma crítica.

O capítulo inicia com a seção *Para começo de conversa* e veicula uma série de perguntas que procuram instigar os alunos a falarem sobre suas experiências com a informação na internet. Trata-se de um momento que procura introduzir o assunto a partir do que o aluno faz em seu cotidiano, permitindo ao professor realizar um diagnóstico rápido sobre sua turma. Em seguida, esta charge é apresentada aos estudantes:

Figura 4 - Charge sobre fake news.



Fonte: Galastri (2018, p. 45).

Após a exibição da charge, as autoras optaram por uma série de perguntas, expostas abaixo:

- a) O que você vê na imagem? O que poderiam ser os dispositivos anônimos? Explique.
- b) O que pode provocar humor nessa charge?
- c) Além do humor, que crítica social é feita na charge?
- d) Que figura de linguagem o cartunista usa nessa charge para produzir os sentidos de humor a crítica?

- e) Você concorda com a crítica feita por ele? Explique.
- f) De que forma todos esses dispositivos da charge podem ser usados para as pessoas se informarem e fazerem escolhas conscientes? Explique e dê exemplos.

Primeiramente, temos que considerar que estamos diante de um texto multimodal, pois há a interação de pelo menos dois modos semióticos (o verbal e o visual) que, por sua vez, distribuem seus respectivos recursos em um gênero discursivo (charge) pertencente ao campo jornalístico/midiático. Nesse sentido, consideramos necessário orientar o aluno a perceber como os elementos do conjunto multimodal contribuem para a construção do sentido do texto.

As autoras tentam contemplar essa análise no item *a* da atividade, contudo, isso ocorre de forma mais genérica, pois, embora permita que os estudantes apontem livremente o que veem, tal ação pode se limitar em determinado momento a uma descrição superficial dos elementos composicionais do texto. Apesar de orientar o professor a instigar os alunos a perceberem os recursos semânticos, as autoras não oferecem sugestões de como isso deve ser feito.

A análise da sintaxe visual do texto possibilitaria que os itens seguintes pudessem ser respondidos com mais eficácia, visto que o *design* da charge é fruto de escolhas realizadas pelo seu autor/*designer*, portanto, escolhas que revelam determinado posicionamento diante da temática (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006). Nesse sentido, aspectos, como disposição dos elementos verbais e visuais, centralidade do *smartphone* como participante de destaque, presença de itens sincrônicos e diacrônicos, evidencição do processo verbal e sua relação de personificação entre dizente e enunciado, embora implicitamente sejam contemplados no item *a*, poderiam ter sido melhor discutidos nos demais itens, estabelecendo uma detalhada e progressiva análise da gramática visual em direção ao entendimento do texto e dos contextos situacional e cultural.

Além disso, o texto verbal poderia ter sido melhor trabalhado ao apontar o uso das reticências como indicativo de continuação de um enunciado, a possibilidade de identificar os indivíduos a que se referem os pronomes *eles* e *me*, ambos participantes, respectivamente ator e meta, do processo material indicado pelo verbo *usar*. Ainda, há um destaque em negrito presente na expressão “todos os dias”, na circunstância de finalidade, indicativo de determinada intenção.

A questão avança com a identificação da crítica contida na charge, no uso da figura de linguagem mais aparente utilizada pelo autor no texto e finaliza com o posicionamento do aluno diante dessa crítica. Tais movimentos, como destacamos anteriormente, seriam melhor entendidos e trabalhados se os aspectos da gramática visual e verbal fossem evidenciados no sentido de guiar o aluno a perceber como os elementos da sintaxe textual atuam em conjunto para a construção do sentido pretendido.

Além disso, apontamos uma excelente oportunidade de abordar a prática situada a partir desse texto introdutório, uma vez que trabalha com os conhecimentos já apropriados pelo educando, a partir de suas experiências em práticas sociais das quais participa. Ainda, um aspecto não foi abordado inicialmente: a quem interessa a criação e o compartilhamento de *fake news*, quais seriam suas intenções. Isso poderia ser explorado por meio do questionamento sobre quem poderia representar o sujeito indeterminado *eles* no texto verbal presente no balão de fala.

Obviamente, consideramos que nenhum livro didático é ou será completo e que as lacunas elencadas podem se dar por dois motivos: a possibilidade de atuação livre do docente e/ou o espaço limitado do LD. Contudo, nosso objetivo é identificar possíveis lacunas e possibilidades de trabalho que o material didático em questão pode oferecer e tentar propor atividades atreladas ao corpo teórico por nós assumido. É nesse sentido que nossa primeira análise e todas as demais darão prosseguimento, observando essas lacunas e vislumbrando possibilidades que serão sistematizadas no capítulo de proposição.

Após a abertura do capítulo com a charge exposta, o primeiro texto da seção *Prática de leitura* é apresentado. Geralmente, é a partir dos textos veiculados nessa seção que as demais práticas (oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto) estão baseadas. Nesse sentido, entendemos que os gêneros discursivos presentes na seção em questão podem permitir que a instrução explícita e até o enquadramento crítico possam ter lugar, uma vez que a BNCC (2018) orienta que a análise linguística/semiótica ocorra de forma transversal aos demais eixos.

O gênero discursivo que sequencia o tema do capítulo é uma notícia, composta por elementos verbais e visuais, ambos colaborando para a construção do sentido e da composição do gênero discursivo, como podemos observar a seguir:

Figura 5 - Texto 1 da seção Prática de leitura do capítulo 7

https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480

Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola

Paula Adamo Idoeta – Da BBC Brasil em São Paulo – 21 abril 2016

Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as *fake news* – notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores – têm sido usadas em uma escola particular do interior paulista para ensinar pensamento crítico e pesquisa científica.

A iniciativa é do professor de ciências Estevão Zilioli, de Ourinhos (a 360 km de São Paulo), que desenvolveu um curso semanal voluntário no contraturno para alunos do ensino médio. Os próprios estudantes buscam as notícias de cunho duvidoso para análise em sala de aula.

A ideia é que eles próprios se perguntem: essa notícia tem fontes e dados confiáveis? Merece ser acreditada – e compartilhada?



"Eles trazem as notícias das quais ficam desconfiados. Começamos com notícias de ciências e saúde, mas os alunos se interessaram também por notícias de entretenimento e política, por estarmos em um ano eleitoral", conta Zilioli à BBC Brasil.

"O método de checagem é o mesmo para todas: buscar informações de fontes confiáveis. Estou falando de método científico, de busca de informações seguras que possam ser demonstradas, até para eles entenderem que não é simples provar as coisas."

A aula se centra em discutir as notícias e em encontrar formas de checar as informações *on-line* – buscando as fontes originais dos fatos ou pesquisando em artigos acadêmicos, periódicos científicos, IBGE e sites de tribunais eleitorais, por exemplo.

Entre as notícias já analisadas, estão:

- Uma de que frutas ingeridas em jejum curam câncer, que os alunos perceberam que não tinha fontes seguras para garantir a afirmação do título;
- A de uma mãe que teria aplicado botox na filha pequena (os jovens foram atrás das imagens da mãe, que é participante de um *reality show* nos EUA, e estão tentando tirar suas próprias conclusões pelos vídeos);
- Uma do cientista Stephen Hawking, morto em março, falando sobre vida extraterrestre (os alunos descobriram "Eles já estão mais treinados a ver o que é falso ou não do que recebem do grupo da família [...] e pensam duas vezes antes de acreditar. Antes, se uma matéria era compartilhada muitas vezes, eles achavam que necessariamente era real. Agora, estão percebendo que esse critério numérico não vale. E mesmo que eles percebam logo de cara que a notícia é *fake*, têm de confirmar isso com a metodologia."

A ideia fez o professor ser selecionado para o projeto Inovadores, [...] que o ajudou a idealizar um site – batizado pelos alunos de Ourinhos de HoaxBusters, ou Caça-boatos –, que terá uma espécie de "termômetro" para identificar o quanto cada notícia analisada tem de veracidade.

As aulas vêm ajudando a estudante Giovana [...], 16, a identificar notícias falsas que circulam nos grupos virtuais nas redes sociais.

"Algumas são notícias velhas – quando vamos checar as datas e horários, vemos que tem gente que posta links de 2013, por exemplo", conta Giovana à BBC Brasil.

"Pensando em como o mundo avançou com os meios de comunicação e a eleição do (presidente americano Donald) Trump, é importante para a gente saber como verificar as informações e compartilhar só depois de ver o conteúdo na íntegra, não só pelas chamadas."

IDOETA, Paula Adamo. Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola. *BBC Brasil*, São Paulo, 21 abr. 2018. Disponível em: <https://bbc.in/2v4E5hs>. Acesso em: 29 set. 2018.



Fonte: BBC Brasil, 2018

Trata-se de uma notícia, que traz como título “Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola”, postada no site BBC, datada de 21 de abril de 2018 e acessada em 29 de setembro do mesmo ano. O texto é trazido pelo LDP com uma diagramação

interessante: dentro de uma caixa que simula uma página da web, com setas de navegação, ícones que indicam os botões de minimizar, maximizar e fechar página, além da barra de endereçamento, indicando o endereço eletrônico da notícia. Essa configuração é pertinente ao capítulo em questão, já que aborda o uso de tecnologias. Esse padrão é constante no capítulo e no livro em relação a textos que foram retirados da internet.

A notícia fala, em suma, sobre um professor que utiliza notícias falsas para ensinar ciências aos seus alunos no município de Ourinhos, em São Paulo. O docente cria, juntamente com os discentes, uma metodologia, pautada na pesquisa e checagem, que permite analisar se as notícias trazidas pelos próprios alunos são verdadeiras ou falsas. Essa iniciativa originou um site de verificação de notícias batizado de *HoaxBuster* e ajudou os alunos a efetivarem processos de curadoria em relação às notícias que chegam até eles.

Após a leitura do texto, o LDP segue com a seção *Por dentro do texto*, responsável pela compreensão e interpretação textual. Nesse momento, são mobilizados os conhecimentos e as informações apropriados pelos alunos no decorrer da leitura da notícia. Aqui, também, há uma explicitação do conceito de *fake news* e sua tipologia: *conteúdo criminosamente fabricado, sátira ou paródia descontextualizada, conteúdo manipulado, contexto falso, conteúdo enganoso e conexão falsa*.

Por essa seção se concentrar nesses dois objetivos (compreensão e interpretação), seguindo uma gradação de questionamentos que vai de perguntas mais superficiais (*Que fato é noticiado? Onde e quando ocorreu? Como e por que aconteceu?*) até perguntas mais analíticas, pedindo para que os alunos classifiquem os exemplos de notícias falsas apresentados no texto dentre os tipos de *fake news* apresentadas, optamos por dar mais destaque à seção seguinte.

A seção *Linguagem do texto* é o momento em que, segundo o próprio LDP “Analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 5). Este é o momento que consideramos, a partir da organização do próprio livro, mais apto a analisar o texto a partir de sua estrutura, seja a composicional, ligada aos elementos do próprio gênero e do contexto de produção, seja pelo seu estilo (BRASIL, 2018). Para isso, a análise linguística/semiótica pode se fazer presente de forma mais efetiva.

As autoras trazem nessa seção questões que se relacionam mais precisamente à argumentação dos participantes citados na notícia, à identificação de tempos e modos verbais e à percepção de estrangeirismos, conforme notamos a seguir:

Figura 6 - Atividade da seção Linguagem do texto – capítulo 7

1. Releia os depoimentos do professor e da estudante na notícia:

"Eles já estão mais treinados a ver o que é falso ou não do que recebem do grupo da família [...] e pensam duas vezes antes de acreditar. Antes, se uma matéria era compartilhada muitas vezes, eles achavam que necessariamente era real. Agora, estão percebendo que esse critério numérico não vale. E mesmo que eles percebam logo de cara que a notícia é *fake*, têm de confirmar isso com a metodologia".

"Pensando em como o mundo avançou com os meios de comunicação e a eleição do (presidente americano Donald) Trump, é importante para a gente saber como verificar as informações e compartilhar só depois de ver o conteúdo na íntegra, não só pelas chamadas."

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 15).

- a) Quais ideias centrais são defendidas pelo professor e pela estudante em suas falas?
- b) Que tipo de argumento a estudante usou para justificar seu ponto de vista? Você considera esse argumento forte? Explique.
- c) Que tipo de argumento o professor usou para justificar seu ponto de vista? Você considera esse argumento forte? Explique.

2. Releia a notícia observando os verbos utilizados:

- a) Que tempo e modo verbal é usado no título? Que sentido é produzido por esse uso?
- b) Que tempos e modos verbais são usados no corpo do texto, inclusive nos depoimentos dos entrevistados? Que sentido é produzido com esse uso?

Na orientação ao professor, as autoras justificam que o objetivo da atividade é fazer com que os alunos reflitam “sobre o uso de elementos estilísticos e semânticos que colaboram para a composição do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 188), conforme orienta a BNCC para o eixo análise linguística/semiótica. Para isso, recorrem a três movimentos: aos argumentos utilizados pelo professor e pelos alunos na notícia; à identificação de verbos e seus tempos e modos; e ao uso de estrangeirismo, no caso, a expressão *fake news*, abordada na questão seguinte.

Entendemos que essa foi uma boa estratégia usada para identificar elementos que compõem a notícia. Contudo, sentimos falta de uma análise mais detalhada, abordando outros recursos presentes no gênero discursivo em questão. Ao abordar os verbos, o professor poderia chamar atenção para os tipos de processos mais frequentes no texto, como os mentais, os materiais, os relacionais e os verbais, indicando as relações que essas ações mantêm com seus respectivos atores: ações ligadas à cognição, realizadas pelos alunos; ações materiais,

indicando a agência de alunos e professores em relação ao combate às notícias falsas; ações ligadas à atribuição de características a determinados fatos; o uso de citações para trazer voz de autoridade ou maior confiabilidade ao que é dito pelo participante da notícia.

Todos esses movimentos são notados no texto veiculado. Além disso, mais uma vez, um outro movimento pertinente seria observar se esses recursos também são utilizados em textos que possuem potencial para veicularem *fake news* e, mais uma vez, questionar sobre suas possíveis origens, a que interesses nutrem, como impactam as pessoas. Nesse sentido, os alunos teriam a possibilidade de analisar como questões linguísticas estruturam textos com capacidade de causar transtornos sociais em níveis inimagináveis. Essas ações configurariam atividades no âmbito da instrução explícita e do enquadramento crítico.

Outro ponto para que chamamos atenção é o fato de que a notícia trabalhada contém imagens em seu corpo. Num primeiro momento, observamos um garoto na frente de seu computador, acessando um site de notícias que traz a palavra *NEWS* em destaque. Sobreposto a essa página, o carimbo com a palavra *FAKE*, também em destaque. A segunda imagem mostra um homem de perfil, sugerindo que está gritando, com um megafone na mão direita. Essas imagens não foram consideradas na seção *Linguagem do texto*, deixando de lado a oportunidade de trabalhar outra semiose presente na composição do gênero. Tais elementos poderiam ter sido relacionados com o texto verbal da notícia, destacando sua coerência com o que foi representado na modalidade escrita.

A seção *Prática de leitura* mais uma vez aparece, mas agora trazendo a segunda leitura estruturante do capítulo (texto 2). Trata-se de uma notícia que traz em seu corpo um guia para ajudar os leitores a identificarem as notícias falsas. Observemos como o texto é apresentado no LD:

Figura 7 - Texto 2 da seção Prática de leitura do capítulo 7

https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/09/em-guia-de-como-verificar-se-uma-noticia-e-falsa-antes-de-você-mandar-no-grupo-da-familia.html

Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família

14/09/2018 - 15H11
POR JULIANA GRAGNANI, DA BBC NEWS, EM LONDRES

Se a informação causou desconforto ou chegou por meio de corrente pelas redes sociais, desconfie e cheque em algum site de confiança

Você abre seu celular e recebe uma notícia encaminhada por um amigo ou parente. Ela confirma completamente suas convicções ou então causa muita surpresa ou repulsa? Há chances de que a notícia seja falsa.

Se a disseminação de notícias falsas com o objetivo de manipular a opinião pública preocupa ainda mais com a proximidade das eleições brasileiras.

Dá um pouco de trabalho checar se a notícia recebida é verdadeira ou falsa, mas vale a pena fazer isso e incorporar alguns desses passos a seu dia a dia e ao consumo de notícias. Não contribua para a disseminação de notícias falsas. Tenha certeza de que é uma informação verdadeira antes de compartilhá-la.

A seguir, um guia de como identificar notícias falsas e [...] algumas respostas sobre esse fenômeno.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

- 1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.
- 2) Ela lhe causou uma reação emocional
- 4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes, dê links ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.
- 5) Produzir uma reportagem assim que eventos aconteçam toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias no calor do momento.

[...]

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família. *Época Negócios*, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2Qxhqv>. Acesso em: 29 set. 2018.

GUIA DE COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

(antes de mandar para o grupo de família)

- **Leia a notícia inteira, não apenas o título**
- **Investigue a fonte**
Se for uma corrente sem autoria, **desconfie e, de preferência, não compartilhe**. Se houver nome de autor ou veículo, pesquise em um buscador
- **Digite o título em um buscador**
Se for verdadeira, é provável que outros veículos de imprensa estejam reproduzindo. Se for falsa, **pode ser que veículos de checagem**
- **Pergunte para quem te mandou a notícia de quem recebeu e se conseguiu verificar a informação**

Investigue a imagem em um buscador
Se recebeu uma foto, salve-a em seu computador e **carregue em** em outro buscador

Verificar em que outros sites ela foi publicada pode dar pistas de sua veracidade

Desconfie de áudios
Tente resumir o áudio e **buscar por** suas palavras-chave

Fonte: Gragnani (2018, p. 66)

Antes de efetivar a leitura, as autoras trazem alguns questionamentos que consideram importantes tanto para a predição do texto quanto para fazer um levantamento sobre os conhecimentos e práticas que os alunos têm/participam em relação às *fake news*. As perguntas são as seguintes: 1) *Você sabe, exatamente, como fazer a checagem dessas*

informações? 2) Em sua opinião, é fácil checar se a informação é verdadeira ou falsa? Por quê? 3) Pelo título da notícia a seguir, quais informações você imagina encontrar no texto sobre esse assunto? Comente. A expectativa de resposta é pessoal e o objetivo para a seção é “qualificar a participação de cada aluno e desenvolver criticidade em relação aos acontecimentos que afetam sua vida e a de pessoas de sua comunidade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 189).

Notamos que as perguntas que precedem o texto a ser lido são coerentes no que tange à notícia e ao guia apresentados em sequência, visto que procuram sondar que conhecimentos os estudantes possuem a respeito da identificação e análise de notícias falsas. Nesse sentido, a primeira pergunta *Você sabe, exatamente, como fazer a checagem dessas informações?* retoma notícias/informações trabalhadas pelo professor e pelos alunos do texto 1 (Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola) e tenta fazer uma ligação com o texto 2, a ser lido em seguida.

As autoras orientam ao professor que, primeiramente, a leitura do texto seja feita de forma individual, a fim de que os alunos façam anotações que serão relacionadas aos conhecimentos prévios discutidos instantes antes. Posteriormente, indicam a leitura compartilhada e colaborativa, com pequenas pausas para comentários acerca das informações contidas no texto.

Quanto ao texto em si, notamos a presença do gênero discursivo guia, com o título “Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família”, publicado no site do veículo de comunicação Época, em 14 de setembro de 2018. O acesso à notícia foi feito em 29 de setembro do mesmo ano. Segue o mesmo padrão de diagramação que o texto 1, ou seja, encontra-se dentro de uma caixa que simula um site da *web*. Observamos a presença tanto de semiose verbal quanto de semiose visual, configurando um grau de multimodalidade bem perceptível e significativo. Isso se dá em dois momentos: no primeiro, há a imagem de uma máscara branca, com um nariz comprido sendo cortado por uma tesoura vermelha, em fundo escuro; no segundo, há a presença de um guia a ser descrito em seguida.

Em relação ao seu conteúdo, a notícia, na verdade, procura orientar o leitor a tomar cuidado com o compartilhamento de *fake news* em suas práticas cotidianas, elencando uma série de situações do dia a dia e perguntas que devem ser feitas a fim de que o processo de curadoria seja realizado. Contribuindo para a construção de sentidos da semiose verbal, encontramos um guia que, além de sucintamente apresentar as ideias defendidas anteriormente, amplia o nível de informatividade e, portanto, de orientação. Percebemos a

presença de cores (preto, rosa, verde e azul) e de ícones relacionados às dicas verbalmente expressas.

Em seguida, o LD traz, como de costume, a seção *Por dentro do texto* e procura trabalhar a compreensão e a interpretação textual. Mais uma vez, notamos que as perguntas se organizam em uma gradação que parte de questões no nível mais superficial para questões mais contextualizadas. Dentre essas questões, destacamos uma que se relaciona à organização do guia:

Figura 8 - Atividade da seção Por dentro do texto – capítulo 7

5. Reproduza o quadro e preencha-o com o resumo das orientações do guia:

Título: Leia a notícia inteira, não apenas o título, e pesquise-o em um buscador.
Fonte: Investigue a fonte, por meio de buscador; se não apresentar a fonte, não compartilhe.
Data: Verifique a data de publicação, para se certificar do seu contexto.

ELEMENTOS DO TEXTO	ORIENTAÇÕES DE CHECAGEM DE FATOS
Título	
Fonte	
Data	
Fatos e números	
Imagens	
Áudios	

Fatos e números: Verifique os fatos e números citados para saber se foram apresentados por outras fontes.
Imagens: Investigue a imagem pelo buscador.
Áudios: Transcreva trechos do áudio e jogue no buscador para verificar se outras fontes apresentam essa informação.

Fonte: Oliveira e Araújo, (2018, p. 3).

Entendemos que essa estratégia da atividade pode ajudar os alunos a perceberem a organização estrutural do gênero guia, recorrendo à sistematização e ao resumo de informações. Contudo, a questão limita-se, nesse momento, a isso. Ela poderia ter sido melhor trabalhada aliando-se às questões da seção *Linguagem do texto*, a ser descrita adiante.

Outro ponto que gostaríamos de destacar refere-se à questão de número 6, que traz os seguintes questionamentos:

6. Observe a foto que acompanha a notícia:

- O que você vê na imagem?
- A que personagem de contos infantis é feita a referência dessa foto?
- O que a máscara branca simboliza no mundo virtual? Explique. Pesquise na internet, se considerar necessário.
- O que simboliza a tesoura cortando o nariz longo?

Diferentemente das atividades propostas no texto 1, notamos nitidamente uma aproximação entre as modalidades semióticas percebidas. A questão acima exposta procura relacionar os elementos imagéticos aos elementos verbais na construção de sentidos do texto. Para isso, procura instigar no aluno a percepção da intertextualidade na figura do personagem Pinóquio, representado pelo nariz comprido, além de conhecimentos de mundo mais atuais, como a máscara branca, apontando para o anonimato oferecido pela internet. Contudo, apesar de ampliar o potencial de significação do texto, não pauta a relação desses elementos com as questões sociais, ou seja, quem representa a máscara ou por que a referência a Pinóquio foi feita. Essas questões, por inferência nossa, ficam a cargo de o professor discutir.

Além desses pontos, o potencial de agência dos alunos tem seu momento de maior clareza quando, na questão 7, o enunciado orienta que eles acessem os portais de checagem de notícias para buscarem mais orientações acerca dos cuidados a serem tomados no trato com as informações. Essa ação é de grande valia, mas enxergamos a possibilidade de ampliação ao sugerir aos educandos que utilizem os conhecimentos até aqui construídos para analisar efetivamente as *fake news* desmentidas pelos sites de verificação de notícias.

A questão 9, por sua vez, expõe uma charge muito interessante com suas respectivas perguntas:

Figura 9 - Charge da seção Por dentro do texto



Fonte: Lucas (2018, p. 4).

- O que você vê na imagem?
- Que crítica social essa charge apresenta?
- Essa charge foi publicada em setembro de 2018. Pesquise na internet quais boatos disseminados por aplicativo de mensagens eletrônicas se relacionam com a charge.
- Que relação pode ser estabelecida entre a charge e os textos lidos?

e) Você acha que essa onda de notícias falsas por aplicativo ainda persiste?

Explique.

A contemporaneidade da charge se mostra evidente ao notarmos a presença do logotipo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, muito utilizado no mundo todo, além do *smartphone*, um telefone inteligente. No contexto social brasileiro, os boatos disseminados pelo aplicativo em questão causaram problemas de âmbito tanto nacional como local.

A sintaxe da imagem permite a projeção de uma metáfora multimodal (Boato é combustível), não abordada nas questões propostas, apesar de que, implicitamente, possa ser contemplada no item a), ainda muito amplo para as oportunidades de análise da gramática visual. Cores, formas, locais, ícone correm o risco de serem citados de forma parcial e genérica, caso o professor não faça as devidas inferências e questionamentos. Além disso, o texto verbal presente no balão de fala (um processo verbal para a GDV), mescla um comando do cotidiano ao sentido pretendido pelo designer do texto.

Entendemos que há um aprofundamento no nível de contextualização da temática na sugestão de que os alunos pesquisem por outros boatos. Todavia, esse trabalho pode ser expandido ao sugerirmos a análise efetiva dos textos pesquisados pelos alunos, a fim de que, a partir dos elementos verbais e visuais (sua estrutura e organização), possam perceber como as *fake news* se configuram. Além disso, a partir de questões como suporte, contexto imediato, identificação de discursos presentes nos textos, seja possível identificar a que intenções esse fenômeno serve, quais seus objetivos e em que contextos podem ser utilizados. Visualizamos, nesse momento, uma oportunidade para trabalhar tanto o enquadramento crítico quanto a prática transformada.

A seção *Linguagem do texto*, por sua vez, procura fazer a análise de elementos do texto lido. Para isso, começa com perguntas a respeito do tempo e do modo dos verbos utilizados:

01. Releia a notícia “Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família” observando os tempos e modos verbais. Depois responda:

- a) Qual tempo verbal foi usado no título? Por que foi feito esse uso?
- b) Quais tempos verbais foram usados na primeira parte da contextualização das precauções e dicas? Por que foi feito esse uso?
- c) Quais tempos e modos verbais são predominantes nas precauções e nas dicas do guia? Por que foi feito esse uso?

Assim como no texto 1, a presente seção focaliza sua análise na percepção dos tempos e dos modos verbais que compõem o texto. Esse aspecto é importante se aliado aos propósitos comunicativos do gênero. A pergunta *Por que foi feito esse uso?* permite que essa inferência seja parcialmente feita, porque entendemos que ainda há margem para que o aluno responda de forma genérica. Desta forma, o professor precisa acompanhar a construção da resposta pelo educando, de modo que ele consiga fazer as devidas relações entre a intenção do texto e a utilização dos verbos identificados. Essa orientação é indicada ao professor no manual.

Além disso, os tipos de processos poderiam ser evidenciados. Qual a natureza das ações a serem executadas pelos leitores: material, mental, verbal, relacional, existencial ou comportamental? Como essa natureza se relaciona com as ações interventivas e/ou de precaução no que se refere às *fake news*? Obviamente, são questionamentos teóricos que, inicialmente são direcionados ao professor, mas que podem ser redirecionados aos alunos de forma didática. Aliado a isso, é importante fazer com que o educando se questione se tais estratégias linguísticas também são utilizadas pelos textos que veiculam notícias falsas.

A seção prossegue com a segunda questão, que aborda elementos visuais que compõem o guia:

2. Observe os elementos visuais do guia e responda:

- a) Por que são usadas cores diferentes e o ícone de tesoura para separar as partes do guia?
- b) O que representam os ícones reproduzidos abaixo? Que relação cada um deles estabelece com a informação que o acompanha?

Figura 10 - Ícones do gênero guia



Fonte: Oliveira e Araújo, (2018, p. 6).

A atividade acima avança no que diz respeito à relação que se deve estabelecer entre elementos verbais e visuais. Observamos que tanto cores quanto ícones são evidenciados

com o intuito de fazer o aluno perceber suas respectivas funções na sintaxe visual para a construção de sentidos pretendida. Uma possível correspondência entre os verbos da questão anterior ou palavras-chave do texto verbal com esses elementos visuais poderia contribuir para uma melhor percepção de como o texto foi construído. Ressaltamos, ainda, que questões abordadas na seção anterior, como a tabela resumitiva (questão 5) e a abordagem da imagem da máscara (questão 6) poderiam perfeitamente fazer parte desta seção, ajudando a entender os movimentos e as escolhas feitas pelo designer do texto.

Abordadas as duas leituras principais (texto 1 e texto 2), o LDP apresenta a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, responsável pela introdução e explicação do tópico gramatical selecionado para o capítulo. A análise dos textos e das questões feitas até agora é importante para entendermos como o LDP faz a abordagem gramatical, ou seja, para percebermos se a análise linguística presente no livro apresenta alguma inovação em relação à chamada gramática tradicional ou mantém os padrões de trabalho pautados em questões do tipo identificação/classificação/substituição.

O que podemos perceber até aqui é que ainda há uma espécie de divisão progressiva entre as práticas de linguagem. Em outras palavras, notamos que, apesar de as práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto) se fazerem efetivamente presentes no LDP, ainda mantém a tendência de serem compartimentalizadas. Há, sim, a manutenção das relações entre si, mas parece haver certo grau de autonomia, quando, na verdade, o eixo de análise linguística/semiótica deveria ser transversal às demais práticas. Observemos como essa seção é trazida para professor e alunos.

Oração subordinada substantiva – Subjetiva, objetiva direta e objetiva indireta

1. Vamos começar este estudo revisando a sintaxe dos períodos. Analise os termos destacados nos períodos a seguir, extraídos da reportagem “Professor usa fake news para ensinar ciência na escola”, e classifique-os de acordo com as seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto.

A introdução ao assunto orações subordinadas substantivas é feita a partir de uma questão classificatória tendo como base trechos retirados do texto 1. A orientação é que os alunos classifiquem, de acordo com as seis funções sintáticas elencadas, as expressões em destaque, como no item a):

a) “*Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as fake news – notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores – têm sido usadas [...]*”.

Essa estrutura perpassa toda a questão, composta por seis itens que abordam as funções sintáticas indicadas no enunciado. Em seguida, a questão 2, após a orientação de correção com o professor, pede para que os alunos localizem e transcrevam os núcleos dos termos destacados na questão anterior e, em seguida, digam a sua classe gramatical que, no caso em questão, é o substantivo.

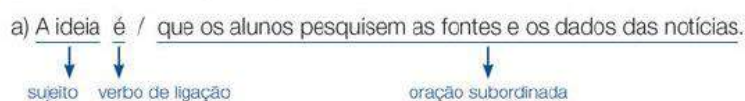
O objetivo dessas questões é o de fazer uma revisão dos termos essenciais e integrantes da oração para relacioná-los com as funções exercidas pelo substantivo e, em seguida, abordar efetivamente as orações subordinadas substantivas. As autoras do LDP afirmam, em espaço reservado para orientação ao professor, que se pretende levar o aluno a compreender a estrutura dessas orações “para melhorar suas produções e fazer uma interpretação mais efetiva dos textos que lê”, levando o educando a “reconhecer sua função e seu uso na construção textual” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194).

Nesse sentido, salientam que esse entendimento deve se sobrepor ao simples reconhecimento e à classificação das orações, não priorizando “nessa etapa de aprendizagem, a preocupação com as classificações [...] ainda que algumas atividades envolvam esse conceito” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194). São interessantes os esclarecimentos dados ao professor em relação à ênfase dada aos usos do tópico gramatical proposto para esse capítulo. Contudo, consideramos problemática a operacionalização dessas atividades, pois, como veremos adiante, são predominantemente classificatórias e pouca atenção é dada à funcionalidade do tópico gramatical em questão na construção de sentidos do texto.

Após as questões de revisão, o período composto efetivamente é pautado a partir do esquema a seguir:

Figura 11 - Exemplo de atividade da seção Reflexão sobre o uso da língua

3. Agora, observe os seguintes períodos:



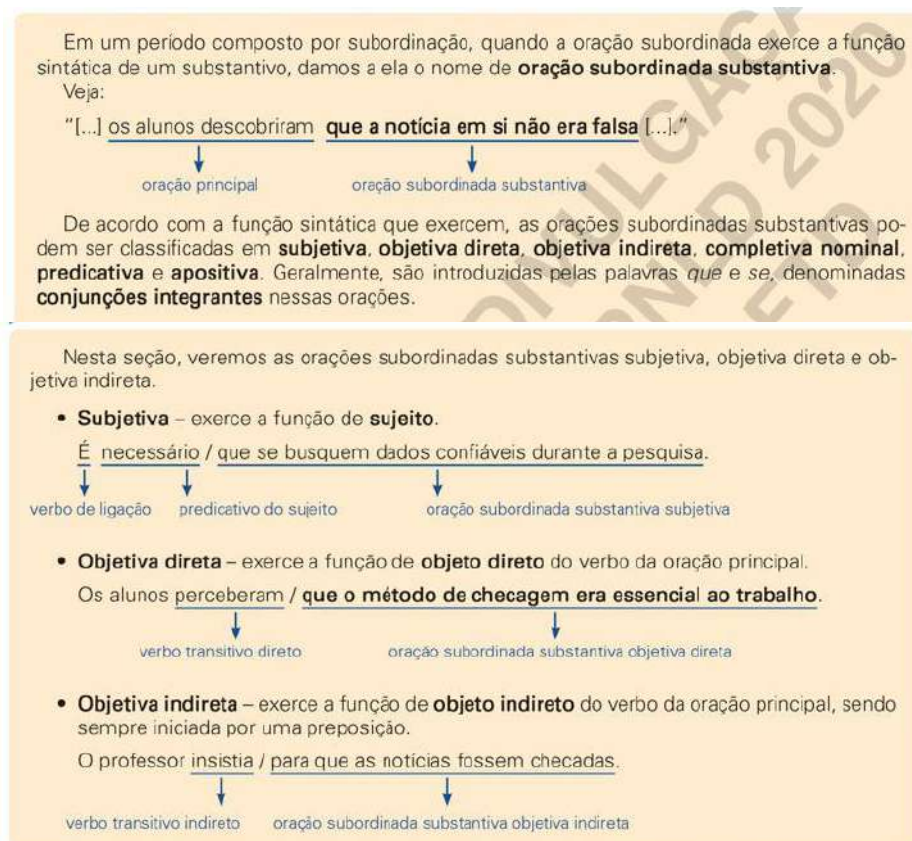
Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 194).

- A primeira oração contém um sujeito e um verbo de ligação. O que é necessário para que ela tenha sentido completo?
- Depois de responder à questão anterior, reflita: Que função sintática a oração subordinada desse período desempenha?

A expectativa é que o aluno responda que é necessário um predicativo do sujeito para que a oração tenha sentido completo. A partir disso, a intenção é que ele perceba que a segunda oração, subordinada sintaticamente em relação à primeira, exerce a função indicada anteriormente. O mesmo processo é aplicado para as funções sintáticas sujeito e objeto direto, constituindo as três primeiras classificações do conteúdo abordado.

Em seguida, há a definição de oração subordinada substantiva trazida pelo LDP:

Figura 12 - Definição e classificação das orações subordinadas substantivas



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 8).

A exposição do assunto é feita de forma objetiva e simplificada, com exemplos baseados no texto 1, presente no capítulo. Observamos uma configuração esquemática, com períodos compostos prototípicos das três primeiras classificações apresentadas aos alunos. Após esse quadro, uma questão, de natureza classificatória, é sugerida para ser respondida.

Agora, a classificação não é mais de um termo essencial ou integrante, mas da oração subordinada em destaque, como no item a) dessa questão:

a) “*Antes, se uma matéria era compartilhada muitas vezes, eles achavam **que necessariamente era real.***”

A seção que segue objetiva desenvolver os conhecimentos precedentes na prática. Contudo, ressaltamos, essa prática não pode ser considerada como produtiva, em nossa visão, pois ainda se fundamenta predominantemente na classificação de termos destacados ou na repetição de alguns comandos retirados e/ou baseados nos textos lidos. Nesse sentido, pouco notamos um trabalho mais significativo, no qual consideramos ser necessário evidenciar a língua em uso. Notemos o padrão das questões *Aplicando conhecimentos*:

1. *Transforme os períodos simples a seguir em períodos compostos por subordinação, substituindo as expressões destacadas por orações subordinadas substantivas. Observe a relação de sentido que pode ser estabelecida entre as orações a serem formadas.*

- a) É importante **a verificação dos fatos.**
- b) “Não contribua **para a disseminação de notícias falsas.**”
- c) Os estudantes checam **a confiabilidade de sites de busca.**

Observamos uma atividade que repete um padrão que, embora permita que o aluno note a relação entre a estrutura do período simples e a estrutura do período composto, é, de certa forma, pautada em um determinado nível de mecanização da atividade de reescrita. Em seguida, mais uma vez, o LDP traz uma questão que pede para o aluno classificar as orações da questão 1. A terceira questão segue o mesmo protocolo:

3. *Classifique sintaticamente as orações subordinadas substantivas destacadas nestes trechos de textos lidos neste capítulo. Consulte o quadro informativo para responder.*

- a) “Dá um pouco de trabalho checar **se a notícia recebida é verdadeira ou falsa** [...]”.
- b) Agora, estão percebendo **que esse critério numérico não vale.**
- c) A notícia está pedindo **para você acreditar nela** ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar?

Por fim, podemos notar a presença de uma atividade que foge um pouco aos padrões até aqui observados:

4. *Releia este trecho da reportagem “Professor usa fake news para ensinar ciência na escola”.*

Checar uma notícia antes de compartilhá-la com os familiares é essencial para ela não se tornar viral.

A questão instiga o aluno a analisar sintaticamente o período, pedindo para levar a oração subordinada substantiva subjetiva para a posição pós oração principal. Em seguida dá destaque para a conjunção *para*, exigindo a identificação da oração que ela introduz, no caso, uma adverbial final. Ademais, é importante notar que a subordinada substantiva do período acima é reduzida de infinitivo, algo ainda não exposto pelo capítulo.

Ao fim dessa seção, podemos afirmar que a estruturação tanto das explicações quanto das atividades é pautada na identificação/classificação/substituição de elementos gramaticais em detrimento de seu uso e de sua função para a construção de sentidos no texto. Observamos que o texto é usado como recurso para que esse padrão identificado se efetive, portanto, não veiculando uma abordagem produtiva, pelo menos no que tange à resolução das atividades de forma autônoma pelo aluno. Isso é reforçado pelas orientações dadas ao professor, que, geralmente, deve circular pela sala a fim de observar as discussões dos discentes e tentar amenizar possíveis dúvidas.

Vejamos agora como o texto 3 é apresentado e trabalhado pelo LDP:

Figura 13 - Texto 3 da seção Prática de leitura do capítulo 7

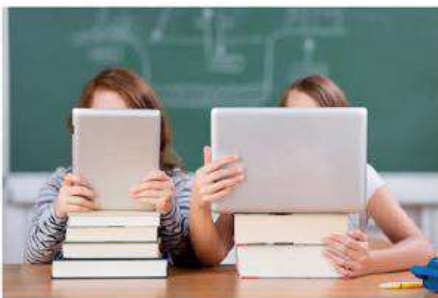
← → <https://pplware.sapo.pt/informacao/opiniao/tecnologia-impacto-criancas-2018/#comments>

O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018

9 abr. 2018 – HIGH TECH

As crianças que nasceram no início dos anos 1990 cresceram já na era dos computadores pessoais e não sabem como era o mundo sem a dependência desta eletrônica. As que nasceram uma década depois foram educadas e frequentaram a escola com a possibilidade de não recorrer à biblioteca para consultar um livro... existia a internet... e tudo está ainda mais diferente porque os *smartphones* trazem tudo isso no bolso.

Como será daqui em diante com o mundo da tecnologia a absorver tudo e todos? O que é que as crianças nascidas em 2018 vão tomar como garantido? Venha descobrir o que o futuro reserva para os adultos de amanhã.



O fim do dinheiro físico

Vários nomes ligados à tecnologia, nomeadamente Tim Cook, sucessor de Steve Jobs [...], já manifestaram o desejo de um mundo em que as pessoas não tivessem que lidar com notas e moedas. E provavelmente, quando uma criança nascida este ano chegar à adolescência não terá que andar com dinheiro físico.

Com o aparecimento da tecnologia **NFC**, **Blockchain** e **criptomoedas**, andar com dinheiro físico deverá vir a ser coisa do passado. [...]

Morrer antes dos 100 anos?

Atualmente, vemos e até conhecemos pessoas com mais de 80 anos de idade. E a cada ano que passa esta situação torna-se cada vez mais vulgar. Graças aos avanços científicos e tecnológicos, estão constantemente a ser criados novos medicamentos e inventados novos dispositivos que nos fazem ver e viver de outra forma a

O significado de privacidade

Desde o aparecimento da *Web* que o significado da palavra privacidade mudou drasticamente. Atualmente, grande parte das pessoas está disposta a fornecer dados pessoais, incluindo histórico de pesquisa e localização, em troca de uma vida mais fluida e em que tudo é instantâneo e não envolva muito tempo de espera.

Não restam dúvidas de que as empresas que controlam os serviços que atualmente todos utilizamos sabem detalhes das nossas vidas que nem nós próprios conseguimos imaginar. Com o desenvolvimento de Inteligência Artificial é possível cruzar informação e obter perfis com informação detalhada acerca de toda a gente. [...]



Viver num mundo sem pobreza...

Vamos terminar este artigo num tom otimista. Em 2038, espera-se que estejamos bastante próximos de acabar com a pobreza. Novos tipos de comida, como carne produzida em laboratório e colheitas geneticamente modificadas deverão estar a ser produzidas e vão desempenhar um papel fundamental na alimentação da população mundial.

Para, além disso, novas abordagens ao diagnóstico médico e tratamento de doenças irão também contribuir para erradicação de doenças como HIV e malária. Ao mesmo tempo em que isso acontece, a educação em países subdesenvolvidos deverá melhorar e dar ferramentas às pessoas para conseguirem alcançar mais.



SANTIAGO, Tomás. O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018. *PPLware*, Portugal, 9 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2FHBVMB>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: Santiago (2018, p. 9)

Completando a sequência da seção *Prática de Leitura* e contemplando o tema proposto para o capítulo de forma completa, o texto 3, intitulado “O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018”, aborda o uso e o avanço dos recursos tecnológicos, enquadrando cronologicamente no antes, no agora e em projeções para o futuro. Trata-se, segundo o livro didático, de um artigo de opinião escrito pelo articulista e estudante português Tomás Santiago, e retrata os impactos causados pelo acesso à tecnologia entre três grupos de pessoas: as que nasceram nos anos 1990, as que nasceram nos anos 2000 e, foco do artigo, as que nasceram em 2018.

O texto em questão aborda de forma otimista o papel dos recursos tecnológicos, com destaque para uma série de benefícios que ainda podem oferecer à humanidade. Esses benefícios são distribuídos ao longo do artigo de opinião e apontam para questões encapsuladas em subtítulos, quais sejam: “O fim do dinheiro físico”, “Morrer antes dos cem anos”, “O significado da privacidade” e “Viver num mundo sem pobreza”. Além do texto verbal, encontramos elementos visuais que mantêm relação direta com os argumentos defendidos pelo autor, imagens que reafirmam sua tese e que funcionam como recurso argumentativo.

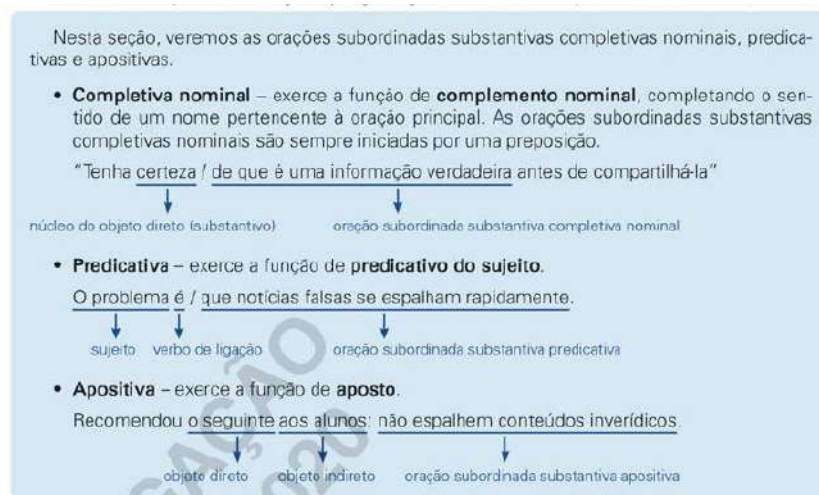
A seção *Por dentro do texto* segue o mesmo padrão dos capítulos anteriores, ou seja, conduz o aluno a compreender e interpretar o texto por meio de perguntas que seguem uma progressão que parte de perguntas mais superficiais a perguntas mais densas e subjetivas. Devido a isso, reafirmamos, preferimos optar pela seção seguinte.

A seção *Linguagem do texto*, como já explicitamos, procura analisar como o texto foi construído recorrendo a mecanismos linguísticos e compreende a seção mais propícia a partirmos da organização no nível da estrutura da língua. Todavia, notamos, neste momento, apenas duas questões que envolvem uso do léxico, orientando o aluno a identificar o significado da palavra “vulgar” no “português do Brasil e no de Portugal”, além da variação que a construção verbal portuguesa “a ser criados” apresenta em relação ao gerúndio, preferido em nosso país. A segunda questão limita-se a identificar os verbos em seus tempos e modos e analisar, em dois itens, como eles foram distribuídos pelas diferentes partes do texto.

Destacamos que a seção em questão não aborda a presença dos elementos visuais presentes no artigo de opinião lido. Dessa forma, notamos a valorização do escrito em detrimento de outras modalidades, pelo menos nesta atividade proposta pelo LDP. A evidenciação da análise da sintaxe visual presente nas imagens poderia suscitar e estimular a percepção de que a argumentação natural do gênero artigo de opinião pode transpassar a simples análise da palavra, incluindo outros modos semióticos.

Por fim, na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, notamos o mesmo movimento anteriormente detectado. Temos um quadro analítico dos três últimos tipos de orações subordinadas substantivas esquematicamente organizado, destinado para consulta, segundo as autoras:

Figura 14 - Definição e classificação das orações subordinadas substantivas



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p 205).

Em seguida, observamos a presença de questões que enfatizam a prescrição, identificadas por verbos, como “indique”, “transcreva”, “separe”, “classifique”. Além disso, é importante ressaltar que os itens que constituem essas questões são “trechos de textos lidos neste capítulo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 205), conforme indicamos a seguir:

a) “A ideia é que eles próprios se perguntem: **essa notícia tem fontes e dados confiáveis?**” Trecho retirado do texto 1.

b) “Venha descobrir **o que o futuro reserva para os adultos de amanhã.**” Trecho retirado do texto 3

Notamos que os textos estruturantes do capítulo aparecem constantemente nas seções destinadas à análise linguística, mas de modo recortado. Em outras palavras, há a clara evidencição do texto como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, pois não percebemos a intenção efetiva de relacionar os esquemas e as estruturas linguísticas como recursos funcionais para a construção de sentidos nos textos lidos.

A seção encerra com uma questão que corrobora nossa percepção acerca da gramática no LDP em questão. Uma tirinha embasa duas questões: uma mais interpretativa, que procura identificar o humor do texto; outra, seguindo o padrão de classificação das orações presentes no texto.

Figura 15 - Charge da seção Aplicando conhecimentos



Fonte: Gomes (2017, p. 56).

Ao final da análise deste capítulo, percebemos vários pontos bem interessantes. Inicialmente, gostaríamos de salientar a qualidade dos textos selecionados, pertencentes ao campo jornalístico/midiático, perpassando gêneros diferentes (notícia, guia, artigo de opinião, charge, tira). Todos os textos se relacionam diretamente com a temática e expõem visões de mundo sobre o fenômeno das *fake news* e sobre o mundo tecnológico.

O capítulo contempla as quatro práticas de linguagem orientadas pela BNCC (BRASIL, 2018), embora tenhamos focado nas seções destinadas à leitura/escuta e análise linguística/semiótica, tão caras ao desenvolvimento da proposta de nossa pesquisa. As práticas multiletradas são evidentes e avançam muito em relação aos livros didáticos anteriores à Base. Observamos, em alguns momentos mais pontuais e em outros mais específicos, o espaço destinado à agentividade do aluno, instigando-o a pesquisar recursos que oferecem suporte e enriquecem a aula.

Ao abordar o tema *fake news*, no entanto, apesar de apontar as consequências desse fenômeno, sentimos falta de uma problematização que dissesse respeito às suas causas, ou seja, que interesses há por trás das notícias falsas, a quem e para que(m) servem, quais os objetivos dos indivíduos que as produzem. Questões como essas poderiam incentivar a reflexão mais aprofundada dos estudantes e ajudariam a compreender de forma ampla o assunto trabalhado.

Em relação à análise linguística/semiótica, observamos lacunas no que diz respeito à funcionalidade dos elementos gramaticais para a construção de sentidos nos textos.

Questões do tipo identificador de tempos e modos verbais se fizeram presentes, mas sem um aprofundamento em como isso pode impactar as intenções do autor. Ademais, a presença de elementos visuais é ignorada em determinados momentos, como nas atividades referentes aos textos 1 e 3. Nesse sentido, constatamos que a gramática da palavra ainda é privilegiada em detrimento da gramática visual.

Nas seções destinadas aos tópicos gramaticais, no caso, oração subordinada substantiva, percebemos velhos padrões de atividades baseadas em comandos que incentivam a identificação e a classificação de trechos retirados dos textos principais e secundários do capítulo. Esse movimento destoa dos demais propostos pelo capítulo do LDP em questão, que avança nas atividades das demais práticas, mas esbarra na tradição gramatical prescritiva.

A análise realizada no presente capítulo, portanto, aponta-nos para uma proposta de atividade que parta do conhecimento que os educandos possuem sobre a temática trabalhada (prática situada) e analise como os gêneros discursivos identificados são estruturados gramaticalmente a fim de entender suas estratégias e seus sentidos imanentes, o que constituiria a instrução explícita. A partir da percepção da funcionalidade de elementos léxico-gramaticais, poderemos instigar a prática transformada de modo que o aluno utilize os conhecimentos construídos a fim de agir sobre textos que representem potencial real de veicular notícias falsas. Perpassando essas ações, o enquadramento crítico se fará constantemente presente, instigando reflexões sobre as origens, intenções e consequências sociais da veiculação de *fake news*.

5.3 Análise do capítulo 8: “Que profissão seguir?”

O capítulo 8, intitulado “Que profissão seguir?”, aborda a temática do futuro profissional e das expectativas geradas pelos estudantes diante de uma nova fase que se aproxima: o ensino médio, período de tomada de grandes decisões, como o vestibular. Nesse sentido, consideramos de grande importância a discussão sobre o assunto, visto que os alunos do 9º ano de ensino fundamental, na realidade do Ceará, têm a oportunidade de ingressar em uma escola de ensino profissionalizante a partir do 1º ano do ensino médio. Isso significa que precisam fazer escolhas profissionais desde agora, o que gera ansiedade nos jovens estudantes. O capítulo, portanto, oportuniza discussões a respeito do mercado de trabalho e de suas possibilidades/dificuldades diante do contexto brasileiro.

As autoras apontam as competências gerais a serem trabalhadas no capítulo. São elas: 2 (pensamento científico, crítico e criativo), 4 (comunicação e expressão), 6 (mundo do

trabalho, cidadania e projeto de vida), 7 (argumentação) e 10 (autonomia e responsabilidade). Como competências específicas, temos: 2 (apropriação da linguagem escrita), 3 (ler, escutar e produzir textos diversos), 5 (variação linguística), 6 (análise de informações, argumentos e opiniões), 8 (seleção de textos e livros) e 9 (envolvimento em práticas de leitura literária). As relações estabelecidas entre as competências gerais e específicas permitem o desenvolvimento de práticas de linguagem proveitosas, que impulsionam discussões acerca da temática trabalhada no capítulo. Vejamos como isso é estruturado através de nossa análise.

O capítulo inicia, como o anterior, com a seção *Para começo de conversa*, com perguntas que ajudam a introduzir o assunto proposto, tais como “Você já pensou em qual profissão quer seguir?”, seguidas dos desafios que os alunos imaginam enfrentar no mercado de trabalho e se suas escolhas refletem às dos familiares. Em seguida, o primeiro texto, uma tira, é introduzido, conforme reproduzido a seguir:

Figura 16 - Charge da seção Para começo de conversa – capítulo 8



Fonte: Gomes (2015, p. 65).

O texto é acompanhado por algumas perguntas que seguem o padrão observado no capítulo anterior, ou seja, um texto multimodal com perguntas que pedem para o aluno dizer o que vê na imagem, qual o assunto e o que o torna engraçado. Ratificamos que, em nossa visão, esse tipo de pergunta possui probabilidade de receber respostas superficiais ou genéricas. Apesar de o LD indicar ao professor para orientar “os alunos a observar todos os elementos verbais e visuais que compõem a tira e relacioná-los” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 212), não notamos a presença de um ponto de partida para que essa ação seja estruturada. Nesse sentido, encontramos na GDV uma oportunidade de análise verbo-visual mais sistematizada.

Na tira em questão, observamos uma sequência de quatro quadrinhos, nos quais se encontram dois personagens, uma joaninha (a tia) e um tatuzinho (o sobrinho), ambos conversando sobre futuro profissional. O diálogo é marcado por processos verbais perceptíveis pelos balões de fala (enunciados) direcionados aos participantes (dizentes), que

se encontram em posição frontal com vetores posicionados na linha do olhar, indicando também processos representacionais narrativos bidirecionais, bem comum em diálogos cara a cara (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em relação ao texto verbal, encontramos a presença de processos materiais (crescer, vai dar) e relacionais (vou ser, é), apontando, respectivamente, para ações futuras a serem praticadas quando adulto, e sua identificação, seus atributos ou identidades diante de uma possível profissão, que obviamente não existe. O ambiente aparenta ser natural, talvez um jardim, pela presença da grama, pela própria natureza dos personagens, personificados, e pelo indicativo do título da série de tiras “Bichinhos de jardim”, explicitado na fonte. Todas essas percepções podem ser levadas à discussão durante a leitura do texto.

Os itens seguintes abordam a compreensão das estratégias discursivas utilizadas pelo tatuzinho para construir sua argumentação, além da contextualização ao questionar como a atitude do personagem aponta para futuras profissões. Contudo, entendemos que, se questões relacionadas à gramática do texto verbal e visual forem percebidas pelos alunos durante a leitura, a compreensão no nível semântico pode ser melhor possibilitada, visto que esses elementos participam da construção textual e são usados para a formulação de estratégias para a construção de sentidos.

O segundo texto também possui um nível de multimodalidade bem interessante, com simbologias que permitem o aprofundamento da discussão sobre a temática proposta no capítulo, instigando a criticidade do estudante. Trata-se de uma charge, com vários elementos composicionais que possibilitam a análise com base nas gramáticas verbal e visual. Esse procedimento deve ser levando em consideração por professor e alunos, de forma que a percepção das estratégias utilizadas implique a compreensão dos sentidos oferecidos pelo texto. A charge é precedida de um enunciado de questão que apresenta dados sobre o desemprego entre jovens brasileiros: 26,6%, o dobro do percentual geral.

Figura 17 - Charge da seção Para começo de conversa – Emprego é miragem



Fonte: Lucas (2018, p. 6)

Observamos um homem que, devido à postura, estado das roupas e expressão facial, aparenta estar exausto. Encontra-se num ambiente desértico, por conta das dunas de areia, a distribuição dos raios de sol a pino, e a cor alaranjada que, por ser uma cor quente, atribui a sensação de alta temperatura ao ambiente. Outros elementos encontram-se em segundo plano, como uma carteira de trabalho, um urubu sobre uma árvore e uma placa com a inscrição “Há vagas”.

O texto, predominantemente imagético, explicita a metaforização do trabalho no contexto brasileiro, tanto de forma verbal, com a presença de uma oração estruturada num processo relacional, para a GSF (“Emprego no Brasil é uma miragem...”), quanto de forma visual, devido aos elementos que materializam o deserto e a placa com uma oração formada por processo existencial (“Há vagas”). Nesse sentido, a charge oferece uma leitura pautada na conceitualização metafórica “emprego é miragem”, envolvendo direta e explicitamente todos os elementos verbais e visuais dispostos no conjunto textual.

Ainda, podemos chamar a atenção para dois elementos que aparecem no lado esquerdo: o urubu vestido com terno e uma carteira de trabalho parcialmente enterrada. Esses elementos contribuem para a discussão mais voltada para questões sociais, através do questionamento sobre o que esse animal representa. Além disso, observamos, além de uma representação narrativa não transacional indicada pelo vetor que se projeta a partir da posição do corpo do homem e do processo narrativo verbal, identificado pelo balão de fala, a presença de uma representação conceitual formada pela indicação de um atributo simbólico que confere identidade a esse andarilho: a carteira de trabalho, que, pelo visto, encontra-se em posição de desprezo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Apesar de atestarmos a riqueza simbólica e metafórica contida no texto, o LDP traz a mesma questão modelar observada no capítulo anterior: a) *O que você vê na imagem? Do que trata a charge?* Ratificamos que esse tipo de questionamento abre margem para respostas genéricas, o que pode comprometer a compreensão textual caso o professor não medeie a prática de leitura. A questão avança um pouco ao perguntar, no item b), o motivo de o mercado de trabalho ser simbolizado por um deserto. Os dois últimos itens questionam as possíveis causas para o alto índice de desemprego entre os jovens e sobre que atitudes eles poderiam tomar para enfrentar essas dificuldades.

Mais uma vez contemplamos a possibilidade de tal seção enquadrar-se na prática situada da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), uma vez que parte dos conhecimentos já apropriados pelos estudantes que estão na iminência de fazer a primeira escolha relativa ao mundo do trabalho no contexto das escolas profissionalizantes do Ceará. Ademais, é um excelente ponto de partida para pautar questões sociais, como as causas do desemprego, a partir da análise da estrutura da língua, conforme demonstramos embasados na categoria transitividade tanto da GSF quanto da GDV.

A seguir, o LDP apresenta o gênero entrevista, localizado na seção Prática de leitura. Esse é o texto 1 do capítulo em questão.

Figura 18 - Texto 1 da seção Prática de leitura do capítulo 8

https://bit.ly/2RIEzJh

O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento

A dica é do psicólogo especializado em orientação vocacional Fernando Aguiar. Optar por uma profissão pela perspectiva de ganhar dinheiro, mas sem gostar dela, é um atalho para a frustração

Postado em 29/04/2018 15:04 / atualizado em 30/04/2018 19:58
Gabriela Andrade

[...] O grande desafio [para o jovem] é decidir qual profissão seguir [...]. Para ser exitoso nessa missão, o segredo está em apostar em autoconhecimento, organização e pesquisa sobre a área de interesse. É o que defende Fernando Aguiar, mestre em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) que desenvolveu uma metodologia vocacional. [...]

Quais são as dificuldades envolvidas ao decidir por uma profissão?

São obstáculos diferentes para cada pessoa. E os desafios não existem apenas ao escolher uma carreira. Ao longo da trajetória, a pessoa vai se deparar com perguntas que sempre voltam, como "será que é isso que eu quero continuar fazendo pelo resto da minha vida?".

O fato de estudantes do ensino médio serem pressionados a decidir uma carreira é prejudicial? Como lidar com isso?

Sim. Essa pressão para a escolha profissional e a falta de preparação pode gerar estresse, depressão e ansiedade, além de dificuldade para dormir e irritabilidade. A melhor maneira de aliviar essa tensão é se conhecer, pois as pessoas nunca vão parar de pressionar. Quando você se prepara e se compreende, a pressão terá menos peso.

Como os jovens podem ter clareza sobre qual carreira seguir?

Qualquer processo de escolha ou planejamento tem de começar com o autoconhecimento. É preciso pensar sobre as respostas para perguntas como "quem sou eu?" e "o que quero para a minha vida?". Na internet, há vários testes de orientação profissional gratuitos que pecam por priorizar apenas os cursos disponíveis no mercado em vez de valorizar o autoconhecimento. Todo profissional terá algum momento de crise ao longo da carreira; é nessas horas que a gente reflete sobre o que deseja continuar fazendo pelo resto da vida. Se tiver feito uma escolha desconectada com os próprios propósitos, a pessoa pode se sentir forçada a permanecer trabalhando com aquilo por falta de outra oportunidade, o que causa sofrimento e até adoecimento. Só com o autoconhecimento é possível fazer escolhas benéficas.

Como começar essa jornada de autoconhecimento?

É difícil, dá trabalho. Normalmente, é algo complexo de se fazer sozinho. A ajuda de amigos, familiares ou de um profissional se faz necessária para que a pessoa possa entender as próprias características e interesses. Para quem quer iniciar esse processo sozinho, uma sugestão é fazer uma lista de coisas de que gosta e outra de coisas de que não gosta. Escreva sobre quem você é e sua trajetória de vida, explicando com o que se identifica ou não. Colocar no papel pode ajudá-lo a visualizar seu perfil no mundo.

Muitos jovens que vão prestar vestibular ou Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se sentem numa encruzilhada sobre a escolha da profissão. Às vezes, não se identificam com nenhum curso. Qual a dica para quem está nessa situação?

A única opção é se preparar. O que acontece muito é que jovens só se preocupam com isso no 3º ano do ensino médio. É importante começar a pensar no 1º ano do ensino médio.

[...]

Por que para alguns é mais fácil fazer essa escolha do que para outros?

Os que têm mais facilidade no processo são os que já têm autoconhecimento, pois, se a pessoa não se conhece, fica difícil decidir sobre algo. Ter o apoio de familiares ajuda bastante, pois eles podem fazer perguntas para ajudar o jovem a pensar no que fazer. Visitar uma universidade para saber mais dos cursos e conhecer profissionais das suas áreas de interesse é uma boa aposta. Para decidir, não dá para pensar numa graduação só na teoria, é preciso conhecer a prática e, a partir daí, pensar nas habilidades que você precisa desenvolver para se dar bem naquela área e traçar um planejamento para isso.

Que peso deve ter o dinheiro durante a definição de uma carreira? Como conciliar felicidade e rendimentos?

Não adianta optar por uma profissão só porque ela dá dinheiro se você não gosta dela. O resultado será frustração e adoecimento. O aspecto financeiro tem um papel importante, e isso deve ser levado em consideração. É necessário pesquisar o quão fácil ou difícil é ganhar dinheiro naquela área. Mas, no geral, se alguém faz o que ama, aumenta em muito as chances de se tornar um excelente profissional e, consequentemente, ganhar bem.

ANDRADE, Gabriela. O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento. Entrevista Fernando Aguiar. *Correio Braziliense*, Brasília, 29 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2RIEzJh>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: Andrade (2018, p. 3)

Trata-se do gênero discursivo entrevista, que é precedido por perguntas semelhantes às da seção anterior. A orientação ao professor afirma que um dos objetivos da leitura é levar os alunos à reflexão sobre a escolha da profissão. Consideramos esse ponto essencial, uma vez que, na realidade cearense, nossos alunos de 9º ano preparam-se para escolher um curso técnico profissionalizante. Contudo, também destacamos que esse momento deve abordar também outras questões mais amplas, tais como as oportunidades disponíveis, os interesses do empregador e do mercado, o contexto sócio-político-econômico, o papel dos governos.

O texto aparece com a organização prototípica do gênero em questão, com título, abertura e texto principal, composto por perguntas da entrevistadora, a jornalista Gabriela Andrade, do jornal Correio Braziliense, e por respostas do entrevistado, o psicólogo Fernando Aguiar. Não possui elementos visuais além da configuração que já apontamos anteriormente, dentro de uma caixa que simula uma página da web. Portanto, temos um nível de multimodalidade que se limita à diagramação da entrevista. O assunto, seguindo o fluxo do capítulo do LDP, se desenvolve em torno do “segredo” para a escolha de uma carreira no mercado de trabalho por parte dos adolescentes.

Após a análise no nível léxico-gramatical, observamos a presença de orações que se estruturam, principalmente, em torno de processos materiais, mentais e relacionais. Percebemos que essas escolhas, tanto nas perguntas como nas respostas, por parte dos sujeitos envolvidos no texto (entrevistadora e entrevistado), procuram representar o perfil do jovem contemporâneo, seja como ele se apresenta seja como se espera que ele se mostre para superar as dificuldades impostas na construção de sua carreira.

Além disso, notamos uma série de relações entre os sentidos expressos pelos processos apontados, que seguem uma linha modelar de causa/consequência/condição, ação-resultado, em que um processo A é causa, consequência ou condição para um processo B. Podemos exemplificar com o seguinte trecho: “...se a pessoa não se conhece, fica difícil decidir sobre algo”. Observamos, na primeira oração, um processo mental, *conhecer*, uma ação cognitiva, portanto, no campo do mundo interior; em seguida, temos outro processo mental, *decidir*. A relação entre os processos indica que a não realização do processo mental *conhecer* implica dificuldade sobre outro processo mental a ser realizado pelo jovem, o de *decidir* sobre seu futuro.

Outro exemplo disponível encontra-se no seguinte trecho: “...se alguém faz o que ama, aumenta em muito as chances de se tornar um excelente profissional e, conseqüentemente, de ganhar bem”. Nesse trecho, observamos a relação entre os processos

para a efetivação, na visão do entrevistado, da oportunidade de sucesso. Agora, temos um processo material (faz) associado a um processo mental (ama); ambos são condição para que outros três processos aconteçam: o de **aumentar** as chances (processo material no nível da abstração) de se **tornar** um excelente profissional (processo relacional intensivo atributivo) e, assim, **ganhar** bem (processo material).

Toda a entrevista perpassa esse tipo modelar de construção, na qual um processo A esperado pelo jovem possa gerar ou ser condição para um processo B. Essa constatação permite que o entrevistado expresse a representação do jovem que o mercado de trabalho anseia, atribuindo somente ao jovem a responsabilidade pela construção de seu futuro profissional. Nesse sentido, não observamos a responsabilização de outras instâncias, além da família e amigos, que possam ajudar ao jovem encontrar-se e identificar-se com uma profissão. Ademais, outras questões são esquecidas, como a oportunidade de emprego, pois é cada vez mais comum nos depararmos com profissionais recém-formados, mas que não conseguiram uma vaga em sua área.

Em seguida, na seção *Por dentro do texto*, as autoras apresentam atividades que procuram “recuperar o contexto de produção da entrevista e identificar sua abordagem” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.215). As questões e itens dessa seção giram em torno da tese e dos argumentos trazidos pelo entrevistado para defender seu pensamento. Três perguntas chamaram nossa atenção: *Em sua opinião, que outros desafios o jovem pode enfrentar no mercado de trabalho e na sua vida de forma geral?*; *Sobre esse assunto (pressão sofrida pelos jovens), o entrevistado apresenta argumentos de causa e consequência. Quais argumentos são esses?*; *Que outras ações são citadas como forma de ajudar o jovem na escolha de uma profissão?*.

Os questionamentos elencados permitem a contextualização no nível social, ou seja, os desafios a serem enfrentados no mercado de trabalho brasileiro, como o desemprego e a formação (ou a falta dela). Além disso, o professor pode ampliar a discussão ao instigar a reflexão sobre que ajudas externas o jovem poderia ter para superar as dificuldades relacionadas ao mundo do trabalho, sem concentrar toda a responsabilidade apenas em si mesmo. Por fim, uma das perguntas permite a identificação da estrutura dos processos apontados por nós, mas apenas no nível semântico. Dessa forma, seria interessante analisar, também, o nível da léxico-gramática, como responsável pela construção dos sentidos pretendidos.

A seção *Linguagem do texto*, por sua vez, traz a definição e a caracterização do gênero entrevista. Elenca perguntas que buscam compreender e identificar o contexto de

situação que levou à estruturação do texto; o registro empregado; a função de partes do gênero; e se o foco é nas perguntas ou nas respostas, no entrevistado ou no que ele tem a dizer; e nos papéis dos participantes.

A questão três aproxima-se da abordagem teórica assumida por nós, de língua enquanto sistema de escolhas, ao perguntar sobre os motivos que levaram o jornal a escolher o título da entrevista *O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento*, pontuando, também, a escolha lexical do termo *segredo*. Há, nesse momento, a oportunidade de observar como o sentido pretendido é construído a partir de escolhas feitos no nível da léxico-gramática.

Mais uma vez, ressaltamos: não há a problematização em torno da responsabilização de agentes sociais externos na formação profissional dos jovens. Atestamos que toda carga de escolhas e formação é atribuída exclusivamente ao adolescente, sem levar em consideração fatores, como suas condições de vida, o contexto social do qual faz parte, família, renda, violência, desemprego e falta de oportunidades. A ausência desses pontos é encoberta pela representação de um jovem aparentemente considerado ideal e autônomo para o mercado. Essa é uma pauta que precisa ser levada em conta no decorrer da leitura e das atividades propostas.

O texto 2, trazido pela seção *Prática de leitura*, apresenta um outro gênero discursivo: letra de canção. Trata-se de uma letra de canção de estilo rap do cantor Gabriel, o Pensador. O rap reflete, de forma inerente, espaço destinado a críticas e lutas sociais engajadas pela população das periferias. Nesse sentido, é sinônimo de resistência e expectativa de mudança por meio do ritmo e poesia.

Figura 19 - Texto 2 da seção Prática de leitura do capítulo 8

Supertrabalhador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar
 Missão para os heróis que estão dentro do seu lar
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores
 São os super-heróis, verdadeiros protetores
 A superjornalista, o superdoutor
 O supermotorista, o supertrocador
 O superquitarista, o superprodutor

Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais
 Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás
 E volta pra casa com saudade do filho
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

[...]

Supertrabalhador
 Taxista, motoboy, assistente, diretor
 Supertrabalhador
 Pipoqueiro, pedagogo, poteiro, pesquisador
 Supertrabalhador
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador
 Supertrabalhador
 Comandante, comissário, caixa, vendedor
 Supertrabalhador
 Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor
 Supertrabalhador
 Maquinista, sambista, surfista, historiador
 Supertrabalhador
 Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador
 Supertrabalhador
 Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador
 Supertrabalhador
 Pára-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor
 Supertrabalhador
 Sapateiro, boiadeiro, farmacêutico, cantor
 Supertrabalhador

POP SANTA/95-UT/STOCK

GABRIEL, o pensador. Supertrabalhador. In: *Gabriel, o Pensador para crianças*.
 São Paulo: Ateliê/Moderna, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2E52Gxc>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: Gabriel (2007, p. 15).

As perguntas que precedem o texto objetivam analisar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do cantor e do estilo musical. Já podemos perceber o encaminhamento das questões para a abordagem da crítica social no texto. Exemplo disso é perceptível nas seguintes perguntas: *Em sua opinião, como as canções podem nos ajudar a desenvolver o pensamento crítico sobre nossa realidade? Explique; O texto a seguir é parte de uma canção composta por Gabriel, o pensador, e traz uma crítica social. Pela leitura do título, qual seria essa crítica?* Pelas características do próprio estilo, o texto da letra de rap pode oferecer um

rico trabalho de desenvolvimento da criticidade dos educandos para a temática do capítulo. Observemos como o texto se configura no nível da léxico-gramática.

A letra de canção procura traçar um perfil dos trabalhadores, partindo já do título (Supertrabalhadores) com um processo de derivação prefixal. Para construir a representação desses profissionais, o autor utilizou, predominantemente, processos materiais que se ligam a ações rotineiras, como “trabalha”, “ganhar” (o pão), “ensinou”, “faz”, “manda” (conta), “chegou” (em casa), “alimento” (minha família). Além disso, é explícita a utilização de processos relacionais que caracterizam diretamente os trabalhadores, dando-lhes atributos que confirmam a ideia de superação e força, como “são trabalhadores”, “são os super-heróis”, “sou o supertrabalhador”

É importante destacar os versos nos quais a crítica social se faz mais acentuada, como os dois primeiros, em que a inversão da ordem dos elementos das orações reformula os participantes do processo e, portanto, atribui sentidos diferentes. O participante “quem”, ator do processo material, pode representar indivíduos diferentes nos versos iniciais dos textos. Esse momento deve ser evidenciado para que as devidas discussões relacionadas ao contexto social sejam efetivadas.

A situação das famílias dos trabalhadores, por conseguinte, seu contexto social específico, é mostrada nos versos *Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai* e *Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais*. Percebemos o endividamento das famílias por meio da figura formada pelo ator (o carteiro), pelo processo material (manda), pela meta (carta, conta) e pelo beneficiário (pra mamãe e pro papai); além disso, o processo relacional possessivo (tem) do verso seguinte atribui uma característica ao local onde moram essas famílias, indicando abandono por parte das autoridades no que tange ao oferecimento de serviços de limpeza pública.

Por fim, o verso *Enfrentando o desafio, desviando do gatilho*, formado por processos materiais, requer atenção e problematização. Os atores (supertrabalhadores) praticam uma série de desafios indicados no decorrer da letra de canção, mas esse último processo (desviando) representa o problema da violência, principalmente nas grandes cidades. Essas estruturas possibilitam entender como o supertrabalhador da música é retratado por meio de suas ações diante dos desafios expostos, ligados aos problemas sociais pelos quais passam. Tanto a instrução explícita quanto o enquadramento crítico são possibilitados pela análise que o nível léxico-gramatical pode oferecer para entender o nível semântico e contextual do gênero lido.

Ainda, há a presença de elementos imagéticos representativos das profissões elencadas na música, principalmente na última parte. De acordo com a GDV (2006), temos um processo de representação narrativa de reação, em que os participantes, reatores, dirigem seu olhar para o observador (alunos e professor), construindo vetores que partem da linha dos olhos. Todos aparentam felicidade, devido ao sorriso que carregam. Além disso, também trazem consigo atributos simbólicos que permitem atribuir características que os ligam a suas profissões, tais como a bandeja e a toalha, na mão do garçom, e seus respectivos uniformes.

Segue-se ao texto a seção *Por dentro do texto*. Vale ressaltar que, diferentemente dos textos analisados anteriormente, aqui não encontramos a seção *Linguagem do texto*, responsável pela análise de estratégias linguísticas para a sua construção. Percebemos, então, que a seção em questão, além de trabalhar a interpretação e compreensão textual, também destaca alguns elementos estilísticos e sonoros da letra de canção ao perguntar, por exemplo, *Na primeira parte da letra de canção, como são formados os pares de rimas?*, além de outras perguntas de mesma natureza, explorando também o ritmo.

Além dessas questões, que poderiam fazer parte da seção *Linguagem do texto*, ausente nessa parte, as demais perguntas buscam fazer o aluno perceber as críticas feitas no rap. Percebemos isso por meio de questionamentos, como *Que tipo de reflexão esses versos do rap estimulam?*; *Que valores humanos estão sendo defendidos nessa canção?* A esses questionamentos, as perguntas também destacam algumas escolhas lexicais para identificar o público a quem se destina o texto. Todavia, nas atividades analisadas na letra de canção, não observamos um espaço destinado à observação dos elementos visuais que seguem o rap, relegando-os a meras ilustrações.

Diferentemente da entrevista anterior, nesse texto percebemos a presença de crítica social, exaltando as diferentes profissões e destacando as dificuldades pelas quais cada supertrabalhador passa em seu cotidiano. Nesse sentido, há a oportunidade de se fazer um paralelo, após a análise léxico-gramatical de ambos, sobre os perfis traçados pelos dois textos acerca do profissional que se deseja (texto 1) e da realidade desses profissionais (texto 2).

Lembramos que as etapas sugeridas pela Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) não possuem limites rígidos, podendo ocorrer simultaneamente. Nesse caso, percebemos, mais uma vez, a presença da instrução explícita, para a construção de estratégias metalinguísticas por meio da gramática, e o enquadramento crítico, podendo ocorrer ao mesmo tempo em que a análise gramatical é feita, e/ou a etapa de prática transformada, em que tais conhecimentos serão utilizados efetivamente para a análise de ambos os textos com o

objetivo de perceber os diferentes perfis apresentados, de forma crítica, além de textos cotidianos.

A seção *Reflexão sobre o uso da língua*, por sua vez, introduz o assunto colocação pronominal. As questões propostas utilizam trechos do texto 1, *O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento*. Notamos a identificação de pronomes do caso reto e do caso oblíquo, que é mediada por comandos do tipo “que”, “reescreva” e “transcreva”, como em *Transcreva os pronomes do caso reto e os do caso oblíquo presentes nesse trecho*. Percebemos que a intenção é fazer com que o aluno se familiarize, relembre e note a presença desses pronomes para, em seguida, apresentar alguns quadros informativos que servirão de consulta para a resolução de atividades.

Figura 20 - Colocação pronominal

Pronomes pessoais do caso reto:

Eu – 1ª pessoa do singular	Nós – 1ª pessoa do plural
Tu – 2ª pessoa do singular	Vós – 2ª pessoa do plural
Ele – 3ª pessoa do singular	Eles – 3ª pessoa do plural

Pronomes pessoais do caso oblíquo:

Me, mim, comigo – 1ª pessoa do singular	
Te, ti, contigo – 2ª pessoa do singular	
Se, si, consigo, o, a, lhe – 3ª pessoa do singular	
Nos, conosco – 1ª pessoa do plural	
Vos, convosco – 2ª pessoa do plural	
Se, si, consigo, os, as, lhes – 3ª pessoa do plural	

- Os pronomes oblíquos **o, a, os, as**, quando vêm ligados a uma forma verbal terminada por **r, s, z**, assumem as formas **lo, la, los, las**:
 posso levarlo → posso levá-lo
 levamos-a → levamo-la
 fiz-a → fiz-a
- Quando a forma verbal termina em **m, ão, ãs**, recebe as formas pronominais **no, na, nos, nas**:
 planejamo → planejamo-no
 dão os → dão-nos
 supõe-a → supõe-na

Os pronomes pessoais oblíquos átonos (mim, ti, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes) podem ocupar três posições distintas na frase: antes do verbo (pródise), depois do verbo (ênclise) e no meio do verbo (mesóclise).

Casos em que o pronome deve anteceder o verbo – Pródise

- Palavras negativas** (não, nunca, jamais, ninguém...):
 “Se a pessoa não se conhece...”
 Meus pais nunca me pressionaram a escolher uma profissão.
- Pronomes relativos** (que, onde, quem, cujo...):
 Há pessoas que lhe cobram decisões a todo momento.
- Pronomes indefinidos** (tudo, nada, alguém, cada, todos, muitos...):
 De todas as opções apresentadas, acabei as impressionou.
- Advérbios** (já, sempre, aqui, bem, hoje, ontem...):
 Sempre nos preparamos para enfrentar pressões.
 Hoje me surpreendi pensando em escolhas profissionais.
- Conjunções subordinativas** (porque, quando, se, como, embora, conforme...):
 Quando nos preparamos para enfrentar as pressões, elas têm menos peso.
 Embora me preocupe com a escolha profissional, ainda há tempo para pensar no que fazer.
- Preposição em + gerúndio**:
 Em se tratando de escolhas futuras, o autoconhecimento é fundamental.
- Orações que expressam desejo**:
 Deus te proteja.
- Frases exclamativas e interrogativas**:
 Como te iludis?...
 Quem os chamam aqui?

Casos em que o pronome deve vir depois do verbo – Ênclise

- Sempre que houver pausa (vírgula, dois-pontos, ponto e vírgula)**:
 Bem, vê-se que você é inteligente.
- Orações reduzidas de gerúndio ou infinitivo**:
 É preciso mostrar-lhe o caminho a seguir.
 Fiquei apressado, lembrando-me das sugestões que apresentaram.
- Verbo no imperativo**:
 Preocupe-te com o teu futuro!
- Início de período** (orações iniciadas com verbos):
 Deixem-me decidir o meu futuro.
 Dê-me apoio em minhas escolhas.

A colocação do pronome oblíquo átono após o verbo (ênclise) segue os ditames da norma-padrão da língua portuguesa, conforme herdada de Portugal. Porém, no uso cotidiano do português falado no Brasil, há uma preferência marcante pela próclise, ou seja, o uso do pronome antecedendo o verbo. Exemplos:
 Me devem decidir o meu futuro.
 Me dê apoio em minhas escolhas.

Casos em que o pronome deve vir depois do verbo – Mesóclise

Somente quando o verbo estiver no futuro (do presente ou do pretérito) e **iniciar** o período:
 Dir-lhe-ei a verdade.
 Ser-me-ia bom saber o que quero para minha vida.

Colocação pronominal em locuções verbais

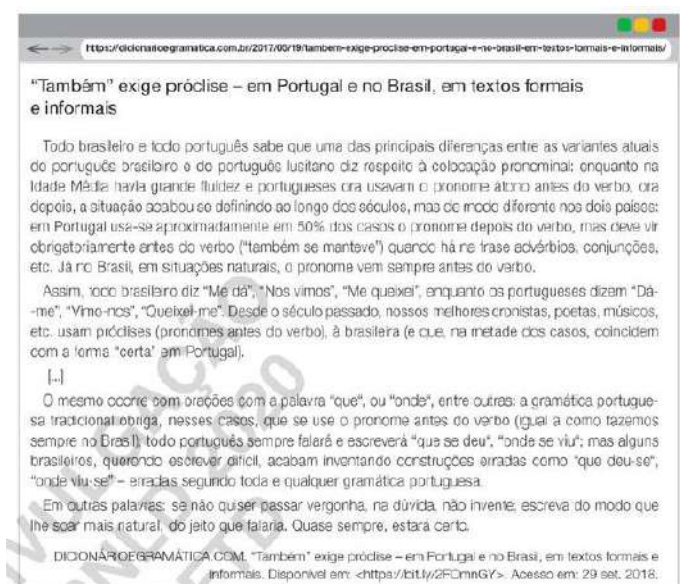
- O pronome pode vir **antes, depois ou entre** os dois verbos quando a locução verbal for:
 - a) verbo no infinitivo:
 O jovem deve preocupar-se com o futuro profissional.
 O jovem deve se preocupar com o futuro profissional.
 - b) verbo no gerúndio:
 O mercado de trabalho está acalmando-se.
 O mercado de trabalho está se acalmando.
- O pronome pode vir **antes ou entre** os verbos quando a locução verbal for com verbo no **particípio**:
 Eu tenho me poupado de preocupar com o que está por vir.
 Eu me tenho poupado de preocupar com o que está por vir.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 223).

Assim como no assunto orações subordinadas substantivas, pautado no capítulo anterior, há a indicação de que não há “necessidade de assimilar regras de colocação pronominal” e que isso será feito de forma gradual nas diferentes etapas de aprendizagem (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 223). Em alguns momentos, há também a orientação para que o professor esclareça ao aluno que as regras estudadas são baseadas na “norma padrão da língua portuguesa, conforme herdada de Portugal”, mas que, em nosso cotidiano, “há uma preferência marcante pela próclise” (p. 228). Essa é uma importante observação a ser feita aos alunos, e é oportunidade para que o professor destaque as variedades linguísticas presentes em relação aos usos gramaticais pautados na norma de prestígio e no uso cotidiano.

Na subseção *Aplicando conhecimentos*, há a presença de um texto que permite ampliar as discussões sobre as diferenças/preferências de colocação pronominal entre Brasil e Portugal.

Figura 21 - Texto da seção Aplicando conhecimentos, do capítulo 8



Fonte: Dicionário e Gramática (2018, p. 9)

As perguntas que seguem procuram evidenciar essas preferências entre os dois países e pedem para que o aluno se posicione a respeito das afirmações trazidas pelo texto. Uma das opções de resposta reafirma o que as autoras orientam ao professor: “Desse modo, o que determina o modo como colocamos os pronomes não são as regras da norma-padrão, mas o contexto em que a língua se materializa” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.229). Concordamos com a afirmação, que vai ao encontro da nossa proposta e de nossa base teórica defendida. Contudo, o livro ainda traz em evidência as regras estipuladas pela norma-padrão

com exemplos retirados do texto 1. Apesar de chamar a atenção para a norma padronizada e a norma de uso, tal relação poderia ter sido feita com exemplos retirados de textos mais próximos ao uso popular, cotidiano, além dos exemplos da variedade culta observada nos textos trabalhados no capítulo.

A atividade termina com uma questão que extrai trechos do texto 1 e pede para que os alunos identifiquem em quais deles pode haver a troca de pronomes oblíquos, de acordo com as regras de colocação pronominal, conforme podemos perceber em *Em qual(is) trecho(s) é permitido trocar a posição do pronome oblíquo na frase, conforme as regras gramaticais de colocação desses pronomes?*. Entendemos que as questões procuram levar o aluno a perceber as regras utilizadas, mas ainda falta uma ligação de tais regras a estratégias textuais e semânticas que se tornem significativas para justificar seu aprendizado de forma funcional. A impressão que temos é que a atividade metalinguística vale por si mesma, para simples assimilação das regras.

O texto 3, inserido na seção *Prática de leitura*, é apresentado a seguir:

Figura 22 - Texto 3 da seção Prática de leitura do capítulo 8

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/16/economia/1521229056_606414.html

Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?

Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero

Mariana Kaipper Ceratti
Brasília - 17 mar 2018 - 21:38

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante. Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas [...] com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.

O resultado é o estudo *Se já é difícil, imagina para mim...*, lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo "nem-nem", que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

"A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, **perseverar** e ter **resiliência**", avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com consequências desafiadoras.

Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o



Discriminação e falta de apoio

Os jovens brasileiros considerados "nem-nens" ou "desengajados" têm diversas razões para estar assim. A primeira delas é o que as autoras chamam de barreiras à motivação interna, ou seja, falta de aspiração ou predisposição para voltar aos estudos ou ao trabalho. Nesse perfil, encontram-se principalmente as mulheres casadas e com filhos pequenos, vivendo sob normas sociais que reforçam seu papel de cuidadoras e restringem suas oportunidades econômicas.

No segundo grupo, estão aqueles que expressaram motivação para voltar a trabalhar ou estudar, mas não tomaram uma providência porque lhes faltam as ferramentas necessárias para realizar essa aspiração. Embora muitos dos entrevistados tenham se inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou enviado currículos, não deram continuidade a esses esforços.

"Como esses jovens não tiveram contato com pessoas cujas carreiras fossem interessantes, não conseguiram encerrar suas aspirações como algo realista nem receberam informações sobre como realizá-las. A escola tampouco os apoiou", informa o documento.

Por último, o estudo conta a história de jovens que, embora tenham se esforçado para estudar ou trabalhar

Muito além dos cursos técnicos

Depois de ouvir esses jovens, suas frustrações e necessidades, as pesquisadoras tiveram uma série de recomendações de políticas públicas para fortalecer a capacidade dos jovens de aspirarem a objetivos, criar e levar adiante seus projetos de vida.

Segundo as autoras, provavelmente é insuficiente aumentar a oferta de cursos técnicos com o objetivo de viabilizar a participação dos jovens no mercado de trabalho se isso não estiver associado a intervenções que:

- Facilitem o acesso a informações sobre oportunidades e como elas podem concretamente mudar suas vidas;
- Incutam um sentimento de pertencimento e preparação entre os jovens que sentem que as oportunidades disponíveis não são para eles;
- Ofereçam programas de apoio ou de mentoria para ajudar esses jovens a lidar com as dificuldades associadas ao cumprimento de objetivos.

A promoção das aspirações relacionadas a trabalho e educação, principalmente entre as mulheres, é uma importante porta de entrada para programas e políticas públicas, acrescenta o relatório: "Muitas das mulheres entrevistadas não conseguem imaginar uma vida em que seu papel não seja somente o de uma cuidadora."

Finalmente, o documento propõe intervenções específicas para as áreas rurais, onde a divisão do trabalho ainda se baseia muito no gênero. No campo, ainda é preciso conscientizar sobre possibilidades de trabalho além da agricultura e conectar os jovens a oportunidades, garantindo mobilidade a preços acessíveis entre a zona rural e os centros urbanos.

Tudo isso pode fazer a diferença para os futuros integrantes da força de trabalho do país, donos de um potencial que o país não pode mais desperdiçar.

Mariana Kaipper Ceratti é produtora on-line do Banco Mundial.

CERATTI, Mariana K. Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções? *El País*, Brasília, 17 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2lQcFoq>. Acesso em: 29 set. 2018.

GLOSSÁRIO

Estigma: considerado ou definido como indigno; desonroso.

Intergeneracional: que se realiza entre duas ou mais gerações; comportamentos intergeracionais.

Perseverar: não desistir com facilidade.

Resiliência: capacidade de superar os problemas que aparecem.

Fonte: Ceratti (2018, p. 3).

O gênero em questão é uma reportagem que aborda a temática dos jovens que não estudam e nem trabalham, nomeados pelo texto como “nem-nens”. A orientação ao professor indica uma discussão para acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Para isso, três questionamentos precedem a leitura, indagando se os estudantes conhecem jovens como os apontados no título da reportagem e de quem é a responsabilidade por isso acontecer.

Entendemos que, inicialmente, o conjunto formado pelas perguntas prévias e o título *Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções* pode induzir o aluno a estabelecer uma representação negativa dos jovens brasileiros que não estão no mercado de trabalho ou na escola. O título, obviamente com letras maiores, traz o termo *Jovens* como ator de dois processos materiais que não se realizam (estudar e trabalhar), e só em seguida é que expõe duas possíveis causas para esse “fenômeno”: a escolha ou a falta de opções.

Só em seguida, no que seria um subtítulo, observamos um melhor esclarecimento das condições em que esses jovens se encontram. Isso é construído por meio de um processo relacional intensivo atributivo (estão) em que eles são portadores de um atributo (presos), seguido de uma circunstância (em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero). Toda a reportagem se desenvolve em torno dessas duas causas. Apesar desse trecho, o primeiro parágrafo repete as ideias do título, inclusive estruturalmente, acrescentando dados mais específicos, como quantidade e idades dos jovens em questão.

A partir do segundo parágrafo, passamos a observar processos relacionais ligados à natureza do estudo apontado na reportagem e à atribuição de características a esses jovens, incluindo o gênero e isentando-os de culpa em relação a sua condição, como em *O resultado é o estudo Se já é difícil, imagina pra mim...; A culpa não é dos jovens; (...) 66% dos nem-nens (...) são mulheres*. Contudo, apesar de atribuir culpa a agentes abstratos externos, como em *(...) essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres (...)*, o texto trata a condição dos jovens como um fenômeno ou problema que *(...) pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico em longo prazo*.

Traços léxico-gramaticais e semânticos parecidos são encontrados no último parágrafo do texto, que trata os jovens como *futuros integrantes da força de trabalho do país*. Além do mais, reafirma que *o país não pode desperdiçar* (o potencial desses jovens). Após uma análise mais cuidadosa, percebemos a presença de traços do discurso neoliberal, pois, apesar de constatar a situação em que milhares de adolescentes e jovens vivem (pobreza, discriminação e inúmeras dificuldades), a preocupação parece recair mais sobre os prejuízos para a economia brasileira do que mesmo preocupação para a população desempregada em si.

Nesse sentido, notamos a alternância de discursos, perceptível pelos movimentos que a reportagem faz: traz um título e um primeiro parágrafo mais tendenciosos que esclarecedores; demonstram a isenção de culpa dos jovens na problemática, atribuindo-a a participantes externos e incluindo vozes de autoridade, como o estudo e uma cientista; traça três perfis identificados no documento mencionado, ora estruturados por processos materiais ora por mentais ora por relacionais; estipula ações que ofereçam uma mudança no fluxo dos acontecimentos na vida dos jovens; e reafirma a ideia de que tais ações beneficiam a economia.

Além desses aspectos notados no nível da léxico-gramática do texto verbal, há a presença de uma fotografia de um jovem negro em destaque, com uma escadaria desfocada ao fundo. O olhar do jovem é direcionado para algo que não podemos identificar, caracterizando uma representação narrativa de reação não-transacional. Em nenhum momento a imagem é citada no texto, talvez sugerindo que o jovem da foto seja a representação simbólica dos jovens mencionados na reportagem.

A seção *Por dentro do texto* procura focar nas problemáticas pelas quais os jovens passam, com questões que instigam a percepção do fato central, da tese e dos argumentos trazidos no gênero em questão. Percebemos um melhor engajamento social nas atividades propostas, que procuram interpretar, compreender e explicar o texto em suas questões problemáticas. O foco das atividades recai sobre a situação dos jovens.

A seção *Linguagem do texto* traz duas questões. A primeira procura entender as escolhas feitas pela jornalista para compor o título do texto: *Como a jornalista elaborou o título da reportagem?; Por que foi feita essa escolha?* A segunda questão aborda as escolhas lexicais de trechos do texto: *Quais sentidos apreciativos as palavras “insuficiente” e “importante” produzem ao serem usadas como parte dos argumentos do estudo?; Quais sentidos as palavras “provavelmente” e “principalmente” atribuem em relação à objetividade dos argumentos apresentados no estudo?*

Observamos, dessa forma, a possibilidade de problematizar a questão da falta de oportunidades dos jovens no mercado de trabalho. A seção *Linguagem do texto* poderia discutir sobre as ações não realizadas pelo jovem e os motivos que as barram, por sua vez, ações realizadas por participantes geralmente abstratos e externos, que forçam os jovens a permanecer continuamente nas atuais condições de vida, sendo desassistidos e sofrendo preconceitos. Além disso, não observamos responsabilização ou relação direta entre esses participantes abstratos com as instâncias governamentais, responsáveis por fazer valer a Constituição e tentar, pelo menos, amenizar as más condições nas quais o povo vive.

Ademais, o texto todo se organiza entre a falta de ação dos jovens, causada por agentes alheios a eles, ações que se impõem sobre a juventude e ações passíveis de acontecer, ficando no plano da possibilidade. Ainda, os discursos perceptíveis poderiam ter sido levados em conta: o jovem sofrendo pressões sociais verticalizadas e necessitado de apoio *versus* o discurso mercantil, capitalista, o qual vê o jovem como força de trabalho, portanto, como fonte de renda.

Na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, deparamo-nos com a temática dos estrangeirismos. Inicialmente, é utilizado um trecho do texto 3, no qual é destacado o vocábulo *conectar* para, em seguida, abordar os sentidos empregados e a sua origem. A partir de então, dois textos são introduzidos, os quais optamos por não apresentar, visto que fogem da abordagem temática do capítulo, ponto estratégico para a nossa proposição de atividades. Dessa forma, apenas descreveremos a sequência de ações dessa seção.

O primeiro texto discorre sobre ageísmo, termo que define, a partir da palavra *age* (idade em inglês), o preconceito com pessoas de idade mais avançada. É introduzido um quadro com a definição de estrangeirismo seguido de exemplos de origens diferentes. Então, uma questão utiliza um trecho do texto 2 (letra de canção) com o intuito de identificar palavras consideradas estrangeirismos.

O segundo texto, além de mais uma vez trazer a definição do termo em questão, orienta o leitor a lidar com palavras de origens estrangeiras, indicando seus usos mais ou menos apropriados em situações específicas. Segue-se uma série de questões que explanam o assunto, contextualizando-o.

O presente capítulo nos encaminha para uma abordagem crítica acerca da representação dos jovens diante dos desafios impostos pelo mercado de trabalho. Observamos, no decorrer das leituras, a presença de discursos que ora idealizam o jovem que se espera para o mercado de trabalho, jogando sobre ele a responsabilidade pelo seu sucesso, ora denunciam a realidade a qual vivencia e pertence e, ainda, o jovem como força de trabalho, com potencial a ser aproveitado pelo país, desde que determinadas ações sejam tomadas para favorecê-lo.

Essas percepções podem ser evidenciadas a partir de análises no nível léxico-gramatical, que indicam as representações dos participantes das orações, além de seus contextos situacionais e culturais. Conjugando os pontos percebidos com os significados produzidos por meio dos elementos imagéticos que constituem os textos, podemos problematizar e discutir como esses discursos atuam na trama textual. Com tais informações e

capacidades analíticas, podemos oferecer ao aluno possibilidades para agir criticamente em textos além do ambiente escolar, concretizando a etapa de prática transformada.

5.4 Considerações acerca da análise dos capítulos

Após a análise da unidade didática, podemos tecer algumas considerações mais gerais que encaminharão a nossa proposição de atividades, que será pautada na análise linguística/semiótica no LDP. Inicialmente, nosso movimento foi de focar nosso olhar para algumas seções do LD: *Para começo de conversa*, *Prática de leitura*, *Por dentro do texto*, *Linguagem do texto* e *Reflexão sobre o uso da língua* (e sua subseção *Aplicando conhecimentos*).

Tais seções nos permitiram projetar as etapas sugeridas pela Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). A seção *Para começo de conversa* pode contribuir para a Prática situada, elencando as experiências e conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre o assunto de cada capítulo, além de partir de textos multimodais; as seções *Prática de leitura*, *Por dentro do texto* e *Linguagem do texto*, respectivamente abordando a leitura, a interpretação e compreensão e análise de elementos linguísticos que contribuem para a estruturação textual, por sua vez, permitem a construção da metalinguagem, partindo da análise das estruturas léxico-gramaticais, para compreensão do nível semântico, portanto, do texto. Esse momento pode ajudar no desenvolvimento da instrução explícita e do enquadramento crítico, simultaneamente.

A seção *Reflexão sobre o uso da língua*, a partir do que percebemos, ainda limita-se muito à abordagem de tópicos gramaticais por meio de tabelas e atividades com comandos do tipo “classificar”, “identificar”, “reescrever”. Não notamos, principalmente no capítulo 7, a funcionalidade dos conteúdos gramaticais para a construção de sentidos dos textos. Isso explicita a necessidade de propormos alternativas ao ensino de gramática na escola e oferecemos isso a partir do próprio LDP.

Com as percepções construídas nas análises dos elementos léxico-gramaticais dos textos, e de posse de tais conhecimentos e percepções, podemos orientar nossos alunos a efetivar a etapa de prática transformada em textos de seu cotidiano, envolvendo, inicialmente, as temáticas trabalhadas na unidade estudada. Essa ação, obviamente, é acompanhada do enquadramento crítico, oportunizando a problematização e desnaturalização de determinados discursos veiculados nos textos.

Por fim, visualizamos duas possibilidades de trabalho a partir da gramática. Em relação ao primeiro capítulo, sugerimos a análise e construção de conhecimentos acerca dos elementos estruturadores dos textos do campo jornalístico/midiático lidos. Uma vez que as *fake news* mimetizam esses textos, de modo a adquirir *status* de verdade, nossos alunos poderão se apropriar de tal conhecimento metalinguístico para analisar textos com potencial de veicular notícias falsas, identificando-as e combatendo-as.

Já no que tange ao segundo texto, sugerimos a análise das representações do jovem no mercado de trabalho em textos do mesmo campo (jornalístico/midiático), de maneira que os alunos identifiquem os interesses e as intenções veladas nos textos veiculados pela imprensa, além de perceberem de que forma tais discursos os afetam e como podem lidar com tais percepções a fim de manterem sua agentividade e tentar lutar por melhores condições de vida, amenizando ou tensionando as explorações do capitalismo.

O capítulo seguinte de nossa pesquisa procura propor atividades, pautadas nas percepções acerca do LDP em questão, aproveitando seus recursos, tentando minimizar as lacunas encontradas e efetivando as potencialidades didáticas que o LDP possui enquanto principal recurso em sala de aula. Para tanto, focaremos nossa proposição nos textos principais, analisados na presente seção, a partir da configuração léxico-gramatical baseada nas categorias por nós elencadas na análise.

6 PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES

No presente capítulo, propomos a construção de um conjunto de atividades (caderno de atividades), presentes no apêndice, que abordem a análise linguística/semiótica a partir das percepções elencadas no capítulo de análise e em consonância com a base teórica defendida e com a BNCC (2018), ou seja, atividades que utilizem a gramática da língua em sua funcionalidade, de modo que o aluno consiga enxergar significação na percepção de estruturas gramaticais para entendimento do texto e dos discursos nele presentes. Nesse sentido, diferentemente do que propõe a tradição gramatical normativa, os textos principais dos capítulos escolhidos em nossa pesquisa serão a base de construção de nossas atividades, de maneira que a análise linguística/semiótica os perpassasse transversalmente a fim de que o entendimento no nível semântico seja alcançado.

Como fizemos um percurso analítico mais extenso, abordando seções que privilegiam práticas de leitura e de trato com aspectos gramaticais, decidimos fazer um recorte dos textos enumerados no capítulo anterior. Essa delimitação é justificada pelos objetivos visualizados por nós para cada capítulo temático e pela extensão das atividades exigida pela quantidade de textos. Dessa forma, optamos por limitarmo-nos a aproximadamente três textos de cada capítulo para o cumprimento da finalidade deste momento de nossa pesquisa.

Outro ponto a se considerar diz respeito ao que pretendemos chamar de atividade/exercícios, questões, enunciados e itens. É interessante salientar que atividades/exercícios referem-se aqui a conjuntos de perguntas e/ou questionamentos compostos por questões e/ou itens. As questões, por sua vez, representam cada articulação dessas atividades/exercícios, e são iniciadas por uma marcação numérica seguida de um enunciado, um pequeno parágrafo que pode perguntar algo diretamente ou situar o indivíduo antes de exigir uma resposta. As questões podem, também, ser compostas por itens, elementos partitivos marcados por letras e que desdobram o enunciado da questão em perguntas/comandos relacionados a ela.

O caminho a ser percorrido para a proposição de atividades será pautado nos componentes da Pedagogia dos Multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), por conseguinte, quatro grandes blocos de questões, de modo que o aluno consiga utilizar os *designs* disponíveis, processá-los e reconstruí-los, considerando a gramática da língua de maneira funcional e, portanto, significativa. Ressaltamos que esses componentes não possuem limites rígidos, podendo

ocorrer simultaneamente. Portanto, apesar de tentarmos apresentá-los em blocos, de forma didática, cada componente pode apresentar características de outro(s) componente(s).

Incorporada a esse percurso metodológico, abordaremos a base teórica percorrida em nossa pesquisa (LSF, GDV, ADC), agrupando-a em grupos de questões que comporão cada etapa da Pedagogia dos Multiletramentos citada acima. Finalmente, nosso objetivo é tentar colaborar para o ensino de gramática, oferecendo possibilidades que não se encerram ao que propomos aqui, mas que oportunizem novas perspectivas de trabalho com o livro didático e com uma prática de linguagem ainda tão delicada e labiríntica como a análise linguística/semiótica em contexto de sala de aula.

6.1 Proposição de atividades: Capítulo 7 – Informar-se para conhecer

O capítulo 7 do LDP em questão aborda o tema das *fake news* e uso de tecnologias. Nossa intenção para o capítulo temático é que os alunos percebam elementos da estrutura gramatical em textos do campo jornalístico/midiático e que, de posse de tais conhecimentos, consigam analisar textos com potencial real de veiculação de notícias falsas, já que estes mimetizam textos que circulam em mídias consideradas mais confiáveis.

O primeiro bloco de questões para este capítulo contemplará a Prática Situada, visto que essa etapa “envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real” (PINHEIRO, 2016, p.525). Como o LDP já indica um gênero introdutório, utilizaremos a charge da seção *Para começo de conversa* a fim de mobilizar os conhecimentos atuais e passados que os alunos possuem (GNL, 1996) sobre as notícias falsas.

Figura 23 - Charge sobre *fake news* – Prática situada



Fonte: Galastri (2018, p. 13)

A Prática Situada contará com três conjuntos de questões: um abordando a gramática visual, outro com a gramática do texto verbal e outro contextualizando e problematizando as percepções das perguntas trabalhadas.

Como nossa crítica pontua a falta de direcionamento das questões do livro para a análise dos elementos visuais que compõem a charge acima, propomos uma questão que especifique os seguintes elementos: os participantes visualmente expressos e sua caracterização; o contexto de situação no qual se encontram; a ação praticada por eles, claramente identificada por um processo verbal representado pelo balão de fala; a temática que pauta a interação dos participantes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essa questão contempla a análise mais direcionada da sintaxe visual e permite o entendimento das escolhas feitas pelo criador da charge (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 1, item a)).

Prosseguindo com a primeira etapa da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), sugerimos, embasados na LSF (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), a apreciação do texto verbal contido no balão de fala. Como a figura mais evidente é centrada no processo material *usar*, é de grande importância elencar os componentes que a constituem: processo, participantes, e circunstâncias. Dessa forma, a questão deve ser construída de modo que a análise da estrutura gramatical instigue a identificação de alguém que pratica uma ação sobre outrem com uma finalidade e com determinada frequência. As respostas a esses pontos encontram-se configuradas nos elementos verbais que compõem o período, inclusive chamando a atenção para a representação dos pronomes *eles* e *me* (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 1, item b)).

Esse momento pode ser concluído ao pautar o elemento estilístico, evocado pela figura de linguagem personificação. A escolha dos recursos verbo-visuais e sua consequente percepção contribuem para a construção do humor/quebra de expectativa e/ou crítica inerentes a esse gênero discursivo.

Para concluir a etapa de Prática Situada, os elementos gramaticais analisados anteriormente devem contribuir para a problematização da temática abordada no capítulo. Dessa forma, propomos uma questão com itens que, pautados na ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), contextualizem o assunto das *fake news*, focando em alguns aspectos da prática discursiva, como o contexto de produção e de circulação, estes aliados a determinado contexto de situação e às experiências do indivíduo; as consequências relativas à mudança discursiva e, portanto, social (Apêndice A – Informar-se para conhecer - questão 1, item c)).

Esse percurso que fizemos inicialmente deverá se manter dentro das possibilidades visualizadas nos textos disponíveis no capítulo do LDP em questão. A próxima

etapa da Pedagogia dos Multiletramentos é a Instrução Explícita, na qual propomos a construção de uma metalinguagem dos aspectos linguístico-gramaticais presentes nos textos do campo jornalístico/midiático analisados, de modo que as percepções evocadas fomentem a análise autônoma de textos com potencial para propagar notícias falsas.

Nesse sentido, escolhemos dois textos apresentados pelo capítulo do LDP e que abordam diretamente o assunto em questão, ambos pertencentes ao campo jornalístico/midiático: notícia e notícia e guia. Essa escolha alinha-se ao objetivo de nossa proposição, que é a de, a partir da análise do nível gramatical (em textos verbais - a estrutura das orações, usos de processos; em textos imagéticos – elementos que compõem o processo narrativo), entender como os movimentos retóricos dos textos desse campo são mimetizados pelas *fake news* para disseminar desinformação. Embora seja um pequeno recorte dentro das inúmeras possibilidades, entendemos que as atividades sugeridas por nós podem representar um ponto de partida para que docentes vislumbrem um leque de oportunidades sobre o tema trabalhado e sobre outros temas.

A etapa de Instrução Explícita, então, contará com dois textos seguidos de atividades compostas por grupos de questões que abordarão a análise do texto visual (GDV), do texto verbal (LSF) e a percepção da prática discursiva das *fake news* (ADC), problematizando suas origens, consequências, interesses e valores. Dessa forma, conseguiremos contemplar a base teórica inicialmente defendida e a estrutura organizacional proposta.

O primeiro texto da etapa de Instrução Explícita é uma notícia, conforme analisamos anteriormente e retomamos neste momento:

Figura 24 - Notícia sobre *fake news* – Instrução explícita

https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480

Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola

Paula Adamo Idoeta – Da BBC Brasil em São Paulo – 21 abril 2018

Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as *fake news* – notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores – têm sido usadas em uma escola particular do interior paulista para ensinar pensamento crítico e pesquisa científica.

A iniciativa é do professor de ciências Estevão Zilioli, de Ourinhos (a 360 km de São Paulo), que desenvolveu um curso semanal voluntário no contraturno para alunos do ensino médio. Os próprios estudantes buscam as notícias de cunho duvidoso para análise em sala de aula.

A ideia é que eles próprios se perguntem: essa notícia tem fontes e dados confiáveis? Merece ser acreditada – e compartilhada?



PAULIAT PHIMPHAI/SHUTTERSTOCK

"Eles trazem as notícias das quais ficam desconfiados. Começamos com notícias de ciências e saúde, mas os alunos se interessaram também por notícias de entretenimento e política, por estarmos em um ano eleitoral", conta Zilioli à BBC Brasil.

"O método de checagem é o mesmo para todas: buscar informações de fontes confiáveis. Estou falando de método científico, de busca de informações seguras que possam ser demonstradas, até para eles entenderem que não é simples provar as coisas."

A aula se centra em discutir as notícias e em encontrar formas de checar as informações *on-line* – buscando as fontes originais dos fatos ou pesquisando em artigos acadêmicos, periódicos científicos, IBGE e sites de tribunais eleitorais, por exemplo.

Entre as notícias já analisadas, estão:

- Uma de que frutas ingeridas em jejum curam câncer, que os alunos perceberam que não tinha fontes seguras para garantir a afirmação do título;
- A de uma mãe que teria aplicado *botox* na filha pequena (os jovens foram atrás das imagens da mãe, que é participante de um *reality show* nos EUA, e estão tentando tirar suas próprias conclusões pelos vídeos);
- Uma do cientista Stephen Hawking, morto em março, falando sobre vida extraterrestre (os alunos descobriram que a notícia em si não era falsa, mas tinha um título exagerado);
- Uma de que o juiz Sergio Moro seria orador em cerimônia de universidade americana, a qual, apesar de ter algumas informações verdadeiras, trazia declarações falsamente atribuídas a um pesquisador da instituição;
- Uma sobre terraplanismo, difícil de ser analisada justamente por colocar em xeque premissas científicas.

As nuances das notícias têm sido úteis para os alunos entenderem e categorizá-las, diz Zilioli. "Vimos que há notícias falsas, mas também as que são baseadas em fatos verdadeiros, porém com títulos exagerados ou sensacionalistas", explica o professor, notando uma mudança no comportamento dos estudantes.

"Eles já estão mais treinados a ver o que é falso ou não do que recebem do grupo da família [...] e pensam duas vezes antes de acreditar. Antes, se uma matéria era compartilhada muitas vezes, eles achavam que necessariamente era real. Agora, estão percebendo que esse critério numérico não vale. E mesmo que eles percebam logo de cara que a notícia é *fake*, têm de confirmar isso com a metodologia."

A ideia fez o professor ser selecionado para o projeto Inovadores, [...] que o ajudou a idealizar um site – batizado pelos alunos de Ourinhos de HoaxBusters, ou Caça-boatos –, que terá uma espécie de "termômetro" para identificar o quanto cada notícia analisada tem de veracidade.

As aulas vêm ajudando a estudante Giovana [...], 16, a identificar notícias falsas que circulam nos grupos virtuais nas redes sociais.

"Algumas são notícias velhas – quando vamos checar as datas e horários, vemos que tem gente que posta links de 2013, por exemplo", conta Giovana à BBC Brasil.

"Pensando em como o mundo avançou com os meios de comunicação e a eleição do (presidente americano Donald) Trump, é importante para a gente saber como verificar as informações e compartilhar só depois de ver o conteúdo na íntegra, não só pelas chamadas."

IDOETA, Paula Adamo. Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola. *BBC Brasil*, São Paulo, 21 abr. 2018. Disponível em: <https://bbc.in/2v4E5hs>. Acesso em: 29 set. 2018.

Como a proposta para este momento é a construção de uma metalinguagem do gênero notícia para a percepção da estrutura de uma *fake news*, propomos atividades que sigam as pistas e sinais que o texto dá. O texto acima possui os elementos essenciais para a caracterização genérica, como título, subtítulo, corpo do texto, fonte, autor, nomes próprios, além do acréscimo de imagens. A diagramação do título e escolhas nele presentes podem ser uma opção viável para a sua importância diante de um leitor seletivo e que não pode perder tempo com informações que não são de seu interesse. Questões que chamem atenção para esses elementos são de grande importância para o entendimento de sua organização (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 2, item a)).

A partir do que propõe a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), sugerimos um conjunto de questionamentos que enfatizem a presença de processos de natureza diferentes observadas no corpo do texto, entre eles os processos verbais, que conferem maior credibilidade acerca do que foi falado e ar de autoridade a respeito do assunto. Consequentemente, o nível oracional precisa ser analisado em relação aos componentes da relação transitiva estabelecida, com foco nos processos (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 2, itens b) e c)).

Ademais, acrescenta-se que os participantes das figuras se atrelam de maneiras específicas no que tange à ação produzida pelo processo. Em outras palavras, ao trazer na notícia os participantes professor e alunos, as ações praticadas por eles ora podem ser materiais, ora mentais, ora verbais e assim por diante. Processos específicos representam os participantes de formas específicas. Dessa forma, questões que exponham a relação entre o participante e o processo por ele praticado/sofrido devem ter lugar na atividade a fim de que a representação de aluno e professor passivo/ativo diante das *fake news* seja desvelada (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 2, item c)).

Dando sequência à atividade para o texto proposto pelo LDP, indicamos a abordagem dos elementos visuais explicitados, outrora não considerados no conjunto de questões da seção Linguagem do Texto. Indicamos, com base na GDV (2006), a análise dos elementos que compõem a sintaxe visual no que diz respeito aos processos narrativos que lhes são inerentes. Destacamos a necessidade de que as representações narrativas ou conceituais sejam consideradas como parte constituinte do texto como um todo, distanciando-se da ideia de imagem enquanto adorno ou simples ilustração do texto verbal. Se determinadas imagens são escolhidas para acompanhar um texto verbal, essas escolhas passaram por critérios que advêm de questões linguísticas e ideológicas.

Recomendamos, portanto, pelo menos uma questão na qual as ações presentes nos elementos imagéticos possam ser analisadas e relacionadas com o que discorre o texto verbal da notícia. Uma relação (in)direta pode ser estabelecida entre os participantes do sistema de transitividade da oração (LSF) com os participantes envolvidos nos processos de representação narrativa da sintaxe visual (GSF) (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 2, item d)).

Sugerimos, como parte final para o texto em questão, a disposição dos conhecimentos construídos anteriormente para a continuidade analítica da prática discursiva das *fake news*. As questões anteriores procuram, como visto, atentar para elementos da construção genérica da notícia, bem como de alguns movimentos retóricos típicos desse gênero, como o processo verbal e seus respectivos participantes (dizente, verbiagem, receptor e alvo).

Nesse sentido, uma questão que aborde diretamente a estratégia mimética das *fake news* em relação às notícias falsas é de grande importância para problematizar esses textos em relação à sua forma mais superficial. Isso porque, assim como os textos considerados verídicos possuem sua organização estrutural, as notícias falsas se aproveitam desse fato para reproduzirem seus discursos ideológicos, que atendem a objetivos de determinados grupos em detrimento de outros.

Ademais, indicamos também que haja espaço para a constatação do confronto ideológico e discursivo que a notícia em questão traz. O professor utiliza-se das *fake news* para combater as próprias *fake news*. Em outras palavras, sua estratégia alicerça-se em partir de um discurso considerado, por meio de método científico, falso e desconstruí-lo. A interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) é evidente no confronto entre o que se considera verdade *versus* o que se considera mentira, no caso fatos *versus fake news*, no qual este é sobreposto por aquele. Em suma, um questionamento que explore esse aspecto conclui com maior clareza a atividade proposta para o texto (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 2, item e)).

A segunda parte proposta por nós para o desenvolvimento da etapa de Instrução Explícita é concebida a partir das possibilidades visualizadas pelo segundo texto da seção *Prática de Linguagem*, um guia, apresentado pelo capítulo do LDP. Neste momento, a intenção é caracterizar explicitamente, por meio dos processos constatados nos períodos do texto, as estratégias discursivas utilizadas pelas *fake news*.

Figura 25 - Gênero guia – Instrução explícita

https://epocanegocios.globo.com/Brazil/noticia/2018/09/um-guia-de-como-verificar-se-uma-noticia-e-falsa-antes-de-voce-mandar-no-grupo-da-familia.html

Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família

14/09/2018 - 15H11
POR JULIANA GRAGNANI, DA BBC NEWS, EM LONDRES

Se a informação causou desconforto ou chegou por meio de corrente pelas redes sociais, desconfie e cheque em algum site de confiança

Você abre seu celular e recebe uma notícia encaminhada por um amigo ou parente. Ela confirma completamente suas convicções ou então cause muita surpresa ou repulsa? Há chances de que a notícia seja falsa.

Checkar uma notícia antes de compartilhá-la com os familiares é essencial para ela não se tornar viral.

A disseminação de notícias falsas com o objetivo de manipular a opinião pública preocupa ainda mais com a proximidade das eleições brasileiras.

Dá um pouco de trabalho checar se a notícia recebida é verdadeira ou falsa, mas vale a pena fazer isso e incorporar alguns desses passos a seu dia a dia e ao consumo de notícias. Não contribua para a disseminação de notícias falsas. Tenha certeza de que é uma informação verdadeira antes de compartilhá-la.

A seguir, um guia de como identificar notícias falsas e [...] algumas respostas sobre esse fenômeno.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

- 1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.
- 2) Ela lhe causou uma reação emocional muito grande? Desconfie. Notícias inventadas são feitas para causar, em alguns casos, grande surpresa ou repulsa.
- 3) A notícia simplesmente confirma alguma convicção sua? Também é uma técnica da notícia inventada. Não quer dizer que seja verdadeira. Desenvolva o hábito de desconfiar e pesquisar.
- 4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes, dê links ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.
- 5) Produzir uma reportagem assim que eventos acontecem toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias no calor do momento.

[...]

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família. *Época Negócios*, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2Qxh0v>. Acesso em: 29 set. 2018.

GUIA DE COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

(antes de mandar para o grupo de família)

- **Leia a notícia inteira, não apenas o título**
- **Investigue a fonte**
Se for uma corrente sem autoria, **desconfie e, de preferência, não compartilhe**.
Se houver nome de autor ou veículo, pesquise em um buscador
- **Digite o título em um buscador**
Se for verdadeira, é provável que outros veículos de imprensa estejam reproduzindo. Se for falsa, **pode ser que veículos de checagem já tenham identificado o boato**.
- **Pesquise também os fatos e números citados**
- **Verifique o contexto, como a data de publicação**
Divulgar uma notícia bem antiga **também é um tipo de desinformação**.
- **Pergunte para quem te mandou a notícia de quem recebeu e se conseguiu verificar a informação**
- **Investigue a imagem em um buscador**
Se recebeu uma foto, salve-a em seu computador e **carregue em** em outro buscador
Verificar em que outros sites ela foi publicada pode dar pistas de sua veracidade
- **Desconfie de áudios**
Tente resumir o áudio e **buscar por suas palavras-chave**

Fonte: Gragnani (2018, p. 11).

Propomos, então, um bloco que questões que pautem os processos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), que identifiquem a natureza do que seriam consideradas notícias baseadas em fatos e das notícias falsas. Isso pode ser feito de forma direta, destacando orações ou por meio de um processo de busca ativa e identificação desses verbos no decorrer da notícia. O próprio texto permite a caracterização desses dois tipos de notícias, bem como as ações que se originam na identificação de *fake news* (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 3, item b)).

Ademais, some-se a esse ponto o destaque do modo imperativo no texto verbal que compõe o gênero guia. Orientamos, portanto, que o modo verbal seja enfatizado no sentido de repassar orientações sobre o trato com as informações e como esses verbos se relacionam com os ícones que lhes acompanham, sugerindo, também, a presença de outras semioses no processo de elaboração de notícias (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 3, item a)).

No que tange à presença do texto visual que abre o guia, é interessante um bloco de questões que destaquem os atributos simbólicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) pertinentes para a construção da significação do que é mostrado, relacionando-os aos seus respectivos significados em contextos específicos (máscara branca no ambiente virtual; nariz comprido no contexto dos contos infantis). Isso implica considerar as escolhas feitas pelo *designer* para a construção do texto (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 3, item c)).

Ao mesmo tempo em que podemos trabalhar com a representação simbólica da máscara branca, do nariz comprido e da tesoura vermelha (elementos escolhidos entre um leque de outras possibilidades), sugerimos que se paute tanto a intertextualidade presente na simbologia do personagem Pinóquio, quanto a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), na qual a tesoura, representativa da verdade, corta a mentira, está presente nos discursos relativos às *fake news* (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 3, item c)).

As atividades propostas para os dois textos abrem caminho para que as *fake news* possam ser enquadradas com um olhar investigativo, tanto no que diz respeito à modalidade verbal quanto no que se refere à modalidade visual, a partir daquilo que o LDP nos oferece. De posse de tais informações, podemos prosseguir para as etapas de Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

Para a etapa de Enquadramento Crítico, propomos questões que estimulem a reflexão acerca da prática discursiva das *fake news*. Essas questões sistematizam toda a

análise feita no decorrer das questões e dos itens anteriores e abrem caminho para ampliar o olhar sobre as estratégias utilizadas pelas notícias falsas, permitindo identificá-las de forma mais clara (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 4).

Na Prática Transformada, “torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada” (PINHEIRO, 2016, p. 527). Após o processo de construção de uma metalinguagem a partir da análise do nível gramatical – tanto no texto verbal quanto no visual -, entendemos que será possível compreender melhor o caminho percorrido pelas *fake news* em sua prática discursiva e os efeitos sociais que podem causar.

Levando esses pontos em consideração, observamos que o livro indica, em alguns momentos do capítulo estudado, o acesso a plataformas de checagem de notícias e resolvemos utilizar essa orientação para propor uma atividade na etapa de Prática Transformada que estimule a análise linguística/semiótica em textos do cotidiano que apresentem potencial real para veiculação de notícias falsas. Sugerimos que esses textos sejam escolhidos primordialmente pelo indivíduo, de modo que sua investigação se torne mais significativa e constitua prática de linguagem legítima.

Com o intuito de garantir agentividade ao indivíduo, propomos que os conhecimentos apropriados no decorrer das atividades percorridas sejam sintetizados em uma espécie de roteiro, que guie a análise tanto da imagem quanto do verbo, bem como dos motivos, das intenções e dos impactos que a disseminação de notícias falsas pode causar. Uma vez que “todo discurso se manifesta em um texto” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 80) e que os textos possuem efeitos causais (FAIRCLOUGH, 2003), a análise linguística/semiótica pode ajudar a descortinar as estratégias discursivas das quais as *fake news* se valem para propagar os interesses de determinados grupos. Esse portanto, é o momento de *redesign*, ou seja, ressignificar as práticas inicialmente estipuladas, e ampliar essa ressignificação para diferentes contextos (Apêndice A - Informar-se para conhecer - questão 5).

6.2 Proposição de atividades: Capítulo 8 – Que profissão seguir?

O segundo capítulo da unidade didática escolhida traz uma temática bem pertinente: a escolha da profissão a ser seguida em um futuro bem próximo. Em nosso caso, a relevância se revela na realidade dos estudantes do estado do Ceará, visto que, a partir do 9º

ano do ensino fundamental, eles já podem começar a escolher seu futuro profissional, devido às escolas de educação profissional disponibilizadas para o ensino médio cearense.

Os jovens alunos mostram-se ansiosos diante de sua primeira escolha de grande impacto, antes do vestibular, e esperançosos por terem a oportunidade de cursar o ensino médio regular ao mesmo tempo em que fazem um curso técnico profissionalizante, ampliando suas chances de adentrar no mercado de trabalho, após passarem por um período de estágio em empresas relacionadas à área estudada. Nesse sentido, consideramos de grande importância trabalhar esse tema trazido pelo LDP, uma vez que se insere no contexto vivido por nossos alunos.

A partir de nossa análise para o capítulo 8 do LDP, percebemos que os textos que o compõem trazem determinadas representações acerca dos jovens em relação ao mundo do trabalho: ora lançando sobre o jovem a maior parte da responsabilidade sobre seu futuro, ora considerando-o mão de obra para o progresso do país, ora considerando as condições sociais do trabalhador. Dessa forma, o principal objetivo para este capítulo é fazer com que essas representações sejam percebidas, de modo que a interdiscursividade presente nos e entre os textos seja evidenciada, o que pode provocar um impulso no tensionamento na relação jovem passivamente representado *versus* jovem ativamente representado diante das estruturas sociais.

Seguindo o percurso anteriormente descrito, propomos um bloco que questões que constituirá a etapa de Prática Situada, na qual as origens e experiências dos estudantes devem ser levadas em conta no desenvolvimento de práticas significativas (GNL, 1996). Sugerimos uma charge que abre o capítulo, conforme podemos ver abaixo:

Figura 26 - Charge sobre mundo do trabalho – Prática situada



Fonte: Lucas (2018, p.16)

No primeiro conjunto de perguntas, indicamos pautar a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para que os elementos que compõem a representação narrativa sejam analisados, mesmo que brevemente. A representação conceitual formada por atributos simbólicos é chamativa de questionamentos, uma vez que contribuem para a caracterização do andarilho. Necessita-se, portanto, de uma questão que explore as referências a que se destinam o urubu de terno e a carteira de trabalho atrás do homem. Ademais, a ação praticada por ele, um processo narrativo não transacional, é indicativo da procura do trabalhador brasileiro por uma vaga de trabalho no mercado (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 1, item a)).

Seguindo com a atividade, um novo conjunto de questionamentos pode ser inserido com a intenção de trabalhar com o texto verbal presente na charge. A oração presente no balão de fala, um processo relacional, liga-se completamente à questão proposta anteriormente, visto que constrói uma metáfora acerca do emprego no Brasil. Sugerimos, dessa forma, recorrer aos conhecimentos construídos na questão anterior para que essa metáfora seja explicada. Ainda, podemos incluir nessa etapa a constatação do processo existencial presente na placa localizada na parte inferior da charge, reforçando a construção metafórica por meio da miragem (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 1, item b)).

Como o LDP em questão começa a pautar as causas do alto índice de desemprego entre os jovens indicando ao professor duas respostas esperadas - falta de experiência e qualificação profissional e crise econômica (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 213) – e pergunta, em seguida, o que eles podem fazer para enfrentar esses entraves, decidimos ampliar um pouco essa discussão. Propomos uma questão que aborde, sim, as possíveis causas do desemprego entre os jovens, mas considerando a falta de oportunidades de qualificação para todos. Ainda que a realidade das escolas de ensino médio cearenses ofereça cursos técnicos profissionalizantes, infelizmente não consegue alcançar a todos.

Nesse sentido, propomos uma questão que ofereça a reflexão tanto sobre o papel da juventude quanto dos governos e da sociedade de um modo geral para, pelo menos, minimizar, o desemprego entre aqueles que estão adentrando o mercado de trabalho. Isso, por fim, descentraliza a responsabilidade e tenta alertar para a falta ou presença de oportunidades de trabalho (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 1, item c)).

Dando prosseguimento ao percurso estipulado inicialmente, partimos agora para a construção de uma metalinguagem, baseada na análise léxico-gramatical, que possa estimular a percepção dos mecanismos utilizados para representar os jovens no texto. Para tanto,

utilizaremos o primeiro texto, uma entrevista com um psicólogo, que orienta os jovens sobre a escolha de sua profissão.

Figura 27 - Entrevista – Instrução explícita



https://bit.ly/2RIEzJh

O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento
A dica é do psicólogo especializado em orientação vocacional Fernando Aguiar. Optar por uma profissão pela perspectiva de ganhar dinheiro, mas sem gostar dela, é um atalho para a frustração

Postado em 29/04/2018 15:04 / atualizado em 30/04/2018 19:58
 Gabriela Andrade

[...] O grande desafio [para o jovem] é decidir qual profissão seguir [...]. Para ser exitoso nessa missão, o segredo está em apostar em autoconhecimento, organização e pesquisa sobre a área de interesse. É o que defende Fernando Aguiar, mestre em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) que desenvolveu uma metodologia vocacional. [...]

Quais são as dificuldades envolvidas ao decidir por uma profissão?
 São obstáculos diferentes para cada pessoa. E os desafios não existem apenas ao escolher uma carreira. Ao longo da trajetória, a pessoa vai se deparar com perguntas que sempre voltam, como "será que é isso que eu quero continuar fazendo pelo resto da minha vida?".

O fato de estudantes do ensino médio serem pressionados a decidir uma carreira é prejudicial? Como lidar com isso?
 Sim. Essa pressão para a escolha profissional e a falta de preparação pode gerar estresse, depressão e ansiedade, além de dificuldade para dormir e irritabilidade. A melhor maneira de aliviar essa tensão é se conhecer, pois as pessoas nunca vão parar de pressionar. Quando você se prepara e se compreende, a pressão terá menos peso.

Como os jovens podem ter clareza sobre qual carreira seguir?
 Qualquer processo de escolha ou planejamento tem de começar com o autoconhecimento. É preciso pensar sobre as respostas para perguntas como "quem sou eu?" e "o que quero para a minha vida?". Na internet, há vários testes de orientação profissional gratuitos que pecam por priorizar apenas os cursos disponíveis no mercado em vez de valorizar o autoconhecimento. Todo profissional terá algum momento de crise ao longo da carreira; é nessas horas que a gente reflete sobre o que deseja continuar fazendo pelo resto da vida. Se tiver feito uma escolha desconectada com os próprios propósitos, a pessoa pode se sentir forçada a permanecer trabalhando com aquilo por falta de outra oportunidade, o que causa sofrimento e até adoecimento. Só com o autoconhecimento é possível fazer escolhas benéficas.

Como começar essa jornada de autoconhecimento?
 É difícil, dá trabalho. Normalmente, é algo complexo de se fazer sozinho. A ajuda de amigos, familiares ou de um profissional se faz necessária para que a pessoa possa entender as próprias características e interesses. Para quem quer iniciar esse processo sozinho, uma sugestão é fazer uma lista de coisas de que gosta e outra de coisas de que não gosta. Escreva sobre quem você é e sua trajetória de vida, explicando com o que se identifica ou não. Colocar no papel pode ajudá-lo a visualizar seu perfil no mundo.

Muitos jovens que vão prestar vestibular ou Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se sentem numa encruzilhada sobre a escolha da profissão. As vezes, não se identificam com nenhum curso. Qual a dica para quem está nessa situação?
 A única opção é se preparar. O que acontece muito é que jovens só se preocupam com isso no 3º ano do ensino médio. É importante começar a pensar no 1º ano do ensino médio.
 [...]

Por que para alguns é mais fácil fazer essa escolha do que para outros?
 Os que têm mais facilidade no processo são os que já têm autoconhecimento, pois, se a pessoa não se conhece, fica difícil decidir sobre algo. Ter o apoio de familiares ajuda bastante, pois eles podem fazer perguntas para ajudar o jovem a pensar no que fazer. Visitar uma universidade para saber mais dos cursos e conhecer profissionais das suas áreas de interesse é uma boa aposta. Para decidir, não dá para pensar numa graduação só na teoria, é preciso conhecer a prática e, a partir daí, pensar nas habilidades que você precisa desenvolver para se dar bem naquela área e traçar um planejamento para isso.

Que peso deve ter o dinheiro durante a definição de uma carreira? Como conciliar felicidade e rendimentos?
 Não adianta optar por uma profissão só porque ela dá dinheiro se você não gosta dela. O resultado será frustração e adoecimento. O aspecto financeiro tem um papel importante, e isso deve ser levado em consideração. É necessário pesquisar o quanto fácil ou difícil é ganhar dinheiro naquela área. Mas, no geral, se alguém faz o que ama, aumenta em muito as chances de se tornar um excelente profissional e, consequentemente, ganhar bem.

ANDRADE, Gabriela. O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento. Entrevista Fernando Aguiar. *Correio Braziliense*, Brasília, 29 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2RIEzJh>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: Andrade (2018, p. 15)

Como afirmamos no capítulo de análise, observamos a presença recorrente de processos mentais, relacionais e materiais. Nesse escopo, sugerimos um conjunto de perguntas que comece abordando o título, mais especificamente o atributo (o autoconhecimento) do processo relacional centralizado pelo verbo ser (é). Essa constatação é a chave para que as demais questões possam se desenvolver. O texto baseia-se quase que inteiramente nesse atributo: o autoconhecimento. Justamente por isso, várias das afirmações do psicólogo são construídas observando-se esse ponto (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 2, item a)).

Assim, sugerimos uma sequência de questionamentos que identifiquem figuras constituídas por processos mentais e como se relacionam com o título do texto. Orações, como *“A melhor maneira de aliviar a tensão é se conhecer...”*; *“o que quero para a minha vida?”* fazem sentido no texto, pois ligam-se diretamente ao ponto central estipulado pelo título: o autoconhecimento. Ademais, sugerimos, também, frisar a presença do processo relacional marcado pelo verbo “ser” (“é”) como forma de o profissional passar confiança naquilo que fala, espantando qualquer tipo de dúvida do leitor (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 2, item a)).

Ademais, uma questão bem pertinente mostra-se na constatação de relações de condição estabelecidas no decorrer do texto. Notamos a presença de períodos formados pela construção ação A é condição essencial para que uma ação B possa ser realizada, como em *“... se a pessoa não se conhece, fica difícil decidir sobre algo.”* Esse tipo de oração parece jogar sobre o jovem toda a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso profissional (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 2, item b)).

Por fim, os processos materiais podem ter lugar ao citar as ações no mundo físico que os jovens podem/devem fazer, na visão do psicólogo, para ter mais chances na conquista de seu futuro. Isso está bem mais evidente na penúltima pergunta da entrevista. Esse tipo de questão complementa as anteriores ao fazer perceber que praticamente todas as ações para mudança de vida e sucesso profissional são atribuídas aos jovens que almejam uma oportunidade no mercado de trabalho, em sua carreira (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 2, item b)).

A identificação e análise desses três tipos de processos pode contribuir para entender como essas respostas do psicólogo foram elaboradas a partir da representação de juventude que se nota no texto. Percebemos a ânsia por um jovem preparado, proativo e visionário, que se contrasta com o jovem real, que parece inseguro, fragilizado emocionalmente e incerto diante de seu futuro.

Essas percepções podem fazer parte de outra pergunta que aborde o contexto de situação e de cultura dos jovens brasileiros, bem como sobre a problematização acerca da divisão de responsabilidade profissional: o jovem sozinho deve carregar o peso da preocupação e das ações para se alcançar um futuro digno e com mais oportunidades ou outras instâncias sociais, como família e governos, também devem dividir essa responsabilidade? Além disso, orientamos questionar se todos os jovens possuem as condições adequadas para efetivarem as ações expressas nas dicas do psicólogo. Isso torna-se um gancho para a atividade que se desenvolverá no próximo texto (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 2, item c)).

Seguindo com a etapa de Instrução Explícita, enxergamos na letra de canção abaixo uma oportunidade de desvelar ainda mais a real situação de muitos trabalhadores brasileiros, moradores da periferia, atuantes em diversas profissões. Se o texto anterior expõe um jovem ideal para o mercado de trabalho, o texto a seguir explicita a luta constante enfrentada pelos diversos profissionais em seu cotidiano na busca pela valorização e pela sobrevivência.

Figura 28 - Letra de canção – Instrução explícita

Supertrabalhador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar
 Missão para os heróis que estão dentro do seu lar
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores
 São os super-heróis, verdadeiros protetores
 A superjornalista, o superdoutor
 O supermotorista, o supertrocador
 O superguitarrista, o superprodutor
 E a superprofessora, é que me ensinou
 E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?

Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais
 Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás
 E volta pra casa com saudade do filho
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

[...]

Supertrabalhador
 Taxista, motoboy, assistente, diretor
 Supertrabalhador
 Pipoqueiro, pedagogo, poteiro, pesquisador
 Supertrabalhador
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador
 Supertrabalhador
 Comandante, comissário, caixa, vendedor
 Supertrabalhador
 Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor
 Supertrabalhador
 Maquinista, sambista, surfista, historiador
 Supertrabalhador
 Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador
 Supertrabalhador
 Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador
 Supertrabalhador
 Pára-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor
 Supertrabalhador
 Sapateiro, boiadeiro, farmaucético, cantor
 Supertrabalhador

POR SANTIAGO-SUTTERSTOCK

GABRIEL, o pensador. Supertrabalhador. In: *Gabriel, o Pensador para crianças*.
 São Paulo: Abril/Moderna, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2E52Gsc>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: Gabriel (2007, p. 5).

No primeiro conjunto de itens, propomos iniciar com uma pergunta que incite a reflexão acerca do título, ou seja, o porquê da presença do prefixo “super-” na palavra trabalhador. Obviamente que uma primeira leitura já deve ter sido feita a esta altura, portanto o objetivo deste momento é estabelecer uma relação intertextual entre as profissões citadas na letra e o mundo das histórias em quadrinhos. Feito isso, observando-se o motivo da escolha do título, as próximas perguntas podem contemplar a representação desse supertrabalhador presente na letra de canção (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 3, item a)).

Sugerimos um item que evidencie os processos relacionais presentes em alguns versos, como forma de destacar o forte significado social presente na palavra que intitula o texto, bem como o destaque para o verbo que centraliza esse processo (ser) e sua importância para a caracterização direta (atributo) do participante denominado, nesse caso, portador. Em seguida, é interessante elencar algumas das ações praticadas pelo participante desses processos, ou seja, que verbos identificam esses trabalhadores e o que fazem em suas aventuras diárias (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 3, itens b) e c)).

Consideramos de suma importância salientar a representação do contexto de situação dos supertrabalhadores, presente por meio de ações praticadas por eles para garantir sua sobrevivência. Essas ações são expressas por verbos que denunciam condições sociais precárias vivenciadas pela população mais pobre, negligenciada por discursos de natureza meritocrata. Nesse sentido, propomos de forma enfática que tais processos ocupem lugar no conjunto de perguntas que constituem essa etapa de análise da estrutura verbal (Apêndice – A Que profissão seguir? - questão 3, item d)).

Como as imagens que acompanham o texto não possuem lugar nas questões trazidas pelo LDP, sugerimos um questionamento que aponte a relação dos participantes localizados dentro dos círculos com o texto, por meio dos atributos simbólicos que os identificam. Dessa forma, fica evidente a escolha desses personagens e os elementos que os identificam em relação às ações praticadas por eles no dia a dia (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 3, item e)).

Partindo para um nível de criticidade mais profundo, é necessário pautar as relações verticalizadas impostas pela sociedade capitalista. Os dois primeiros versos podem ter lugar nesse momento, a partir dos quais podemos perceber que o pronome *quem* pode representar dois grupos: aqueles que trabalham honestamente e aqueles que mantêm relação de exploração sobre os grupos menos privilegiados.

Intentamos, nesse momento, instigar a reflexão acerca das situações vividas pela população brasileira de forma geral, o porquê de termos altos índices de desigualdade social,

se todos têm as mesmas oportunidades, o que permite que essas relações assimétricas se mantenham e o que pode ser feito para tensioná-las (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 3, item f)).

Finalmente, após as primeiras percepções acerca das diferentes representações da juventude nos dois textos e sua consequente reflexão sobre o tema, é importante operacionalizar esse conhecimento construído para a sua efetivação em práticas letradas do dia a dia. Dessa forma, sugerimos, na etapa de Prática Transformada, que o indivíduo consiga ler, compreender e interpretar textos de forma crítica, utilizando a metalinguagem apropriada durante o percurso da Pedagogia dos Multiletramentos.

Enxergamos no texto trazido pelo LDP a oportunidade de colocar esses conhecimentos em ação. Portanto, o terceiro texto da seção *Prática de leitura* pode funcionar de modo prototípico em relação aos demais textos do campo jornalístico/midiático com os quais os jovens irão se deparar. Essa etapa implica uma orientação mais geral no que se refere à abordagem teórica defendida por nós para a prática de análise linguística/semiótica no texto escolhido.

Para que esses pontos sejam efetivados, propomos uma espécie de questionário guiado, de forma análoga ao que sugerimos no capítulo que aborda as *fake news* (Apêndice A – Que profissão seguir? - questão 4). Esse questionário deve começar pautando o título do texto que, em si, já tem um caráter duvidoso sobre a caracterização do jovem brasileiro: *Jovens que não estudam e nem trabalham: escolha ou falta de opções?* O ator da oração é representado por duas ações materiais de grande relevância no meio social: estudar e trabalhar. A partir do momento em que essas ações mostram-se inativas em relação a esse ator e em seguida observa-se uma pergunta que complementa essa constatação trazida pelo título, estabelece-se uma primeira impressão negativa acerca dessa juventude.

Como o título é a parte da reportagem que chama a atenção e sintetiza as informações que o texto traz, esse movimento pode colocar um leitor desatento em modo de desconfiança no que diz respeito ao público descrito pelo texto. Os esclarecimentos e as possíveis respostas ao que é questionado pelo título só serão apresentadas no decorrer de uma leitura atenta. Por isso, consideramos importante começar o questionário a partir da problematização do título.

Em seguida, indicamos itens que busquem apontar a caracterização desse jovem na primeira parte do texto, que o isenta da inatividade de estudar e trabalhar. Contudo, é importante chamar atenção para o grupo que representa os participantes das figuras que praticam processos materiais, mentais e verbais em relação a essa isenção: “o estudo mostra”,

“o documento lembra”, “informa o documento”. Trata-se de um estudo promovido pelo Banco Mundial, portanto, toda vez em que essas orações aparecem, remetem ao seu idealizador: o banco.

Na sequência, é importante chamar a atenção para uma classificação dos jovens “nem-nens”, como são chamados esses jovens caracterizados pelo título. É o momento de se atentar aos atributos, constituintes dos processos relacionais, que esse público recebe em suas três distinções: aqueles que se encontram desmotivados, aqueles que procuraram fazer algum esforço, mas não tiveram suporte, e aqueles que se esforçaram, mas foram impossibilitados de prosseguir por barreiras externas.

Na última parte do texto, deve-se chamar atenção para ações externas que poderiam ajudar esses jovens a prosseguir com os estudos e com a qualificação profissional. Contudo, não trazem os participantes da oração responsáveis por praticar esses atos, ficando algo indefinido: os governos, a classe empresarial?

Ademais, considerando o que foi visto nos textos anteriores, deve-se pautar o seguinte: esse texto defende os jovens na íntegra ou há momentos em que eles são considerados como força de trabalho e fonte de renda para o desenvolvimento do país? Há dois trechos bem claros que respondem a essas indagações: “Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico em longo prazo” e o trecho “Tudo isso pode fazer a diferença para os futuros integrantes da força de trabalho do país, donos de um potencial que o país não pode mais desperdiçar”.

Esses excertos demonstram que os jovens representados pelo texto são defendidos no sentido de ter mais oportunidades, contudo não é algo gratuito. Considerando que o estudo veiculado foi idealizado por um banco, essa representação revela um foco: o desenvolvimento econômico do país. A presença de um discurso defensor da juventude complementa-se a um discurso capitalista, equilibrando uma balança socioeconômica.

A reportagem traz uma imagem de um jovem negro, quase de perfil, com vetores partindo da linha dos olhos e estabelecendo uma representação narrativa de reação não transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A imagem pode ser trabalhada ao ser relacionada à caracterização dos jovens que não estudam nem trabalham a partir do momento em que partimos de duas perspectivas: o que será que esse participante da imagem representa e o que sugere sua posição e seu olhar; e por que foi escolhido um jovem negro para a imagem que compõe o texto? A primeira linha de pensamento pode ligar-se às reflexões e ansiedades que a juventude expressa nessa fase da vida em relação ao seu futuro; a segunda

linha pode pautar, além das barreiras trazidas pelo texto – pobreza e gênero -, a questão racial como mais uma dificuldade na busca por oportunidades.

Por fim, sugerimos um momento para a reflexão acerca das representações do jovem nesse texto, sua comparação em relação aos demais, e sobre a falácia promovida pelo discurso meritocrata, abordado também em outro momento de nossa proposta.

6.3 Considerações acerca da proposição de atividades

As atividades propostas a partir das lacunas e possibilidades observadas nos capítulos do livro, analisados em momento anterior, apresentam-se de forma coesa em relação à base teórica defendida e discutida por nós. A organização e distribuição das questões obedece a uma lógica que procura contemplar as teorias de base tanto em sua essência quanto em metodologia, no que se refere à Pedagogia dos multiletramentos. Além disso, cada conjunto de atividades visa a um objetivo específico dentro da temática de cada capítulo situado no LDP, e a partir dos gêneros neles contidos, conforme sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 7 - Organização geral dos gêneros, conteúdos e teorias presentes na proposição de atividades

Unidade	Gêneros	Conteúdo ou objeto de conhecimento	Teorias de base para as questões	Breve comentário
Unidade 7	Charge, notícia, guia	<i>Fake news</i> e tecnologia	LSF, GFV (Semiótica Social), ADC, Multiletramentos	Construção de uma metalinguagem que permita perceber as estratégias utilizadas pelas notícias falsas para a sua disseminação.
Unidade 8	Charge, entrevista, guia, notícia	Mundo do trabalho	LSF, GFV (Semiótica Social), ADC, Multiletramentos	Construção de uma metalinguagem que permita perceber as representações dos jovens nos textos que tratam sobre o mundo do trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor

O produto de nossas discussões, longe de estar totalmente acabado, uma vez que busca instigar e ampliar reflexões acerca da prática de análise linguística/semiótica, encontra-se sistematizado em um caderno de atividades, direcionado principalmente ao professor, servindo como um subsídio à prática docente. Esse caderno, fruto da união de nossas intensas reflexões e de nossa experiência, enquanto professores, com as turmas dos anos finais do ensino fundamental, além de exigência no âmbito do PROFLETRAS, procura unir teoria e prática na busca por um ensino de língua materna mais crítico e significativo e contribuirá para que os educadores possam suplementar suas aulas com um novo olhar em relação à prática de linguagem em questão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de análise linguística/semiótica, como vimos, abrange muito mais que o ensino de tópicos gramaticais. Essa nomenclatura amplia as possibilidades de entendimento acerca das significações provenientes da construção de textos com semioses diversas, tais como escrita, imagem, áudio, movimento. Nesse sentido, é de suma importância expandir nossas reflexões acerca dessa prática de linguagem em relação ao ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental.

Ao considerarmos o contexto da sala de aula, notamos as diversas inquietações que impulsionam o professor a tentar melhorar seu trabalho com a língua portuguesa. Contudo, a precariedade com que a educação ainda é tratada no Brasil, seja nos aspectos estruturais seja no aspecto de desestímulo e desrespeito ao professor, representa uma grande barreira que pode inviabilizar o avanço da melhoria do ensino público.

Tudo isso (e ainda muito mais) nos inquietou enquanto partícipes da construção de conhecimentos técnicos e sociais dos educandos, como professores da educação básica, e também como pesquisadores, membros da academia, pertencentes a um curso de mestrado profissional. Dessa forma, diante da responsabilidade que temos ante nossos alunos e também comprometidos com um retorno social após dois anos de intensas leituras e pesquisas no âmbito do PROFLETRAS, tecemos as discussões que se seguiram até aqui, a fim de contribuirmos para com nossos colegas professores, especificamente com a prática de análise linguística/semiótica que, como dissemos, ainda percorre caminhos labirínticos na labuta docente cotidiana.

Decidimos, então, pautados no entendimento de que a língua é viva, dinâmica e que deve ser analisada dentro de contextos, selecionar uma base teórica condizente com esse pensamento. A mais coerente, a nosso ver, foi a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), por considerar a língua como um conjunto potencial de possibilidades para escolha do usuário, dentro de contextos de situação e de cultura.

Contudo, corríamos o risco de atentarmos apenas para a semiose verbal e também de esbarrar, de alguma forma, na tradição gramatical prescritiva. Além disso, também era nossa preocupação não dialogar de forma cansativa acerca de práticas que fugissem da realidade da sala de aula, até porque nossa experiência docente com turmas dos anos finais do ensino fundamental alavanca nossa empatia para com os demais colegas da educação. Não nos permitiríamos discorrer sobre um denso discurso teórico-metodológico que não estivesse

minimamente praticável em diferentes realidades de escolas públicas brasileiras. Seria “mais do mesmo”. Beiraria à hipocrisia acadêmico-pedagógica.

Dessa forma, para continuarmos com nossa proposta de pesquisa, entendemos que o livro didático representa o meio mais viável para que a prática de análise linguística/semiótica possa ser efetivada de forma mais direta, uma vez que esse material constitui, muitas vezes, o principal recurso a que docentes e discentes se valem para o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, também foi nossa preocupação a atenção para com o LDP no sentido de não tomá-lo nem como salvador nem como inimigo, mas como auxiliar do trabalho do professor e fonte de recursos para o aprendizado de seus alunos. Um material com lacunas, mas também com possibilidades potenciais de práticas de linguagem.

Considerando esse olhar, recorremos, também, à abordagem multimodal da Semiótica Social, recorrendo às importantes discussões dispostas na Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essa escolha se deu por alguns motivos: essa proposta dialoga com a visão de língua da LSF; o livro didático de português possui em sua composição uma gama variada de textos visuais e verbo-visuais, tais como tira, charge, anúncio publicitário, entre tantos outros exemplos; esses textos possuem uma sintaxe análoga à do texto verbal. Conseguimos, assim, contemplar pelo menos duas semioses, a partir do que o material didático em questão nos oferece.

Contudo, ainda não nos contentamos com esse recorte teórico. Precisávamos recorrer a uma base crítica. A análise linguística/semiótica necessitava de algo que contribuísse para o trato reflexivo pra com os textos do cotidiano. Isso nos impulsionou a trazermos à discussão os conhecimentos concernentes à Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), pois essa teoria permite, a partir da análise da estrutura textual, o desvelamento de discursos velados ou não, que geralmente contribuem para o estabelecimento de relações assimétricas de poder.

Essa base teórica precisava de um percurso metodológico que encontramos nas etapas da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Assim, pudemos partir dos conhecimentos que os alunos possuem, processá-los e desenvolvê-los a partir da construção de conhecimentos metalinguísticos, contextualizá-los e problematizá-los no contexto de suas práticas sociais e utilizá-los de forma agentiva nos diversos campos do conhecimento disponíveis, efetivando práticas de letramento diversas.

Esse foi o caminho que encontramos para tentar amenizar nossas inquietações iniciais. Todas as discussões que fizemos ao longo desse trabalho demonstram que é possível

ao professor de língua materna desenvolver a prática de análise linguística/semiótica e, portanto, de conhecimentos acerca de tópicos gramaticais, utilizando seu próprio material didático: o LDP. Esse que é fonte de conhecimento, de textos, de metodologias, com suas lacunas e potencialidades didáticas, que pode oferecer ao educador possibilidades de elaboração de aulas, atividades, metodologias instigantes.

As respostas para nossas ansiedades iniciais, portanto, encontraram nesse trabalho um caminho passível de ser realizado em diferentes contextos. É possível ao educador, quando consciente das possibilidades de seu material e apoiado em uma base teórica adequada, desenvolver a prática de análise linguística/semiótica a partir do LDP. Os textos verbais, visuais e verbo-visuais oferecem a oportunidade de análise de sua significação a partir de sua sintaxe, fonte de escolhas de seus produtores.

Ademais, essas escolhas são influências inerentes a contextos tanto mais imediatos, como o contexto de situação, como de contextos mais amplos, como o de cultura. Ao levá-los em consideração, partindo da estrutura da língua, no nível oracional, ou pelos elementos que compõem a imagem, professor e alunos podem entender o nível semântico de maneira mais ampla. Ainda, ao escolher determinado verbo ou imagem, o produtor do texto reflete suas ideologias, seus valores, posições e representações diante do mundo. Isso é de suma importância para que o letramento crítico, ou seja, reflexivo, possa ser desenvolvido a partir da análise dos textos.

Todas essas questões implicam um olhar mais apurado e amplo acerca da tradição gramatical. Não pretendemos, ao longo deste trabalho, como deixamos claro, menosprezar a gramática normativa, mas criticar a forma reducionista com que muitas vezes aparece nas práticas docentes. Não se trata de desprezar as nomenclaturas ou classificações, mas de entender o porquê de terem sido escolhidas em determinadas construções, a que propósito a organização gramatical (verbal ou visual) atende, que discursos as perpassam.

O ensino gramatical dentro da prática de análise linguística semiótica deve servir para que o aluno compreenda que sua língua não é superficial, não é um conjunto de nomenclaturas verborrágicas transmitidas pelo professor. Esse ensino deve ser feito de maneira analítico-reflexiva, intentando mostrar que cada construção linguística reflete valores e posicionamentos, que se revelam a partir das escolhas efetivadas dentro de um leque de outras possibilidades.

É isso que entendemos quando citamos por diversas vezes que propúnhamos uma alternativa à tradição gramatical, não no sentido de substituição, mas de agregação. Isso se mostra explícito na proposição de um caderno de atividades que construímos a partir de

nossas discussões teóricas, de nossa prática docente, de nosso entendimento de língua(gem) apropriado e ampliado no âmbito do PROFLETRAS e, também, do livro didático utilizado por nós em nossa realidade docente.

Esse caderno foi cuidadosamente elaborado com o fito de oferecer ao professor provisionamento didático, mas principalmente servir como incentivo para a elaboração de outros materiais didáticos que ampliem as possibilidades do LDP. Além disso, a produção desse material concretiza o ponto central de nossa discussão nesse trabalho: contemplar a prática de análise linguística/semiótica no LDP, de forma a desenvolver o letramento crítico diante dos textos que circulam nas diversas práticas sociais dos discentes.

Concluimos esta pesquisa com o sentimento de contribuição à prática docente, mas conscientes de que muito ainda deve e pode ser feito. Dessa forma, as discussões e propostas aqui explicitadas podem servir de ponto de partida para que outros trabalhos possam ser concretizados. Entendemos que pesquisas sobre a prática de linguagem aqui discutida possam desenvolver estratégias que mostrem, de maneira mais próxima, como a gramática normativa pode ser operacionalizada concretamente considerando a língua em uso, dentro de contextos e de forma crítica, com a utilização direta de tópicos gramaticais específicos, afastando-se do reducionismo a que tanto criticamos.

Ainda, o LDP deve continuar sendo estudado, problematizado e tendo suas possibilidades ampliadas. Não é um material acabado, pronto. É a representação de um conjunto de escolhas das quais o professor pode se valer para implementar novas e boas práticas ao seu fazer pedagógico e, portanto, deve ser considerado em outros trabalhos acadêmicos que visem, também, as demais práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade e produção textual), que também dialogam diretamente com a prática de análise linguística/semiótica.

Por fim, esperamos ter contribuído, de alguma forma, para o fomento da diversidade prática na sala de aula, instigando novos olhares tanto para a prática de linguagem discutida, quanto para o LDP. Além disso, esperamos ter instigado, também, a figura do professor-pesquisador, tão necessário para nossa formação, para nossos alunos e para a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, S. M. Bases filosóficas da análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 36 - 47.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista brasileira de educação**, n. 20, p. 27-47, 2002.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚNIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008. p. 47-72.
- BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Readings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (orgs.). **Centre For Critical Realism**. London: Routledge, 1998.
- BHASKAR, R. **From Science to Emancipation**: Alienation and the Actuality of Enlightenment. New Delhi: Sage Publications, 2002.
- BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BHASKAR, R. **Dialectic**: The pulse of freedom. London: Verso, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF, MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2020**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008, p. 73-117.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. [S.l.]: Edinburgh University Press, 1999.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002.. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal** , v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIONÍSIO, Â. P. Livros didáticos de Português formam professores?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2001. Brasília, **Anais...** Brasília, DF: MEC, SEB, 2001, p. 82-88.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2009, p. 162 – 186.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. [S.l.]: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizagem na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 87 - 120.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78 - 103.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-248.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M. **Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Ana_Maria_de_Matos_Guimaraes_LINGUA%20PORTUGUESA.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. Traducción de Jorge Ferreira Santana. México: FCE, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. [S.l.]: Hodder Education, 1978.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; MATTHIESSEN. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

JEWITT, C. Na introduction to multimodality *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009, p. 14-27.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 15-61.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. What is mode? *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009, p. 54-67.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5. ed. London, NY: Routledge, 2006.

LIRA, L. C. E.; ALVES, R. B. C. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 104-122.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2017.

MATTEI, I. **Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, P. A. Sobre O Manifesto "a Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures" - 20 Anos Depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23 - 39.

RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2001. Brasília, **Anais...** Brasília, DF: MEC, SEF, 2001, p. 94-102.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: ALB, CEALE, Mercado de Letras, 2001, p. 31-76.

SOUZA, C. M.; CAFIEIRO, D. Percepções sobre o uso do livro didático de Português no Ensino Fundamental: importância da mediação nas atividades de compreensão. *In*: TARDELLI, L. S. A.; BUNZEN JÚNIOR, C. (orgs.). **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife: Pipa Comunicação, 2020. p. 135-167.

SOUZA, J. S. de. **Ensino de gramática no 9º ano do ensino fundamental**: uma interface com o gênero crônica. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2015.

STRIQUER, M. S. D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**, v. 40, n. 1, p. 1-13, 2019.

TARDELLI, L. S. A.; BUNZEN JÚNIOR, C. Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula. *In*: TARDELLI, L. S. A.; BUNZEN JÚNIOR, C. (orgs.). **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife: Pipa Comunicação, 2020. p. 10-20.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 7 – 15.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London, NY: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In*: VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

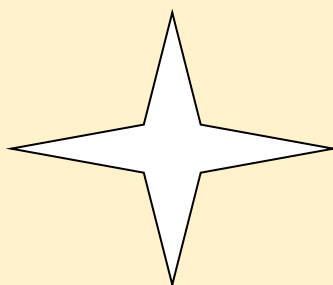
VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

XAVIER, F. R. de L. **Ensino de gramática contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica**. 2018. 313 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94675>. Acesso em: 26 maio 2021

APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO**

FRANCISCO ALEXANDRE SOBREIRA DE SOUZA

**FORTALEZA - CEARÁ
2021**

CONVITE

Caros(as) professores(as),

Sabemos do imenso prazer que é trabalhar com a língua portuguesa. São infinitas as possibilidades de significação, em contextos e com intenções diversas. Isso reflete a imensa riqueza inerente à nossa língua, sempre viva, atual e, acima de tudo, social. Ao levarmos para sala de aula os conhecimentos adquiridos durante uma vida inteira e sistematizados nos anos que passamos frequentando uma instituição de ensino superior, estamos não só contribuindo para a apropriação e o compartilhamento de saberes linguísticos, mas também expandindo as possibilidades para que nossos educandos possam utilizar a língua de forma reflexiva, em práticas autênticas de seu cotidiano, incitando a sua inserção nas diversas práticas sociais com as quais se deparará. Em outras palavras, ser professor de língua materna é ser um impulsionador social.

Todavia, conhecemos também os desafios que tão recorrentemente enfrentamos tanto dentro quanto fora do ambiente de sala de aula quando se trata de ensino de língua portuguesa. Por um lado, mesmo com a formação continuada, ainda persistem as incertezas relacionadas a metodologias de determinadas práticas linguísticas, mais especificamente a prática de análise linguística/semiótica, que mantém seu espaço garantido na BNCC; por outro, como afirma a professora Irandé Antunes, muitos são aqueles que vestem capas de especialistas da língua, arautos do “bem falar” e do “bem escrever” sem, contudo, conhecer as teorias linguísticas e muito menos a realidade do chão da escola.

Este caderno de atividades, portanto, é um convite para vocês, amigos(as) professores(as), se debruçarem sobre nossa proposta para a prática de análise linguística/semiótica. Ele é resultado de nossas reflexões sobre o ensino gramatical alicerçado tanto em nossa experiência docente quanto em uma base teórica que considera a língua enquanto um sistema com funções sociais, envolta por determinados contextos, discussão presente em nossa pesquisa de mestrado intitulada *Análise linguística/semiótica no livro didático de português: uma proposta de letramento crítico*. Ainda mais: ele procura, entre outras coisas, oferecer aos amigos docentes a oportunidade de expandir as possibilidades didático-pedagógicas presentes em um dos principais (senão o principal) materiais de auxílio ao trabalho do educador: o livro didático de português.

Sabemos que o livro didático de língua portuguesa representa peça fundamental para a prática docente em sala de aula. Nesse sentido, a partir de uma longa discussão que envolveu a interconexão de uma base teórica coesa e coerente - Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) -, operacionalizada pelo percurso teórico-metodológico da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), sugerimos um conjunto de atividades que incitarão a reflexão sobre a prática de análise linguística/semiótica a partir das lacunas e possibilidades do livro didático. O livro *Tecendo Linguagens*, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, editora IBEP, foi o documento didático escolhido para a fonte de nossa pesquisa e proposição de atividades.

Por fim, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para a ampliação do ensino gramatical nos anos finais do ensino fundamental, tanto subsidiando o professor no que tange às atividades aqui sugeridas quanto na melhoria da atividade docente no que se refere à prática de análise linguística/semiótica a partir do livro didático de português. Ademais, deixamos explícito o incentivo para a parceria pesquisa científica e prática pedagógica, tão necessárias para a melhoria do fazer docente e para a qualidade de ensino que nossos educandos merecem. Sintam-se convidados a utilizar e apreciar este material preparado por alguém como vocês, que sabe das nossas lutas diante da sociedade, mas que também sabe da força e da grandeza que o professor brasileiro possui.

Grande abraço,

O autor

INFORMAR-SE PARA CONHECER

Difícilmente imaginariamos nossa sociedade atual sem a presença das tecnologias da informação e da internet, não é mesmo? Elas facilitam muito a nossa vida, tornando-a mais rápida e prática. Apesar disso, há um fenômeno muito negativo decorrente do mau uso dessas tecnologias. Com certeza você já deve ter ouvido falar das *fake news*.

As *fake news* são notícias com informações falsas que circulam na sociedade há muito tempo, mas que ficaram mais evidentes com o avanço das mídias digitais. A disseminação desse fenômeno resulta em consequências muito negativas tanto para o indivíduo quanto para o coletivo social.

Que tal lermos, analisarmos e discutirmos acerca das notícias falsas e tentar entender como elas funcionam?

Competências gerais da BNCC

2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10

Competências específicas de

Língua Portuguesa

2, 3, 6, 7, 8 e 10

Professor(a), nosso objetivo para esta atividade é fazer com que os alunos analisem e percebam os elementos constituintes da organização gramatical tanto do texto verbal quanto do visual. Esse movimento permite a construção de uma metalinguagem que ajude a revelar as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelas notícias falsas para convencer os leitores.

01. Leia, agora, a charge abaixo. (EF89LP02)



GALASTRI, André. Noticiantes, Bariri (SP), 3 ago. 2018.
Disponível em: <http://www.noticiantes.com.br/noticia/charges#gallery-55>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Professor(a), este momento é dedicado para a etapa de Prática Situada. Para isso, abordaremos os conhecimentos que os alunos já possuem acerca do uso de tecnologias e *fake news*. O item a) aborda a percepção dos elementos visuais presentes na charge. Abordar a gramática visual é muito importante para a construção de sentidos em parceria com o texto verbal.

a) Observamos, na charge acima, uma situação na qual ocorre um diálogo entre os participantes. (EF69LP33)

- Quem são esses participantes? Como poderíamos caracterizá-los?

Os participantes são aparelhos tecnológicos de gerações diferentes. Isso é perceptível pela presença de computadores de mesa, mais antigos, e um notebook, mais atual. Além disso, há um *tablet* e um *smartphone*, muito utilizados atualmente.

- Onde eles se encontram e que elementos nos permitem identificar isso?

Os aparelhos participam de uma roda de conversa que tem como objetivo ajuda mútua entre os participantes. Isso pode ser evidenciado pela presença de um cartaz, no qual está escrito DA – Dispositivos Anônimos. Também podemos perceber que os participantes encontram-se em cadeiras dispostas em semicírculo, organização muito característica desse tipo de reunião.

- Sobre o que conversam? Que elemento próprio do mundo dos quadrinhos mostra essa ação?

Os personagens conversam sobre como são usados pelos humanos para a produção e o compartilhamento de *fake news*. Podemos notar isso por meio do texto verbal contido no balão de fala, elemento característico do mundo dos quadrinhos.

Professor(a), o item b) trabalha a gramática do texto verbal presente no balão de fala. É importante frisar os elementos que constroem as orações, como o verbo, os participantes da oração (quem pratica e quem sofre a ação do verbo) e as eventuais circunstâncias. Essa percepção abre caminho para abordar tópicos gramaticais, como sujeito, vozes verbais e adjunto adverbial.

b) Agora, releia a fala do personagem que está no centro da charge. Ela revela informações importantes sobre o assunto que está sendo discutido: alguém pratica uma ação sobre outrem com determinada finalidade e com determinada frequência. (EF69LP17; EF09LP05; EF69LP06)

- Que palavra indica o elemento que pratica a ação do verbo “usar”? Pelo contexto da charge, a quem essa palavra se refere?

O pronome “eles” pratica a ação do verbo usar. Pelo contexto, podemos inferir que essa palavra se refere aos seres humanos que utilizam os aparelhos.

- Que palavra indica o ser que sofre a ação do verbo usar? Ele também pode ser identificado?

O pronome “me” é o alvo da ação do verbo, praticado pelo pronome “eles”. Essa palavra se refere ao *smartphone* que está falando no centro da charge.

- Qual a finalidade e com que frequência a ação do verbo usar é praticada?

A finalidade da ação de usar é compartilhar *fake news*. Isso acontece com uma frequência anunciada: todos os dias.

Professor(a), o item c) apresenta uma série de perguntas que problematizam as primeiras percepções acerca do assunto trabalhado nesta sequência de questões. É um momento para que os alunos ponham em prática situações que tenham vivido e contextualizem com a discussão. Instigue-os a expor as suas respostas oralmente após sua escrita no caderno.

- c) Você provavelmente já deve ter se deparado com alguma *fake news*. A partir disso e após a leitura e análise da charge, responda: (EF09LP01)

- Em que circunstâncias você teve contato com uma notícia falsa: como, onde, quando, mais alguém estava presente?

A expectativa é que apontem situações cotidianas, como nos grupos da família, em rodas de conversa informal, e em determinados períodos, como eleições.

- Sobre o que se tratava e como você reagiu diante dessa *fake news*?

As *fake news* podem envolver diversos assuntos, mas as mais recorrentes envolvem temas, como política, educação, tecnologia, saúde. Geralmente, ao se deparar com essas notícias, a tendência é de se impressionar, devido ao seu caráter chamativo.

- Você acha que as *fake news* podem trazer consequências para as pessoas?

Explique, se possível, com exemplos.

As consequências das *fake news* podem envolver desde contextos mais específicos a contextos mais gerais; podem atingir um indivíduo, um pequeno grupo ou a sociedade de forma geral; podem destruir reputações e colocar até vidas em perigo.

Professor(a), o próximo conjunto de questões trabalhará com a etapa de Instrução Explícita. Pretendemos, nesse momento, fazer com que o aluno construa uma metalinguagem que o permita perceber os movimentos gramaticais constituintes tanto das notícias verdadeiras quanto das notícias falsas. A organização é semelhante à vista anteriormente: item a) com a gramática verbal, item b) com a gramática visual e item c) com a contextualização crítica da ADC.

02. Agora, iremos ler uma notícia. Procure prestar bastante atenção aos verbos utilizados no decorrer do texto. (EF69LP16; EF69LP17)

Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola

Paula Adamo Idoeta - Da BBC Brasil em São Paulo – 21 abril 2018

Alvo de debate ao redor do mundo por seu possível impacto na democracia, as *fake news* - notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores - têm sido usadas em uma escola particular do interior paulista para ensinar pensamento crítico e pesquisa científica.



A iniciativa é do professor de ciências Estêvão Zilioli, de Ourinhos (a 360 km de São Paulo), que desenvolveu um curso semanal voluntário no contraturno para alunos do ensino médio. Os próprios estudantes buscam as notícias de cunho duvidoso para análise em sala de aula.

A ideia é que eles próprios se perguntem: essa notícia tem fontes e dados confiáveis? Merece ser acreditada - e compartilhada?

"Eles trazem as notícias das quais ficam desconfiados. Começamos com notícias de ciências e saúde, mas os alunos se interessaram também por notícias de entretenimento e política, por estarmos em um ano eleitoral", conta Zilioli à BBC Brasil.

"O método de checagem é o mesmo para todas: buscar informações de fontes confiáveis. Estou falando de método científico, de busca de informações seguras que possam ser demonstradas, até para eles entenderem que não é simples provar as coisas."

A aula se centra em discutir as notícias e em encontrar formas de checar as informações online - buscando as fontes originais dos fatos ou pesquisando em artigos acadêmicos, periódicos científicos, IBGE e sites de tribunais eleitorais, por exemplo.

Entre as notícias já analisadas, estão:

- Uma de que frutas ingeridas em jejum curam câncer, que os alunos perceberam que não tinha fontes seguras para garantir a afirmação do título;
- A de uma mãe que teria aplicado botox na filha pequena (os jovens foram atrás das imagens da mãe, que é participante de um reality show nos EUA, e estão tentando tirar suas próprias conclusões pelos vídeos);
- Uma do cientista Stephen Hawking, morto em março, falando sobre vida extraterrestre (os alunos descobriram que a notícia em si não era falsa, mas tinha um título exagerado);



- Uma de que o juiz Sergio Moro seria orador em cerimônia de universidade americana, a qual, apesar de ter algumas informações verdadeiras, trazia declarações falsamente atribuídas a um pesquisador da instituição;
- Uma sobre terraplanismo, difícil de ser analisada justamente por colocar em xeque premissas científicas.

As nuances das notícias têm sido úteis para os alunos entenderem a categorizá-las, diz Zilioli. "Vimos que há notícias falsas, mas também as que são baseadas em fatos verdadeiros, porém com títulos exagerados ou sensacionalistas", explica o professor, notando uma mudança no comportamento dos estudantes.

"Eles já estão mais treinados a ver o que é falso ou não do que recebem do grupo da família (...) e pensam duas vezes antes de acreditar. Antes, se uma matéria era compartilhada muitas vezes, eles achavam que necessariamente era real. Agora, estão percebendo que esse critério numérico não vale. E mesmo que eles percebam logo de cara que a notícia é fake, têm de confirmar isso com a metodologia."

A ideia fez o professor ser selecionado para o projeto Inovadores, (...) que o ajudou a idealizar um site - batizado pelos alunos de Ourinhos de HoaxBusters, ou Caça-boatos -, que terá uma espécie de "termômetro" para identificar o quanto cada notícia analisada tem de veracidade.

As aulas vêm ajudando a estudante Giovana (...), 16, a identificar notícias falsas que circulam nos grupos virtuais nas e redes sociais.

"Algumas são notícias velhas - quando vamos checar as datas e horários, vemos que tem gente que posta links de 2013, por exemplo", conta Giovana à BBC Brasil.

"Pensando em como o mundo avançou, com os meios de comunicação e a eleição do (presidente americano Donald) Trump, é importante para a gente saber como verificar as informações e compartilhar só depois de ver o conteúdo na íntegra, não só pelas chamadas."

IDOETA, Paula Adamo. Professor usa fake news para ensinar ciência na escola. BBC Brasil, São Paulo, 21 abr. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480>. Acesso em: 09 mar. 2021.

Professor(a), ajude os alunos a perceberem a diagramação do texto lido. É importante frisar que as questões que seguem são complementares ao exercício necessário de complexificar o processo de aprendizagem.

- a) O gênero notícia faz parte dos gêneros informativos e que se mostram muito presentes no cotidiano da população, atualizando-a acerca dos acontecimentos locais e mundiais. Por representar fonte de informação e possuir relevância social, os assuntos nele presentes costumam receber avaliação popular confiável. Contudo, precisamos nos

atentar para algumas informações trazidas no texto que podem atestar sua veracidade. (EF69LP42)

- Quem é o jornalista responsável pela autoria do texto? Paula Adamo Idoeta
- Em que data e em que veículo de comunicação essa notícia foi publicada?

A notícia foi publicada em 21 de abril de 2018.

- O texto cita nomes ou fontes?

Cita o nome do professor Estêvão Zilioli e de uma de suas alunas, Giovana.

- Há desvios gramaticais perceptíveis ou recorrentes?

Aparentemente não. O texto segue a norma padrão no contexto próprio dos gêneros jornalísticos.

- O texto apresenta contradições ou consegue seguir uma coerência em relação ao tema proposto?

O texto consegue seguir uma linearidade informativa que pode ser percebida por meio da progressão das informações e de seu nível de confiabilidade repassada pelas citações diretas.

Professor(a), é importante atentar para a natureza dos verbos: se eles representam ações no mundo físico, ações mentais ou ações verbais, por exemplo. A escolha desses verbos contribui para a representação dos participantes do texto.

- b) Uma das maneiras de dar maior credibilidade às informações presentes na notícia é utilizar a citação, ou seja, a transcrição da fala de uma das pessoas envolvidas na notícia. Observe este exemplo: (EF89LP05)

“Eles trazem as notícias das quais ficam desconfiados. Começamos com as notícias de ciência e saúde, mas os alunos se interessaram também por notícias de entretenimento e política, por estarmos em um ano eleitoral”, conta Zilioli à BBC Brasil.

- Observe o verbo “contar” ao final do trecho. Esse verbo indica uma ação material, verbal ou mental? Quem pratica essa ação?
Indica uma ação verbal, a ação de contar algo a alguém, praticada pelo professor Estêvão Zilioli.
- Há, no decorrer do texto, outros trechos que recorrem a citações como a do excerto acima. Como essa estratégia contribui para a atribuição de responsabilidade acerca do que é dito na notícia?
O jornalista, ao mesmo tempo que procura atribuir confiabilidade ao que escreve, repassa a maior parte da responsabilidade do que é dito à pessoa citada.

- c) No decorrer da leitura, percebemos uma variedade de verbos que representam ações de natureza diferentes. Quase todos esses verbos são relacionados a um indivíduo explicitamente identificado: professor e/ou alunos. Releia esses trechos e marque as opções mais adequadas: (EF69LP17; EF09LP05; EF69LP05)

I – “[o professor] **desenvolveu** um curso semanal voluntário no contraturno para alunos do ensino médio.”

II – “Eles já estão mais treinados a ver o que é falso ou não do que recebem do grupo da família [...] e **pensam** duas vezes antes de **acreditar**.”

III – “Agora estão **percebendo** que esse critério numérico não vale.”

IV – “Os próprios estudantes **buscam** as notícias de cunho duvidoso para análise em sala.”

- (X) Professor e alunos desempenham um papel ativo na busca por analisar as informações duvidosas, efetuando ações de natureza material e mental.
- () Ambos os participantes das orações praticam ações de natureza material, apenas, na investigação das notícias falsas.
- (X) Quando se trata de desenvolver o curso (trecho I) ou buscar informações (trecho IV), professor e alunos efetivam ações de natureza material; já após o contato, análise e reflexão das notícias duvidosas (trechos II e III), os estudantes praticam ações de natureza mental.
- (X) Além dos sujeitos presentes nos trechos, podemos perceber outros elementos que compõem as orações, como finalidade (trecho I) e circunstância de lugar (trechos II e IV).

Professor(a), este é o momento para analisar as imagens. Ajude os alunos e considere todas possibilidades observadas.

- d) Você deve ter notado que a notícia lida traz duas imagens que contribuem para a construção de sentidos do texto. Observe-as atentamente. (EF89LP07; EF69LP33)

- Descreva cada imagem apontando as ações que seus participantes estão praticando.

A primeira imagem mostra um jovem na frente de um computador, cuja tela mostra a configuração de um site e a expressão “fake news” sobreposta. A segunda expõe um jovem de perfil gritando, com um megafone na mão direita.

- Como os participantes dessas imagens podem se relacionar com os indivíduos citados no texto que analisam notícias duvidosas?

As duas imagens podem representar os jovens estudantes citados no texto, na busca pela análise das informações, e tentando combater as *fake news*. Por outro lado, também podem representar as pessoas que criam e disseminam as notícias

falsas por diferentes meios, não só baseadas em fatos, mas se apropriando de parte da notícia verdadeira e de sua estrutura para convencer os leitores.

Professor(a), neste momento, os alunos devem perceber, após as análises feitas, como o professor utilizou as *fake news* como estratégia para combatê-las. É importante que notem que as notícias falsas copiam a organização das notícias baseadas em fatos.

- e) Para tentar disseminar a desinformação, as *fake news* procuram transparecer credibilidade imitando a estrutura das notícias baseadas em fatos. Pensando nisso e levando em consideração o texto lido, explique como a estratégia do professor Estevão Zilioli pode ser considerada inovadora para a formação crítica de seus alunos diante das notícias falsas. (EF89LP04)

A estratégia utilizada pelo professor foi bastante interessante, pois ele instiga seus alunos a analisarem as notícias duvidosas atentando tanto para a estrutura dos textos informativos quanto para a confiabilidade das fontes e imagens. Além disso, usar as *fake news* para combater as próprias *fake news* faz com que os alunos percebam seu caráter mimético e persuasivo.

Professor(a), a próxima atividade seguirá o mesmo percurso observado anteriormente, mas agora com outro gênero: o guia.

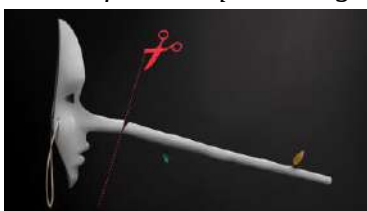
03. Leia, agora, o texto a seguir. Trata-se de um guia, um gênero que possui a finalidade de orientar o leitor a respeito de determinado assunto. (EF89LP23)

Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família

14/09/2018 – 15H11

POR JULIANA GRAGNANI, DA BBC NEWS, EM LONDRES

Se informação causou desconforto ou chegou por meio de corrente pelas redes sociais, desconfie e cheque em algum site de confiança



Você abre seu celular e recebe uma notícia encaminhada por um amigo ou parente. Ela confirma completamente suas convicções ou então causa muita surpresa ou repulsa? Há chances de que a notícia seja falsa.

A disseminação de notícias falsas com o objetivo de manipular a opinião pública preocupa ainda mais com a proximidade das eleições brasileiras.

Dá um pouco de trabalho checar se a notícia recebida é verdadeira ou falsa, mas vale a pena fazer isso e incorporar alguns desses passos a seu dia a dia e ao consumo de notícias. Não contribua para a disseminação de notícias falsas. Tenha certeza de que é uma informação verdadeira antes de compartilhá-la.

A seguir, um guia de como identificar notícias falsas e, abaixo, algumas respostas sobre esse fenômeno.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.

2) Ela lhe causou uma reação emocional muito grande? Desconfie. Notícias inventadas são feitas para causar, em alguns casos, grande surpresa ou repulsa.

3) A notícia simplesmente confirma alguma convicção sua? Também é uma técnica da notícia inventada. Não quer dizer que seja verdadeira. Desenvolva o hábito de desconfiar e pesquisar.

4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes, dê links ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.

5) Produzir uma reportagem assim que eventos acontecem toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias no calor do momento.

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família. Época Negócios, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2Qxhovl>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GUIA DE COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

(antes de mandar para o grupo de família)



• Leia a notícia inteira, não apenas o título

• Investigue a fonte

Se for uma corrente sem autoria, **desconfie e, de preferência, não compartilhe**. Se houver nome de autor ou veículo, pesquise em um buscador como o Google ou Bing.

• Digite o título em um buscador



Se for verdadeira, é provável que outros veículos de imprensa estejam reproduzindo. Se for falsa, **pode ser que veículos de checagem já tenham identificado o boato.**

• Pesquise também os fatos e números citados



• Verifique o contexto, como a data de publicação. Divulgar uma notícia bem antiga **também é um tipo de desinformação.**

• Pergunte para quem te mandou a notícia de quem recebeu e se conseguiu verificar a informação



Investigue a imagem em um buscador

Se recebeu uma foto, salve-a em seu computador e carregue em <https://images.google.com> ou em outro buscador

Verificar em que outros sites ela foi publicada pode dar pistas de sua veracidade



Desconfie de áudios

Tente resumir o áudio e **buscar por suas palavras-chave no Google**

Professor(a), neste momento de análise do texto verbal, oriente a percepção dos verbos e dos participantes da oração. Chame a atenção, também, para a natureza das ações: se indicam materialidade, verbalização, mentalização, ou ajudam na caracterização dos elementos a eles relacionados.

a) Após uma leitura atenta, e partir de suas percepções, responda às questões abaixo.

(EF69LP17)

- Pesquise no texto e escreva abaixo a fonte das informações: autor, data e local de publicação.

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família. *Época Negócios*, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2Qxhovl>. Acesso em: 09 mar. 2021.

- Observe os verbos que perpassam todo o guia, como *pare, desconfie, pesquise*. Em que modo verbal eles se encontram e como isso contribui para a finalidade do gênero lido?

Esses verbos estão no modo imperativo, que é muito pertinente à finalidade do gênero em questão, qual seja a de orientar o leitor acerca de determinado assunto.

- Como os ícones presentes na segunda parte do texto contribuem para o entendimento das informações?

Os ícones reforçam as informações verbalmente explicitadas, chamando a atenção do leitor e fazendo-o identificá-las rapidamente.

b) O texto lido orienta o leitor a como lidar diante de uma notícia de cunho duvidoso.

Para isso, ele divide informações sobre o que são notícias verdadeiras e o que são notícias falsas. (EF69LP17)

- Que verbos indicam as ações que os leitores devem fazer diante de uma notícia de cunho duvidoso? Cite alguns. *Pare, pense, desconfie, desenvolva, leia, digite, pesquise, verifique, pergunte, investigue*.

- Que verbos ajudam a caracterizar as ações relacionadas às notícias falsas?

Causar, confirma, pedindo, mostrando.

- Que ações caracterizam as notícias consideradas verdadeiras?

Cite (fontes, documentos oficiais), dê (links), seja (transparente).

Professor(a), chame a atenção para a intertextualidade presente nessa imagem. Instigue os alunos a entenderem a simbologia de cada elemento que compõe a sintaxe visual, o porquê de terem sido escolhidos e como contribuem para a construção de sentidos do conjunto textual.

c) Observe, agora, a imagem que abre o texto. Analise atentamente todos os elementos que a compõem, relacionando com o seu conhecimento de mundo e marque as alternativas mais coerentes. (EF89LP05; EF69LP33)

(x) Os elementos que compõem a imagem simbolizam valores: a máscara branca representa o anonimato no meio virtual; o nariz comprido, remetendo ao personagem de histórias infantis Pinóquio, representa a mentira; a tesoura, por sua vez, representa a verdade, cortando as informações falsas.

() Nessa imagem, percebemos que a máscara branca simboliza o ideal de justiça que, aliado à verdade, representada pela tesoura, buscam combater as notícias falsas veiculadas na internet.

(x) A referência ao personagem Pinóquio foi uma escolha bastante pertinente ao assunto tratado no texto, visto que ele representa a mentira, característica das *fake news*.

Professor(a), a próxima questão aborda a etapa de Enquadramento Crítico. Nela, objetivamos que os alunos, a partir das análises e reflexões feitas nos textos anteriores, aliadas ao seu conhecimento de mundo, percebam o âmbito da prática discursiva das *fake news*.

04. A partir da leitura, da análise e das informações percebidas nos textos até aqui trabalhados a respeito das *fake news*, reflita utilizando seus conhecimentos adquiridos durante sua vida e responda: (EF89LP04; EF09LP01)

- Com que intenção as pessoas criam as *fake news*?

Entre as possibilidades de resposta, podemos citar que as *fake news* podem ser criadas com o intuito de desqualificar algo, alguém ou algum grupo, tendo como objetivo disseminar determinados interesses em detrimento de outros.

- Em que locais as notícias falsas conseguem ser mais disseminadas e como será que isso acontece?

Esperamos que eles respondam que no ambiente virtual, mais especificamente nas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Essa disseminação ocorre de forma mais eficaz visto que as informações na internet percorrem grandes distâncias em tempo real, ou seja, a velocidade e a volubilidade dos textos e notícias é marca característica desse meio.

- O que leva as demais pessoas a compartilharem as notícias falsas e quais as consequências disso para a sociedade?

Esperamos que respondam que a velocidade com que as informações se mostram na internet é um dos fatores responsáveis por levar as pessoas a compartilharem notícias falsas. Outras possibilidades são a falta de tempo para pesquisar as fontes,

a falta de conhecimento aprofundado sobre determinado assunto, além das bolhas sociais.

- O que podemos fazer para não cair nas armadilhas das *fake news*?

Esperamos que respondam, dentre tantas possibilidades, que devemos ler e analisar cuidadosamente os textos que chegam até nós, buscando pesquisar suas fontes, acontecimentos citados, imagens, se recorrem a informações verdadeiras para distorcê-las, em que veículos de mídia circulam.

05. Vimos que as *fake news*, em sua busca para disseminar desinformação, apropriam-se de características de textos baseados em fatos e, portanto, considerados verídicos. Diante disso, devemos tomar uma série de precauções e analisar cuidadosamente vários aspectos dos textos com os quais nos deparamos em nosso cotidiano. Que tal dar uma olhada no guia de perguntas abaixo para se orientar diante de um texto duvidoso? Você pode acrescentar outros pontos a serem notados. (EF89LP24; EF89LP23; EF09LP01; EF09LP02)

Professor(a), a questão a seguir procura contemplar a etapa de Prática Transformada, uma vez que compreende que os conhecimentos apropriados metalinguisticamente devem ser efetivados em práticas autênticas do cotidiano dos discentes. O questionário que preparamos não é exaustivo e pode ser adaptado para qualquer outro texto que cause dúvidas aos leitores. Sugerimos que você apresente aos alunos as plataformas de verificação de notícias, para que possam analisar os diversos textos, compará-los e praticarem a análise linguística/semiótica, contribuindo para o desenvolvimento e efetivação de sua criticidade.

- Qual a fonte da notícia? Ela é conhecida ou confiável?
- O título é chamativo, exagerado ou apelativo?
- O texto traz vozes de autoridade, citações ou atribui determinadas informações a alguém em específico? É possível comprovar isso?
- Os verbos presentes no texto deixam seus sujeitos em posição ativa ou passiva? Eles dão destaque positivo ou negativo aos seres que praticam suas ações?
- Há predominância de verbos no modo imperativo? Eles podem querer convencer você de maneira insistente.
- Há presença constante de desvios gramaticais? Isso pode ser indicativo de um texto mal preparado e, portanto, alvo de desconfiança.

- Há regularidade na presença de circunstâncias que complementem as ações dos verbos, como lugar, tempo, causa, finalidade?
- O texto contém imagens que se relacionam com o seu conteúdo? Essas imagens são reais? Cuidado, pois podem ter sido tiradas de contexto.
- A notícia afirma veementemente que as informações são verídicas? Desconfie sempre e pesquise para atestar a verdade ou a mentira presente nos textos.

Professor(a), esse bloco de atividades objetivou, como orientamos no decorrer das questões, ajudar o aluno a desenvolver uma metalinguagem que o permita compreender as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelas *fake news* para que efetivem sua prática discursiva. Isso se concretiza tanto no momento de resolução das questões quanto na etapa de Prática Transformada, na qual os estudantes colocarão em prática em sua realidade os conhecimentos adquiridos/construídos. Chamamos atenção para a flexibilidade de nossa proposta, uma vez que pode ser adaptada por cada realidade e, até mesmo, por/em outros materiais didáticos que abordem a temática.

QUE PROFISSÃO SEGUIR?

Uma das decisões mais importantes que devemos tomar em nossas vidas se refere à escolha de uma profissão. Isso geralmente causa dúvidas devido à infinidade de possibilidades e, muitas vezes, falta de orientação daqueles que são mais experientes.

Muito em breve, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental cursarão o ensino médio, etapa que antecede o vestibular e também o mercado de trabalho formal. Além disso, na realidade do Ceará, contamos com as escolas de educação profissional, que preparam os jovens para as responsabilidades que virão após esses três anos.

Devido a tudo isso e também pela ansiedade gerada nessa etapa, que tal conversarmos um pouco acerca do jovem mercado de trabalho?

Professor(a), para a etapa de Prática Situada, instigue os alunos a falarem de seus conhecimentos, aspirações e ansiedades a respeito de sua carreira profissional. Além disso, é importante que percebam os desafios que o mercado de trabalho impõe de acordo com o contexto social brasileiro. Frisamos que nosso objetivo, neste bloco, é analisar as representações acerca do jovem em textos do cotidiano que se referem ao mercado de trabalho.

Competências gerais da BNCC
2, 4, 6, 7, 9 e 10

**Competências específicas de
Língua Portuguesa**
2, 3, 6, 7, 8, 10

01. Que tal começarmos nossa discussão com a leitura e a análise da charge abaixo?
(EF89LP03)



LUCAS, Thiago. Desemprego, Humor Político, 17 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2zzVOL7>. Acesso em: 09 mar. 2021.

a) Observe atentamente todos os elementos que compõem a charge acima. Todos eles são importantes para a construção da crítica do texto. (EF69LP33; EF89LP05)

- Como podemos caracterizar o ambiente representado na charge acima? Que elementos típicos desse cenário são visualmente expostos?

A charge acima é ambientada em um ambiente desértico, caracterizado pelas dunas de areia e pelo forte sol que é exposto com raios alongados. Além disso, as cores quentes também transmitem a ideia de alta temperatura inerente a esse espaço.

- Observamos, acima, um homem cansado e abatido. Quem ele pode estar representando e que ação muito comum do cotidiano ele está praticando?

O homem representa o trabalhador brasileiro, exausto, na procura incessante por uma vaga no mercado de trabalho, representado pelo deserto.

- Que elemento simbólico pode ajudar na identificação desse andarilho?

A carteira de trabalho localizada na parte inferior esquerda do cenário, parcialmente enterrada, ajuda na identificação do andarilho enquanto cidadão à procura de emprego.

- Considerando nosso contexto social atual, com todos os seus problemas sociais, responda: quem pode estar sendo representado pela figura do urubu? Explique como chegou a esse raciocínio.

Uma possibilidade de resposta seria uma parte do empresariado brasileiro, que se aproveita da necessidade do povo desempregado para explorá-lo, aumentando seus lucros em detrimento de mão de obra barata.

Professor(a), os próximos questionamentos abordam a gramática do texto verbal. Como pautaremos a construção metafórica presente na charge, este momento também se liga à sintaxe visual, observada no item anterior.

b) Releia a fala do personagem presente no balão: (EF89LP37)

Emprego no Brasil é uma miragem...

Para construir o texto, o autor recorre a um recurso estilístico conhecido como metáfora.

Metáfora é uma figura de linguagem que se caracteriza por transferir o sentido literal, próprio de uma palavra, para um sentido conotativo (figurado), estabelecendo uma comparação implícita e sem utilizar os conectivos (termos de ligação) que caracterizam a comparação, a exemplo, a comparação “como”.

- Explique, recorrendo também a elementos visuais, como essa metáfora foi construída.

O autor do texto compara o emprego no Brasil a uma miragem. Essa metáfora é construída a partir da transferência semântica de características próprias do deserto (miragem) para o contexto social brasileiro, no sentido de que conseguir um emprego é uma ilusão. Isso é perceptível por meio do verbo relacional “é” (ser) e dos elementos visuais que compõem a imagem, como o cenário desértico e a placa ao fundo com a inscrição “Há vagas”.

- Que verbo presente na fala do homem permite que essa comparação própria da metáfora seja feita?

O verbo ser (é), que permite a comparação direta por meio de afirmação, ligando o elemento “emprego” ao seu atributo (miragem).

- O homem parece direcionar seu olhar para a placa, considerada uma miragem, ao fundo da charge. Que verbo, apesar de presente nessa placa, não condiz com a realidade do trabalhador, reafirmando a ideia de miragem citada pelo personagem?

O verbo “haver”. Embora a placa afirme que há vagas, a realidade brasileira a contradiz, devido aos altos índices de desemprego e falta de vagas.

Professor(a), o próximo item contempla um pouco a etapa de Enquadramento Crítico. Nele, observamos a oportunidade de começar o aprofundamento acerca da problematização do desemprego no Brasil: suas causas e as devidas responsabilidades.

c) Leia, agora, a seguinte informação: (EF89LP04)

Segundo dados do IBGE (2018), o desemprego entre os jovens é o dobro do percentual geral, chegando a 26,6% do total.

A partir dos seus anseios diante do mercado de trabalho e considerando a realidade percebida atualmente, reflita e responda:

- Por que será que existe um alto índice de desemprego entre jovens no Brasil?

Entre os diversos motivos, podemos citar falta de qualificação profissional, fortemente ligada à ausência de incentivo governamental. Além disso, as precárias condições sociais impulsionam muitos jovens brasileiros a trabalhar precocemente para ajudar a família e, em outros casos, a adentrar a criminalidade.

- O que você acha que os próprios jovens poderiam fazer para tentar mudar essa realidade?

Uma das possíveis respostas a serem citadas pelos alunos é a ação de estudar. Contudo, é importante chamar a atenção para a complexidade desse ato, visto que muitos jovens são obrigados a largar os estudos para trabalhar e complementar a renda familiar.

- Segundo a Constituição Federal de 1988, o trabalho é direito social e deve ser garantido aos cidadãos. Nesse sentido, o que você acha que as autoridades

governamentais devem fazer para tentar mudar essa realidade de desemprego entre os jovens?

Investir em mais cursos técnicos/profissionalizantes, de idiomas e com vagas que permitam a massificação de oportunidades; incentivo cultural e financeiro às famílias para que os jovens consigam permanecer na escola sem a necessidade de largar os estudos por conta dos diversos problemas sociais.

Professor(a), a partir de agora, trabalharemos com atividades metalinguísticas, que objetivam fazer com que os alunos percebam as diferentes representações do jovem brasileiro no mercado de trabalho.

02. Agora, vamos ler uma entrevista com um psicólogo, que busca orientar os jovens na condução de sua vida profissional. (EF69LP16; EF89LP04; EF89LP14; EF89LP23)

O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento

A dica é do psicólogo especializado em orientação vocacional Fernando Aguiar. Optar por uma profissão pela perspectiva de ganhar dinheiro, mas sem gostar dela, é um atalho para a frustração

Postado em 29/04/2018 15:04 atualizado em 30/04/2018 19:58
Gabriela Andrade

[...] O grande desafio é decidir qual profissão seguir; especialmente num período cheio de pressão de familiares e da escola para a aprovação numa universidade. Para ser exitoso nessa missão, o segredo está em apostar em autoconhecimento, organização e pesquisa sobre a área de interesse. É o que defende Fernando Aguiar, mestre em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) que desenvolveu uma metodologia vocacional. [...]

Quais são as dificuldades envolvidas ao decidir por uma profissão?

São obstáculos diferentes para cada pessoa. E os desafios não existem apenas ao escolher uma carreira. Ao longo da trajetória, a pessoa vai se deparar com perguntas que sempre voltam, como; “será que é isso que eu quero continuar fazendo pelo resto da minha vida?”.

O fato de estudantes do ensino médio serem pressionados a decidir uma carreira é prejudicial? Como lidar com isso?

Sim. Essa pressão para a escolha profissional e a falta de preparação pode gerar estresse, depressão e ansiedade, além de dificuldade para dormir e irritabilidade. A melhor maneira de aliviar essa tensão é se conhecer, pois as pessoas nunca vão parar de pressionar. Quando você se prepara e se compreende, a pressão terá menos peso.

Como os jovens podem ter clareza sobre qual carreira seguir?

Qualquer processo de escolha ou planejamento tem de começar com o autoconhecimento. É preciso pensar sobre as respostas para perguntas como “quem sou eu?” e “o que quero para a minha vida?”. Na internet, há vários testes de orientação profissional gratuitos que pecam por priorizar apenas os cursos disponíveis no mercado em vez de valorizar o autoconhecimento. Todo profissional terá algum momento de crise ao longo da carreira; é nessas horas que a gente reflete sobre o que deseja continuar fazendo pelo resto da vida. Se tiver feito uma escolha desconectada com os próprios propósitos, a pessoa pode se sentir forçada a permanecer trabalhando com aquilo por falta de outra oportunidade, o que causa sofrimento e até adoecimento. Só com o autoconhecimento é possível fazer escolhas benfeitas.

Por que para alguns é mais fácil fazer essa escolha do que para outros?

Os que têm mais facilidade no processo são os que já têm autoconhecimento, pois, se a pessoa não se conhece, fica difícil decidir sobre algo. Ter o apoio de familiares ajuda bastante, pois eles podem fazer perguntas para ajudar o jovem a pensar no que fazer. Visitar uma universidade para saber mais dos cursos e conhecer profissionais das suas áreas de interesse é uma boa aposta. Para decidir, não dá para pensar numa graduação só na teoria, é preciso conhecer a prática e, a partir daí, pensar nas habilidades que você precisa desenvolver para se dar bem naquela área e traçar um planejamento para isso.

Que peso deve ter o dinheiro durante a definição de uma carreira? Como conciliar felicidade e rendimentos?

Não adianta optar por uma profissão só porque ela dá dinheiro se você não gosta dela. O resultado será frustração e adoecimento. O aspecto financeiro tem um papel importante, e isso deve ser levado em consideração. É necessário pesquisar o quão fácil ou difícil é ganhar dinheiro naquela área. Mas, no geral, se alguém faz o que ama, aumenta em muito as chances de se tornar um excelente profissional e, conseqüentemente, ganhar bem.

ANDRADE, Gabriela. O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento. Entrevista Fernando Aguiar, Correio Brasiliense, Brasília, 29 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2REzJh>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Professor(a), como o texto lido não possui imagens, você pode instigar a observação da diagramação da entrevista, já que isso também faz parte da organização visual do texto, refletindo, também, um determinado nível de multimodalidade.

- a) O título de um texto é a porta de entrada para o seu conteúdo. É a partir dele que o leitor encontra sucintamente a sua essência informativa e decide se prossegue com a leitura ou se parte para outra escolha. Releia atentamente o título da entrevista: (EF89LP06; EF09LP05; EF09LP06)

O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento

- Que verbo presente no título permite que a afirmação do psicólogo ganhe um ar de confiança? Qual é o tempo verbal em que ele se encontra?

Trata-se do verbo relacional “ser” (é) que, no presente do indicativo, repassa confiança devido ao tom afirmativo.

- De acordo com o título, o segredo para uma boa escolha de carreira profissional baseia-se no autoconhecimento. Reflita: a partir desse atributo (autoconhecimento) espera-se que os jovens pratiquem ações materiais, mentais ou verbais?

Como o autoconhecimento é mais ligado a questões cognitivas e emocionais, essas ações devem possuir natureza mental.

- b) O texto é formado a partir de algumas construções sintáticas que mostram a quem pertence a responsabilidade pela carreira de sucesso. Releia, abaixo, alguns trechos e marque a opção mais coerente. (EF69LP17)

I - “É preciso **pensar** sobre as respostas”
 II - “Se a pessoa não se **conhece**, fica difícil **decidir** sobre algo”
 III - “Quando você se **prepara** e se **compreende**, a pressão terá menos peso”
 IV - “**Fazer** uma lista de coisas de que **gosta**”
 V - “**Visitar** uma universidade para **saber** mais dos cursos e **conhecer** profissionais”
 VI – A única opção **é** se preparar”

(x) Seguindo a coerência com o título, observamos a presença constante de verbos que indicam ações de natureza mental que devem ser realizadas pelos jovens na busca pelo sucesso profissional, como no trecho I.

(x) É comum encontrarmos orações que indicam a ideia de condição, ou seja, para que o jovem atinja um objetivo, uma ação deve ser realizada por ele antes, como apontam os trechos II e III.

(x) O psicólogo indica, também, ações materiais que devem ser praticadas pelos jovens, como mostram os trechos IV e V, repassando a ideia de que devem ser usados o pensamento mais ação física.

(x) A presença constante do verbo ser (é – trecho VI) torna a fala do psicólogo mais enfática e confiante. Além disso, outros termos ajudam nesse processo, como a palavra “única”.

() Todas as estruturas oracionais que compõem o texto apresentam verbos de mesma natureza, pois procuram passar ao leitor a mesma ideia: de que o sucesso profissional só depende de ações no mundo físico.

Professor(a), este momento dialoga com a etapa de Enquadramento Crítico, pois nossa intenção é fazer com que o aluno sistematize os conhecimentos oriundos da análise gramatical do texto para perceber a representação sobre os jovens na entrevista.

c) A partir dessa breve análise sobre como se estrutura o texto, procure responder às perguntas abaixo levando em consideração a sua experiência de vida e as suas reflexões acerca do tema discutido: (EF89LP04)

- Que impressões você teve ao ler esse texto em relação à responsabilidade sobre o futuro profissional? A quem ele parece atribuir essa responsabilidade? Explique.

Esperamos que os alunos percebam que o texto parece atribuir a responsabilidade acerca do sucesso profissional somente aos jovens, que devem tomar atitudes que envolvem transformações tanto no mundo material quanto no mundo mental.

- Todos os jovens brasileiros possuem as condições necessárias para seguir as dicas do profissional entrevistado? Que fatores sociais podem interferir para a escolha e sucesso profissional?

Esperamos que os alunos notem que as dicas são generalizadas e que a realidade de muitos brasileiros inviabiliza que sejam seguidas, como o próprio desemprego, a insegurança, condições precárias de vida, fome, falta de moradia, entre tantos outros problemas sociais.

Professor(a), dando continuidade à Instrução Explícita, leremos um outro gênero: a letra de canção. Trata-se de um rap do músico Gabriel, o Pensador. Aproveite para descobrir se os alunos curtem esse estilo musical e para discutir a natureza dessas músicas, predominantemente de crítica social. Além disso, este texto amplia as percepções sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros, em comparação com a entrevista lida anteriormente.

03. Agora, leremos a letra de uma canção do rapper brasileiro Gabriel, o pensador sobre o tema que estamos discutindo. (EF69LP44; EF69LP48)

Supertrabalhador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar
 Missão para os heróis que estão dentro do seu lar
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores
 São os super-heróis, verdadeiros protetores

A superjornalista, o superdoutor
 O supermotorista, o supertrocador
 O superguitarrista, o superprodutor
 E a superprofessora, é que me ensinou
 E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?
 Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais

Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás
 E volta pra casa com saudade do filho
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

(...)



FOR SANTAVOS-AUTTERSTOCK



Supertrabalhador

Taxista, motoboy, assistente, diretor

Supertrabalhador

Pipoqueiro, pedagogo, porteiro, pesquisador

Supertrabalhador

Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador

Supertrabalhador

Comandante, comissário, caixa, vendedor

Supertrabalhador

Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor

Supertrabalhador

Maquinista, sambista, surfista, historiador

Supertrabalhador

Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador

Supertrabalhador

Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador

Supertrabalhador

Para-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor

Supertrabalhador

Sapateiro, boiadeiro, farmaucêutico, cantor

Supertrabalhador



GABRIEL, o pensador. Supertrabalhador. In: Gabriel, o pensador, para crianças. São Paulo: Abril/Moderna, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2E52Gsx>. Acesso em: 11 mar. 2021.

- a) Observe atentamente o título da letra de canção. Nele aparece um prefixo (-super) característico do universo das histórias em quadrinhos, nomeando super-heróis. Reflita e responda: por que esse prefixo foi usado para caracterizar o (super)trabalhador? (EF89LP06)

O prefixo –super transmite a ideia de superioridade. Nesse sentido, ao acrescentá-lo às profissões, o autor da letra de canção quis repassar a ideia de que todas as profissões são de grande importância para a sociedade, algo que é fortalecido pela intertextualidade com o universo das histórias em quadrinhos.

- b) Releia esses versos: (EF69LP17; EF09LP05)

O seu pai, sua mãe são trabalhadores/ são os super-heróis, verdadeiros protetores

- Que verbo presente nessa construção facilita a caracterização do sujeito? O verbo ser.
- Quais são os atributos, as palavras que caracterizam o sujeito, que seguem esse verbo? (são) trabalhadores; (são) os super-heróis; (são) verdadeiros protetores.

- c) Existem outros verbos, no decorrer do texto, que expressam ações típicas de algumas profissões. Pesquise e transcreva-os, relacionando-os com seus respectivos profissionais.(EF69LP17)

Ensinou (superprofessora); manda carta (supercarteiro); bota o lixo no lixo (supergari).

Professor(a), o próximo item aborda o Enquadramento Crítico. É importante notar os verbos e os participantes da oração que contribuem para a percepção das situações precárias vividas pela maioria dos trabalhadores brasileiros.

- d) Além da caracterização dos profissionais elencados na letra de canção, observamos críticas sociais à realidade na qual muitos vivenciam. Releia estes versos: (EF69LP17)

***Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais
Enfrentando o desafio, desviando do gatilho***

- Quem pratica a ação dos verbos destacados acima? O supertrabalhador.
- Essas ações são de natureza material ou mental? São de natureza material.
- Os verbos acima (incluindo o verbo ter) contribuem para denunciar condições sociais críticas pelas quais os indivíduos passam em seu cotidiano. Considerando o seu conhecimento de mundo e as reflexões feitas até aqui, responda: quais são os problemas expostos nesse trecho?

A falta de saneamento básico (aqui tem lixo demais) e a insegurança e a violência (desviando do gatilho).

- e) Além da lista de profissionais que finaliza a música, observamos que eles são representados visualmente na lateral do texto verbal. Podemos identificá-los por meio de certos elementos simbólicos, próprios de sua profissão. Analise e dê alguns exemplos de como essa percepção acontece. (EF69LP33; EF89LP05)

O cozinheiro é representado pelo dólma e seu chapéu; a florista pelo buquê de flores; o comissário e o bombeiro pelos trajes típicos; o borracheiro pelo pneu disposto no ombro, e assim por diante.

- f) Percebemos, no decorrer do texto, a clara situação precária vivida por milhões de brasileiros, situação essa que contrasta com o conteúdo do texto anterior. (EF89LP04)

- Os dois primeiros versos da letra de canção indicam representações diferentes para o sujeito *quem*. Pense e responda: esse sujeito representa que indivíduos em cada verso?

No primeiro verso, o sujeito quem representa as pessoas que trabalham honestamente; no segundo verso, esse sujeito representa as pessoas desonestas e que se aproveitam do trabalhador.

- A partir da sua resposta ao item anterior e levando em consideração as reflexões até aqui efetuadas e seu conhecimento de mundo, responda: quais são as possíveis causas para que milhões de brasileiros ainda vivam em situações precárias em relação a trabalho, renda, segurança e moradia? Resposta pessoal.

Professor(a), a próxima questão procura contemplar a etapa de Prática Transformada. A partir dos conhecimentos construídos e apropriados no decorrer da análise linguística/semiótica nos textos anteriores, sugerimos um conjunto de questionamentos que os alunos poderão utilizar para analisar os textos de seu cotidiano. Indicamos o texto abaixo como ponto de partida para esse exercício. Ressaltamos que as perguntas abaixo não são exaustivas e estão totalmente abertas à modificação e à ampliação, podendo ser adaptadas a outros textos.

04. Como você pode observar, os três textos lidos e analisados até aqui possuem olhares que ora se distanciam e ora se aproximam acerca do jovem brasileiro. Isso é muito comum, pois os textos refletem nossa visão de mundo, posicionamentos e ideologias que vão se formando no decorrer de nossa experiência em sociedade. Para compô-los, fazemos um conjunto de escolhas, desde palavras até imagens, sempre com o objetivo de deixar claras (ou não) nossas intenções. Nesse sentido, é importante ficarmos atentos aos sentidos presentes nos textos que nos rodeiam.

Que tal, agora, ler o texto abaixo e analisá-lo a partir de alguns questionamentos que são fruto de nossas reflexões e análises neste nosso percurso? Você pode ampliar as possibilidades para investigar outros textos do seu cotidiano. (EF89LP06; EF89LP16; EF89LP23)

Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?

Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero

Mariana Kaipper Ceratti
Brasília – 17 mar. 2018 – 21:38

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante. Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas (...) com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.



O resultado é o estudo *Se já é difícil, imagina para mim...*, lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo “nem-nem”, que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

“A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência”, avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com consequências desafiadoras.

Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico a longo prazo. Além disso, como 66% dos nem-nens latino-americanos e caribenhos são mulheres, o tema também pode contribuir para uma transmissão intergeracional da desigualdade de gênero.

Discriminação e falta de apoio

Os jovens brasileiros considerados “nem-nens” ou “desengajados” têm diversas razões para estar assim. A primeira delas é o que as autoras chamam de barreiras à motivação interna, ou seja, falta de aspiração ou predisposição para voltar aos estudos ou ao trabalho. Nesse perfil, encontram-se principalmente as mulheres casadas e com filhos pequenos, vivendo sob normas sociais que reforçam seu papel de cuidadoras e restringem suas oportunidades econômicas.

No segundo grupo, estão aqueles que expressaram motivação para voltar a trabalhar ou estudar, mas não tomaram uma providência porque lhes faltam as ferramentas necessárias para realizar essa aspiração. Embora muitos dos entrevistados tenham se inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou enviado currículos, não deram continuidade a esses esforços.

“Como esses jovens não tiveram contato com pessoas cujas carreiras fossem interessantes, não conseguiram encarar suas aspirações como algo realista nem receberam informações sobre como realizá-las. A escola tampouco os apoiou”, informa o documento.

Por último, o estudo conta a história de jovens que, embora tenham se esforçado para estudar ou trabalhar, desistiram por causa de barreiras externas. Entre elas, os desafios de conciliar emprego e sala de aula, poucos recursos financeiros ou qualificação, falta de transporte público seguro para se locomover entre uma atividade e outra, e a crise econômica do país. As que já são mães ainda relataram a discriminação que sofreram por parte de potenciais empregadores.

Muito além dos cursos técnicos

Depois de ouvir esses jovens, suas frustrações e necessidades, as pesquisadoras fizeram uma série de recomendações de políticas públicas para fortalecer a capacidade dos jovens de aspirarem a objetivos, criar e levar adiante seus projetos de vida.

Segundo as autoras, provavelmente é insuficiente aumentar a oferta de cursos técnicos com o objetivo de viabilizar a participação dos jovens no mercado de trabalho se isso não estiver associado a intervenções que:

- Facilitem o acesso a informações sobre oportunidades e como elas podem concretamente mudar suas vidas;
- Incutam um sentimento de pertencimento e preparação entre os jovens que sentem que as oportunidades disponíveis não são para eles;
- Ofereçam programas de apoio ou de mentoria para ajudar esses jovens a lidar com as dificuldades associadas ao cumprimento de objetivos.

A promoção das aspirações relacionadas a trabalho e educação, principalmente entre as mulheres, é uma importante porta de entrada para programas e políticas públicas, acrescenta o relatório: “Muitas das mulheres entrevistadas não conseguem imaginar uma vida em que seu papel não seja somente o de uma cuidadora.”

Finalmente, o documento propõe intervenções específicas para as áreas rurais, onde a divisão do trabalho ainda se baseia muito no gênero. No campo, ainda é preciso conscientizar sobre possibilidades de trabalho além da agricultura e conectar os jovens a oportunidades, garantindo mobilidade a preços acessíveis entre a zona rural e os centros urbanos.

Tudo isso pode fazer a diferença para os futuros integrantes da força de trabalho do país, donos de um potencial que o país não pode mais desperdiçar.

Mariana Kaipper Ceratti é produtora on-line do Banco Mundial

CERATTI, Mariana K. Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções? El país, Brasília, 17 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2IQcFog>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Professor(a), esse texto apresenta pelo menos dois discursos: por um lado defende o jovem enquanto ser social, revelando os problemas que os assolam; por outro, representa-o como força de trabalho que está sendo desperdiçada e, portanto, afetando negativamente a economia. A segunda percepção é mais sutil e concentra-se em dois momentos do texto.

- O título traz algum tipo de impressão que pode influenciar o leitor? Que palavras podem causar essa impressão?
- O subtítulo confirma a impressão causada pelo título? De que forma?
- As informações contidas no título são desenvolvidas nos primeiros parágrafos? E no decorrer do texto?
- Que tipo de posicionamento as informações e argumentos do texto possuem acerca do fato discutido, no caso, os jovens brasileiros? Esses jovens são caracterizados previamente? Com que escolha vocabular?
- Esse posicionamento é justificado por meio de fontes reconhecidas ou confiáveis? Há vozes de autoridade? Quais?
- Os verbos que se relacionam aos jovens no decorrer da notícia os colocam em posição ativa ou passiva? Esses verbos possuem natureza material, mental ou verbal?
- Esses verbos conferem aos jovens algum tipo de responsabilidade diante de suas condições sociais? Se sim, ela é total ou parcial? Essa responsabilidade é compartilhada ou transferida a outrem?
- Os jovens, de alguma forma, são classificados em grupos relacionados a características específicas? Se sim, quais?
- A situação dos jovens brasileiros é vista como um problema social (humanitário) ou mais próximo a questões econômicas? Que termos foram escolhidos pelo autor para representar isso?
- Existem expressões que indiquem circunstâncias de tempo, lugar, modo, finalidade e que ajudam a construir os contextos nos quais os jovens convivem?
- Existem imagens? Como elas se relacionam com o assunto discutido? Você acha que a escolha por esse elemento visual ajuda a reforçar as ideias defendidas?
- Em algum momento, o texto sugere ações que possam ajudar os jovens a mudar a sua realidade? Algum ser ou entidade é nomeada como responsável por essas ações? Ainda, essas ações são no plano material ou mental?

- A partir das escolhas de palavras, expressões, imagens e da organização do texto, que impressões você teve acerca do jovem representado pelo texto lido em relação à realidade vigente no Brasil?

Professor(a), neste bloco, trabalhamos a representação dos jovens em textos que os inserem no mercado de trabalho. No decorrer de todas as questões, procuramos identificar os movimentos linguístico-discursivos que refletem essa representação, seja de forma velada ou não, bem como a interdiscursividade presente no e entre os textos. O bloco referente à Prática transformada induz à efetivação dos conhecimentos metalinguisticamente construídos ao longo de nossa análise.

AGRADECIMENTOS

Professor(a), sabemos dos desafios que enfrentamos no ambiente específico da sala de aula e na educação de modo geral. Sabemos, também, da nossa imensa capacidade de enfrentar e superar esses desafios, com maestria e muito esforço. E é diante dessa constatação que unimos nossas forças para manter sempre renovada a nossa prática docente, buscando alternativas, metodologias que colaborem com nossas atividades e ofereçam um ensino de qualidade aos nossos estudantes.

Nesse sentido, esse caderno representa tanto um ponto de partida quanto um subsídio que contribuirá para o trabalho do professor. Ponto de partida no que diz respeito a um incentivo para a pesquisa que, aliada à prática, resultará em novas investigações que agregarão ainda mais a ampliação de conhecimentos no meio educacional. Subsídio no sentido de ser um material a mais, flexível, adaptável que poderá ajudar educadores em relação à prática de análise linguística/semiótica a partir do livro didático.

Esperamos que esse material possa auxiliar suas atividades docentes, principalmente para a prática de linguagem discutida, ampliando as possibilidades de análise da língua(gem), considerando os demais modos de significação e abrindo caminho para o ensino gramatical reflexivo e crítico. Aliás, essa foi uma de nossas preocupações: propor um caderno de atividades que não se limitasse apenas à análise linguística, mas que partisse disso para desvelar valores e intenções, permitindo a alunos e professores um olhar mais atento aos textos que os cercam.

Portanto, amigo(a) professor(a), esperamos que você, inspirado em nosso trabalho, tenha se sentido à vontade para utilizá-lo e adaptá-lo de acordo com suas necessidades e as de seus alunos. Esperamos, também, que tenha se sentido motivado a continuar a discussão e a propor novos materiais, novas metodologias e novos modos de abordar o ensino de língua.

Agradecemos, desde já, a sua atenção. Saiba, também, que torcemos muito por você e pelo seu trabalho! Você é forte! Você é a força intelectual que constrói o futuro da nação!

Muito obrigado!