

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**IONARA PAULA SAMPAIO DA HORA**

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DA PRÁTICA DE LEITURA EM  
SALA DE AULA**

**SALVADOR  
2023**

**IONARA PAULA SAMPAIO DA HORA**

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DA PRÁTICA DE LEITURA EM  
SALA DE AULA**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Santos Batista

**SALVADOR  
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Paula Sampaio da Hora, Ionara

Formação crítica do leitor a partir da prática de leitura em sala de aula / Ionara Paula Sampaio da Hora. -- Salvador, 2023.

119 f.

Orientadora: Adriana Santos Batista.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2022.

1. Leitura. 2. Formação crítica do leitor. 3. Fake news . I. Santos Batista, Adriana. II. Título.

**IONARA PAULA SAMPAIO DA HORA**

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DA PRÁTICA DE LEITURA EM  
SALA DE AULA**

Memorial de Formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Salvador, 08 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora



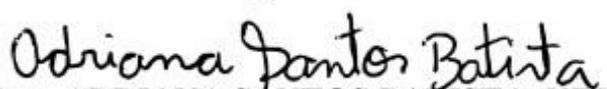
**Dra. KARINA LIMA SALES, UNEB**

Examinadora ~~Externa~~ à Instituição



**Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA, UFBA**

Examinadora ~~Interna~~



**Dra. ADRIANA SANTOS BATISTA, UFBA**

Examinadora Interna

Viver e não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar, e cantar, e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz  
(Gonzaguinha)

A Bernadete, minha mãe, que, muitas vezes,  
renunciou a si para que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado que habita em mim e me conecta ao universo através do amor.

A minha vó Lourdes, *in memoriam*. Em mim, sempre ecoa a voz dela dizendo “Minha filha, eu rezo por tu todos os dias!” e, assim, eu me sinto forte e protegida até hoje.

À minha mãe que acredita em mim mais do que eu mesma e é a razão para eu ter entrado no mestrado.

A Lay, minha irmã, por ser meu amor mais genuíno, por ser minha cúmplice e me apoiar sempre.

A Adilson, meu pai, por ter me ensinado a lutar com dignidade e fé.

Aos meus amigos e amigas que compreenderam as distâncias e as renúncias ao longo destes dois anos. Vibraram comigo a cada etapa vencida e foram combustível necessário para seguir em frente.

Às alunas e aos alunos que já passaram por mim ao longo destes 17 anos de docência por terem me ensinado a ser professora.

Aos salesianos que me abriram caminhos e me ensinaram que educação é coisa do coração.

A toda comunidade escolar do CERB que me acolheu e me estimula diariamente a ser melhor para o outro.

Às minhas colegas da Turma 07 do Profletras. Sem elas a caminhada teria sido muito mais difícil. Criamos uma rede de apoio de valor inestimável.

À minha orientadora, professora doutora Adriana Santos Batista, por ter me acolhido, confiado em meu trabalho e por sempre me passar segurança e tranquilidade.

À banca examinadora desta pesquisa, as Profas. Dras. Fátima Aparecida e Karina Lima pelas ricas considerações que guiaram a produção final deste trabalho.

A minha terapeuta Glória Libânio que me conduz na difícil jornada do autoconhecimento e na construção da minha autoestima.

## RESUMO

Este trabalho é um memorial de formação acadêmica iniciado com a auto investigação da autora sobre suas práticas de sala de aula. Situa-se na linha da pesquisa pedagógica e traça reflexões acerca da formação básica e acadêmica da professora pesquisadora assim como das experiências já acumuladas por ela na vida profissional. O estudo tem como finalidade refletir sobre a importância da prática de leitura em sala de aula para a formação do leitor crítico nas séries finais do Ensino Fundamental. O objetivo principal da proposta é a produção de um caderno de atividades didático-pedagógicas que visa a dar suporte para a prática de leitura crítico-reflexiva em sala de aula com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da criticidade dos estudantes e, dessa forma, combater à disseminação de *fake news*. O combate à disseminação de *fake news* foi escolhido como aporte para o desenvolvimento das práticas de leitura por influenciar direta e cotidianamente a vida dos estudantes na contemporaneidade. O estudo do tema referencia-se nas concepções de letramentos sociais discutidas por Soares (2003) e Street (2014) e na teoria dos multiletramentos a partir das contribuições de Rojo (2012). A fundamentação teórica das práticas de leitura em sala de aula estão pautadas em Kleiman (2016), Smith (1989), Antunes (2009) e Orlandi (2012). As discussões sobre os desvelamentos das mentiras divulgadas através de *fake news* fundamentam-se em Barros (2020), Barbosa (2019) e Charaudeau (2016). Esta pesquisa tem como produto um caderno de atividades as quais foram elaboradas fundamentalmente a partir das contribuições de Kleiman (2016), Koch e Elias (2021) e Moura e Rojo (2012).

Palavras-chave: leitura; formação do leitor crítico; *fake news*.

## **ABSTRACT**

This work is a memorial of academic training started with the author's self-research about her classroom practices. It is in the line of pedagogical research and outlines reflections on the basic and academic training of the researcher teacher as well as the experiences already accumulated by her in her professional life. The purpose of this study is to reflect on the importance of reading in the classroom for the formation of critical readers in the final grades of Elementary School. The main objective of the proposal is the production of a notebook of didactic-pedagogical activities that aims to support the practice of critical-reflective reading in the classroom in order to help in the development of students' criticality and, in this way, combat the spread of fake news. Combating the spread of fake news was chosen as a contribution to the development of reading practices as it directly and daily influences the lives of students in contemporary times. The study of the subject is based on the conceptions of social literacies discussed by Soares (2003) and Street (2014) and on the theory of multiliteracies based on the contributions of Rojo (2012). The theoretical foundation of reading practices in the classroom is based on Kleiman (2016), Smith (1989), Antunes (2009) and Orlandi (2012). Discussions on the unveiling of lies disseminated through fake news are based on Barros (2020), Barbosa (2019) and Charaudeau (2016). This research has as a product a notebook of activities which were fundamentally elaborated from the contributions of Kleiman (2016), Koch and Elias (2021) and Moura and Rojo (2012).

Keywords: reading; formation of critical readers; fake news.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASE – Casa de Atendimento Sócio Educativo

CERB – Colégio Estadual Renan Baleeiro

EDB – Escola Bíblica Dominical

EF - Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Proletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIFACS – Universidade do Salvador

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO: DA DISCÊNIA À PRÁTICA DOCENTE	19
2.1 Meu percurso formativo nas práticas educativas formais	20
2.2 Eu e a docência: uma prática em (re)construção	29
3 A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA	46
3.1 Águas Claras: o bairro	47
3.2 A escola física: meu desafio	50
3.3 A volta ao ensino remoto	52
4 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE LEITURA EM SALA DE AULA	53
4.1 As práticas leitoras na sala de aula	55
4.2 O CERB e as práticas de leitura	64
5 O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE ÀS FAKE NEWS	71
5.1 Dados sobre a propagação de fake news no Brasil	72
5.2 A abordagem de fake news no livro didático adotado pelo CERB	80
6 O PRODUTO: CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	94

## INTRODUÇÃO

*“Aqueles que não podem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo.”*

*(George Santayana<sup>1</sup>)*

*Lembrar o passado* para não repetir práticas pedagógicas equivocadas é, sem dúvidas, umas das principais funções deste texto que é um memorial de formação acadêmica proposto pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse programa de mestrado está situado na área do estudo de Linguagens e Letramentos, na linha de Linguagem e Práticas Sociais. Além disso, o Profletras é direcionado a professores e professoras da educação básica, portanto é deste lugar de professora de português de uma escola pública de Salvador, Bahia que eu vou me posicionar ao longo deste memorial.

Para produzir o conteúdo deste texto, foi necessária uma ampla reflexão sobre a minha trajetória na educação como discente e, posteriormente, como docente. Essa prática reflexiva não é uma atividade nova para mim, porque, durante um curso de especialização em *Gramática e Texto*, na Universidade do Salvador (UNIFACS) em 2008, também fui convidada a revisitar o meu passado enquanto aluna para pensar em como foi construído meu processo de ensino e aprendizagem. No entanto, naquela época, eu tinha acabado de sair da universidade e tinha pouca experiência em sala de aula; por isso, para mim, aquela proposta não passou de um momento nostálgico que foi logo deixado de lado.

Retomar essa prática, agora no lugar de aluna do Profletras, teve uma conotação diferente, pois a entendo, neste momento, como parte significativa do meu processo de formação enquanto professora. Ao me colocar no lugar de professora-pesquisadora, pude perceber que há muito da aluna que fui na educação básica na professora que sou hoje. Muitas práticas minhas como professora de língua portuguesa ainda são uma reprodução das referências de ensino de língua que construí durante o período em que fui aluna na educação básica e nas vivências com minha mãe, que foi a minha primeira professora de português. Diante disso, a escrita

---

<sup>1</sup> George Santayana é um pseudônimo do filósofo e poeta espanhol Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana y Borrás.

deste memorial deixou de ser um exercício de memória e se tornou um exercício de autoanálise o qual permitiu que eu refletisse sobre as minhas práticas cotidianas e, do lugar de objeto da minha própria pesquisa, validasse as que estão coerentes com as teorias de ensino vigentes e entendesse que outras precisavam ser revistas.

Além de refletir sobre a minha prática pedagógica ao longo dos meus dezessete anos de docência na formação básica, tornou-se necessário, também, investigar as demandas de aprendizagem da comunidade do Colégio Estadual Renan Baleeiro (CERB), escola em que estou alocada como professora titular de português desde 2019. A escola fica situada no bairro de Águas Claras, na região periférica de Salvador, há cerca de 40 anos e é considerada de grande porte segundo a classificação estabelecida pelo governo estadual. O corpo discente é constituído por moradores do bairro os quais moram próximos ao território escolar e cujas famílias, em sua maioria, têm uma história com a escola devido ao tempo de existência dela no bairro e a projetos pedagógicos e sociais que já foram realizados anteriormente.

Desde a primeira semana de aulas no Profletras, eu fui motivada a refletir sobre o ensino de língua no CERB e sobre o desempenho dos meus alunos a fim de que pudesse, com o tempo, definir qual área necessitava de uma interferência, já que o objetivo do programa não é só identificar os problemas, mas sim buscar formas de solucioná-los. Diante disso, este trabalho insere-se metodologicamente na linha da pesquisa pedagógica. Tal classificação fundamenta-se em Lankshear e Knobel (2008) os quais afirmam que a pesquisa pedagógica dedica-se a investigar diretamente o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, o que torna o discente um pesquisador.

Logo, eu sou uma professora-pesquisadora e, ao assumir este lugar, devo, de acordo com essa linha teórico metodológica, promover mudanças significativas nas minhas práticas de ensino, pois o professor-pesquisador deixa de ser um mero reprodutor de fórmulas prontas e passa a estabelecer objetivos específicos os quais estão intrinsecamente relacionados à realidade em que atua. Além disso, esta pesquisa situa-se também no campo social visto que eu sou sujeito e objeto da minha própria pesquisa e faço uma observação participante. Acerca disso, Minayo *et al.* (2002) afirmam

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica

em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO *et al.*, 2002, p. 26)

E complementam: "A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação a grupos específicos e suas perspectivas." (MINAYO *et al.*, 2002, p.14) A partir das ideias expressas por esses autores, entendo que os dados sobre as práticas de leitura do CERB partiram da produção primária, visto que são fruto da minha observação como docente e de conversas informais com os alunos e da produção secundária, pois houve também a busca de dados sobre a proficiência leitora dos estudantes nos sites oficiais do governos da Bahia e federal.

Devo considerar ainda que, devido ao cunho pedagógico e social desta pesquisa, é preciso afirmar que sua metodologia é essencialmente qualitativa. Ou seja, ela leva em conta a realidade social dos indivíduos que dela participam. Minayo *et al.* chamam atenção para o fato de que "O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos." (MINAYO, 2002, p.21)

É um pressuposto da pesquisa pedagógica que o problema e os objetivos de pesquisa emergem da observação do próprio professor, assim como propõe o Profletras, e a partir deles os docentes possam identificar as intervenções que são necessárias.

A pesquisa pedagógica pode envolver a observação empírica de salas de aula (a própria ou a de colegas), a reflexão sistemática documentada e sobre as próprias experiências ou o engajamento com textos e questões teóricas ou conceituais; pode usar pessoas, textos de manuais, materiais da internet, conjuntos de dados secundários, e outros tantos. como fontes de informação; finalmente, pode ser fundamentada em dados do presente ou do passado e até mesmo em dados relacionados ao futuro. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.23)

Portanto, na pesquisa pedagógica, o professor-pesquisador, a partir dos estudos teóricos e empíricos realizados, pode comparar as suas vivências com as de outros pares para ter uma melhor compreensão da sua própria realidade e do que precisa fazer. Diante disso, passei a investigar as minhas práticas e não precisei de

muito tempo para escolher a leitura como meu foco de atuação, porque as minhas vivências no CERB já haviam me feito perceber que os estudantes de lá tinham um baixo domínio de habilidades de leitura<sup>2</sup>. Digo isso pois eles, via de regra, limitam-se a fazer uma decodificação do texto e a identificar informações superficiais. A grande maioria deles enfrenta dificuldades para fazer inferências e estabelecer relações com a realidade social e com as suas próprias experiências. Vale ressaltar que alguns alunos não realizam sequer a leitura decodificadora, visto que apresentam dificuldades para reconhecer letras, realizar a mudança da tonicidade dos fonemas gerada pelo uso dos acentos gráficos e ignoram, quase por completo, os sinais de pontuação.

O processo investigativo que foi necessário para construir este texto possibilitou-me ver ainda que eu sempre associava as dificuldades de leitura dos meus alunos à falta de interesse deles, ao direcionamento dado pelo livro didático ou até às novas práticas sociais de consumo de informações superficiais disponibilizadas nas redes sociais digitais. Ou seja, mesmo que de forma inconsciente, eu me isentava da responsabilidade de rever minha prática e de identificar nela limitações que impedissem os meus alunos de se interessarem pela leitura. Hoje entendo que isso está relacionado ao meu período de formação escolar, pois só se preocuparam em me ensinar a leitura decodificadora, típica das séries iniciais. Nas séries finais do Ensino Fundamental, havia o pressuposto de que eu já sabia ler e que, portanto, isso não precisava mais ser ensinado, bastava que eu tivesse interesse em ler.

Durante anos, eu reproduzi essa prática em minhas aulas e não inseri o ensino de leitura em meus planejamentos, eu partia do pressuposto que a leitura significativa (entendida aqui como aquela que gera identificação com a linguagem, com a situação e temáticas abordadas) não precisava ser ensinada. Refletir sobre a prática de leitura em sala de aula, além de ser importante para ajudar a resolver uma dificuldade enfrentada pelos meus alunos, se tornou então necessário para que pudesse elaborar entendimentos e bases para o melhor exercício do meu trabalho como docente.

---

<sup>2</sup> Documentos oficiais que regulam o ensino – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, programas estaduais e os documentos que orientam avaliações sistêmicas, como SAEB e Prova Brasil, têm utilizado os termos *capacidades/habilidades* para se referirem aos saberes que os alunos constroem ao longo de sua escolarização. No que diz respeito às habilidades de leitura, esses documentos afirmam que, nas séries finais do ensino fundamental, os estudantes já devem perceber as intenções e os efeitos de sentido de um texto, bem como saber se colocar criticamente diante do que foi lido para que seja considerado com boas habilidades de leitura.

Aliado a isso, considerei o fato de que os estudantes, em suas práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar, precisam ler cotidianamente, seja uma postagem no *Instagram*, seja uma mensagem em um bate-papo com um amigo no *WhatsApp*, ou ainda um texto sugerido pela escola. Os estudantes estão, portanto, imersos em práticas letradas multissemióticas e é papel da escola, segundo Ângela Kleiman (2005), criar espaços de capacitação para que eles sejam estimulados a construir, de forma autônoma, crítica e reflexiva, estratégias a fim de desenvolverem leituras significativas. As práticas de leitura em sala devem considerar a multimodalidade dos textos lidos pelos estudantes, pois aqueles são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19).

Logo, faz parte da minha função enquanto professora de português contribuir para que esses estudantes, ao longo de sua trajetória estudantil, desenvolvam uma competência leitora que possibilite sua inserção na sociedade grafocêntrica em que vivemos, assim como aproximar as práticas escolares da realidade dos meus alunos a fim de despertar-lhes a atenção e o interesse pela leitura.

Depois de definida a linha metodológica e para entender melhor a realidade dos estudantes do CERB, comecei, através de conversas informais na sala de aula e nos corredores da escola, a observar quais fontes eles usavam para obter informações. Como já era de se esperar, as redes sociais digitais são o principal meio de informação utilizado pelos meus estudantes. Isso é preocupante, porque é através delas que, majoritariamente, circulam as *fake news* no Brasil. A partir dessa constatação, defini a seguinte problemática para esta pesquisa: Como a prática de leitura em sala de aula pode auxiliar no combate à disseminação de *fake news* e, conseqüentemente, formar leitores críticos capazes de agir e interferir autonomamente em suas práticas sociais?

Considerando essa problemática e o caráter propositivo deste trabalho, foi definido como objetivo geral a formulação de um caderno de atividades didático-pedagógicas que visa a dar suporte para a prática de leitura crítico-reflexiva com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (EF) a fim de combater a disseminação de *fake news*. Convém lembrar que os estudantes das séries finais EF estão em uma fase intermediária do ciclo de escolarização, período crucial da

formação físico-psicológico-mental deles, e a leitura significativa tem muito a contribuir na melhoria da compreensão leitora deles nessa fase.

Como objetivos específicos foram estabelecidos investigar, a partir de rodas de conversa e práticas de leitura, a relação que os estudantes já estabelecem com os processos de leitura de *fake news* para entender quais os meios usados por eles para identificá-las. O segundo objetivo é selecionar, para o caderno de atividades, textos (notícias, memes, postagens do *Instagram*, vídeos, etc) cujas temáticas estejam associadas ao contexto sócio-político atual para trabalhar estratégias de leitura que permitam o desenvolvimento de um comportamento crítico diante dos textos lidos. Por fim, construir atividades que capacitem o estudante a reconhecer informações falsas recebidas via redes sociais e, assim, combater a disseminação de *fake news*.

Diante desses objetivos expostos, no caderno de atividades, foram propostas atividades de produção de leitura que favorecem o desenvolvimento e o aprimoramento da proficiência leitora dos estudantes a partir do trabalho com textos significativos para eles, permitindo, assim, que as leituras feitas favoreçam a formação de um leitor ativo.

Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre a prática de leitura em sala de aula e os processos de compreensão do texto escrito. A partir desse estudo, a construção das atividades do caderno de atividades fundamentou-se nas teorias de letramentos social e ideológico defendidos, principalmente, por Ângela Kleiman (2005 e 2016) tendo como principal referência a obra *Oficina de Leitura, Teoria & Prática*, na qual a referida autora discute o ensino de leitura a partir da construção coletiva e individual de estratégias de leitura pelos alunos. Ainda sobre letramentos, foi de fundamental importância as reflexões de Brian Street (2014) sobre as práticas situadas e a necessidade de se aproximar as práticas letradas da escola das práticas de leitura espontânea desenvolvidas pelos estudantes no dia a dia. Outra obra importante para a formulação das propostas de análise foi *Discurso e Leitura* de Eni Pulcinelli Orlandi (2012) cuja principal contribuição para este trabalho está na produção de atividades que extrapolam a leitura meramente decodificativa. Foram usadas também como referência as obras *Ler e compreender os sentidos do texto* de Ingedore Koch e Vanda Elias (2021) e *Leitura Crítica: Uma Questão Além da Decodificação de Palavras* de Marinês Rodrigues (2018). Fundamentei-me também nas reflexões teóricas feitas por Frank Smith (2003) em *Compreendendo a leitura*. Por fim, a compreensão dos processos de disseminação

das *fake news* se deu a partir dos pressupostos apresentados em trabalhos de Patrick Charaudeau (2006 e 2020) e Diana Luz Pessoa de Barros (2020).

Outros trabalhos já foram desenvolvidos no Profletras UFBA e nacional relacionados às práticas de leitura, visto que as dificuldades com a leitura não são enfrentadas exclusivamente pelos estudantes do CERB. Cito aqui as produções das professoras mestras Tarcia Teixeira de Vasconcelos e Lorena Lopes Chaves, ambas do Profletras da Universidade Federal do Ceará, que desenvolveram suas propostas com a prática da leitura em sala de aula a partir da teoria do letramento literário e social, respectivamente. No Profletras da Universidade Federal de Alagoas, a professora mestra Fabiana Santana de Jesus desenvolveu um projeto intitulado *Uma análise da compreensão leitora de alunos do sétimo ano da rede pública de ensino*, que está direcionado a mesma série definida para este memorial.

No Profletras UFBA, dois trabalhos aproximam-se das propostas aqui apresentadas, o da professora mestra Shirlene Ferreira da Silva intitulado *Leitura e escrita: práticas significativas para a vida* e o projeto da professora mestra Jamile dos Santos Correia cujo título é *Desvendando o texto: o papel da leitura no processo de formação de sujeitos-leitores críticos e criativos*. Todos esses materiais serviram como fonte de referência para a estruturação deste memorial.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. O primeiro é este em que apresento de modo geral o tema, a abordagem teórica, metodológica e traço algumas reflexões sobre a minha relação com o ensino e aprendizagem de língua. No segundo capítulo, com o intuito de criar uma configuração para mim mesma (SANTOS, 2019), narro as memórias do meu processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, na relação com a minha família, com a igreja e nas formações acadêmicas. Ao longo deste capítulo, exponho as concepções e as práticas de ensino de língua materna a que estive vinculada, ao passo que traço reflexões sobre a interferência dessas vivências na minha prática pedagógica atual.

No terceiro capítulo, devido ao cunho etnográfico deste trabalho, faço uma caracterização do CERB e do bairro onde ele está localizado. No quarto capítulo, apresento o referencial teórico que embasa este trabalho e faço reflexões sobre as práticas de leitura no CERB a partir das minhas vivências e de dados oficiais fornecidos pelos governos estadual e federal e, logo em seguida, no quinto capítulo, apresento pressupostos teóricos que auxiliaram a construção de estratégias para a identificação e o combate à disseminação de *fake news*. No sexto capítulo, descrevo

sucintamente a estrutura do caderno didático-pedagógico e traço as considerações finais sobre esta pesquisa no sétimo e último capítulo.

## 2 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO: DA DISCÊNCIA À PRÁTICA DOCENTE

*“Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão  
Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mãe”<sup>3</sup>  
(Marisa Monte)*

O trecho da canção, usado na epígrafe deste capítulo, sempre me remete a Jaguaquara, cidade onde nasci em 1982. Foi nesse vilarejo tranquilo do interior da Bahia que passei minha infância e adolescência. Lá, *onde areja um vento bom*, sou conhecida até hoje como a filha de Adilson do jipão (antigo carro de meu pai) e de Bel do Luzia (referência à escola em que minha mãe trabalhou por mais de 20 anos.). Nesse território, deram-se início os meus letramentos, ou seja, as minhas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita, conforme define Street (2014).

Esses letramentos foram constituídos e alimentados dentro e fora dos muros das duas escolas em que estudei. Os primeiros de que me lembro aconteceram na Escola Bíblica Dominical (EBD), a qual, segundo minha mãe, iria me ensinar os caminhos de Jesus Cristo. Comecei a frequentar esse espaço antes mesmo de completar um ano de idade, pois minha mãe sempre foi muito religiosa e me levava todos os domingos para a igreja. Enquanto ela assistia ao culto, eu ficava na EBD em um espaço com programação específica para crianças.

Durante os encontros, as responsáveis pela condução da classe liam trechos da Bíblia cuja linguagem era adaptada para o público infantil e faziam reflexões a fim de nos ensinar os princípios de Jesus e do cristianismo. Além disso, aprendíamos canções que contavam a história de personagens bíblicos e, muitas vezes, as apresentávamos para os adultos no final do culto da manhã ou em datas comemorativas. Lembro-me que, já por volta dos quatro a cinco anos, fiquei encantada

---

<sup>3</sup> Trecho da música Vilarejo escrita por Marisa Monte, Pedro Baby, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes. A música faz parte do álbum Infinito Particular lançado por Marisa em 2006.

com a parábola da ovelha perdida<sup>4</sup> e com a colagem que fizemos com algodão no molde de uma ovelha. Então, essa foi a primeira “escola” que frequentei e nela tive acesso aos meus primeiros letramentos religiosos e, também, o primeiro contato com a leitura.

Diante disso, posso afirmar que o letramento religioso precedeu o processo de escolarização formal em minha história. Além dos ensinamentos da EDB, o letramento religioso chegou até mim nas rezas feitas por minha avó, o que Street (2014) chama de prática oral de letramento. Bastava reclamar de dor de cabeça, corpo mole e/ou olhos pesados que ela ia ao quintal, pegava umas folhas específicas e iniciava o ritual. Alguns versos me acompanham até hoje, é como se eu ainda ouvisse a voz sussurrada dela dizendo em forma de prece, enquanto corria as folhas pelo meu corpo, “*Com dois te botaram, com dois eu tiro. / Com três eu te benzo, com três eu te curo*”<sup>5</sup>. Logo em seguida, ela rezava uma ave Maria e um Pai Nosso. Eu acompanhava tudo isso em silêncio e me esforçava para entender e decorar o que ela falava, porque eu achava bonito. Considerando a diferença estabelecida por Street (2014) entre evento e prática de letramento, entendo que as práticas do letramento religioso me constituem enquanto sujeito, pois elas fizeram parte da minha formação desde a mais tenra infância.

## 2.1 Meu percurso formativo nas práticas educativas formais

Paralelo ao contato com o letramento religioso, iniciei os estudos em uma escola, sua escolha foi criteriosa, pois sou filha e neta de professoras alfabetizadoras. Minha avó Lourdes foi professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) até o início da década de setenta. Ela lecionou, na maior parte do tempo, em uma escola improvisada no fundo da própria casa que ficava na zona rural da cidade em que nasci. Minha mãe, por sua vez, estudou em escolas públicas, primeiramente na zona rural; depois se mudou para a cidade a fim de dar

---

<sup>4</sup> A Parábola da Ovelha Perdida é uma das parábolas de Jesus e aparece em dois dos evangelhos sinóticos do Novo Testamento, Mateus capítulo 18, versículos de 10 a 14 e Lucas, capítulo 15, versículos de 01 a 07. Na narrativa, um pastor deixa seu rebanho a fim de encontrar uma ovelha que se perdeu.

<sup>5</sup> Só agora, durante a escrita deste memorial, descobri que estes versos declamados por minha avó Lourdes fazem parte da *Oração para tirar o mau olhado e o quebranto*, a qual pertence ao domínio público.

continuidade aos estudos. À época, teve de fazer o curso de Magistério, já que era a única opção para mulheres na cidade e, antes mesmo de concluir o curso, tornou-se professora na rede pública municipal, permanecendo nessa função por cerca de 40 anos. As vivências sociais experienciadas por minhas matriarcas levaram-nas a desenvolver uma visão conservadora do processo de alfabetização, o que era bastante comum no Brasil no início da década de 80. Elas entendiam que “é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p.15) Portanto, eu não poderia estudar em qualquer escola.

Aos quatro anos, fui matriculada na escola mais tradicional da cidade, ela era referência em toda região: o renomado Colégio Batista Taylor Egídio. Estar naquele espaço sempre me trouxe um peso, porque meus pais se sacrificavam financeiramente para me manter lá. Minha mãe acreditava que eu precisava estudar no Taylor para ser “alguém na vida”, pois ela entendia que, para que eu fosse respeitada e vivesse em condições sociais e econômicas melhores que a dela, eu precisava adquirir os letramentos valorizados pela sociedade ocidental e validados pela aquela escola (STREET, 2014).

Minha avó dizia que eu tinha de ser uma “pessoa letrada”, mas, na fala dela, essa expressão referia-se à reprodução de formas valorizadas pela escola e pelas pessoas que ocupavam posições de privilégio dentro da sociedade, ou seja, estava limitada ao letramento escolar. Acerca disso, Soares (2004) afirma que a sociedade criou um elo tão intenso entre alfabetização e escolarização que só se considera como alfabetizada a pessoa que passou pela escola.

Sobre a alfabetização, Tfouni (2010) a entende como um processo que se estende ao longo da vida de cada sujeito, estamos, portanto, em constante alfabetização, no entanto, por vezes, a alfabetização é reduzida à decodificação e à codificação de palavras. Minha mãe, por exemplo, costuma dizer até hoje que eu já ingressei semialfabetizada na escola regular. Isso porque ela havia me ensinado, em casa, a escrever meu nome, a reconhecer todas as letras do alfabeto e a formar algumas palavras o que era motivo de orgulho para ela enquanto professora-alfabetizadora e, para mim, pois a minha família acreditava no “[...] falso pressuposto de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas

práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.” (SOARES, 2004, p.11).

Falar do meu processo de alfabetização me remete automaticamente ao fato de, por volta dos meus dez anos, eu ter querido alfabetizar Baá, uma senhora de quase 90 anos, muito querida por toda família e que morava na casa de minha avó na zona rural há muitos anos. Ela foi babá de minha mãe e dos meus tios e, embora minha avó lecionasse numa escola que funcionava na própria casa, Baá nunca estudou. Além dela, também quis alfabetizar Rogério, ele era um pouco mais novo que eu, portanto, estava em idade escolar, mas não frequentava a escola regular, porque não havia na zona rural onde ele morava com a família. Rogério e Baá foram meus primeiros alunos e constituíam, pois, uma sala de aula bastante heterogênea. O espaço da minha escolinha que funcionava apenas durante as minhas férias foi organizado pelo meu avô. Tinha um quadro negro, lápis, papéis diversos e cópias das atividades que minha mãe usava com os alunos dela.

Eu quis reproduzir com eles as estratégias que foram usadas para me alfabetizar, logicamente não obtive sucesso como alfabetizadora de Baá, pois eu desprezei todo o conhecimento que ela já trazia e, principalmente, não entendia que o processo de alfabetização de um adulto não se dá da mesma forma que o de uma criança. Além disso, ela tinha limitações motoras devido a um derrame que havia sofrido e a idade avançada impunha limites à visão também. Já com Rogério, meu outro aluno, o processo obteve um pouco mais de sucesso, pois ele era uma criança e as atividades eram mais adequadas a sua realidade. Lembro-me de que ele aprendeu a desenhar as primeiras letras e a escrever o próprio nome e eu fiquei radiante com isso. Ao refletir sobre essa minha primeira atividade "docente", observo o quanto era inadmissível para mim que alguém não soubesse ler e escrever. Aos 10 anos, eu ingenuamente achava que todo mundo que fosse mais velho do que eu sabia ler e escrever e que toda criança frequentava a escola e, portanto, também dominava essas habilidades. Ao me deparar com Rogério e Baá, tive dificuldade em entender que não era assim como eu imaginava, porque eu já havia internalizado a ideia de que a leitura e a escrita eram práticas sociais necessárias para atuar na sociedade em que vivemos.

Hoje, após as reflexões propostas pelo Proletras, vejo que o início formal do meu processo de alfabetização em 1987 seguia o modelo autônomo de letramento. Nesse modelo, “a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do

professor quanto do aluno e impõe sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos.”, (STREET,2014, p.129) portanto se cria uma distância entre a língua e as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem e foi com esse distanciamento que a minha formação se deu. Por exemplo, a minha escola usava, como suporte para o ensino, uma cartilha que apresentava, na maioria das vezes, uma pequena história fictícia associada a cada letra e objetivava apenas o reconhecimento da letra sem associar às nossas práticas de letramento. Indo, pois, de encontro às práticas situadas apresentadas por Kleiman (2006) já que, para a autora, as diversas orientações de uso da linguagem surgem a partir de demandas da comunidade em situações de comunicação diversas. Pelo descrito aqui, entendo que a formalização do meu processo inicial de alfabetização estava centrado no ensino de um sistema gráfico.

Refletir sobre isso tornou-se fundamental na construção deste texto, acerca disso Assumpção (2019), apoiada nos estudos de Gaston Pineau (2006), afirma que a prática da escrita reflexiva auxilia na formação e transformação das práticas do sujeito professor. Ratifico isso à medida que, desde as primeiras aulas no Profletras, tenho buscado entender de que modo o meu passado enquanto sujeito aprendiz interfere na profissional que sou hoje e quais mudanças preciso fazer para não repetir metodologias inadequadas. A partir dessas reflexões, percebi que durante muito tempo eu desconsidereei as necessidades dos meus alunos e alunas. Eu achava que sabia o que eles deviam ler, as temáticas que eram importantes para serem discutidas com e por eles. Mais uma vez, percebo que eu reproduzia a prática usada durante a minha formação básica, entretanto hoje, graças às constantes reflexões sobre a minha prática pedagógica e aos estudos sobre letramento, me políco para ouvi-los cada vez mais e tornar a aula de português significativa para eles.

Para dar sequência ao meu processo de formação, por questões financeiras, precisei trocar de escola. Na primeira série, hoje segundo ano, fui transferida para o Colégio Pio XII, uma escola pública da rede estadual de ensino onde minha mãe havia cursado o magistério e ainda tinha muitos contatos. Lá conheci a professora Clení, que acompanhou a minha turma até a quarta série (atual quinto ano). Ela era séria e doce ao mesmo tempo. Lembro de minha mãe falar que se sentia aliviada por eu ser aluna dela, pois essa professora era considerada por todos como uma ótima profissional.

A professora Clení priorizava o ensino das normas gramaticais da variante culta da língua e sempre passava muitas atividades direcionadas à memorização de regras. Não havia uma relação do que era ensinado com as práticas fora do ambiente escolar. Diante disso, é possível perceber que ela empregava uma metodologia comum àquela época, a qual valorizava uma padronização do ensino de língua e dava, conseqüentemente, mais visibilidade e prestígio a práticas específicas, portanto fortalecia as concepções do letramento dominante conforme Street (2014).

Na sexta série, meus pais conseguiram uma bolsa parcial e eu voltei a estudar no Colégio Taylor Egídio. Inicialmente, a readaptação àquele universo foi difícil para mim. No colégio público, sempre tirava boas notas e estudar não era um peso, não me gerava medo. As cobranças e as inúmeras recomendações que acompanharam meu retorno ao renomado colégio mudaram a minha relação com o estudo, porque o aprendizado em si não era significativo já que tudo se resumia às notas que eu tirava. O momento das avaliações tornou-se um tempo de tensão para mim a ponto de ter crises de choro. De ótima aluna nos cinco anos em que estive na escola pública, passei a ser considerada uma aluna fraca e era exatamente esse o termo usado: fraca. Como eu sei disso? Existia a sala dos fracos, a minha, e a sala dos CDFS (assim eram chamados os alunos que tiravam as notas mais altas). Não se perguntava nos corredores se a pessoa estudava na turma A ou B, a pergunta era: Tu estuda na sala dos inteligentes ou na dos burros?

A priori, esse parecia ser o único critério para divisão das turmas, mas, na oitava série, fui “promovida” para sala dos “inteligentes” pela mãe de uma colega minha que trabalhava na matrícula, porque ela acreditava que podíamos aprender mais nessa turma e foi, neste momento, que eu descobri haver também uma divisão social e econômica entre as turmas. Na minha sala de origem, estudavam os bolsistas, os filhos de pessoas como os meus pais que trabalhavam exaustivamente para que tivéssemos uma educação considerada por eles como de qualidade. Na sala dos CDFS, estavam os filhos dos médicos, dos fazendeiros e dos advogados, entre tantos outros privilegiados. Ou seja, ser um “fraco” pobre determinava em que turma se iria estudar.

A convivência com a turma mostrou-me que a divisão econômica justificava mais a divisão, porque havia muitas pessoas com baixo rendimento quantitativo na sala dos “inteligentes”. Isso foi um choque de realidade para mim, embora minha mãe sempre tivesse me dito: “Tu estuda lá, mas aquele não é o teu mundo, a gente é pobre.

Tu não é filhinha de papai. Tá lá com muito sacrifício para estudar e ser alguém na vida.”. Essas falas de minha mãe atreladas às minhas experiências na escola me remetem à ideia de que a educação deve considerar, conforme Josso (2014), o sujeito nas dimensões antropológica, sociológica e psicológica. Portanto, esse rótulo criado na comunidade escolar interferiu na imagem que eu, enquanto adolescente e sujeito aprendiz, criei de mim e do processo educacional. Reviver isso através deste texto é fundamental, embora doloroso, para que eu me lembre de não reproduzir segregações e rotulações na minha prática docente.

No Taylor Egídio ou no Pio XII<sup>6</sup>, escolas em que estudei, o ensino de língua centrava-se prioritariamente no ensino da gramática normativa tradicional, através do uso de frases soltas, conceitos e regras que deviam ser decorados para serem aplicados em atividades de metalinguagem, sem nenhuma contextualização com a função e efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados elementos linguísticos no texto. Lembro-me perfeitamente de uma tabela de conjugação verbal que tive de decorar, porque Cristiane, a minha professora da sexta série, fazia sabatina na sala. Isso era uma tortura para mim, porque eu sempre ficava nervosa e tinha medo de errar na hora em que fosse questionada.

A prática da professora Cristiane estava alinhada com o que acontecia no Brasil na década de 80, pois não havia, no país, uma ampla discussão sobre a importância das práticas situadas defendida por Ângela Kleiman (2006). A referida autora afirma que a escola deve criar espaços para que os estudantes experimentem formas de participação ativa nas práticas sociais letradas, assumindo os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do seu trabalho. Mais uma vez, volto a refletir sobre a minha prática docente e entendo que a aversão que eu tinha ao trabalho com conjugação verbal em sala de aula está relacionada a como eles foram apresentados para mim nesse período da minha formação. Durante muito tempo, eu achava que os estudantes não entenderiam o assunto e achariam chato, mas, na verdade, era um processo de fuga meu por conta da dificuldade que tive no tempo de aluna. Eu havia internalizado que trabalhar com verbos era decorar as desinências. Hoje já entendi como posso trabalhá-lo associando aos processos de leitura,

---

<sup>6</sup> O colégio Taylor Egídio é o primeiro colégio batista brasileiro. Foi fundado em 1898 por missionários norte-americanos em Salvador e em 1922 foi transferido para Jaguaquara onde está até hoje. O colégio Pio XII, embora fosse uma escola pública estadual, era dirigido à época por Frei Mariano o qual era padre da paróquia local. Em ambos, havia aulas de religião fortalecendo os letramentos religiosos que iniciaram a minha formação.

mostrando as implicações dos modos e tempos verbais para as construções dos sentidos do texto.

Embora a professora Cristiane não tenha sido feliz no trabalho com os verbos, ela desenvolveu a atividade com a língua mais significativa para mim em toda a minha vida escolar. Fizemos um projeto de escrita de um livro de poemas. Fomos estimulados a escrever poemas, com temas e estruturas livres. Esses textos foram datilografados por ela e fizemos o livro da turma. Lembro do meu encanto ao ver o livro pronto, infelizmente, só foi feita uma cópia que ficou na biblioteca da escola. Essa prática me marcou tanto que fiz no meu estágio um mini projeto chamado Nossas histórias. A proposta era que os(as) alunos(as) da turma de jovens e adultos escrevessem narrativas em verso ou em prosa contando fatos marcantes da vida sem se identificarem. No final, montamos um varal na sala com os textos. Cada aluno escolhia aleatoriamente uma história, lia e os demais tentavam adivinhar quem tinha vivido aquela situação. Foi um momento de muita emoção para mim e para eles que passaram a se ver como capazes de produzir textos julgados por eles mesmos como interessantes.

Para refletir sobre a minha formação enquanto sujeito leitor, tomei como referência a ideia de que as práticas de leitura em sala de aula são fundamentais e devem levar em consideração o contexto social, as atitudes e valores que se deseja desenvolver no sujeito leitor (SOARES, 1999). Ao pensar sobre isso, percebo não tenho memória de nenhum trabalho específico(significativo) de leitura desenvolvido pela escola na minha formação básica. A prática de leitura estava associada à resolução de questões focadas na estrutura textual ou no emprego e reconhecimento das normas gramaticais.

O hábito da leitura chegou até mim por outros caminhos, pois, embora em minha casa não se cultivasse o hábito da leitura, minha mãe sempre me incentivou a ler sob o argumento de que eu precisava ler muito para escrever bem, ou seja, era uma leitura voltada para aquisição de vocabulário e do código escrito. Mesmo assim, esse incentivo foi importante, porque, por volta dos meus 10 anos, passei a frequentar a biblioteca pública de minha cidade. Vilma, uma amiga da minha mãe, trabalhava lá e ela me indicava os livros, porque, infelizmente, não podíamos transitar entre as prateleiras para escolhê-los. Eu nem sempre gostava das sugestões dela, mas sempre voltava. Tornou-se um hábito levar um ou dois livros para casa na sexta-feira.

Quando voltei a estudar no Taylor, passei a frequentar a biblioteca de lá, porque ela era maior e mais diversificada que a pública. Além disso, na área dos livros literários, era permitido transitar entre as prateleiras para escolhê-los, isso foi libertador. Certo dia, um título me chamou atenção: *A droga da obediência*. O livro de Pedro Bandeira foi o escolhido daquele fim de semana, porque a subversividade do título me atraiu. A leitura deste livro deu início à minha paixão pela literatura. Eu me envolvi com a história, me apaixonei pelos *Karas*, que são os personagens principais. Ter a coleção inteira dos *Karas* passou a ser meu sonho de consumo. Li todos os livros de Pedro Bandeira que havia na biblioteca. Isso ficou tão marcado em mim que, até hoje, eu tento passar essa paixão para meus alunos a partir do trabalho com livros de Bandeira em sala de aula. Nessa mesma época, encerrava-se o meu ciclo no ensino fundamental.

Durante o período em que fui aluna no ensino médio, as aulas de língua portuguesa permaneceram voltadas para a aquisição do código escrito e das normas gramaticais. Essa prática está associada ao ensino de língua como um instrumento de comunicação conforme classificação feita por Geraldi (1984). Tal concepção de língua a vê como um código que é capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor, independentemente das práticas discursivas. O referido autor defende que o ensino de língua deve se dar a partir de uma concepção interacionista em que se considera as situações comunicativas e as intencionalidades discursivas dos textos produzidos e lidos. A esse respeito, Bakhtin (1997) afirma que a língua não pode ser vista como um sistema abstrato, ela deve ser concebida como um fenômeno social de interação verbal constituído nos processos de enunciação. Diante disso, entende-se que o ensino da leitura e da escrita não pode ser isolado de suas práticas sócio ideológicas. Logo, a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida ao domínio de um código, já que ela pertence política e ideologicamente a um contexto sócio-histórico.

O processo de ensino no qual estive inserida distanciava-se do que defendem esses autores, já que, como dito anteriormente, o ensino de língua se deu sem uma relação com o contexto sócio histórico e a partir de frases soltas ou fragmentos de textos. A prática de leitura em sala estava associada à verbalização do texto durante a leitura oral.

Mesmo com a inserção do ensino de Literatura na grade curricular, o estudo estava voltado para as características dos movimentos literários e o conhecimento

superficial dos autores clássicos<sup>7</sup> da literatura brasileira. Afirmo isso porque as obras não eram trabalhadas em sua integralidade e, nas avaliações, as questões versavam sobre a memorização de passagens das narrativas, datas de publicação, nome do autor e a associação com um movimento literário específico. Não havia reflexões sobre as temáticas abordadas nas obras, não se desenvolvia um olhar crítico sobre elas nem éramos motivados a buscar o sentido daquelas obras para nossas vidas e para a sociedade. É importante destacar também que não havia uma contextualização em relação ao período histórico de produção e publicação dos livros, ou seja, o texto literário (ou livro) era visto dissociado da realidade social em que se inseria. Lembro-me de ter sido apresentada a Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, entre outros, com o argumento de que eu precisava ler as suas obras, porque elas eram cobradas no vestibular.

Para além dos clássicos, não fazíamos leitura de nenhum texto integral de revistas, periódicos, artigos científicos entre outros. Eram sempre fragmentos descontextualizados dos seus suportes originais confirmando o que Soares (2004, p.106) afirma: “na escola, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso” e complementa: “De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.”.

Neste constante e intenso exercício de reflexão que a escrita deste texto tem me proporcionado, vejo o quanto a minha prática em sala de aula é marcada pelas minhas vivências enquanto aluna, pois, tal qual aconteceu no período da minha formação, o trabalho que desenvolvo com leitura ainda está muito centrado em textos canônicos os quais, muitas vezes, estão distantes dos processos comunicativos e discursivos dos meus alunos. É preciso confessar aqui que, mesmo a escola recebendo os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), não desenvolvi nenhum trabalho específico de leitura e nenhum projeto associado a

---

<sup>7</sup> Entende-se “autores clássicos” como aqueles que já tiveram suas obras legitimadas pela academia e por uma parcela privilegiada da sociedade, visto que os aspectos socioculturais influenciam diretamente na seleção das obras que serão mais valorizadas. Portanto, a definição de um cânone está para além do julgamento da qualidade literária do texto, ela perpassa por questões políticas e sociais que privilegiam a hegemonia do grupo social dominante ampliando as desigualdades entre esse grupo e as classes populares.

isso está em curso na escola. As atividades com leitura, em minhas aulas, ainda estão muito centradas em fragmentos de textos cujas cópias eu mesma levo. Essa é uma prática que já estou revendo inclusive com o uso de livros disponibilizados no formato PDF no *site* Domínio Público. No entanto, sei que ainda é necessário elaborar estratégias para começar a utilizar o novo<sup>8</sup> espaço da biblioteca do CERB.

Além disso, embora eu entenda a proficiência leitora como algo primordial, nunca fiz um planejamento específico para trabalhá-la com minhas turmas. Sempre usei a leitura como caminho para discutir outros aspectos da língua, por isso entendo que construir um caderno de atividades cujo objetivo é estimular a prática de leitura e a formação de um leitor proficiente é o melhor caminho para mim no Profletras, pois, a partir da elaboração deste material, terei a oportunidade de rever e reconstruir a minha prática docente. Portanto, a partir de mudanças no meu fazer pedagógico, será possível propor formas de melhorar a proficiência leitora dos estudantes, a qual, conforme dados que serão apresentados em um capítulo posterior deste memorial, está abaixo do desejado.

## **2.2 Eu e a docência: uma prática em (re)construção**

Em 2001, realizei um dos maiores sonhos da minha vida: vim morar em Salvador. A vinda para cá foi com o objetivo de fazer cursinho, pois, por melhor que fosse a minha escola em Jaguaquara, ela ainda estava distante da realidade dos vestibulares das universidades públicas, que era onde eu queria estudar.

As aulas no cursinho me mostraram um mundo novo e me permitiram perceber a realidade de uma outra forma. A partir das provocações geradas nas aulas, passei a me interessar mais por política, a ler jornais diariamente, a frequentar o teatro e, acima de tudo, me tornei uma leitora voraz. Isso aguçou o meu senso crítico e a sede de aprender, porque a sensação que eu tinha era que tudo fazia mais sentido para mim. No entanto, nem a sede de aprender, nem as muitas informações que recebi neste período da minha vida me ajudaram a definir para qual curso eu queria prestar vestibular. Cheguei ao final do ano sem saber qual curso queria fazer de fato e, embora minha mãe me deixasse livre para escolher, eu sabia que ela tinha a expectativa de que eu escolhesse um curso valorizado socialmente. Pensando nisso

---

<sup>8</sup> A reforma em curso no CERB prevê espaço e mobiliários adequados para a biblioteca a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades de leitura.

e nos meus próprios sonhos, prestei vestibular para cursos e áreas diferentes em cada universidade em que me inscrevi. Hoje percebo que eu não me importava, na época, com o curso; em mim, era maior a ideia de “ser alguém na vida”.

Infelizmente, não fui aprovada para nenhuma universidade pública. Isso trouxe uma série de dificuldades para minha vida e alguns medos, o maior deles: ter de voltar para Jaguaquara. No entanto, minha mãe e tia Elza (eu morava de favor na casa dela) permitiram que eu fizesse mais um ano de cursinho. Eu iniciei o ano com a sensação de que aquela seria a minha última oportunidade de ingressar na UFBA ou na UNEB. Cheguei ao final de mais um ano exaustivo de cursinho, mas, dessa vez, eu já sabia o curso que queria: Jornalismo.

No entanto, quando fui me inscrever para o vestibular, decidi optar por Jornalismo na UFBA e Letras na UNEB. Por que Letras na UNEB? Por dois motivos: eu entendia que o curso de Letras poderia ser um diferencial na minha formação em Jornalismo, o sonho, então, era conciliar as duas graduações (na época, ainda podíamos ter vínculos em duas universidades públicas). A segunda razão foi: se eu não passasse em Jornalismo, já garantiria uma vaga em uma universidade pública e, conseqüentemente, a minha permanência em Salvador.

Não consegui aprovação em Jornalismo, pois tive uma pontuação muito baixa em química e matemática na primeira fase, mas fui aprovada na UNEB. Ninguém da minha família sabia que eu tinha me inscrito para Letras, pois eu poderia escolher qualquer coisa, menos a docência. Minha mãe sempre dizia que era um trabalho muito árduo e sem reconhecimento social e financeiro e que não queria me ver passar por tudo que ela passou. Lembro com clareza a mudança no tom de voz de minha mãe ao telefone quando anunciei que tinha passado no vestibular da UNEB (alegria) e a frustração quando falei que o curso era Letras. Não foi nada fácil para mim lidar com isso, mesmo sabendo que deveria me orgulhar do meu feito, afinal a concorrência do curso era de 43 candidatos por vaga. Eu carregava o peso de minha mãe ter se sacrificado para me colocar no melhor colégio de Jaguaquara, porque esperava que eu fosse “alguém na vida” e ser professora não se encaixava nos sonhos dela. Mas, naquele momento, não havia mais o que ser feito, era a chance que eu tinha, portanto a escolha do curso não teve a ver com paixão, aptidão, sonho ou nada semelhante.

Fiz minha matrícula e iniciei o curso de Letras. Frequentar as aulas na UNEB me trouxe liberdade, me permitiu criar novos vínculos e os primeiros semestres foram de encantamento com o ambiente da universidade, com os meus colegas de turma,

com os debates teóricos e políticos que mantínhamos com regularidade dentro e fora dos muros da universidade. Naqueles primeiros semestres, eu acreditava que todos os meus professores da educação básica tinham me ensinado inutilidades em relação à língua portuguesa e eu dizia que, se um dia eu fosse professora, tudo seria diferente.

O tempo foi passando e decidi que só faria outra graduação depois que terminasse Letras, porque eu precisava trabalhar. Eu já me sentia bastante incomodada em estar, ainda, morando de favor na casa de minha tia e continuar o curso, naquele momento, parecia a única coisa que eu poderia fazer para ganhar dinheiro e poder custear a minha moradia em outro espaço. Portanto, tanto a entrada quanto a permanência no curso de Letras não se deram por afinidade com o curso nem com a prática docente. Isso trouxe muitas consequências negativas para os anos iniciais de minha docência. Não me reconhecia na profissão, me sentia frustrada, inferior a meus amigos que tinham feito cursos mais reconhecidos e valorizados socialmente, mas era necessário seguir e, no final do quarto semestre, tive a primeira oportunidade de trabalhar em uma escola. Desde então, a minha formação acadêmica misturou-se com a minha formação profissional e torna-se impossível dissociar as duas, por isso, doravante, falarei das duas de forma concomitante.

A primeira escola em que trabalhei foi o Colégio Estadual Monsenhor Higino Campos localizado no bairro da Boca do Rio, aqui em Salvador. Eu fui convidada pela mãe de um amigo que era diretora da escola para substituir uma professora que estava afastada por conta de uma gravidez de risco. Seria a priori por três meses e acabei ficando um ano letivo inteiro. Foi um período extremamente desafiador para mim.

Cheguei à escola vestida de coragem, mas sem experiência nenhuma nesta área de trabalho. Eu acreditei que me dariam informações precisas sobre o que eu deveria fazer, mas isso não aconteceu. Não havia sequer um planejamento. A vice-diretora me entregou o livro didático e fui orientada a usá-lo como guia para planejar as minhas aulas e, assim, o fiz. Além disso, fui informada que eu daria aulas para as turmas de sétima série à época, hoje, oitavo ano. Fiquei com as turmas D (que me foi apresentada como a mais indisciplinada da série, inclusive os nomes de alguns alunos foram citados e, com eles, eu deveria ter atenção redobrada), G, H e I, estas últimas eram compostas por alunos com distorção de idade série, a maioria deles já havia repetido de ano diversas vezes.

Segui a orientação da vice-diretora e planejei as minhas aulas a partir do livro didático, o que as tornavam totalmente voltadas para o ensino da gramática normativa, porque era essa a abordagem do livro. Logo nos primeiros dias, percebi o meu despreparo para assumir aquela função. Havia uma diferença enorme entre a realidade das turmas, principalmente da turma D (composta por alunos mais novos, com idade entre 13 e 15 anos) e as demais turmas que tinham alunos mais velhos (17 a 20 anos), no entanto o material didático usado era o mesmo e a minha aula também era a mesma. Hoje entendo que era impossível funcionar bem dessa forma.

Essa minha primeira experiência já me permitia perceber que existia um abismo entre o que eu estava estudando na universidade e o que esperavam que eu reproduzisse na sala de aula. Esse foi meu primeiro conflito com a minha formação acadêmica que estava em curso, porque o que eu já tinha estudado até ali me permitia enxergar que eu estava reproduzindo com os meus alunos as mesmas práticas inadequadas que fizeram comigo durante a minha formação básica, mas eu não tinha conhecimento suficiente para fazer diferente. A universidade, até então, havia me estimulado a refletir sobre o ensino da língua nas escolas, mas não havia me mostrado caminhos efetivos de mudança.

Ademais, o ambiente da escola não era bom, porque as pessoas não demonstravam uma relação de afinidade ou pertencimento com a escola. Os alunos reclamavam da maioria dos professores e os professores, por sua vez, reclamavam da irresponsabilidade e desinteresse dos alunos em relação ao que era ensinado durante as aulas. Além disso, eu quis manter uma disciplina rígida em sala de aula, porque em minha cabeça, naquela época, era eu quem precisava ser ouvida, pois acreditava que tinha de concluir o livro no tempo estipulado. Por conta disso, mantinha uma relação desgastante com o alunado com falas equivocadas tais como: "Não preciso que vocês gostem de mim. Vim aqui para dar aula, não para ser amiguinha de vocês.". Dessa forma, eu impedi que houvesse um diálogo e não me permiti conhecer os meus alunos. Em contrapartida, eu recebia elogios da gestão da escola por conseguir manter a "ordem", cumprir os prazos e participar de todas as ações propostas, mas isso não me deixava satisfeita.

Durante esse período no Monsenhor, conheci Ana, uma professora de português que me acolheu, ela me orientava em como deveria agir com os alunos em como fazer as avaliações. Ela foi muito importante para mim, pois, mesmo tendo uma visão conservadora da educação, era meu único suporte lá. Foi ela também quem me

incentivou a fazer meu primeiro concurso público do Estado. Eu relutei, disse a ela que não queria aquilo para minha vida e ela me disse: “Faça, se você passar, você decide depois.” Fui fazer o concurso meio descreditada, mas acabei passando em uma boa colocação e, para minha surpresa, fui convocada logo na primeira lista. No entanto, não pude assumir, porque ainda estava no quinto semestre da faculdade.

Ainda durante o período no Monsenhor, comecei a ter as minhas primeiras aulas de prática pedagógica na universidade e fui apresentada à obra de Paulo Freire. Ler *Pedagogia da autonomia* de Freire teve um efeito reverso para mim em um primeiro momento, porque eu quis largar tudo, pois eu achava tudo aquilo perfeito, mas não conseguia enxergar de que forma poderia usar na escola. Os meus conflitos aumentaram, pois, a meu ver, era impossível levar para dentro do ambiente da sala de aula o que a pedagogia de modo geral propunha, as propostas partiam de uma escola e de uma realidade idealizadas, distantes do que eu vivenciava em meu dia a dia.

Atreladas a toda insatisfação com a falta de relação entre a teoria apresentada pela academia e a realidade vivida na minha prática docente, havia dificuldades com o pagamento do meu salário. Meu contrato era de prestação de serviços e, às vezes, eu ficava dois meses sem receber. Era preciso ir à Secretaria de Educação (SEC) pegar um número de pagamento para sacar o salário. Inúmeras vezes, desloquei-me do Centro Administrativo para o Comércio com a garantia que o valor já estava liberado e, chegando lá, não estava. Era humilhante. Na última vez que isso ocorreu, decidi que sairia da escola, por isso liguei para a diretora e disse que não iria mais. Desisti inclusive de receber o dinheiro que me deviam.

A ideia era me afastar da sala de aula por um tempo para me refazer, no entanto eu estava chegando ao sétimo semestre e precisava estagiar. Paralelo a isso, foram surgindo oportunidades de emprego e eu não podia me dar ao luxo de rejeitá-las.

Nessa época, fui indicada para trabalhar no Colégio Visão, no Bairro dos Barris. A escola preparava alunos com distorção de idade série para fazerem uma avaliação oferecida pelo Estado que garantiria o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, caso o aluno obtivesse uma nota superior a cinco pontos. O público das turmas do turno matutino era constituído, em sua maioria, por alunos oriundos de escolas particulares que já haviam repetido de ano várias vezes e que foram obrigados pelos pais a estarem naquele espaço.

Embora a escola fosse gerida por uma família cuidadosa e acolhedora comigo, vivi experiências muito dolorosas e desafiadoras que voltaram à tona durante a escrita deste texto. Quando ingressei no Visão, eu já estava no penúltimo semestre do curso, porém eu não tinha a menor habilidade para trabalhar com aquele público. Hoje entendo perfeitamente que aqueles alunos precisavam de uma atenção especial e eu não soube dar, porque não havia sido preparada para isso e não busquei, por iniciativa própria, formas de alcançá-los. Havia um grupo de mais ou menos seis alunos, que me desestabilizava continuamente, me desafiava a ponto de sentar de costas para mim enquanto dava aula. Foram muitas as crises de choro por causa do comportamento dessa turma e, mais uma vez, vinha a vontade de abandonar a docência. Diante dessa situação, o único problema que eu conseguia identificar era falta de comprometimento dos alunos, por isso eu me sentia extremamente desrespeitada já que eles não faziam o que eu achava certo e adequado para um ambiente de sala de aula. Como consequência disso, me tornei cada vez mais fechada para o diálogo e radical em relação à disciplina. Esperava qualquer deslize deles para poder retirá-los da sala. Eu não pensava em estratégias para resolver o problema, eu queria me livrar dele.

Quando fui contratada por essa escola, me informaram que as aulas tinham a função de capacitar os alunos para passarem na prova, a qual cobrava apenas as regras de gramática normativa, sem reflexão sobre os usos, sem análise textual e minhas aulas eram o reflexo disso, portanto, mais uma vez, eu tive de ser a professora que eu não queria ser.

A desilusão com a docência só aumentava, eu me sentia desnecessária, incapaz e me culpava por não ter ouvido os conselhos de minha mãe. Novamente, senti que a universidade não me deu suporte e conhecimento suficientes para lidar com aquela realidade, pois ela era muito diversa da perspectiva de educação discutida por nós na academia. As aulas estavam voltadas para teorias de prática de ensino, mas, em nenhum momento, sentávamos para pensar como os conteúdos da grade curricular imposta pelo Ministério da Educação e pela SEC poderiam ser trabalhados em sala de aula, não me ensinaram a trabalhar com ortografia, pontuação, termos da oração, leitura em sala, entre outros conteúdos. Para mim, a universidade parecia uma distopia, mas era preciso seguir.

Da mesma forma que ocorreu no Monsenhor, a gestão do Colégio Visão também validava meu trabalho, mas isso não era suficiente para mim, não me fazia

realizada enquanto profissional. Eu queria o reconhecimento e o respeito dos alunos, eu queria ter a consciência de que o meu trabalho traria benefícios para a vida daquelas pessoas. Não queria que eles saíssem da escola com a sensação de que aprenderam inutilidades assim como eu já pensei um dia.

A essa altura, eu já estava iniciando o meu último ano na universidade e os dois últimos semestres foram de estágio em dupla. Minha companheira neste processo foi Naiara, uma amiga especial que a universidade me deu e que, assim como eu, já tinha experiência com a sala de aula. Durante esses dois semestres, as aulas na universidade passaram a ter mais sentido para mim, pois aprendemos a fazer planos de aula e sequências didáticas com os conteúdos que realmente seriam aplicados em sala. Ou seja, saímos das projeções idealizadas de uma turma e passamos a lidar com a realidade.

Nosso primeiro estágio foi com alunos jovens e adultos que participavam do programa de aceleração educacional do governo do estado (EJA). A turma era formada por homens e mulheres que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite com a intenção de concluir o Ensino Fundamental II. A escola ficava situada no bairro do Cabula, próxima à UNEB, e chamava-se Visconde de Itaparica. Após conhecer de forma parcial (não ouvimos ou alunos) e superficial o perfil da turma nas duas aulas de observação que tivemos, montamos os 20 planos de aula que desenvolvemos no período do estágio. Era importante considerar que a maioria dos estudantes da turma tinha retornado à escola devido às exigências do mercado de trabalho.

A turma era super participativa e acolhia todas as propostas que levávamos e o resultado disso era registrado no relatório de estágio. A prática de fazer uma avaliação do nosso desempenho e o da turma a cada final de aula era uma exigência do estágio que eu considero fundamental, pois tornava possível rever o planejamento o tempo inteiro, mudar estratégias e fazer uma autoavaliação consciente. No estágio, havia uma liberdade muito maior do que nas outras escolas em que eu trabalhava. Era possível fazer diferente, não tínhamos a obrigatoriedade de seguir um livro ou de trabalhar conteúdos apenas relacionados à aprendizagem das regras gramaticais.

Aos poucos, eu fui entendendo que existiam espaços em que o fazer pedagógico podia ser diferente. Desenvolvemos atividade de contação de histórias e de escrita, produção de leitura e formulação de argumentos entre outras atividades que faziam os olhos deles e os nossos brilharem. A fala de um aluno ficou marcada em mim: "Professoras, agora vocês vão embora e vai voltar tudo como era antes,

parece que a gente viveu um sonho.”. Finalmente, eu alcancei o que almejava: o reconhecimento dos alunos. Pela primeira vez, tive a sensação de que ser professora poderia ser bom. Foi nessa época também que percebi a importância da construção da sequência didática e dos planos de aula, pois, por mais trabalhoso que isso possa parecer num primeiro momento, nos dá uma visão mais ampla do trabalho.

Nossa segunda turma de estágio também era do EJA, mas agora era de Ensino Médio e no Colégio Estadual Professor Roberto Santos, situado no bairro do Cabula. O processo se deu da mesma forma: fizemos um período de observação para conhecer a turma e, em seguida, elaboramos os planos de aula. A turma, embora fosse de EJA, tinha um perfil bem diferente. Os alunos eram mais jovens, com idade muito próximas às nossas. A frequência era mais irregular, chegavam muito atrasados e, por vezes, não conseguimos desenvolver os planos de aula. Além disso, eu e Naiara já estávamos muito cansadas. Era o último semestre, nos dividíamos entre a escrita dos relatórios de estágio, o planejamento das aulas e as inúmeras demandas das escolas em que trabalhávamos. Nesse momento, comecei a perceber como a sobrecarga de trabalho fora do ambiente escolar é muito grande e, mais uma vez, eu ouvia a voz de mainha: “Tu não inventa de ser professora, é muito trabalho e pouco dinheiro”.

Mesmo no estágio, ficou cada vez mais difícil fazer os planos de aula da forma adequada e rever os planejamentos, por exemplo. O ideal seria reduzir a nossa carga horária de trabalho, mas isso não era possível, porque ganhávamos pouco em cada escola e nos mantermos nelas se tornava necessário para o nosso sustento. O resultado disso tudo é que o segundo semestre de estágio não me trouxe a mesma satisfação do primeiro. Dessa vez, além de saber que a minha prática não estava adequada, eu sabia o que tinha de ser feito para melhorar, mas não tinha tempo para fazer isso. Por mais que os alunos validassem nosso trabalho, eu tinha consciência de que poderia ter sido melhor.

Em dezembro de 2007, chegou ao fim a minha trajetória na UNEB e saí de lá com a convicção de que existe uma distância muito grande entre a academia e o ensino, porque a academia tem uma visão vanguardista enquanto as escolas insistem em conservarem práticas ineficientes, muitas vezes, porque não sabem fazer de uma outra forma e, por isso, reproduzem o que sempre foi feito. Ademais, a maioria dos professores de escola se submete a uma carga horária exaustiva devido à falta de valorização do profissional de educação no Brasil. Isso dificulta a sua requalificação

profissional e, conseqüentemente, interfere na qualidade de seu trabalho. Além disso, atento-me agora, durante a escrita deste texto, que as duas turmas com as quais estagiei eram de EJA e, em momento nenhum do meu curso, a realidade da educação de jovens e adultos foi contemplada.

Logo após concluir o curso de Letras, fui indicada para trabalhar em um programa de formação de funcionários do Hospital São Rafael. O hospital ofertava aulas para os funcionários que não haviam completado ainda o EF e fariam a mesma avaliação de aceleração que os alunos da escola Visão. Eram pessoas bem mais velhas, algumas tinham idade para ser meus pais e até avós. Na salinha improvisada no quarto subsolo do São Rafael, eu recebia, nas noites de segunda-feira, uma turma muito diversificada. Ela era formada por marceneiros, cozinheiras, faxineiras, serventes entre outras profissões que me proporcionaram uma experiência profissional na educação com afeto, respeito mútuo e cuidado. Para além da aprendizagem dos conteúdos formais, eu queria que eles se sentissem capazes de escrever, de se expressar e de conquistar novos espaços na sociedade, por isso levava textos para analisar com eles com a intenção de desenvolver a criticidade e poder de argumentação. No entanto, eu sabia que a avaliação cobraria deles o domínio das regras da gramática normativa, pois a avaliação que eles iriam fazer cobrava a classificação sintática e morfológica dos termos e as questões de leitura, quando existiam, estavam associadas à identificação de informações superficiais.

Como o objetivo deste texto é refletir sobre as minhas práticas, é necessário evidenciar aqui que, naquela época, eu fazia um processo de experimentação, pois eu não fundamentava nada teoricamente o que tornava o meu trabalho insípido e, muitas vezes, ineficaz por mais boa vontade que eu tivesse. Além disso, eu queria trabalhar com aquilo que eu considerava importante para meus alunos, não levava em consideração a história de vida nem a realidade socioeconômica e cultural deles. Eu partia do princípio de que havia um conhecimento que deve ser partilhado por todos independentemente das circunstâncias.

Logo após a conclusão do curso de Letras, eu iniciei um curso de especialização em *Gramática e texto* na Universidade do Salvador (UNIFACS). O curso tinha como objetivo primordial propor formas de trabalhar com a gramática, a leitura e a produção de textos em sala de aula. Duas disciplinas oferecidas marcaram a minha trajetória profissional. A primeira foi ministrada pelo professor doutor Dante Lucchesi e intitulava-se *Diversidade linguística e Ensino de Língua Materna*. As aulas

foram extremamente provocativas e produtivas, pois percebi que meu conhecimento sobre ensino de língua era muito superficial e limitado à norma padrão, o que tornava as minhas aulas também limitadas. Além disso, percebi que, até então, elas estavam presas àquilo que aparecia nos suportes pedagógicos ofertados pela escola e eu reproduzia os mesmos letramentos escolares a que tive acesso na minha educação fundamental. Mais uma vez, eu ainda me via dando aula de forma inadequada, pois legitimava o uso da variante de privilégio em minhas aulas. A disciplina me deu a possibilidade de enxergar o erro, mas eu tive muita dificuldade para modificar a minha prática.

A outra disciplina foi *Leitura e compreensão de textos* ministrada pela professora doutora Nilza Carolina Suzin Cercato. O conteúdo dessa disciplina foi o mais significativo para mim, porque me proporcionou entender de que forma poderia usar as teorias da Análise do Discurso no trabalho com o texto na sala de aula. A partir desse estudo, compreendi como era importante que o meu aluno conhecesse o contexto de produção da obra, o perfil do autor, a intencionalidade discursiva de cada gênero textual e o público alvo. As estratégias construídas para a análise textual com essa disciplina tornaram-se permanentes em minha prática pedagógica.

Com os novos aprendizados trazidos pela pós-graduação e pelas experiências vividas em escolas e cursos particulares, eu já me via mais segura para enfrentar as adversidades da sala de aula, no entanto continuava acreditando que eu precisava de um trabalho que me desse segurança e reconhecimento. Cheguei, inclusive, a tentar concurso para outras áreas, mas não obtive êxito. Em sala, mantinha ainda a postura séria, rigorosa com a disciplina, mas comecei a desenvolver um olhar mais solidário e compreensivo em relação aos meus alunos. Iniciei, nessa época, as pazes comigo e com a minha profissão e uma escola teve papel fundamental nesse processo: Colégio Salesiano Dom Bosco situado na Paralela, aqui em Salvador. Era a primeira vez que entrava em uma escola de grande porte para fazer uma seleção, lembro do meu nervosismo durante as entrevistas, das expectativas que criei, da ansiedade enquanto aguardava a resposta da coordenação.

Com a minha contratação no Salesiano, começou um novo capítulo da minha vida profissional. Estou lá há onze anos e, quando olho minha trajetória, percebo que consegui sair da professora temida por todos para aquela que é respeitada e querida. A escola me deu liberdade e oportunidade para praticar o ensino da língua sem me limitar à grade curricular pré-estabelecida. Eu comecei aos poucos a desmistificar a

ideia de que aula de português é aula de gramática normativa. Além disso, passei a investir na minha relação interpessoal com os alunos e alunas e percebi que, quanto mais próxima eu me coloco deles, mais atenção eles dedicam ao que eu falo. No entanto, o ingresso no Profletras me mostrou, mais uma vez, que a minha prática ainda está um pouco distante do ideal e, além disso, percebo que eu continuava construindo práticas pedagógicas por experimentação e “achismos”. A partir das aulas de *Texto e Ensino* do Profletras, que me levaram a estudar Irandé Antunes, comecei a rever as minhas práticas e a planejar as minhas aulas de forma mais consciente. Elas ainda não estão no formato ideal, mas têm evoluído bastante.

Paralela à minha chegada ao Salesiano, surgiu a oportunidade de fazer uma seleção para trabalhar em uma escola estadual com um contrato temporário através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), fiz o concurso e fui aprovada. Quando fui convocada pela Secretaria de Educação (SEC), fiquei sabendo que seria alocada no Colégio Roberto Santos, escola em que estagiei, isso me deixou muito feliz, porque a escola era bem estruturada e organizada. No entanto, a minha felicidade durou pouco, porque ao chegar à sede da escola fui informada que a vaga era para um anexo que funcionava no bairro de Tancredo Neves dentro da Casa de Atendimento Sócio Educativo (CASE).

A CASE abrigava menores que haviam praticado infrações e estavam privados da liberdade para o cumprimento de pena em regime fechado ou à espera de julgamento. No primeiro momento, foi um choque muito grande saber que trabalharia com essa realidade e dentro daquele espaço. Pensei várias vezes em desistir, em não aceitar, mas não costumo desistir antes de tentar. Então, mais uma vez, vesti-me de coragem, mas agora com um pouco mais de experiência e aceitei o desafio.

Sem dúvidas, começava naquele momento a minha experiência profissional mais desafiadora até o presente momento. Para entrar na escola, eu precisava deixar todos os meus pertences na portaria, só podia acessar com material didático e depois de passar por um detector de metais. Lembro-me do barulho das grades abrindo, das correntes sendo passadas e dos cadeados sendo fechados. Eu me sentia prisioneira tal qual os meus alunos.

Lá na CASE, os primeiros contatos com a coordenação não foram nada amigáveis, o que tornava o meu desafio ainda maior. A coordenadora tinha um estagiário da confiança dela ocupando a vaga e não queria que eu fosse para lá. Descreveu o ambiente da escola como violento, indisciplinado, sem infraestrutura e,

para completar, me indagou: “Você nova desse jeito está preparada para trabalhar com assassinos, estupradores, ladrões? Porque é isso que temos aqui.”. Por dentro eu estava desesperada, mas respondi que eu estava preparada para dar aula a qualquer pessoa e em qualquer lugar.

No entanto, o dia a dia lá me mostrou que nem a minha formação acadêmica nem as minhas vivências até aquele momento tinham me preparado o suficiente para trabalhar naquele ambiente. A universidade me preparou para uma sala de aula convencional e desconsiderou, quase por completo, em sua prática de ensino as diversas possibilidades de configurações de um ambiente escolar. Quando se falava de escolas dentro de presídios, não se tratava das particularidades pertinentes a elas. Ao não discutir essa realidade nos cursos de licenciatura, a universidade invisibiliza os sujeitos que trabalham e estudam em espaços como aqueles tal qual faz a sociedade de modo geral. Acredito que, da mesma forma que se oferecem cursos de formação para quem deseja trabalhar com a educação de jovens e adultos, o Estado e a universidade precisam ofertar formação e apoio psicológico (O desgaste emocional é imenso.) para os docentes que trabalham com pessoas privadas de liberdade.

Na CASE, as turmas eram formadas por alunos que vinham de várias regiões de Salvador e da Bahia, com vivências e culturas absolutamente diferentes. Na maioria das vezes, as turmas eram compostas só por meninos ou só por meninas. Apenas as séries do ensino médio, as quais eram menores, tinham alunos e alunas. Além de ser um espaço marcado por todo tipo de violência física e verbal, as turmas se reconfiguravam a cada dia, por isso era muito difícil planejar algo para trabalhar com eles. Eu tinha alunos que estavam em todas as aulas, mas, ao mesmo tempo, tinha um aluno novo a cada aula ou algum faltava por infinitos motivos, desde problemas de saúde, visita da família a envolvimento em conflitos com grupos rivais nos alojamentos. Dessa forma, a turma nunca era a mesma, por isso tudo tinha de ser pensado para os 40 minutos de aula, era como se fosse sempre o primeiro e último encontro com cada turma.

Foi difícil, ainda, me acostumar com o fato de todos os alunos serem revistados na entrada e na saída da sala, assim como era bastante estranho ter um segurança na porta da sala. Eu me esforçava muito para ser natural com eles nos primeiros encontros, por isso evitava o quanto podia saber o crime cometido por eles, queria enxergá-los como meus alunos independente do que tinham feito fora dali, no entanto,

muitas vezes, eles, principalmente os mais novos, colocavam os artigos da lei por que foram presos nas atividades, no caderno ou marcavam no próprio corpo com tatuagens improvisadas. Isso era uma forma de conquistar respeito e se auto afirmar diante do grupo. Ao dizer isso me pergunto, como se encaixaria a etnografia da turma e da escola aqui? Não revelar de onde veio e sua real história era uma medida de segurança, pois eles, às vezes, estavam no mesmo ambiente de integrantes de facções rivais.

Com o tempo, fui me acostumando com a dinâmica da CASE, mas qualquer barulho no corredor deixava todos em alerta e sob tensão. O medo da sala ser invadida por um grupo rival era constante mesmo com a presença dos sócio-educadores<sup>9</sup> na porta da sala. Eu não temia por mim, temia por eles, porque se envolver em um conflito lá dentro gerava sanções, muitas vezes ainda mais violentas, do Estado, dos agentes da própria unidade e dos grupos rivais. Além do medo gerado pela violência iminente, era necessário lidar com salas completamente desconfortáveis e desestruturadas, em uma delas o quadro ficava apoiado no chão e eu só conseguia usar metade dele. Não tínhamos livros, nem podíamos passar atividade extraclasse, porque os estudantes não eram autorizados a levar materiais didáticos como lápis e canetas para os alojamentos.

Vale salientar que os alunos viam a ida à escola como a oportunidade para sair do alojamento, era um momento de distração e, também, a possibilidade de encontrar pessoas que viviam em outros espaços. Depois de alguns meses vivenciando aquela realidade e percebendo as reais necessidades dos alunos, marquei uma reunião com o diretor da escola e chegamos à conclusão que eu deveria trabalhar apenas com interpretação textual, ortografia e escrita de textos básicos.

Com o tempo, entendi também que meu papel ali era muito maior do que ser professora de português, por isso tentava ser afetuosa com eles, abrir espaço para o diálogo e isso deu resultado. Eles gostavam das minhas aulas e de mim. Certa feita, ouvi um aluno comentar com outro colega: “Eu gosto dessa professora, porque ela trata a gente que nem gente”. Aquilo foi um alento para mim, era esse o meu propósito:

---

<sup>9</sup> Embora sejam nomeados como “sócio-educadores”, a grande maioria deles agia como carcereiros, porque não receberam a formação necessária para educar. Eles foram treinados para disciplinar pela força. Poucos eram os que acreditavam ou entendiam o que significa ressocializar.

humanizá-los. Queria ter entrado no Profletras naquela época, certamente, teria feito muito mais por aquelas pessoas.

Mesmo diante das dificuldades, alguns estabeleceram uma relação de confiança comigo e confidenciavam sonhos para quando saíssem de lá e eu os estimulava a sonhar, a fazer planos para um futuro diferente. Mas, estar ali era ver a desigualdade social do país e a negligência do Estado estampadas diariamente, porque era quase impossível alguém sair ressocializado daquele espaço que oferecia pouquíssimas oportunidades de mudança. Cada vez que um ia se despedir de mim, eu sentia um misto de alegria e desespero. Meu coração apertava, porque eu sabia que eles estavam voltando para o mesmo ambiente de onde vieram, por isso as chances de voltarem a se envolver com a criminalidade ou de serem assassinados por dívidas com o tráfico ou por vingança eram altas.

Certa feita, AF<sup>10</sup>, um aluno muito querido, me contou sua história de vida, me mostrou uma foto vestido de padeiro que ele tirou para mandar para mãe e me disse: “professora, eu já fiz muita coisa errada, mas quando eu sair daqui vou sustentar minha mãe e meus irmãos de forma honesta, porque agora já tenho uma profissão.” Comemoramos juntos! Ele saiu no indulto de Natal daquele ano, ficaria 10 dias fora, mas não retornou. Era 27 de dezembro, eu estava lendo algumas notícias no *site* de um jornal quando me deparei com a foto dele e a manchete “Polícia mata traficante em troca de tiros”. Meu mundo desabou, eu não queria mais voltar à CASE, nem ser professora. Nada mais fazia sentido. Ler aquela manchete e ver a foto dele morto foi muito doloroso, mas foi muito pior ver como o descreviam e os comentários feitos sobre ele. Aquelas pessoas não conheciam o AF, que sonhava em ser padeiro e sustentar a família honestamente, que usava referências bíblicas para argumentar durante a análise de textos em sala de aula e que me dizia: “Deus te abençoe e acompanhe, pró.” no final de cada aula.

O assassinato dele me fez questionar de que valiam as aulas, de que valia discutir músicas, textos e filmes com o intuito de torná-los mais críticos se havia um sistema maior por trás que só pensava em exterminá-los? AF é mais uma vítima da necropolítica praticada há anos no Brasil. Achille Mbembe (2016), criador do termo necropolítica, o define como uso do poder político e social, que dita quem pode viver e quem deve morrer através de ações e/ou omissões, inclusive do próprio Estado. O

---

<sup>10</sup> Iniciais para preservar a identidade do estudante.

autor acrescenta ainda que a necropolítica estabelece linhas de aceitabilidade para se tirar uma vida. Essa estrutura política nefasta está diretamente associada ao racismo e à desigualdade social os quais fazem com que a morte de pessoas pretas e pobres como AF seja banalizada no país a partir de discursos como “Bandido bom é bandido morto”. No entanto, esse discurso só tem validade quando o sujeito apontado como bandido é preto e pobre. Ele foi o preto, pobre da vez.

Eu voltei a dar aulas lá, mas, por dentro, eu já tinha desistido daquele lugar. Eu comecei a sentir pena dos meus alunos e isso me fazia muito mal. No final do ano letivo, eu solicitei o encerramento do meu contrato, porque emocionalmente eu já não conseguia mais lidar com aquele espaço. Passei a trabalhar apenas na rede particular de ensino.

Quando ainda trabalhava na CASE, cursei, como aluna especial, duas disciplinas da área de Análise do Discurso no mestrado da UNEB. Eu me deliciava com as aulas, porque traziam um conteúdo do qual eu gosto muito, no entanto eu continuava achando que havia uma distância entre as discussões teóricas que tínhamos na universidade e a aplicabilidade em sala de aula. Foi neste momento que decidi que queria fazer um mestrado profissional, porque ele poderia me ajudar de fato a modificar e melhorar a minha prática docente.

Comecei a pesquisar e achei o Profletras, mas era necessário ser funcionária pública efetiva. No entanto, eu tinha me prometido que não trabalharia mais em escolas públicas, porque a falta de estrutura e de respeito com os profissionais e com os estudantes me angustiava. Além disso, eu tinha participado de mais um concurso público em 2009 e, embora tivesse ficado em segundo lugar para o polo do Cabula, nunca fui convocada, o que gerou uma série de desilusões. Em contrapartida, minha mãe insistia para que eu investisse em um mestrado como uma forma de ser mais valorizada profissionalmente, mas, para mim, só fazia sentido se fosse o mestrado profissional. Ou seja, teria de esperar o próximo concurso e quebrar a promessa feita a mim mesma.

Essa oportunidade só surgiu quatro anos depois. Em 2018, fiz o concurso novamente. Desta vez, já tinha concluído o curso e passei em primeiro lugar, portanto não tive impedimentos para assumir a vaga. Em janeiro de 2019, comecei a minha trajetória como professora efetiva da rede estadual de ensino, mas tratarei dessa minha experiência no próximo capítulo deste texto.

Para finalizar este capítulo, é importante dizer que, ao refletir sobre os meus dezessete anos como professora da educação básica, percebo que o sistema educacional brasileiro, ainda hoje, se organiza a partir da transmissão de informações de forma mecânica. Os estudantes não são compreendidos em sua inteireza. Eles são moldados para alcançar bons resultados nos sistemas avaliativos internos e em avaliações como Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por exemplo. Nesse sistema, o bom estudante é aquele que alcança boas notas e o bom professor é, portanto, aquele que tem uma prática instrumentalizadora e transmite os conteúdos curriculares determinados pelos sistemas educacionais.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p. 66).

As escolas públicas e privadas são analisadas como boas ou ruins a partir dos resultados alcançados com o ENEM. Quanto maior a aprovação, mais bem quista se torna a instituição dentro da sociedade. Tanto que o desempenho dos alunos é usado como propaganda para as escolas através de *outdoors* que são espalhados em Salvador, pela rede pública e privada, quando saem os resultados do ENEM.

Portanto, os estudantes não são estimulados a buscarem o conhecimento de acordo com o que eles têm interesse em aprender e isso faz com que os conteúdos estejam, muitas vezes, totalmente desvinculados da realidade deles. Por isso, estudar é chato e eles procuram alternativas mais estimulantes como as redes sociais e até mesmo o trabalho que pode lhes render frutos de forma imediatista, não pensando nos benefícios futuros que a educação pode lhes proporcionar.

Diante disso, o educador assume o papel importantíssimo de questionar o sistema vigente e proporcionar um processo educativo que valorize e respeite os saberes que o educando traz de sua vivência histórica, social e ética. Com o intuito de que minha prática docente atenda a isso, no final de 2019, me inscrevi para fazer a seleção do Profletras, afinal de contas esse tinha sido um dos motivos para eu prestar o concurso estadual. Fui aprovada, mas, devido à pandemia do Covid 19, as aulas só puderam começar em abril de 2021 e de forma remota. As reflexões feitas ao longo da escrita deste texto já são um valioso produto da minha trajetória no

Proletras, mas, mais do que refletir sobre a minha prática discente, esse programa de mestrado tem me mostrado caminhos para mudar efetivamente a forma de trabalhar a língua portuguesa em sala de aula.

### 3 A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR DA ESCOLA PÚBLICA

*“Fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca.”<sup>11</sup>*

*(José Saramago)*

Ao iniciar o curso no Profletras, logo na primeira semana, fui apresentada a um termo até então desconhecido para mim: etnografia do território escolar. Estudar sobre esse assunto me gerou muitas inquietações, porque comecei a entender que tinha muito mais deduções do que conhecimento em relação ao território da escola em que trabalho há três anos. Parafraseando o texto de Saramago usado como epígrafe deste capítulo, meus olhos funcionavam como um espelho do que eu me fiz acreditar e não do que de fato era visto.

A partir das discussões nas aulas de *Gramática, Variação e Ensino*, passei a entender que sem conhecer a etnografia da minha escola dificilmente conseguirei desenvolver um trabalho que gere frutos concretos para a vida dos meus alunos e alunas. Hoje, eu sei que criei distâncias, me preocupava mais em como trocar de escola do que em como entendê-la. Eu tinha o que Souza e Lima (2019) chamam de “olhar de rotina”:

O olhar de rotina que se repete não nos permite ver a escola como ela é. Por isso, é preciso acionar dispositivos capazes de desvelar facetas das identidades dos sujeitos, de suas vivências cotidianas, das práticas sociais educativas em que se envolvem. (SOUZA e LIMA, 2019, p.165)

A escrita deste texto me motivou a buscar informações que me permitiram entender as reais configurações do espaço físico-social-político da escola e me mostrou uma escola para a qual eu nunca tinha olhado e é esse novo olhar que irei apresentar neste capítulo.

---

<sup>11</sup> Trecho do livro *Ensaio sobre a cegueira* do escritor português José Saramago, publicado em 1995.

### 3.1 Águas Claras: o bairro

Quando o Estado me convocou para assumir a vaga de professora efetiva em janeiro de 2019, todos me perguntavam onde eu iria trabalhar. Ao responder Águas Claras, eu vi, nos rostos e vozes: medo, espanto, preocupação, desconhecimento e lamentação. Ninguém, absolutamente ninguém, me deu uma referência positiva do bairro. Eu nunca tinha ido a Águas Claras, mas era preciso chegar até lá. O bairro está situado às margens da BR 324 e dista 17 km da minha residência. A escola, embora fique no final de uma rua apertada, é de fácil acesso o que, naquele primeiro momento, me deixou aliviada.

Segundo os dados do último censo realizado pelo IBGE em 2010, o bairro já possuía naquela época uma população aproximada de 37.029 habitantes os quais se autodeclararam em sua maioria pardos (55,46%) e pretos (30,06%). Águas Claras não foge ao padrão da maioria dos bairros periféricos de Salvador: ruas estreitas, onde carros, motos, pessoas e animais disputam um espaço. Há falta de infraestrutura de saneamento básico, o comércio informal é forte e existem poucos (ou quase nenhum) espaços de lazer ou cultura. Além disso, a violência gerada pelo tráfico e pelo Estado fazem com que a morte faça parte do dia a dia das pessoas tanto que elas lidam com esse tema, aparentemente, com naturalidade. As dores existentes são silenciadas pela dinâmica da vida que os absorve.

Em mim, havia a esperança de que ouviria das pessoas da comunidade escolar que poderia ficar tranquila quanto ao bairro, mas isso não ocorreu. As orientações para a chegada e saída da escola me deixaram com mais medo ainda. Logo que cheguei, fui instruída a entrar e sair da comunidade com os vidros abertos. Nos primeiros meses, o medo ficava evidente em minha conduta. Eu me assustava com qualquer barulho vindo do lado de fora da sala, mas a minha inquietação à noite era maior, principalmente, na hora de sair da escola. Até que um aluno do noturno, percebendo minha apreensão no final da aula, me disse: “Relaxe, professora, ninguém vai mexer com a senhora não. Todo mundo já sabe qual é o seu carro, quem é a senhora.”. A partir daí, passei a me sentir mais “segura” e a não ter medo dos olheiros<sup>12</sup> do tráfico que se posicionam em cada entrada de beco na rua da escola.

---

<sup>12</sup> Forma como são chamadas as pessoas que ficam vigiando as entradas das ruas dominadas pelo tráfico.

Com o tempo, eu comecei a transitar a pé pelas ruas do bairro entre meus turnos de trabalho e os rostos conhecidos foram me dando acolhimento. Isso, atrelado à vivência com os alunos, foi aos poucos construindo um novo olhar sobre o bairro. Embora eu consiga transitar com mais tranquilidade pelos arredores da escola, Águas Claras continua sendo um dos bairros mais violentos da cidade. O jornal *CORREIO* tem um projeto chamado *1000 Vidas*, o qual registra o número de crimes violentos letais intencionais em Salvador e Região Metropolitana. Essa ferramenta usa dados coletados desde janeiro de 2011, no boletim diário que a Secretaria de Segurança Pública (SSP) publica em seu site. Cada vez que o número de homicídios chega a 1000, o jornal lança uma série de reportagens sobre esse assunto. A ferramenta permite que se acesse os números por bairro e o gráfico abaixo mostra a realidade de Águas Claras nos últimos anos.

Gráfico 1. Homicídios no bairro de Águas Claras



Fonte - Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/mil-vidas/> Acesso em 02 de abril de 2022.

Como pode ser observado no gráfico, a violência tem crescido nos dois últimos anos no bairro e nós temos vivido os reflexos disso na escola. Em 2021, quando as

aulas voltaram para o presencial<sup>13</sup>, os relatos sobre assassinatos e tiroteios no bairro se tornaram constantes no ambiente escolar. Inúmeras vezes tivemos de sair da escola às pressas por conta de alertas de risco enviados pela polícia ou pelo próprio comando do tráfico. Em novembro do ano passado, a escola precisou ser esvaziada por volta das 14h, porque pais, alunos, alguns funcionários da escola e moradores da Rua do Condor receberam uma mensagem via *Whatsapp* a qual dizia que o território em que está situada a escola seria invadido por uma facção rival. Foi a primeira vez que vivenciei isso no turno vespertino, geralmente era à noite. Em poucos minutos, a escola estava vazia, o comércio fechado e as ruas, comumente tão movimentadas, estavam desertas. Só no final da tarde, o comando da polícia nos informou que, desta vez, era uma *fake news*.

Infelizmente, esse quadro de medo e violência ainda permanece em 2022. Como consequência direta disso, a escola perdeu muitos alunos, principalmente no noturno. Eles alegam medo de transitarem pelas ruas do bairro à noite. No vespertino, várias famílias pediram transferência usando a mesma justificativa. Somos, enquanto escola, obrigadas a viver essa triste realidade, por isso já faz parte da nossa rotina ter as aulas suspensas por conta de tiroteios, assassinatos e devido às constantes ameaças de invasão por facções rivais. Além disso, em março deste ano, um aluno nosso do noturno, o qual era muito querido por todos da comunidade escolar e estudava na escola desde o sexto ano, foi sequestrado na frente da escola e dois dias depois teve o corpo encontrado pela família no Instituto Médico Legal. Isso gerou mais uma onda de medo, insegurança, dor e sofrimento para todos nós. Embora a morte e a iminente violência circunde a vida daquela comunidade, ela precisa seguir em frente e é isso que tem sido feito.

Águas Claras segue resistindo e o Profletras me mostrou que toda essa realidade precisa ser considerada na formulação do meu planejamento. Souza e Lima (2019) afirmam que os espaços da escola assim como os corpos que a frequentam não podem ser desconsiderados no planejamento, já que esses lugares são marcados por culturas e identidades. Ao refletir sobre isso, vejo que a minha prática estava muito

---

<sup>13</sup> Durante o período da Pandemia em 2020, não houve nenhuma atividade remota no CERB, portanto os alunos ficaram sem qualquer contato com a escola entre março de 2020 e fevereiro de 2021. A partir de fevereiro, passamos a usar o *Classroom*, ambiente virtual de aprendizagem do *Google* disponibilizado pelo governo do Estado para postagem de materiais, e sondar qual ou quais ferramentas os alunos e alunas dispunham para acessar as aulas virtuais. No entanto, apenas cerca de 13% dos alunos acessavam o ambiente virtual e faziam as atividades.

mais fundamentada nas minhas necessidades de ensinar o que considero importante do que nas demandas da comunidade escolar. Hoje estou aprendendo a escutá-los cada vez mais, mas confesso que ainda é um exercício difícil.

### **3.2 A escola física: meu desafio**

A escola foi fundada em 1982 e há famílias que estudam lá há duas, três gerações. Em 2022, o CERB tem, aproximadamente, 757 estudantes matriculados na faixa etária entre 11 e 50 anos, os quais estão distribuídos em turmas do sexto ano até a terceira série do Ensino Médio (regular e EJA), segundo dados do site da SEC.

A escola é composta por dezesseis salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, depósito de alimentos, secretaria, sala da direção, sala dos professores, um sanitário feminino e um masculino, um sanitário para professores. Existe ainda um pátio interno onde é servido o lanche. Este mesmo espaço torna-se uma espécie de auditório durante as apresentações de projetos.

Há uma ampla área externa, mas infelizmente sem nenhuma infraestrutura. Os alunos só podem acessá-la na chegada e saída da escola ou nas aulas de educação física que acontecem na quadra quando não está chovendo, pois ela é descoberta.

Em relação à estrutura do ambiente escolar, Freire (1986) diz que

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1986, p.27)

Ao considerar esse texto de Freire (1986), entendo que o espaço físico das salas de aula do CERB, antes de qualquer coisa, me violenta, porque eu não consigo vê-lo como um ambiente adequado para se estar e estudar. As salas são extremamente quentes e, na maioria das vezes, só tem um ventilador, por isso um lugar diante dele é disputado a partir de violências verbais e, em alguns casos, físicas.

As janelas (quando existem) e algumas portas têm grades. Ano passado, a fala de um aluno do sétimo ano durante um bate-papo informal sobre o ambiente da escola me inquietou muito. Ele disse “Qual é professora?! Como é que a gente vai gostar dessa escola? Eu entro aqui e parece que tô num presídio, é grade pá todo lado. No

intervalo, fica todo mundo apertado naquele pátio e ninguém pode fazer nada que já vem alguém brigar com nós.” Quando ele concluiu a fala, eu precisei concordar com ele, já que eu me sentia da mesma forma. As grades que são usadas para preservar os bens materiais nos limitam enquanto pessoas.

Essa fala me remete à análise do ambiente escolar feita por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*. Nela o autor afirma que a escola torna-se “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (FOUCAULT, 1977, p.174). Foucault afirma ainda que as escolas modernas foram estruturadas fisicamente de forma muito parecida com as prisões e com seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica e sua vigilância constante. A disciplina torna-se o grande alvo e a escola é vista como um espaço que tem como uma de suas funções enclausurar os corpos para melhor controlá-los, sob uma perspectiva disciplinar. Isso é perceptível na parte final da fala do meu aluno: “ninguém pode fazer nada que já vem alguém brigar com nós.” Ou seja, ele entende que a escola cerceia sua liberdade e controla seu comportamento.

Além disso, desde 2021, temos enfrentado problemas com as chuvas. O telhado está ruim e, toda vez que chove forte, é necessário suspender as aulas, porque há inúmeras pingueiras dentro das salas. Somado a isso, como algumas janelas estão com os vidros quebrados, o vento açoita água para dentro das salas do pavilhão inferior. Todas as vezes que isso acontece são feitos registros e encaminhamentos para a SEC. Havia uma previsão de restauração do telhado em fevereiro deste ano, mas a obra ainda não foi iniciada e nós seguimos sofrendo com isso. Nas últimas chuvas fortes em março de 2022, parte do teto do corredor de acesso às salas de aula desabou, por sorte, não tinha ninguém na escola no momento.

Felizmente, agora em 2022, o governo do estado deu início à construção de um novo pavilhão de aulas, de um ginásio e de um auditório. Estamos felizes com isso, mas temos passado por momentos difíceis por conta dos transtornos gerados pela obra. O barulho das máquinas que passam muito próximas das paredes das salas, muitas vezes, torna impossível seguir com a aula, não conseguimos ser ouvidas nem escutar o que os estudantes falam, por isso eles começam a gritar na tentativa de serem ouvidos e isso torna o ambiente ainda mais conturbado. Além disso, o movimento da obra gera a dispersão dos alunos, porque eles, naturalmente, querem

ver e saber o que está acontecendo. A passagem do rolo compressor, além de gerar barulho, faz a escola inteira tremer e os alunos começam a falar em tom de brincadeira: “É terremoto, pró! Vai desabar tudo”. A sensação é exatamente essa, mas, segundo o engenheiro responsável, esses tremores são normais.

Essa realidade me remete ao que Magda Soares (2004) defende:

Não seria a escola a única responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 2004, p.75 )

Em meio a este espaço, para mim, caótico, eu me pergunto constantemente quais as condições reais de aprendizagem que oferecemos aos nossos estudantes no CERB? Qual a importância do meu trabalho ali e para que servem as aulas de português? Como posso estimular alguém, a partir do ensino de língua, a pensar, a refletir sobre si e sobre o mundo em um espaço marcado por incontáveis desrespeitos?

Estar no mestrado é mais uma tentativa de encontrar respostas para esses questionamentos que tanto me inquietam, pois a busca por um ensino de língua que seja relevante e significativo é meu maior estímulo para seguir.

### **3.3 A volta ao ensino remoto e ao híbrido**

No dia 25 de maio de 2022, as aulas presenciais foram suspensas devido ao andamento da reforma. O pavilhão de aulas que estávamos usando precisou ser entregue para que fosse feita a reforma do telhado, no entanto só fomos avisados disso no dia 24 de maio, ou seja, um dia antes, o que nos impediu de planejar ações prévias para esse afastamento. A previsão inicial era que a reforma durasse dois meses, mas ficamos cinco meses afastados.

Diante desse novo desafio e para não deixar os estudantes sem aula, passamos a reestruturar as salas no *classroom*, buscar o contato dos alunos para montar grupos de *WhatsApp* e tentamos fazer a escola funcionar remotamente. Criamos um cronograma para aulas síncronas semanais a fim de mantermos o contato com os discentes e evitar a evasão escolar que já tem sido grande devido à violência no bairro. Algumas dificuldades surgiram, pois muitos alunos não têm o cadastro do e-

mail oferecido pela SEC e o *classroom* não aceita o cadastramento de endereços eletrônicos pessoais. Além disso, a maioria dos aparelhos eletrônicos usados por eles não suportam baixar aplicativos e muitas famílias possuem um único aparelho eletrônico em casa com acesso apenas às redes sociais digitais.

Ao considerar essa realidade, passamos a entregar quinzenalmente um caderno de atividades para os alunos que não têm acesso à internet. A entrega desse material foi feita em uma escola próxima que nos cedeu uma sala. Usamos esse espaço também para orientarmos os estudantes que tinham mais dificuldade

Em outubro, recebemos sete salas reformadas. Estão mais claras, porque foram abertos janelões, as grades foram pintadas de branco e agora ficam do lado de fora. Dois ventiladores potentes foram instalados por sala e já não sofremos mais com o calor. A escola passou a funcionar de forma híbrida e em esquema de rodízio nos turnos matutino e vespertino devido à quantidade de turmas. Já o noturno passou a funcionar normalmente já que a quantidade de turmas era compatível com a de salas disponíveis.

Talvez, de todos os desafios, este seja o melhor que já enfrentei lá, porque acredito que teremos uma estrutura mais digna para receber os nossos alunos e alunas para, assim, podermos oferecer uma aula com melhor qualidade. Estamos sonhando com o novo pavilhão de salas que é mais amplo e arejado, com a quadra coberta e o auditório que permitirão o desenvolvimento de projetos culturais.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE LEITURA EM SALA DE AULA

*“[...] A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”<sup>14</sup>*

*(Guiomar de Grammont)*

Fazer uma compra pela internet, bater papo através das redes sociais, matricular-se na escola ou em algum curso, tirar um documento, pegar um ônibus, comprar pão, ler um panfleto são práticas sociais comuns no dia a dia dos estudantes do CERB, e o que há de comum entre elas? Essas práticas, na sociedade contemporânea, são intermediadas pela leitura. E a leitura nos expõe ao risco, como afirma ironicamente a autora da epígrafe deste capítulo, de sermos mais empáticos e construirmos uma visão mais humana, já que, ao lermos, estamos suscetíveis a compreender mais sobre o outro e sobre nós mesmos.

Acerca disso, Antunes (2009) chama atenção para o fato de que a leitura dá acesso a informações diversas sobre a atualidade e o passado, permitindo o contato do leitor com a sua história e com a do mundo. Por isso, vejo a prática de leitura em sala de aula como facilitadora do processo de compreensão das leituras desenvolvidas pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades sejam elas letradas ou não. (ANTUNES, 2009, p. 193)

A leitura permite, portanto, a inserção do indivíduo no meio social em que vive e deve ser entendida como uma prática social individual que acontece na interação entre o sujeito leitor e o sujeito autor mediada pelo texto e motivada por fatores

---

<sup>14</sup> Excerto retirado do texto *Ler devia ser proibido* de Guiomar Grammont. Disponível em <http://www.leialivro.com.br/ler-devia-ser-proibido-guiomar-grammont/> Acesso em: 22 de maio de 2022.

determinados pela sociedade (KLEIMAN, 2016a). Ou seja, sempre que se lê, tem-se um objetivo o qual está associado a uma necessidade estabelecida pela sociedade.

A leitura passa a ser então uma via de acesso à participação do homem na sociedade letrada na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. Daí ser a escola uma instituição formal que objetiva facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler. (SILVA, 2011, p. 74 e 75)

Portanto, para um estudante se inserir no universo da leitura, é necessário que ele desenvolva algumas habilidades e a escola é vista socialmente como responsável por capacitá-lo a ler. Por isso, nas próximas seções deste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a prática de leitura em sala de aula e a relação que os estudantes do CERB têm com os processos de leitura atualmente.

#### **4.1 As práticas leitoras na sala de aula**

O trabalho com leitura no ambiente escolar, segundo Kleiman (2004), deve auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e estratégias de leitura capazes de tornar o estudante um leitor proficiente. Para que isso ocorra, é importante que o aluno seja estimulado a perceber a necessidade de desenvolver diferentes estratégias que facilitarão a leitura e a compreensão de cada tipo de texto (KLEIMAN, 2004). As atividades que envolvem leitura devem, portanto, expandir os horizontes, trazer conhecimento de mundo, desenvolver o senso crítico dos estudantes e estar o mais próximo possível das práticas espontâneas de leitura que o estudante pratica em seu grupo social.

Muitas vezes, a escola desconsidera as práticas espontâneas de leitura dos estudantes criando um distanciamento entre o que o aluno lê na escola e o seu dia a dia. Orlandi (2012) relaciona isso às relações de poder que permeiam as escolhas de textos e as formas de leitura no ambiente escolar. Segundo a autora, a atual configuração privilegia a forma de ler da classe média e, de certa forma, impõe este modelo às demais classes sociais.

Isso me fez pensar também sobre o fato de que os livros didáticos – que ainda são um dos principais suportes para as atividades desenvolvidas em sala –, em sua

maioria, supervalorizam a variedade culta da língua, que é falada por uma minoria, em detrimento das demais variantes. Além disso, privilegiam produções textuais que, além de pertencerem a uma realidade social que não é a dos estudantes, estão associadas à região sudeste, aumentando ainda mais a distância entre as vivências dos meus alunos e alunas e os textos que lhes são apresentados para leitura seja pela realidade social apresentada ou pela linguagem empregada. Isso confirma o pensamento de Orlandi (2012) quando ela afirma que a escola, de modo geral, limita as práticas leitoras dos alunos ao considerá-las restritas ao ambiente escolar, desconsiderando, pois, a realidade vivida por eles fora do muro da escola. Mais uma vez, o papel do professor se torna essencial, pois é ele quem pode refletir junto aos estudantes acerca do material usado e possibilitar também o acesso a textos cujas linguagem e temáticas se aproximem da realidade sócio cultural dos discentes.

Ao refletir sobre isso, lembrei-me de um anúncio publicitário de uma Pajero Dakar, carro da *Mitsubishi Motors*, que estava no livro do sétimo ano com o objetivo de identificar informações implícitas. Não faz sentido para mim trabalhar um anúncio de um carro que custa mais de R\$100.000,00 com crianças que moram na periferia de Salvador e que usam o ônibus como principal meio de transporte. Nós professores precisamos ficar atentos aos valores que são propagados pelas editoras, visto que a preocupação em atender as demandas do mercado capitalista, muitas vezes, se sobrepõe à função educativa do material oferecido. Considerando que os textos presentes no livro didático ainda são o principal suporte para leitura em sala de aula, uma prática de ensino crítica e reflexiva se faz necessária para que os repertórios construídos pelos estudantes não sejam apenas com textos distantes de sua realidade e, conseqüentemente, não gerem leituras significativas. Orlandi (2012) diz:

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com conhecimento legítimo. (ORLANDI, 2012, p.48)

Para que isso ocorra, cabe ao professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, oportunizar leituras que se aproximem da realidade vivenciada por seus estudantes. É possível, por exemplo no caso do anúncio publicitário, solicitar aos estudantes que tragam panfletos que circulam pelo bairro para que se faça a análise

dos elementos que os compõem e se estabeleça uma comparação com o material ofertado pelo livro didático.

A fim de que essas práticas de leitura se tornem de fato significativas, é importante que o conceito de leitura esteja atrelado, segundo Koch e Elias (2021), ao de língua. Ou seja, se os estudantes forem conduzidos a entenderem a língua como fruto da interação entre os interlocutores, ficará mais fácil para eles compreenderem também que a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos. Acerca disso, as autoras afirmam que

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2021, p. 11)

Portanto, a leitura é muito mais do que a mera decodificação dos elementos linguísticos empregados no texto. Não basta conhecer o significado das palavras para compreender a função do texto e a intencionalidade de seu autor. A leitura é, pois, um processo do qual o leitor participa ativamente, por isso tenho motivado meus alunos a reconhecerem que saber o significado de cada palavra não garante a compreensão do texto. A esse respeito, Kleiman (2016b) afirma que:

Mantendo em mente o fato de que tanto o texto oral quanto texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar persuadir, influenciar tal qual acontece quando falamos evitaremos perder de vista o texto por causa das palavras que o veiculam. (KLEIMAN, 2016b, p. 35)

É necessário, então, que eles identifiquem os elementos explícitos e implícitos no texto para assim construir os sentidos para o que está ali materializado linguisticamente. Logo, o sentido será construído na interação autor-texto-leitor como defendem Koch e Elias (2021).

A construção dos sentidos do texto, conforme Koch e Elias (2021), acontece a partir da ativação de três tipos de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. As autoras relacionam o primeiro aos conhecimentos gramaticais e lexicais que permitem a identificação dos elementos que estão, segundo elas, na superfície do texto, ou seja, estão explícitos e são de fácil compreensão. O segundo refere-se ao conhecimento geral acumulado pelo estudante ao longo de sua vida

dentro e fora do ambiente escolar e que precisa ser ativado para reconhecer as informações que estão externas ao texto, ou seja, os implícitos. Ou ainda, os espaços vazios deixados pelo autor nas palavras de Koch e Elias (2021). Por fim, é necessário também o uso do conhecimento interacional o qual relaciona o texto à situação comunicativa em que está inserido e à sua estrutura organizacional.

Para que esse processo se desenvolva com eficiência, é preciso que o texto não seja tratado em sala de aula como um mero suporte para o trabalho com as regras gramaticais, já que esse formato não permite o desenvolvimento de habilidades leitoras, principalmente, de textos literários. No entanto, sabe-se que essa é uma prática comum no ambiente escolar e, devido a isso, os estudantes fazem, na maioria das vezes, uma decodificação do texto, mas não conseguem atribuir significado a ele, porque buscam informações prontas já que não foram capacitados e estimulados a entenderem que o sentido do texto precisa ser construído a partir da interferência deles e da construção de hipóteses. Em relação a esse assunto, Antunes (2009) diz:

Tem sido notória a dificuldade dos alunos para interpretar e comentarem textos de natureza simbólica e função expressiva, organizados a partir de analogias ou de recursos metafóricos ou imagéticos (como os próprios poemas, as charges). Em geral, a maioria não consegue ir além do literal e se limita ao estritamente óbvio e periférico para daí apreender algum sentido. Mas, os alunos não podem ser responsabilizados sozinhos por essas competências que não desenvolveram! Em geral, não têm sido expostos com frequência a esses gêneros ou, quando o são, se deparam com objetivos que não lhes aguçam a capacidade interpretativa. (ANTUNES, 2009, p.201)

Nota-se, portanto, que a prática de leitura deve estimular a formulação de hipóteses, a descoberta da intencionalidade do autor, a compreensão das pluralidades de sentido e, em consequência disso, os professores — não só os de linguagem — devem dedicar boa parte do seu tempo de aula à leitura para que os estudantes e, por conseguinte a sociedade, sejam capazes de participar ativamente das práticas da sociedade em que estão inseridos e interferir nelas de forma consciente.

A esse respeito, Antunes (2009) chama atenção para o fato de que a leitura precisa ser trabalhada por professores de todas as áreas do conhecimento visto que ela é necessária para o desenvolvimento de atividades de compreensão de gráficos, tabelas, dados e problemas matemáticos. Além disso, para que o estudante possa se posicionar criticamente diante de temas diversos, é necessário que ele tenha um conjunto de informações relacionadas ao assunto, e estas podem ser adquiridas através da leitura de textos de várias áreas do conhecimento. A autora afirma ainda

que “Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos.” (Antunes, 2009, p.187) Por isso, é importante que não se atribua apenas aos professores da área de linguagem a responsabilidade de ensinar estratégias de leitura como se tem presenciado nas escolas brasileiras.

Ainda refletindo sobre a forma como a leitura é estudada em sala de aula, é importante considerar a relação que Kleiman (2016b) faz entre o aparente desinteresse dos estudantes pela leitura e as metodologias empregadas. A autora afirma que os estudantes não se interessam pela leitura, pois, desde muito cedo, ela aparece associada à identificação de termos gramaticais o que limita o seu papel na formação dos sujeitos leitores e cria uma distância entre as reais necessidades de leitura destes. Kleiman (2016b) defende que

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e portanto da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento esse legitimado dentro e fora da escola. (KLEIMAN, 2016, p. 23)

Isso se dá porque a maioria de nós professores reproduzimos em sala de aula as nossas vivências enquanto aluno, e estas correspondem, muitas vezes, às das famílias que apoiam, e cobram, uma aula de língua portuguesa voltada para o ensino de gramática. É comum ouvir dos estudantes, quando trabalho apenas leitura durante o tempo da aula: “Hoje não teve nada, foi só para ler um texto”, pois, para eles, “ter alguma coisa” significa discutir algo associado à sintaxe, à morfologia, ou seja, eles já reproduzem as crenças de seus familiares que correspondem também às que são legitimadas pela sociedade.

É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para exclusão fora da escola. Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em colégios e universidades, sejam estes a nível federal, estadual ou municipal, ou do setor privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua. (KLEIMAN, 2016b, p. 23, grifo nosso.)

Esse é um ciclo que vem se retroalimentando ao longo do tempo, mas que precisa ser rompido. Embora a maioria dos professores tenham consciência disso, as aulas de língua portuguesa, comumente, privilegiam o trabalho com a gramática normativa tradicional em detrimento das práticas de leitura. A esse respeito, Antunes (2003) afirma que a leitura em sala de aula é usada, muitas vezes, apenas como suporte para atividades metalinguísticas e o texto é visto como um conjunto de mensagens, de informações ou de elementos gramaticais segundo Kleiman (2004). Ao refletir sobre isso associado às minhas vivências em sala de aula como professora, percebo que o desinteresse não é pela leitura e sim pelo mau uso que eu fazia da prática ao limitá-la ao reconhecimento de termos gramaticais.

Ainda em relação a esse aparente desinteresse, Kleiman (2016) chama atenção para o fato de que o contexto escolar não propicia uma leitura com objetivos bem definidos, “Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.” (KLEIMAN, 2016b, p. 32).

Essa forma de tratamento dada à leitura não desperta o interesse dos estudantes nem o prazer em ler. Muitos deles fazem as leituras indicadas, quando o fazem, apenas por obrigação, eles não conseguem ver sentido nas práticas, porque, via de regra, desconhecem o objetivo delas. A leitura deve ser proposta com objetivos claros, pois “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” (KLEIMAN, 2016b, p. 32). Por isso, é fundamental que o aluno saiba o porquê de estar lendo determinado livro ou texto. Sobre esse mesmo assunto, Koch e Elias (2021) afirmam que a interação entre o leitor e o conteúdo do texto é regulada pelos objetivos da leitura, confirmando, dessa forma, a necessidade deles serem conhecidos previamente.

Deve-se considerar também que a leitura vai além do texto escrito, pois os estudantes leitores participam de eventos de letramento e estão inseridos em práticas discursivas letradas na própria família, na igreja, nas ruas, nas redes sociais, por isso a escola não pode desconsiderar essa realidade já que o ambiente escolar não é a única agência de letramento. Portanto, a compreensão de um texto não depende apenas da decodificação das marcas linguísticas presentes nele. Ao reduzirmos a prática de leitura à decodificação de palavras ou à identificação de informações

superficiais, colaboramos para formação de um leitor passivo e que é incapaz de interferir, de forma consciente, na sociedade que o circunda.

Atrelado a isso, é importante lembrar que a proficiência leitora não é construída apenas com o acesso a textos verbais. Ela é formada a partir do contato com todo tipo de linguagem, por isso é necessário considerar que os textos produzidos atualmente contam com uma diversidade de semioses que combinam o texto verbal com imagens e, nos meios digitais, acrescentam-se ainda os sons. Logo, enquanto escola, devemos considerar os multiletramentos e oportunizar o acesso às diversas linguagens que circulam socialmente. A esse respeito, Orlandi afirma

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com as formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2012, p. 52 e 53)

Acerca disso, Antunes (2003) nos diz que a compreensão de um texto se dá na associação entre o conhecimento de mundo do leitor e as pistas linguísticas deixadas ao longo do texto. Essa relação permite a reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor, por isso as práticas de leitura fazem mais sentido para os estudantes quando estão associadas às necessidades de suas práticas sociais, cabe, portanto, a nós professores, enquanto agentes de letramento responsáveis por selecionar os textos que serão lidos em sala, adequá-los às situações comunicativas em que estão inseridos nossos alunos e alunas.

Em relação à escolha do texto, Kleiman (2016a) defende que um dos critérios para escolhê-lo é a legibilidade, ou seja, o texto deve tratar de um tema que seja, ao mesmo tempo, significativo e interessante para o aluno e que, além disso, permita que o professor trabalhe o conhecimento acadêmico a que se propôs fazer.

Para alcançar a proficiência leitora discutida aqui neste texto, faz-se necessário também pensar como se dá a análise dos textos durante as aulas, pois alguns professores usam equivocadamente sempre a mesma estratégia para abordá-los desconsiderando, muitas vezes, o gênero textual e o tema. Isso ocorre, segundo Kleiman (2016a), porque o texto ainda é visto como uma fonte de informações cujo sentido independe do leitor. Vejo este costume em minha prática e mudá-lo tem sido

um desafio, porque, ao longo dos anos, eu me acostumei a seguir sempre o mesmo ritual: fazer a leitura silenciosa, depois em voz alta, destacar palavras desconhecidas, discutir o significado delas e só depois começar a analisar o texto propriamente dito.

Hoje percebo que cada texto requer uma abordagem específica e que, muitas vezes, era eu quem chamava a atenção para as ditas palavras desconhecidas. Isso fazia com que os alunos redobrassem a atenção sobre elas e começassem a traçar o meu caminho de leitura. Eu tirava a autonomia deles, porque ainda estava presa à ideia de que eu, enquanto professora, sabia o que era importante para eles aprenderem. Essa é uma prática que já vem sendo modificada, agora espero que as perguntas acerca do vocabulário partam deles e tem sido enriquecedor perceber como eles traçam caminhos, por vezes, bem diferentes dos meus e se envolvem mais com a construção dos sentidos do texto. Essas trocas de percepções sobre o texto permitem que o processo de compreensão aconteça de forma mais eficiente do que durante a leitura silenciosa ou em voz alta (KLEIMAN, 2016a). Aos poucos, tenho conseguido mostrar a eles a importância de se posicionarem diante do texto para desenvolverem uma leitura crítica. Refletindo sobre essa temática, Silva (2011) diz:

A leitura crítica sempre leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser - no - mundo, dirigido ao outro. (SILVA, 2011, p. 94)

Acredito que o meu novo fazer pedagógico corrobora com esse pensamento de Silva (2011) e o de Kleiman (2016a, p. 43): “Evitando abordagem rígidas, fixas, previsíveis, estaremos demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura é que determina como faremos essa leitura.” Ou seja, ao dar autonomia aos meus alunos, eles passaram a se ver como capazes de construir suas próprias estratégias de leitura.

A partir das leituras que fiz para escrever este texto e das reflexões sobre a minha prática docente, vejo o quanto é importante oportunizar aos estudantes leituras de gêneros textuais e temas diversos, pois, quanto mais conhecimento acerca deles eles tiverem maior será a sua capacidade de formular estratégias de compreensão. Além disso, começo a entender melhor a necessidade de se trabalhar a gramática do texto em estudo, e não a partir de enunciados soltos, já que esta forma não favorece

os processos de compreensão textual que devem ser prioritários no ensino da língua e cria a falsa impressão de que o ensino das regras gramaticais está associado apenas à escrita.

Devemos considerar, portanto, o texto como um todo e não como um conjunto de partes fragmentadas. Junto a isso é importante lembrar que o trabalho com o significado da palavra, sem considerar o contexto sócio-histórico e ideológico, não é um trabalho efetivo de leitura, visto que não gera a reflexão acerca do uso e mantém o aluno na passividade (KLEIMAN, 2016a). O ideal é que se discuta a intencionalidade do autor ao fazer determinada escolha lexical e as possibilidades de manutenção ou alteração dessa intenção ao se propor a substituição dela por outra de valor semântico parecido. Nesse sentido, precisei rever a minha prática, porque, embora sempre orientasse os alunos a observarem o contexto ao fazerem a troca de uma palavra por um sinônimo, eu não refletia com eles sobre a intencionalidade do autor ao escolher uma palavra em detrimento de outras. Passei a fazer isso e tenho os conduzido a observarem o quanto eles, no dia a dia, já adequam, de forma natural, o léxico às suas intenções.

Buscando implementar mudanças efetivas na minha prática pedagógica diária, comecei a observar o comportamento dos estudantes durante as aulas de leitura e notei que, muitas vezes, eles têm vergonha de expor o que compreenderam, ou não, sobre o texto, porque acham que só há uma leitura possível e que somente ela pode ser considerada como correta. Esse comportamento associa-se à ideia de que as informações estão todas explícitas no texto e que precisam apenas ser identificadas. A esse respeito, Silva (2011) afirma:

Todo texto apresenta uma *unidade possível de significado*. É possível porque depende da *experiência* prévia do leitor que o confronta. Assim, qualquer significado que seja atribuído ao texto, independentemente de quão ambíguo ou provisório, é significado de 'adequado', isto é, que vai ao encontro das expectativas de um leitor específico. (SILVA, 2011, p.104, grifos do autor.)

Por isso, tenho tentado desconstruir essas crenças validando a construção daqueles que expõem o que pensam e estimulando os demais a desenvolverem a consciência de que o sentido do texto não está pronto, ele precisa ser construído a partir de inferências produzidas por eles. Eu tenho conduzido meu trabalho de modo a alimentar nos meus alunos e alunas a ideia de que a leitura não é um processo passivo, eles, enquanto leitores-estudantes, têm um papel fundamental na atribuição

de sentidos para que haja a sua real compreensão. Isso entra em consonância com o que afirma Orlandi (2012):

O leitor atribui sentidos ao texto, ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção daí se pode dizer que a leitura é um momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. (ORLANDI, 2012, p.49)

Cada nova leitura feita pelos estudantes é construída a partir de outras leituras que ele já fez ao longo de sua vida embora eles, muitas vezes, não tenham consciência disso. Ou seja, para que eles construam leituras significativas no ambiente escolar, eles movimentam saberes que foram adquiridos anteriormente, no entanto, via de regra, eles não têm consciência disso. Segundo Orlandi (2012), é papel da escola, portanto do professor, conscientizá-los disso a partir da valorização dos saberes que eles já possuem e que foram construídos a partir das diversas vivências sociais experienciadas por eles ao longo da sua trajetória de vida dentro e fora da escola. A fim de que possam construir uma leitura mais crítica e desenvolvam a capacidade de compreender os textos.

Além disso, o professor deve ter um olhar atento aos sentidos atribuídos pelos alunos levando-os a compreender que alguns textos, como os literários, permitem múltiplas interpretações enquanto outros, como os instrucionais (receitas, bulas de remédio), precisam ser compreendidos de uma forma específica para que cumpram a sua função. Essa percepção pode ser desenvolvida pelo aluno através da observação do gênero textual em que o texto se inscreve, já que a possibilidade de múltiplas leituras se dá a partir da análise da estrutura linguística do texto.

Considerando que o estudo teórico apresentado visa a análise da realidade da comunidade escolar em que estou inserida, passo, na próxima seção deste capítulo, a analisar as práticas de leitura no CERB a partir das minhas vivências lá e de dados fornecidos pelos órgãos públicos.

## **4.2 O CERB e as práticas de leitura**

Sempre ouvi de meus alunos do CERB, com raríssimas exceções, que eles não gostam de ler ou que nunca leram um livro. Essas falas eram tão comuns que as naturalizei e me fiz acreditar que era normal que adolescentes na faixa etária deles

não gostassem de ler. Quando os questionava sobre os motivos de não gostarem de ler, apareciam respostas tais como: “Eu não entendo nada.”, “Esses livros são todos chatos.”, ou ainda, “Pra que eu quero ler essas coisas, professora?”. Durante muito tempo, eu simplesmente aceitava as respostas, fazia comentários superficiais sobre a importância da leitura, mas não fazia nenhuma reflexão mais profunda sobre esse fato, muito menos buscava uma forma de mudar essa realidade.

Hoje, após as experiências acumuladas e os estudos feitos sobre as práticas de leitura em sala, entendo que as respostas dadas pelos meus alunos têm uma justificativa que não é o desinteresse pela leitura. Pois, após uma análise atenta, vi que, de forma espontânea, eles estão o tempo inteiro lendo textos no *WhatsApp*, no *Instagram*, no *Twitter*, etc. Ou seja, eles gostam sim de ler, só não gostam de ler o que a escola propõe. Isso se dá, muitas vezes, devido à inadequação dos textos ao contexto sócio-histórico-cultural deles. Em relação ao processo de adequação dos conteúdos de linguagem à realidade dos estudantes, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz que:

A escola precisa: contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2018, p.16)

A escola, ao desconsiderar as práticas socioculturais dos estudantes no planejamento das atividades, cria uma distância entre elas e o processo de ensino-aprendizagem. A fala dos meus alunos denunciava exatamente esse distanciamento. A partir dessa conscientização, tenho buscado planejar atividades de leitura mais adequadas à realidade e às necessidades da comunidade escolar a fim de que eles passem a ver sentido nas leituras solicitadas.

Para além das minhas observações, é necessário considerar os dados oficiais sobre leitura. No Brasil, esses dados são construídos a partir de alguns instrumentos que avaliam a proficiência leitora dos estudantes. Dentre eles, está a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O PISA é destinado a alunos que estão na faixa etária dos 15 anos e faz seus relatórios por amostragem, ou seja, nem todos os estudantes dessa faixa respondem à avaliação. Os instrumentos avaliativos do PISA são pautados nos conceitos de Letramento em leitura que é definido no último relatório publicado como:

O letramento em Leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas e linguísticas, desde a decodificação básica até o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas linguísticas e textuais mais amplas necessárias para a compreensão, bem como a integração de significado com o conhecimento de mundo. [...] o termo 'letramento em Leitura' pretende expressar nesse contexto: a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos. (BRASIL, 2020, p. 51)

O texto do referido relatório considera ainda que o “letramento em Leitura é importante para uma participação ativa na comunidade, na economia e na vida pessoal”. (BRASIL, 2020, p.52) Portanto, o trabalho com leitura deve ser uma prioridade no planejamento e nas aulas.

Após a aplicação de cada avaliação, os dados obtidos são analisados e publica-se um relatório oficial que expõe as dificuldades dos alunos e visam ao planejamento de ações que possam melhorar o desempenho deles. Os dados dos relatórios de leitura referentes à avaliação aplicada em 2018 foram organizados por níveis que vão do nível 01 ao 06.

No nível 01, os leitores desenvolvem atividades básicas de leitura como localização de informações e identificação da temática de frases ou textos curtos. Segundo informações do próprio documento, “A maioria das tarefas neste nível contém dicas explícitas sobre o que precisa ser feito, como fazê-lo e onde, no(s) texto(s), os leitores devem concentrar sua atenção.” (BRASIL, 2020, p.76). Nesse nível, encontram-se 26,7% dos estudantes brasileiros. No nível 02, estão 24,5% dos estudantes os quais conseguem fazer inferências básicas em textos um pouco maiores. Ou seja, 51,2 % dos alunos que fizeram a prova possuem um nível básico de proficiência de leitura, apenas 0,2% dos estudantes brasileiros estão no nível 06. Isso mostra como é importante a reflexão sobre as práticas de leitura em sala de aula no Brasil, já que o objetivo de formar um leitor proficiente está longe de ser alcançado.

Outro instrumento que avalia a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros é a Prova Brasil que traz questões de português e matemática. O principal foco da avaliação de português desse instrumento avaliativo é a leitura tendo o texto como principal objeto de estudo. Os documentos que fundamentam a elaboração dessa avaliação consideram a língua numa perspectiva interacionista e definem leitura da seguinte maneira:

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual. (BRASIL, 1997, p. 53).

A prova é feita por todos os estudantes do quinto e nono anos de escolas públicas urbanas. Assim como PISA, a Prova Brasil organiza o relatório<sup>15</sup> em níveis de proficiência que vão de 0 a 8. O estudante que alcançar o nível oito é tido como um leitor proficiente.

O leitor proficiente antecipa o texto, infere informações ou ações que não estão ditas, percebe e valida – ou não – a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformula suas próprias concepções a partir das leituras. (BRASIL, 2008, p. 24).

A tabela a seguir apresenta as habilidades que o estudante precisa ter para ser categorizado no nível 01, o mais básico possível, e o nível 08, que é o ideal para o aluno que está completando o nono ano do EF.

Quadro 01- Níveis de proficiência leitora

<p>Nível 01</p>	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos do 5º e do 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;</li> <li>● inferem informações implícitas;</li> <li>● reconhecem elementos como o personagem principal;</li> <li>● interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;</li> <li>● identificam a finalidade do texto;</li> <li>● estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não verbais; e</li> </ul>
-----------------	---

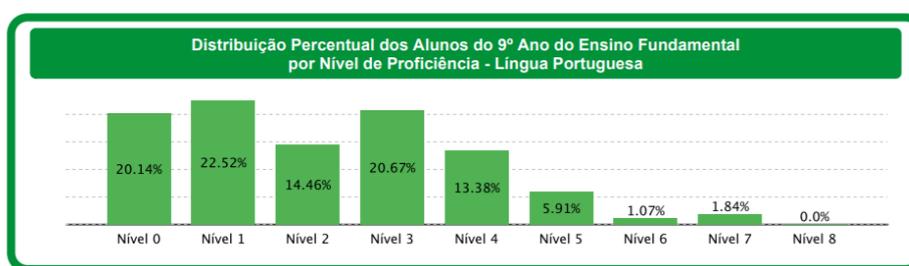
<sup>15</sup> É importante entender que, segundo o documento, a avaliação não tem a função de avaliar o desempenho quantitativo individual do aluno. O intuito é analisar o sistema de ensino público brasileiro.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Nível 08</p>	<p>Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos do 9º ano, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade linguística;</li> <li>• inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos;</li> <li>• identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões;</li> <li>• interpretam tabela a partir da comparação entre informações;</li> <li>• reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto;</li> <li>• reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas;</li> <li>• identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor;</li> <li>• identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação linguística como recurso estilístico; e</li> <li>• reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.</li> </ul>

Fonte: Construída pela autora com base em informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 14 de nov. de 22.

As habilidades expostas nessa tabela ratificam a perspectiva teórica do meu trabalho visto que elas colaboram para a formação de um leitor crítico. Além disso, conhecer as habilidades elencadas por nível na matriz curricular da Prova Brasil é importante, pois permite uma melhor compreensão dos dados do boletim de desempenho dos estudantes, o qual é gerado com informações específicas de cada comunidade escolar. O gráfico abaixo apresenta o resultado da última avaliação realizada pelos discentes do EF da escola em que leciono.

Gráfico 02. Resultado da Prova Brasil do CERB



Fonte: INEP

Os dados específicos da escola mostram que 20,14% dos discentes estão no nível zero e nenhum alcançou o nível 08. As minhas vivências no CERB ratificam esses dados, pois a maioria dos alunos está realmente no nível básico de leitura. Eles conseguem apenas identificar as informações explícitas e têm dificuldades para fazer inferências, abstrações e estabelecer intertextualidades. Embora as minhas observações do dia a dia ratifiquem os dados oficiais, é válido ressaltar que os estudantes não são amplamente conscientizados acerca da importância<sup>16</sup> política dos dados obtidos a partir desses instrumentos de avaliação (PISA e Prova Brasil) e, por isso, respondem às questões sem muita responsabilidade. Uma prova que não os beneficia diretamente com notas não os interessa, por isso, às vezes, preenchem as respostas diretamente no gabarito sem sequer terem lido os textos. Isso, certamente, interfere nos resultados apresentados no gráfico, mas não os invalida.

Diante dos dados apresentados e das experiências cotidianas, tenho certeza de que essa realidade precisa ser mudada, por isso decidi que este memorial versaria sobre a prática de leitura em sala de aula. Enquanto professora do CERB, me vejo

<sup>16</sup> A partir dos resultados obtidos, são estabelecidas metas a serem alcançadas e a escola deve cumpri-las para poder receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que, dessa forma, haja uma melhoria do sistema de educação.

como corresponsável pelas mudanças que são necessárias para que essa realidade seja transformada. O comportamento dos meus alunos diante das propostas de leitura e os resultados alcançados por eles nas avaliações oficiais não chegarão aos níveis desejados se não repensarmos, enquanto escola, a forma de ensinar leitura.

## 5 O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

*As convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras.*

*(Friedrich Nietzsche)*

*Fake news* é uma expressão em língua inglesa originária dos Estados Unidos e que se popularizou no Brasil a partir das eleições presidenciais de 2018. Segundo o *Dicionário Online de Português*, o termo pode ser entendido como notícias falsas que são comumente compartilhadas em redes sociais virtuais como se fossem verdadeiras. Vale salientar que espalhar notícias falsas não é uma prática social recente, no entanto as redes sociais digitais potencializam esse processo devido à facilidade que se tem para compartilhar qualquer tipo de informação. Ainda em relação à definição de *fake news*, o *Vade Mecum Brasil* afirma que elas têm como principal objetivo gerar polêmica devido ao tom apelativo da linguagem empregada. Além disso, complementa que as *fake news* atraem bastante a população mais desinformada e com menor senso crítico, portanto esse grupo social pode ser considerado o principal público-alvo dos disseminadores de notícias falsas.

Embora as definições apresentadas limitem o conceito de *fake news* ao gênero textual notícia, as informações falsas são disseminadas também em vídeos e postagens nas redes sociais que não atendem às especificidades desse gênero, tais como *tweets* e *posts* no *Instagram*. Além disso, deve-se considerar que nem toda informação falsa pode ser considerada como *fake news*. O conceito deve estar associado à disseminação proposital de informações falsas, com a intenção de manipular as opiniões das pessoas para atender a interesses sociais e políticos específicos.

Ainda pensando no conceito de *fake news*, é importante refletir sobre as explicações feitas por Eugênio Bacci em um artigo intitulado *News não são fake – e fake news não são news*<sup>17</sup>. O jornalista e professor de Comunicação da Universidade de São Paulo afirma que as *fake news* são escritas com a intenção de se aproximar da redação de um texto jornalístico, por isso forjam a estrutura e a linguagem de uma

---

<sup>17</sup> BUCCI, Eugênio. *News não são fake – e fake news não são news* In: BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e Fake News**: reflexões sobre a guerra de narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 37 - 48.

notícia. Bucci (2019) enumera sete condições para se entender como se dá a formulação de notícias falsas as quais estão transcritas a seguir.

1. São uma falsificação de relato jornalístico ou de enunciado opinativo nos moldes dos artigos publicados em jornal. Portanto, as fake News são modalidades de mentira necessariamente pós-imprensa.
2. Provêm de fontes desconhecidas – sua origem é remota e inacessível.
3. Sua autoria é quase sempre forjada. Quando se valem de excertos de textos reais, descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos.
4. Têm sempre o propósito de lesar os direitos do público levando-o a adotar decisões contrárias aquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos as fake News não o leitor em diversas áreas: na política, na saúde pública, no mercado de consumo, na ciência.
5. Dependem da existência das tecnologias digitais da internet – com Big Data, algar algoritmos dirigindo o fluxo de conteúdos nas redes sociais e o emprego de inteligência artificial.
6. Agem não volume, numa escala e não a velocidade sem precedentes na história.
7. Por fim, as notícias fraudulentas dão lucro (além de político, lucro econômico). Elas se converteram no negócio obscuro. (BACCI, 2019, p. 41 e 42)

No contexto político, por exemplo, as *fake news* são usadas com o intuito de desacreditar um candidato ou candidata fazendo com que este perca potenciais eleitores. Isso aconteceu no Brasil no pleito de 2018 quando a campanha do então candidato de extrema direita Jair Bolsonaro disseminou *fake news* relacionadas aos candidatos e propostas políticas do Partido dos Trabalhadores (PT) e, dessa forma, conseguiu eleger-se presidente. Já no ambiente escolar, é comum vê-las relacionadas à prática do *bullying* que gera sofrimento emocional e, muitas vezes, isolamento do aluno ou aluna vítima da informação falsa propagada.

Ao longo desta seção, serão apontados dados sobre a disseminação de *fake news* no Brasil e apresentados recortes teóricos que auxiliam a compreender esse fenômeno e a traçar estratégias para combatê-lo.

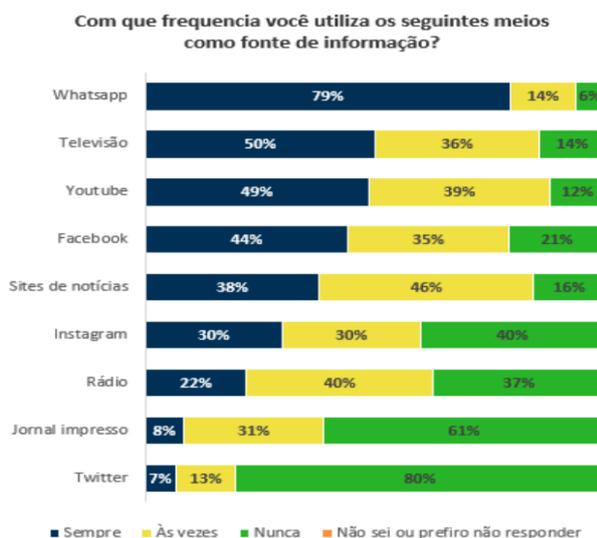
### **5.1 Dados sobre a propagação de *fake news* no Brasil**

Duas informações presentes nas definições apresentadas na introdução desta seção me remetem aos meus alunos do CERB. A primeira delas é o fato deles se informarem prioritariamente através de redes sociais como *WhatsApp* e *Instagram*

conforme exposto em uma seção anterior deste trabalho. A outra informação é a que diz respeito à criticidade diante das informações recebidas, pois, na minha prática diária, ainda os vejo com uma baixa proficiência leitora e com dificuldade de se posicionarem criticamente diante dos textos que leem.

Essas reflexões acerca da realidade dos meus alunos e alunas me permitem concluir que eles são um alvo fácil para os disseminadores de *fake news*. No entanto, essa realidade não é exclusiva dos estudantes do CERB. Dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto *DataSenado*<sup>18</sup>, em dezembro de 2019, ratificam essas informações. Os gráficos abaixo foram produzidos a partir dos dados coletados na pesquisa feita, por meio de ligações para telefones fixos e móveis, entre os dias 17 e 31 de outubro de 2019 e divulgada em dezembro do mesmo ano. Foram entrevistados 2.400 cidadãos que têm acesso à internet, moradores de todas as unidades da federação, com faixa etária, classes sociais e nível de escolaridade diferentes.

Gráfico 03. Frequência de uso das redes sociais como fonte de pesquisa



Fonte - Disponível em: <https://bit.ly/3LE4FIX> Acesso em 24 de maio de 2022.

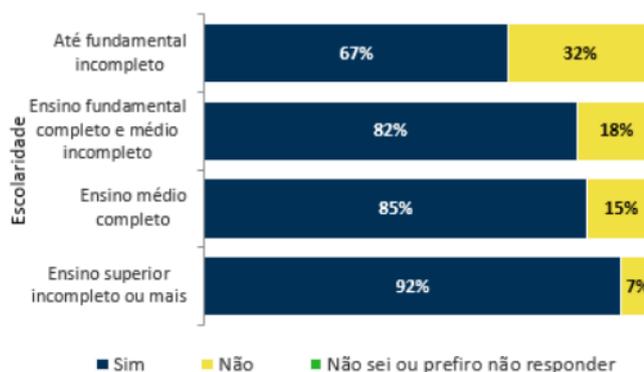
O gráfico 03 mostra que 79%<sup>19</sup> dos brasileiros entrevistados sempre usam o *WhatsApp* como fonte para obter informações. Isso evidencia que a grande mídia não é mais a principal fonte de informação usada pelos brasileiros o que dificulta o controle sobre o que está sendo compartilhado e facilita a propagação de *fake news*. A

<sup>18</sup> Instituto criado em 2005 que realiza pesquisas com a população brasileira sobre o Senado Federal, a atuação parlamentar e temas em discussão no Congresso Nacional.

<sup>19</sup>, no período de 17 a 31 de outubro de 2019.

pesquisa quis saber também se as pessoas entrevistadas identificavam informações falsas e foi constatado que quanto maior o nível de escolaridade do entrevistado, como mostra o gráfico 04, mais facilidade ele tem para perceber se a informação lida é falsa ou não.

Gráfico 04 - Identificação de *fake news* de acordo com o grau de escolaridade  
Você já identificou alguma notícia falsa nas redes sociais?



Fonte - Disponível em: <https://bit.ly/3LE4FIX> Acesso em 24 de maio de 2022.

Os dados dessa pesquisa evidenciam a necessidade de se trabalhar com o combate à disseminação de *fake news* no ambiente escolar para que os alunos e alunas desenvolvam estratégias de leitura que facilitem a sua identificação. Acerca disso, a professora Diana Pessoa Barros (2020) afirma que é função da escola contribuir para uma leitura crítica dos mais diversos tipos de texto ajudando, assim, a desvelar as mentiras incutidas em muitos grupos sociais.

Em uma linha de raciocínio semelhante, Alexandre Sayad<sup>20</sup> em seu artigo *Idade média: uma idade média às avessas*<sup>21</sup> afirma que a sociedade hoje vive o inverso do que acontecia na Idade Média, porque hoje é o excesso de exposição a informações nas redes sociais digitais que têm gerado problemas, pois muitas pessoas não estão aptas a selecionar de forma racional as mensagens que recebem. A partir disso, ele afirma que oferecer educação midiática para a população é de extrema importância, pois “Participar do mundo social, político e econômico significa, de maneira semelhante, compreender, avaliar e saber usar criticamente as ferramentas digitais.”

<sup>20</sup> É jornalista e educador. Diretor da consultoria ZeitGeist e membro diretivo da aliança GAPMIL, de educação para a mídia, da Unesco.

<sup>21</sup> SAYAD, Alexandre. *Idade média: uma idade média às avessas* In: BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e Fake News: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 69 a 80

(SAYAD, 2019, p.70) Ou seja, é necessário ensinar os estudantes a fazer um bom uso das redes sociais digitais das quais eles participam. O autor defende que

a educação midiática pode se estender desde uma literacia básica no campo do jornalismo (como identificar fontes, gêneros textuais, notícias falsas, mídias e vieses das notícias), passando pela fluência digital (como pesquisar e utilizar as redes sociais de forma ética, criativa e cidadã), pela livre expressão na produção de mídia (sites, blogs, filmes e podcasts produzidos pelos estudantes como forma de comunicação criativa, livre e participação política), até o manejo de questões relativas à cultura digital e a privacidade (lidar com a nova lei de proteção de dados, direitos autorais e o surgimento de moedas digitais ou cripto moedas). (SAYAD, 2019, p.73)

Vejo claramente a necessidade da implementação de uma educação midiática ao considerar a realidade do CERB. No final de 2021, uma mensagem falsa de que a rua da escola seria invadida por uma facção criminosa rival propagada pelo *WhatsApp* de mães e de pessoas da comunidade nos obrigou a fechar a escola às 14h. Esse fato mostra como as *fake news* circulam rapidamente e podem interferir na dinâmica da sociedade. Isso acontece, muitas vezes, porque elas mexem com as emoções das pessoas no exemplo do CERB, o medo da violência nos impulsionou a acreditar nas mensagens antes mesmo de pensar em checá-las. Barbosa(2019) na introdução do livro *Pós-verdade e Fake News: reflexões sobre a guerra de narrativas* afirma que

Mensagens que suscitam emoções fortes são particularmente persuasivas: asco, medo ou raiva são sensações que levam uma pessoa a repassar imediatamente uma mensagem. Isso só confirma que o engajamento no repasse da mensagem pode estar menos vinculado à veracidade de seu conteúdo do que a sua pertinência a um conjunto de convicções coletivas. A repetição de mensagens em grupos de afinidade leva à familiaridade, que, por sua vez, leva à aceitação. (BARBOSA, 2019, p.21 )

Além do fato citado anteriormente, há um perfil anônimo no *Instagram* que espalha *fake news* sobre os discentes. Isso já gerou atitudes preconceituosas, intolerantes e violentas no ambiente escolar, envolvendo, inclusive, familiares. Ou seja, estamos imersos nessa realidade, por isso precisamos discuti-la cada vez mais. A esse respeito, Charaudeau (2013) defende que a educação nas escolas e universidades é capaz de fornecer as ferramentas intelectuais que possibilitam às pessoas compreenderem e identificarem as *fake news*.

Segundo Charaudeau (2006), no contexto das redes sociais, as pessoas — envolvidas em suas crenças — espalham informações que estão relacionadas a sua opinião antes mesmo de confirmar a veracidade daquilo que receberam. Essas pessoas dão, muitas vezes, à subjetividade de uma opinião pessoal o mesmo peso e valor de um conhecimento científico. Portanto, as informações veiculadas através de *fake news* são construídas a partir daquilo que Charaudeau (2013) chama de efeito de verdade, pois não estão associadas a uma comprovação científica, mas sim às crenças do destinatário e da comunidade em que este está inserido. Isso deixa em evidência o fato de que as pessoas estabelecem relações entre as informações recebidas e seus conhecimentos prévios. Caso exista entre eles algum ponto de contato, tomam aquela informação como verdade. A esse respeito, Barros (2020) afirma que:

Quando a interpretação se baseia, sobretudo ou apenas, nas crenças e emoções do destinatário interpretante, os discursos mentirosos são entendidos como verdadeiros. Em outras palavras, por mais absurdos que pareçam, os discursos cujos valores estão de acordo com as crenças e sentimentos do destinatário são por ele considerados verdadeiros. (BARROS, 2020, p. 28)

Atrelado a isso, é necessário considerarmos o conceito de pós-verdade<sup>22</sup> que é apresentado por Charaudeau(2020) como uma forma de tratar uma verdade como absoluta. Nas palavras do teórico, “A pós-verdade pode ser uma mentira, mas é uma mentira apenas para a pessoa que a julga como mentira, enquanto é uma verdade para a pessoa que a expressa como tal, apesar de todas as suas contradições.”, portanto ela se fundamenta em uma opinião, não em uma verdade científica. Ou seja, o fato concreto tem menos importância do que aquilo que atende às emoções e crenças dos destinatários. Os formuladores de *fake news* constroem seus textos de modo que o público alvo entenda a sua opinião como uma verdade absoluta, mas isso só terá o efeito desejado se o destinatário entender a informação como pertencente a uma crença comum.

Ao defenderem uma crença diante de um grupo, esses comentaristas pretendem que essa ideia seja partilhada pelos outros, e isso faz com que a opinião seja expressa na forma de um enunciado “verdadeiro”, portador de um ponto de vista geral, de uma crença supostamente comum.[...] Nesse

---

<sup>22</sup> No ano de 2016, o Dicionário Oxford definiu “pós-verdade” como a palavra do ano, pois, neste ano, a disseminação de *fake news* interferiu na saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit) e na eleição norte-americana de 2016 que elegeu Donald Trump presidente.

contexto, as instâncias do mundo político e midiático dedicam-se a homogeneizar as opiniões coletivas por meio de comentários, declarações peremptórias, com veracidade comprovada (ou não), para, posteriormente, apropriarem-se delas (CHARAUDEAU, 2020, p.01)

É importante considerar também que, comumente, usa-se o nome e marca de sites da grande mídia na construção das *fake news* a fim de conseguirem a adesão do grupo. Além disso, via de regra, as informações compartilhadas nas redes sociais não têm uma origem clara. Muitas vezes, as pessoas acreditam em quem encaminhou a informação sem se interessar em saber quem a produziu de fato. Sobre isso, Barros (2020, p.28) indica que “Para a construção e a boa aceitação das notícias falsas, dois são os objetivos principais do destinador do texto: ganhar a confiança do destinatário e, sobretudo, promover o ajustamento emocional e sensorial entre eles.” Ao considerar isso, vejo como meu papel de professora é importante, pois tenho consciência que uma informação partilhada por mim é tida, na maioria das vezes, como verdade pelos meus alunos, por isso a escolha dos textos verbais e não verbais, que serão trabalhados durante as aulas, deve ser bastante criteriosa.

Portanto, estamos vivendo um período em que o regime de verdade deixou de ser regulado por dogmas institucionais e passou a ser definido pelas experiências pessoais. As pessoas se reúnem, nas redes sociais, em grupos que partilham de crenças e opiniões semelhantes e, a partir deles, a proliferação de informações falsas torna-se mais fácil. Segundo Dunker (2017), nesses ambientes, há uma “suspensão da censura”, pois, reunidos entre seus pares, os sujeitos não sentem a necessidade de filtrar ou checar informações. Além disso, nesses grupos existe uma dificuldade em aceitar as diversidades relacionadas a gênero, classe, raça, etnia, religião e até em relação aos padrões de consumo.

"A pós-verdade requer uma recusa do outro ou ao menos uma cultura da indiferença que, quando se vê ameaçada, reage com ódio ou violência. É cada vez mais difícil escutar o outro, assumir a sua perspectiva, refletir, reposicionar-se e fazer convergir as diferenças" (Dunker, 2017, p. 28).

Conforme Dunker (2017), privilegiar as crenças pessoais em detrimento da razão colabora para definir os comportamentos ético-morais vem garantindo a diminuição do convívio com a diferença e do autocontrole das pulsões. Ou seja, as pessoas leem e tomam como verdade apenas aquilo que elas desejam

independentemente de pressupostos científicos. Por isso, tornou-se mais comum acreditar em familiares, nos líderes religiosos, nos amigos que na ciência.

Em relação a isso, Barros (2020) chama atenção para o fato de que a mentira é implantada de acordo com o perfil (crenças, valores, interesses, etc.) do destinatário e há recursos eletrônicos que utilizam a inteligência artificial para traçar o perfil dos usuários da internet e a partir disso encaminhar mensagens que se adequem ao perfil deles. Além disso, a possibilidade de interação direta com quem partilha a informação faz com que o destinatário se considere também autor do discurso o qual, como já discutido aqui, mantém relação direta com seu conhecimento de mundo. Tudo isso se torna possível, porque o consumo de informações, na contemporaneidade, deixou, como dito anteriormente, de ser coletivo e controlado pela grande mídia e passou a ser individualizado graças ao uso de *smartphones*.

Deve-se levar em conta também que o espaço digital em que as *fake news* circulam é marcado pelo anonimato, velocidade na troca de informações e ampla rede de conexões. Esse espaço é significado socialmente por um imaginário eficaz de liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, de liberdade em relação às coerções de ordem administrativas do Estado. Dentro desse universo digital, o leitor está predisposto a acreditar na *fake news*, é como se os sentidos da leitura já estivessem prontos. Lacerda e Raimo (2019) analisam esse processo e afirmam que a

Leitura já vem antecipadamente concluída e fechada antes mesmo de se deparar com o texto completo. Nesse processo, a interpretação de uma notícia falsa vem “pronta para usar”. Disso resulta o efeito-leitor de *fake news*: tomado pelo trabalho da ideologia, o sujeito já se decidiu em prol de um sentido. (LACERDA; RAIMO, 2019, p.187)

Ou seja, o sujeito-leitor faz as leituras de acordo com a formação discursiva que o domina como formulou Pêcheux (1995): “essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] são reinscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Logo, o sujeito está mais propenso a acreditar nas informações que se adequam a sua forma de pensar. A formação do leitor crítico deve estimulá-lo, portanto, a fazer leituras racionais e conscientes em que seja possível questionar, inclusive, as próprias crenças.

Ainda segundo Pêcheux (1995), o sentido do discurso é construído a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as

palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Diante disso, faz-se necessário desenvolver atividades que estimulem os estudantes a considerarem o contexto de produção dos textos lidos para que, assim, se possa entender quais formações discursivas e ideológicas estão ali sendo defendidas. Nas formações discursivas, os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar no qual se realizam esses efeitos de sentido. A partir disso, podemos afirmar que uma *fake news* é construída associada a uma (ou mais) formação discursiva com a intenção de atingir as crenças do interlocutor e, assim, conseguir persuadi-lo. A materialidade da linguagem permite a identificação dos discursos que estão associados ao enunciado em análise.

Certos discursos que circulam na mídia contemporânea produzem uma rede simbólica que forja identidades a partir de uma “estética de si”. São práticas discursivas que constituem verdadeiros dispositivos identitários e produzem subjetividades como singularidades históricas a partir do agenciamento de trajetos e redes de memórias. (GREGOLIN, 2005, p.09)

Portanto, cada texto que propomos como material de análise é produto de uma conjuntura social específica que deve ser levada em consideração. No contexto atual, capacitar o estudante para estar atento a esses aspectos durante a análise de um texto é também uma forma de ajudá-lo a identificar *fake news* e evitar a disseminação delas.

Considerando o que aqui foi exposto, é necessário traçar estratégias claras para auxiliar os alunos a identificarem e desmascararem as mentiras nos textos veiculados nas redes sociais. Barros (2020) propõe dois procedimentos para auxiliar na construção dessas estratégias, são eles: “[...] apontar os diálogos que o discurso ou o texto em exame mantêm com outros textos e discursos; examinar a organização discursiva e textual do texto em análise e verificar os mecanismos usados.” (BARROS, 2020, p.30) Segundo a autora, esses procedimentos permitem que os alunos identifiquem incoerências, erros de linguagem e outras anomalias suficientes para eles entenderem que se trata de uma *fake news*.

Barros (2020) considera ainda que a escola tem a possibilidade de ensinar o estudante a equilibrar a interpretação emocional e racional. Para que isso ocorra, pode ser usada a análise da exterioridade discursiva proposta pela semiótica e conceituada

pela referida autora como a interpretação do discurso a partir das escolhas linguísticas que trazem em si marcas sociais e da intertextualidade (diálogo entre discursos).

## 5.2 A abordagem de *fake news* no livro didático adotado pelo CERB

Há apenas uma atividade que trata sobre *fake news* no livro *Tecendo Linguagens*, cuja autoria é de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Araújo, adotado para o sétimo ano. A atividade está na seção intitulada “Na trilha da oralidade” do capítulo dois e tem como objetivo a produção de um *podcast* que exponha verdades e mentiras sobre a situação dos refugiados no Brasil. Cabe ressaltar, a temática dos refugiados está sendo tratada em todo o capítulo dois.

No roteiro dessa atividade, inicialmente, conceitua-se *fake news* e, logo em seguida, é apresentado o quadro abaixo com estratégias para a identificação de notícias falsas.

Figura 01 - Foto da página 66 do livro

### Como checar se uma notícia é *fake news*?

- Quando receber uma notícia em sua rede social ou por mensagem instantânea, cheque-a antes de compartilhá-la.
- Verifique se essa notícia foi publicada em sites confiáveis, como portais de grandes empresas jornalísticas, de instituições renomadas, de escolas e universidades.
- Evite sites que têm como proposta editorial o sensacionalismo, pois muitos deles publicam antes e verificam a veracidade da informação depois.
- Leia a matéria completa, não apenas a chamada, e cheque notícias do mesmo site.
- Desconfie se houver erro de digitação ou ortografia.
- Confira as datas de publicação dos posts e verifique essas informações em *sites* de buscas.

Fonte: Livro didático *Tecendo Linguagens* de Oliveira e Araújo (2018).

Logo após a apresentação dessas estratégias, é proposto aos alunos que pesquisem, em casa, na internet informações sobre refugiados no Brasil. Em seguida, eles devem montar uma tabela separando as informações em verdadeiras ou falsas. Esse conteúdo deverá ser usado por eles para montar as falas do *podcast* que deve ser publicado nas redes sociais digitais da escola. As demais instruções apresentadas na atividade dizem respeito à formatação do *podcast*.

Considero pertinentes as estratégias apresentadas, mas elas pressupõem um leitor com um nível de criticidade e conhecimento linguístico que não correspondem à

realidade dos estudantes do sétimo ano. Sem um trabalho de conscientização prévia, eles não saberiam definir o que o livro considera como “sites confiáveis”. Outro aspecto apontado como estratégia, mas que seria de difícil percepção para os alunos é a identificação de erros de digitação e ortografia. O conhecimento que eles dispõem da norma culta da língua não é suficiente para construir tais julgamentos. Vale acrescentar também que isso poderia condicionar os estudantes a pensarem que toda *fake news* contém desvios à norma padrão, o que não é verdade.

Além disso, não são sugeridas ferramentas, como a Agência Lupa, que é especializada em *fact-checking* (checagem de informações veiculadas pela internet) as quais facilitam muito o processo de busca e estabelecem comparações automáticas com informações publicadas em outros sites. Devo considerar ainda que a temática da imigração, embora relevante socialmente, está muito distante da realidade vivida pelos meus alunos, o que dificulta a percepção autônoma, como propõe a atividade, da identificação das informações como verdadeiras ou falsas. Al

Para que essa atividade alcance os objetivos propostos, se faz necessário que o professor possibilite a leitura de textos que tratem da imigração no Brasil, pois isso permitirá que os estudantes tenham mais propriedade para analisar as notícias apresentadas. Junto a isso, acredito que, antes de solicitar que os alunos desenvolvam a atividade em casa, faz-se necessário o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula a fim de que os alunos se apropriem delas e possam fazer uma análise mais consciente dos textos que forem encontrados nas pesquisas feitas por eles.

Outro fator a ser considerado é que a atividade está proposta como parte da seção que trata de oralidade, por isso o foco maior estava no desenvolvimento do *podcast*. Não foi solicitada ao longo da atividade nenhuma reflexão sobre as consequências das *fake news* para a vida dos refugiados, nem que fossem explicitadas as estratégias usadas pelo destinador para estruturar as notícias falsas e não se discute a intencionalidade deste. Diante disso, posso afirmar que o trabalho com *fake news* no livro é insuficiente e não atende, por exemplo, as propostas de análise feitas por Barros(2020).

Diante disso, as propostas de atividades do caderno didático-pedagógico poderão sanar esta lacuna que há no livro didático em uso na rede estadual de ensino da Bahia.

## 6 O PRODUTO: CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos<sup>23</sup>*

*(Gabriel O Pensador)*

Ao considerar o contexto propositivo deste trabalho assim como a proposta de desenvolver uma prática de leitura em sala que gere leitores ativos e críticos, defini como produto a construção de um caderno de atividades o qual visa a fomentar a participação, o interesse e a formação de um pensamento crítico. Busco, dessa forma, que as aulas de leitura na escola tenham um sentido diferente do expresso por Gabriel O Pensador na epígrafe deste capítulo.

O caderno de atividades – disponível no apêndice – intitula-se “Fato ou *fake*? Atividades pedagógicas de combate à disseminação de *fake news*” e é composto por cinco propostas de atividades, em que se contempla o estudo de leitura através da construção de estratégias que propiciem o desvelamento de informações mentirosas compartilhadas na forma de *fake news*. Embora o caderno tenha sido construído a partir das observações sobre as práticas leitoras do sétimo ano do CERB, ele poderá ser utilizado por professores de outras unidades escolares, já que potencializar a prática de leitura no ambiente escolar é uma necessidade que vai além da unidade de ensino em que eu trabalho. Para mais, as *fake news* permeiam o cotidiano dos jovens estudantes brasileiros e a escola deve oferecer ferramentas para combatê-las (BARROS, 2020).

Ao definir pelo combate à disseminação de *fake news*, considerei ainda ser esse um tema próximo da realidade dos estudantes, o que tornam maiores as possibilidades de interação e envolvimento deles com a aula. As informações falsas estão inseridas no dia a dia dos estudantes e a busca pela verdade dos fatos torna o estudante um agente no processo de leitura, levando o aluno-leitor a se entender

---

<sup>23</sup> Trecho da canção *Estudo Errado* de Gabriel O Pensador lançada no álbum "Ainda É Só O Começo" em 1995.

como responsável pela construção dos sentidos do texto e essa é uma condição necessária para se desenvolver uma leitura significativa. Essa prática se fundamenta no que defende Kleiman (2016) ao afirmar que os estudantes devem ser capacitados para reconhecerem os mecanismos de construção de sentido empregados no texto que estão analisando para, assim, desenvolverem uma leitura crítica e interferirem de forma consciente na sociedade conforme propõe este estudo.

Diante disso, as atividades foram estruturadas de forma horizontal para permitir uma maior interação entre o professor e os estudantes e destes entre si. Assim como propiciam o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento a partir de situações educativas que permitem a associação do conhecimento teórico às vivências do cotidiano.

Para confeccionar as atividades, considerei também que as práticas de ensino precisam respeitar os documentos oficiais que normatizam o ensino de língua no país. Para contemplar esse pressuposto, selecionei as seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular para desenvolver com as atividades propostas no caderno:

(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, *memes*, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da

verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (BRASIL, 2018, p.163)

O quadro abaixo descreve sucintamente a estrutura das cinco atividades que compõem o caderno de atividades pedagógicas que é apresentado como produto desta pesquisa.

Quadro 02 - Estrutura do caderno de atividades

ATIVIDADE	PROPOSTA	OBJETIVOS
Fure a bolha	Assistir ao documentário <i>O dilema das redes</i> , produzido pela <i>Netflix</i> e dirigido Jeff Orlowski, e analisá-lo junto com os estudantes a fim de conscientizá-los acerca da influência das redes sociais digitais na vida das pessoas na sociedade contemporânea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a formação das bolhas sociais nos meios digitais;</li> <li>• Entender o processo de disseminação de <i>fake news</i> na contemporaneidade;</li> <li>• Compreender a interferência dos algoritmos na forma de pensar da sociedade atual;</li> <li>• Examinar criticamente a relação estabelecida com as redes sociais digitais.</li> </ul>
Mito ou ciência?	Analisar textos de gêneros variados relacionados ao tema da vacinação no Brasil com o intuito de se perceber a importância de se verificar as fontes de informação e a necessidade de buscar as que sejam confiáveis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as fontes de divulgação dos textos em análise;</li> <li>• Ler sobre as fontes divulgadoras e sobre os autores dos textos;</li> <li>• Estabelecer parâmetros para definir as fontes dos textos como confiáveis;</li> <li>• Verificar a intencionalidade discursiva dos textos e dos veículos de transmissão.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a adequação da imagem em relação ao conteúdo do texto;</li> </ul>

Além da imagem	Analisar, a partir de um estudo comparativo, a intencionalidade discursiva e a adequação de imagens associadas a uma mesma notícia publicada em diferentes portais de notícia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os efeitos de sentido gerados pelo uso de determinadas imagens em textos jornalísticos;</li> <li>• Comparar as datas de publicação dos textos com o momento em que as fotos foram tiradas.</li> </ul>
É <i>fake!</i> E daí?	Conscientizar os estudantes sobre as consequências negativas do compartilhamento de <i>fake news</i> a partir da leitura de textos jornalísticos e de relatos pessoais orais e escritos construídos por eles mesmos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as consequências da divulgação das <i>fake news</i>;</li> <li>• Verificar a manipulação de informações por interesses políticos;</li> <li>• Desenvolver estratégias de verificação e checagem de informação.</li> </ul>
No rastro da informação	Promover a identificação de elementos textuais tais como autoria, local da publicação, data e linguagem empregada os quais permitem criar estratégias de leitura que auxiliam no combate à disseminação de <i>fake news</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as fontes de divulgação dos textos em análise;</li> <li>• Verificar se a autoria está disponível para averiguar a confiabilidade;</li> <li>• Analisar a interferência da linguagem empregada na construção dos sentidos do texto.</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora

As atividades do caderno são independentes, ou seja, não precisam ser aplicadas em uma sequência específica. Elas podem, portanto, ser usadas de acordo com a demanda da turma ou do professor. Além das propostas de atividades, há dicas de leitura de livros e textos, indicações de vídeos e filmes que podem colaborar com a construção do pensamento crítico dos estudantes. Por fim, é importante salientar que o caderno foi pensado para ser usado, prioritariamente, em um formato digital,

visto que há vários *hiperlinks* ao longo das propostas de atividade os quais facilitarão o acesso às sugestões de leitura e o desenvolvimento de práticas leitoras reflexivas. É importante salientar que todos os materiais sugeridos, inclusive os *e-books*, estão disponíveis de forma gratuita na rede.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vou mostrando como sou  
E vou sendo como posso  
Jogando meu corpo no mundo  
Andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros  
Eu deixo e recebo um tanto  
(Antonio Pires e Luis Galvão)<sup>24</sup>*

A escrita deste memorial trouxe algumas inquietações, acordou tensões, foi dolorosa em alguns momentos, porque movimentou muitas emoções em mim ao me fazer recordar momentos de renúncia e lutos, mas também arrancou sorrisos e contribuiu para que eu reconhecesse muitas conquistas e alegrias ao longo da minha trajetória. Com a escrita, aprendi que estar consciente do que sou e do que já produzi é fundamental para que eu consiga implementar as mudanças que são necessárias e reconhecer a validade de práticas já inseridas no meu fazer pedagógico.

Na escrita do memorial, o passado retorna, não com o propósito do registro historiográfico. Ele se impõe como marca para a explicação do processo desenvolvido de forma que as análises e as conclusões não sejam mera especulação acadêmica, devaneio imaginativo. (SANTOS, 2019, p.66)

Ter de refletir sobre a minha formação antes de pensar nos processos de mudanças criou uma aproximação entre teoria e prática que eu não tinha, até então, conseguido estabelecer de forma tão consciente. Essas reflexões me levaram a concluir que foi fundamental o entendimento de que sou uma professora pesquisadora e, portanto, um objeto da minha própria pesquisa para que mudasse a minha forma de interpretar os problemas da sala de aula. Essa mudança mostrou-me também que eu esperava que os estudantes modificassem o comportamento, a forma de pensar quando eu, muitas vezes, permanecia reproduzindo velhas práticas. Hoje entendo que a transformação precisa começar em mim.

Nesse sentido, entendo que os estudos feitos no Profletras me levaram, em associação com minha experiência e formações anteriores, a perceber a necessidade

---

<sup>24</sup> Trecho da música *Mistério do Planeta* de Antônio Pires e Luis Galvão que ficou conhecida em 1972 através do grupo Novos Baianos, formado por Pepeu Gomes, Baby Consuelo e Moraes Moreira.

de estudar sempre para que a prática docente esteja fundamentada em referenciais teóricos que podem torná-la melhor. Permitindo, assim, que as interferências em sala de aula gerem mudanças efetivas. Nessa perspectiva, passei a considerar as teorias do letramento ideológico como basilares na construção do planejamento das aulas e atividades. Assim como, aprendi a ouvir cada vez mais as inquietações dos estudantes e, para isso, inseri a roda de conversa nas propostas de atividades para que, além de ouvi-los, eles tenham o protagonismo justo e necessário.

Além disso, foi libertador construir um novo olhar sobre o ambiente escolar do CERB e entender que considerar as configurações sociais, físicas e políticas daquele espaço é necessário para que haja uma intervenção que não atenda apenas às minhas inquietações pessoais mas sim ao que de fato é relevante para os estudantes e para a comunidade. Foi a partir desse novo olhar que escolhi trabalhar com a prática de leitura para combater as *fake news*, já que esse é um assunto diretamente relacionado ao dia a dia dos estudantes e mais que isso, a disseminação de informações falsas tem interferido na construção do pensamento crítico dos sujeitos aprendizes, na legitimação de pré-conceitos e em decisões políticas tomadas por eles. Logo, fomentar a produção de leituras críticas e reflexivas no ambiente escolar é prepará-los para interferir de forma consciente nas práticas sociais em que estão inseridos. Além disso, possibilita que eles tenham uma visão mais racional da sua comunidade e da sociedade na qual estão inseridos ou, muitas vezes, marginalizados.

Os estudos teóricos me possibilitaram ainda construir estratégias para que os meus alunos e alunas se percebam coautores dos textos que leem. Diante disso, busquei nas propostas de atividades mostrar a eles que os sentidos do texto se constroem através das inferências feitas por cada um a partir das pistas linguísticas deixadas ao longo do texto e pela identificação das formações discursivas e ideológicas que perpassam a construção dos sentidos. Por isso, acredito que, ao estimular o estudante a ser um investigador daquilo que lê, a prática de leitura se torna mais atrativa e significativa.

Ademais, fazer com que as aulas de português contribuam para o crescimento humano e para a trajetória dos meus alunos e alunas dentro e fora da escola é minha maior motivação para seguir nesta profissão que tanto me significa e dá prazer. Por isso, espero que as reflexões feitas ao longo deste texto, bem como o caderno de atividades, o produto desta pesquisa, possam colaborar com a formação de sujeitos

leitores críticos e que estes, munidos de conhecimento, possam interferir de forma crítica e responsável na realidade social e política em que estão inseridos.

Por fim, percebo que, ao longo da minha trajetória, já recebi *um tanto* de benefícios nos encontros que a educação me proporcionou e, por isso, almejo com este trabalho que, *pela lei natural dos encontros*, eu deixe uma contribuição efetiva para prática de leitura em sala e, conseqüentemente, para a formação do pensamento crítico dos estudantes do CERB e de outras escolas que, porventura, tenham acesso às atividades propostas por mim no caderno de atividades.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de (org.). **Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019. p. 115-133.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAHIA. Sistema de Avaliação Baiano de Educação - Sabe. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e Fake News: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 128 p.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. As *Fake News* E As “Anomalias”. **Verbum: Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 26-41, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/50523>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BIAZON, Otávio; HORCAIO, Ivan. **Vade Mecum Brasil: seu conhecimento começa aqui**. Seu conhecimento começa aqui. 2022. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/fake-news>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BRASIL. Equipe Pisa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: Inep, 2020. 189 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- BRASIL. IBGE. . **População no último censo**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUNKER, Cristhian. **Subjetividade em tempos de pós-verdade**. In C. Dunker, C. Tezza, J. Fuks, M. Tiburi, & V. Safatle. *Ética e pós-verdade* São Paulo, SP: Brasiliense, 2017. p. 10-45.

FAKE NEWS In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fake-news/>. Acesso em: 20 de mai. 2022

FERRARO, Alceu Ravanello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 195-208.

FREIRE, P. Apresentação. In: HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**. Diálogos e Duelos. São Carlos: Claraluz, 2005. 220 p.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito em formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2014. p. 57-76.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016b.

KLEIMAN. Processos identitários na formação profissional. **O professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 308 p. Tradução de Magda França Lopes.

LEAJANSKI, A. D.; BAGIO, V. A.; ZANON, D. P. **Oficinas pedagógicas: reflexões emergentes da formação docente e vivência extensionista**. *Rev. Ciênc. Ext.* v.16, p.140-156, 2020. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/3079](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/3079) Acesso em: 28 de maio de 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/GYoZBRcS>. Acesso em: 18 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Ibep, 2018. p.66.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PEIXOTO, Karla Maria Marques; SERAFIM, Mônica de Souza. Contribuições da análise do discurso para o ensino de leitura: o conceito de interdiscurso. **Revista X**, [s. l], v. 15, n. 07, p. 377-401, ago. 2020. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax>. Acesso em: 27 nov. 2021.

RODRIGUES, Marinês Bastos. **Leitura Crítica: uma questão além da decodificação de palavras**. São Paulo: Clube de Autores, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Alvanita Almeida. Memorial de pesquisa: entre a autobiografia e o relato acadêmico. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de (org.). **Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019. p. 53-73.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de uma Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2003. Tradução de Daise Batista.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de (org.). **Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: Edufba, 2019. p. 159-176.

STREET, Brian V.. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

103 p.

## APÊNDICE