



Portal de Periódicos da UNEB
www.revistas.uneb.br



REVISTA CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - CAMPUS XVI - IRECÊ

V. 9, N. 1, JAN-DEZ, 2024 | ISSN ELETRÔNICO: 2317-0522

LETRAS

DCHT - XVI
Departamento de Ciências
Humanas e Tecnologias - Irecê



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



**CONTOS PRA SEGUIR”: UMA
ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS**Ludmilla Sanara Lima de Souza¹⁸
Dr.^a Dayane Moreira Lemos¹⁹**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre os processos de coesão e coerência a partir de textos do livro “Contos pra seguir”. A perspectiva teórica seguirá os pressupostos da Linguística Textual e teremos como abordagem metodológica a perspectiva qualitativa, em que se busca descrever e analisar dois textos, atentando-se aos processos de coesão e coerência textuais. Os textos foram desenvolvidos no Projeto Piloto de Correção da Distorção de Idade/Ano (PRASEGUIR), que se caracteriza como um plano de correção de ano/idade, executado nos espaços educacionais da cidade de Irecê, em especial, no Colégio Municipal Odete Nunes Dourado de Irecê, *locus* desta pesquisa. A partir das análises foi possível observar que os critérios de coesão e coerência, caracterizados como dois dos fatores de textualidade, são fundamentais no processo de construção textual e as observações dentro dos textos possibilitaram identificar a existência da relação de sentido dentro da formação textual entre os enunciados e as sequências de frases, bem como nos elementos de coesão (sequencial, referencial e lexical) e coerência (sequenciação parafrástica e frástica), com isso, é possível compreender que esses dois critérios analisados no livro “Contos pra seguir”, foram necessários para o ensino de Língua portuguesa e percebeu que o ensino de texto pôde contribuir às práticas de leitura e escrita desses alunos.

Palavras-chave: texto; coesão; coerência; ensino.

¹⁸ Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) *Campus XVI* / Irecê. E-mail: ludmilla.sanara@gmail.com

¹⁹ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Departamento de Ciências Humanas (DCH) *Campus V* / Santo Antônio de Jesus. Doutora em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS/FAPESB). E-mail: dlemos@uneb.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo descrever e analisar o processo de coesão e coerência textual, a partir dos “Contos pra seguir”, desenvolvidos no Projeto Piloto de Correção de Distorção Idade/Ano – PRASEGUIR²⁰, no Colégio Municipal Odete Nunes Dourado de Irecê, sobre a disciplina de Língua Portuguesa, na atuação de bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Os textos são analisados sob a perspectiva teórica da Linguística Textual, diante dos impasses e conquistas de uma construção da escrita desenvolvida nas turmas de progressão de 6º /7º ano e 8º/ 9º ano que fazem parte do Projeto supramencionado.

Para dialogar acerca da coesão e coerência nos “Contos pra seguir” é necessário envolver, sobretudo, à língua. Sabe-se que antes mesmo dessas crianças terem acesso aos espaços educacionais, elas já tiveram seus primeiros contatos com a comunicação/interação, ou seja, desenvolveu a Língua materna, uma língua que nasce dentro de suas comunidades linguísticas. O que isso tem em comum com o tema proposto a este artigo? No espaço educacional, essas pessoas se depararam com uma nova forma de pensar sobre a língua e também nos processos de comunicação, começam a desenvolver a escrita e a cada passo que avançam, sendo em séries, esses estudantes se encontram com os ensinamentos de textos, que sua maioria é regido por regras normativas, distanciando em boa medida da dinamicidade da língua falada. Importante ressaltar que a língua não é fechada às normas gramaticais, ela “vive” e se renova constantemente, essa mediação entre língua oral e escrita é preciso ser bem estabelecida nos espaços escolares dentro de um *continuum* (Koch, 2001; Marschusi, 2008; Antunes, 2009, Santos, 2009, dentre outros), trabalhando suas diferentes dimensões de produção, refletindo um maior ou menor grau de aproximação às regras gramaticais.

Diante deste contexto e das observações realizadas através do PIBID, na escola supracitada, especificamente no desenvolvimento da escrita dos “Contos pra Seguir” a presente pesquisa busca questionar discursivamente de que forma os processos de coesão e coerência auxiliam as produções textuais das turmas PRASEGUIR?

Para uma melhor apresentação metodológica, este artigo está organizado em quatro seções, a saber:

- (i) Seção 1, em que trazemos estas *considerações iniciais*;
- (ii) Seção 2, intitulada *Processo de produção textual: delimitando alguns conceitos*, serão apresentados alguns conceitos inerentes à perspectiva teórica da Linguística Textual, em que aborda desde a produção de textos,

²⁰ Este projeto é organizado por Instituições municipais de Irecê, Projeto Piloto de Correção e Distorção Idade/Ano-PRASEGUIR. Tem a colaboração da Prefeitura Municipal de Irecê, Centro de Referência da Mulher – CRM, Centro de Referência Multidisciplinar da Educação Inclusiva – CERMULT, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Juizado de Menor, Conselho Tutelar e o Ministério Público.

seus contextos, fatores textualidade, especificamente a coesão e a coerência, na tentativa de compreender acerca das práticas escolares, no que tange a produção textual e como estas são desenvolvidas em cada processo das orientações, mediada pelos professores de língua portuguesa;

- (iii) Seção 3, intitulada *Percurso metodológico*, na qual será descrito uma sequência de acontecimentos de como os dois programas, PIBID e PRASEGUIR, auxiliaram nas práticas do ensino de língua, as quais foram executadas no momento em que aconteceram os encontros de iniciação à docência no espaço escolar;
- (iv) Seção 4, intitulada *Proposta metodológica*, tratará dos métodos que foram usados, em que se relacionará sobre a produção do livro “Contos pra seguir” com características de tipologia textual narrativa e gênero conto. Nesse percurso da pesquisa, houve a escolha de apenas dois textos, justifica-se pela limitação de tempo e pela proposta do gênero artigo.
- (v) Seção 5, intitulada *Considerações Finais*, nesta parte haverá o retorno dos resultados alcançados diante da proposta de pesquisa realizada e sobre a relevância para o ensino de língua, bem como um experimento profissional acadêmico à área da Língua portuguesa.

Para finalizar, seja bem-vindo a acompanhar o desenvolvimento dos estudos em cada seção apresentada nesta pesquisa, com a justificativa de refletir em torno do ensino de língua nos processos de produções textuais, tendo como base de análise a coesão e a coerência dentro de textos selecionados, assim como conhecimentos adquiridos em sala, os quais possuem o potencial de ultrapassar as barreiras escolares. É importante ressaltar que, todas as produções valem um respeito e admiração, são artes escritas em papéis e merecem a apreciação e valorização no processo de ensino e aprendizagem.

PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DELIMITANDO ALGUNS CONCEITOS

Antes de adentrar nas questões conceituais que subsidiarão esta pesquisa, faz-se importante relatar que a Linguística Textual surgiu no continente europeu em 1960, com pesquisas de ideias sintático-semânticos, as quais discorrerem sobre a necessidade dos enunciados, ela era representada como a unidade básica da linguagem (Koch, 2001, p.

11). Os estudos sobre a LT foram se expandindo e chegaram ao Brasil 20 anos depois e Marcuschi (2020) é quem passa a apresentar ideias e características desse novo conceito na década de 80, com obras que serviram e ainda são utilizadas para um conhecimento direcionado as formações textuais e

[...] a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcuschi, 2020, p.33).

Neste sentido, entende-se que a LT é perceptível ao processo de produção textual e que não envolve apenas o âmbito de unidade linguística de um texto, e sim, toda uma construção que vai além de uma escrita, de uma compreensão, ou seja, a produção textual está sendo preparada para a comunicação. Entende-se ainda que

a Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é mais que a simples soma das frases ((e palavras)) que o compõem: a diferença entre frases e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (Koch, 2004, p. 11).

É de conhecimento de muitos que o texto pode ser conhecido como o não verbal e o verbal, sabe-se que ambos efetuam a missão de transmitir a interpretação, porém, cada uma exerce o seu papel de uma forma diferente, seja na parte visual, seja na escrita. O texto é considerado “como uma unidade comunicativa e não como uma simples unidade linguística” (Marcuschi, 2020 p. 26), logo se percebe que texto além de servir como pesquisa, ele também tem uma forma de interação no meio comunicativo. Neste sentido, entende-se que

o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. (Marcuschi, 2008, p. 77).

Para uma aceitação de compreensão por texto é tangível à segurança que ele possa passar através dos seus enunciados, há uma ligação de frase a frase, a qual facilita o

entendimento do leitor. Ainda nessa percepção, observa-se que Antunes (2010, p. 30) afirma que “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo [...]”, assim, há uma necessidade de existir harmonia e concordância em seu processo de construção, sendo relevante discutir neste momento a importância dos fatores de textualidade de forma mais específica à coesão e coerência, nas produções textuais.

Fatores de textualidade: da coesão à coerência

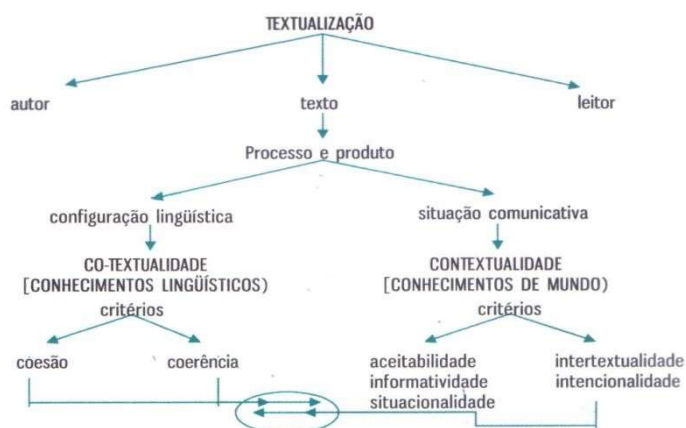
É plausível mencionar em respeito do vínculo existente entre o leitor e o texto, visto que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte.” (Marcuschi, 2020, p. 94). A partir desse argumento, infere-se que a comunicação faz parte do momento, o qual acontece à prática da leitura.

Supõe que na produção de textos há uma necessidade de estarem presentes todos os elementos linguísticos, no entanto “na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (Marcuschi, 2020, p. 94), isso quer dizer que os três aspectos²¹ (linguístico, social e cognitivo), baseados em Marcuschi (2020), devem fazer parte de textos não isolando autor e leitor.

Na *Figura 1* é apresentado um esquema proposto por Marcuschi (2020) retratando os critérios gerais de textualidade e nele pode-se notar uma ligação entre autor, texto e leitor e também aos sete critérios de textualidade, os quais “as sete condições de textualidade que, tal como lembrado, não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido.” (Marcuschi, 2020, p. 97).

Figura 1 – Esquema geral dos critérios de textualidade

²¹ Marcuschi (2020) debate sobre três aspectos em que autor e leitor de um texto não ficam isolados, sendo na prática da criação ou recepção e são: aspectos linguísticos, aspectos sociais e aspectos cognitivos.



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

A partir deste momento será dialogado sobre o ponto básico do estudo, os processos de coesão e coerência textuais, mas antes de adentrar nessas questões mais específicas à pesquisa, faz-se necessário ainda apontar, sob o aporte teórico de Marcuschi (2008), alguns conceitos preliminares sobre fatores de textualidade, aos quais servem como suporte para conceituação e aplicabilidade da coerência e coesão na produção textual.

Marcuschi (2008) faz uma relação da classificação de “sete critérios de textualização” e define cada um deles, no entanto, o autor deixa claro que alguns critérios sejam repetitivos, vejamos:

[...] alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, por isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase [...]. (Marcuschi, 2008, p.9394).

A seguir, o *Quadro 1* apresenta os sete critérios de textualização, bem como conceitos com base nas teorias do autor, o qual inspirou a elaboração.

Quadro 1 – Fundamentado entre conceito e análise nas teorias de Marcuschi (2008)

CRITÉRIOS DE TEXTUALIZAÇÃO		
NOME	CONCEITO	ANÁLISE DO AUTOR

Coesão	Estrutura da sequência de um texto.	Não necessariamente seja importante em um texto, porém a sua presença não precisa garantir a textualidade e a sua ausência não impossibilita a textualidade.
Coerência	Relação de sentido que se forma através dos enunciados e uma tarefa interpretativa.	Não é uma posse contida em um texto, é o leitor que define a coerência.
Informatividade	Informa ao leitor.	Complexo e pouco específico, ou seja, algo não claro.
Intencionalidade	Objetivo, finalidade do texto, Intenção e pretensão do autor.	O autor veicula como um “plano global” de um texto no processo de coerência e deixa de lado a ideia de que seja critério
Situacionalidade	Situação social e cultural ao qual o texto pode ocorrer.	Critério estratégico
Intertextualidade	Relação do texto com outro texto	Todos os textos se entrelaçam um com os outros
Aceitabilidade	O texto é interpretável, há uma aceitação do que foi intencionado no texto.	Definir limites ao texto

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Marcuschi (2008).

Dado que já se fez uma síntese em virtude dos fatores de textualidade, a partir deste momento, dar-se início acerca dos dois elementos textuais, os quais foram selecionados para a realização desta pesquisa referente à coesão e coerência.

A coesão com a coerência parece ter papéis fundamentais em uma escrita, em que não se explicaria em um amontoado de frases depositados em uma folha de papel, seria algo confuso, não sendo classificado como um texto. É necessário existir uma sequência, um sentido e harmonia, as palavras precisam ser conectadas para que o receptor possa receber o código sem interrupções “técnicas”, isso relaciona com que Koch (2004) denomina que seria a Análise transfásica²².

Segundo o pensamento de Marcuschi (2020) o texto é idealizado como “uma sequência coerente de sentenças”, no entanto, toda uma matéria escrita pode ir além de um seguimento de palavras.

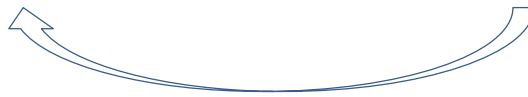
Por estar encarregada em organizar a sequência de um texto, a coesão divide-se em duas categorias que colaboram para desenvolver as funções coordenadas de uma textualidade, a saber:

- (i) **Coesão referencial:** Está agregada a um processo de palavras que estão conectadas em um texto, ou seja, enunciados que fazem referências a outros, podem ocorrer tanto

²² Segundo Koch (2005), Análise transfásica - seria uma distinção nítida dos fenômenos ligada uns à coesão e outros à coerência de um texto.

como antes (anáfora) como depois (catáfora) de uma oração e assim por diante, eles seguem o percurso natural de uma textualidade.

(1) Os estudantes fizeram uma confraternização, eles aproveitaram cada momento.



(2) Hoje nasceu o amor de minha vida, minha filha.



Em (1), “**eles**” faz referência a “**os estudantes**” e neste contexto, gramaticamente, nomeamos como Anáfora. Já em (2), temos um contexto de catáfora, que está indicada depois do referencial. A coesão referencial abrange uns indicativos de palavras que podem estar à disposição de um texto, isso tem revelado que “a noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado” (Koch, 2004, p. 31).

(ii) **Coesão Sequencial:** Tem função de estabelecer uma sequência, a qual envolve as várias classificações semânticas que seguem um texto. Sendo assim:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto ((enunciados, partes de enunciados parágrafos e sequências textuais)), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredi [...]. (Koch, 2004, p. 53).

A coesão referencial e sequencial colabora para as construções e interpretações textuais e se ela não estivesse fazendo essa função em um texto poderia ocasionar um desacordo de enunciados, aos quais necessitam estarem em concordância no que se pede na relação linguística textual, entretanto, não se deve apenas vê-los como algo selado no campo coesivo. Assim,

É preciso deixar claro, ainda, que a coesão referencial e a coesão sequencial não devem ser vistas como procedimentos totalmente estanques. Há, na língua, formas que apenas efetuam encadeamentos ((os conectores propriamente ditos)) e outras que operam, ao mesmo tempo, remissão ((ou referência)) e encadeamento... (Koch, 2004, p. 77).

Esta categoria, também se divide em duas outras, sendo a sequenciação frástica e sequenciação parafrástica, a primeira não apresenta recorrências²³ e a segunda utiliza uma série de recorrências. É pertinente analisarmos essas duas sequenciações em recortes de textos do livro “Contos pra seguir”, como nos exemplos que seguem.

Quadro 2 - Texto (1). Meu Nariz.²⁴ por T. S., PRASEGUIR

Um dia desses **me** peguei pensando sobre o que foi agressivo comigo durante minha vida. Foi assim que **me** lembrei de algumas coisas que **me** marcaram quando **eu** tinha 12 anos e cursava a sexta série, talvez tenham acontecido antes disso, mas pela frequência em que acontecia nessa época, **me** lembro melhor. **Eu** sou uma moça negra, tenho os cabelos cacheados, lábios grossos e o nariz largo. Nada disso até a sexta série tinha sido um grande problema para mim, mas isso tudo mudou quando percebi que minha presença na sala de aula era motivo para as risadas de meus colegas. Não demorava muito desde que **eu** entrava na sala para começarem as piadas nas quais o alvo era meu nariz [...].

Fonte: Acervo pessoal, a partir da produção textual dos alunos.

Quadro 3- Texto (2). – O engano²⁵ POR E. S., PRASEGUIR

O engano

Eram onze horas da manhã do dia de sábado. Eu estava acordado, 9 **pois** teria algumas motos **para** lavar, trabalho em um lava-jato **que** fica localizado em minha casa. Comecei a lavar as motos, e **quando** já tinha lavado duas, ouvi sons de moto em alta velocidade. Ao sair para olhar quem era, alguns policiais me abordaram e começaram a me enquadrar, pensando que eu fazia parte daquele grupo que estava correndo e empinando de moto pela rua, **mas logo** passou outra moto em alta velocidade por nós, e os policiais me deixaram para ir atrás daquelas motos. **Quando** se é preto, esse tipo de “engano” acontece constantemente.

Fonte: Acervo pessoal, a partir da produção textual dos alunos.

No *Quadro (2)*, nota-se o uso de duas sequências (*me* e *eu*) que segue uma mesma estrutura sintática de (conjunção) e assim, este está relacionado em uma **sequenciação parafrástica** com recorrência.

²³ São chamadas de recorrências por serem classificadas em: Recorrências de termos, de estruturas/ paralelismo sintático, de conteúdos semânticos – Paráfrase, de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais e de tempo e aspecto verbal. Todas essas recorrências estão no livro de Koch (2004), intitulado “A coesão Textual”.

²⁴ Parte do texto foi extraída do livro “Contos pra seguir”, com o objetivo de ser usado como exemplo para explicar o processo de coerência (sequenciação parafrástica). Vale salientar que o nome do autor não pode ser evidenciado na pesquisa, por ele não possuir a maior idade e também questões de ética.

²⁵ Parte do texto foi extraída do livro “Contos pra seguir”, com o objetivo de ser usado como exemplo para explicar o processo de coerência (sequenciação frástica) Vale salientar que o nome do autor não pode ser evidenciado na pesquisa, por ele não possuir a maior idade e também questões de ética.

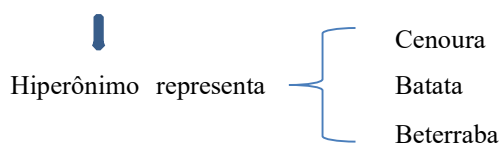
O *Quadro (3)* destaca alguns conectores que colaboram para os enunciados formarem o texto, conceituado por **sequenciação frástica**, os quais (pois; para; que; quando; e; mas e logo) são os conectores que fazem parte deste texto, para colaborar na composição textual.

Não se pode deixar de citar a coesão lexical manifestada sobre a presença de vocábulos, por esta pesquisa ser amparada também em palavras que formam o texto e assim, as divisões semânticas reiteram as substituições de um enunciado por outro, não fazendo perder o sentido do texto. É visto que

Também a coesão lexical, a meu ver, não constitui um mecanismo funcionalmente independente: o uso de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos constitui uma das formas de remissão a elementos do mundo textual, tendo, pois, a mesma função coesiva das pro-formais; a reiteração do mesmo item lexical pode ter também essa mesma função ((cf. Brown & Yule, acima)) ou, ainda, exerce função sequenciadora, como é também o caso da *colocação*, enquadrando-se, assim, no que irei chamar adiante de *coesão sequencial*. (Koch, 2004, p. 27).

Perante a noção de coesão lexical segue:

(iii) Os **legumes** fazem bem a saúde.



Observe que o exemplo (iii) (legumes) pertence a um dos elementos semânticos, o qual é o hiperônimo e na ideia de Koch (2004) segue uma função de sequência referida a coesão sequencial.

Perante o que já foi explanado sobre a coesão e sua classificação em torno de alguns exemplos cabe a partir deste momento debruçar no ponto de vista interpretativo de coerência. O processo de coerência representa a parte da interação entre o interlocutor textual e o remetente, é um duplo contato, o qual acontece com a interpretação e o faz acontecer o sentido na comunicação. Sobre essa análise:

A coerência teria a ver com a 'boa formação' do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer ideia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos de interlocução comunicativa. Portanto, a coerência algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto... (Koch; Travaglia, 2011, p. 13).

A coerência está conectada ao leitor no momento em que ele faz a interpretação textual, isto é, no ato da leitura é que acontece o entendimento do sentido passado dentro do texto com indagações a serem respondidas como: o texto tem fundamento? É possível notar organização nos enunciados?

Conforme o critério de coerência, observe:

- (iv) Hoje terei várias tarefas para fazer, por isso planejei um cronograma que irá me ajudar nos afazeres.

Ao analisar a frase (iv) é entendido que existe uma coerência nos enunciado, tem fundamento no que foi pronunciado, a pessoa está com algumas tarefas que precisa fazer em um determinado dia (hoje) para se organizar, foi preparado um cronograma para a conclusão dos afazeres.

Em suma, há uma ligação entre escritor, leitor e texto, um depende do outro para existir, e os critérios de textualização não necessariamente precisam estar todos presentes em um texto, porém não deixam de ser importantes, mas para uma análise linguística textual é fundamental.

Textos na sala de aula

A produção textual faz parte dos espaços educacionais e ela vem sendo instruídas em sala por mediações dos educadores. Se observarmos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2017, p. 69).

Percebe-se que ensinar texto impulsiona o desenvolvimento no pensamento crítico-social, na perspectiva de entender e conhecer a língua tanto na escrita como falada. Adquirir conhecimentos das normas dos elementos linguísticos com práticas na escrita junto à leitura significa que:

O ensino da língua deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno produzir e compreender textos, nas mais diversas situações de comunicação.

Deve ter como ponto de partida as situações concretas, reais, observando a linguagem tanto oral quanto escrita do aluno. (Santos, 2009, p. 95).

A dimensão textual voltada para o ensino de língua está entrelaçada nos contornos cognitivos relacionados ao conhecimento do que se é aprendido durante o percurso de uma vida, ou seja, o texto ultrapassa as barreiras escolares, ele já é apresentado bem antes de estar presente em uma sala de aula, mesmo sendo de maneira informal, o ser humano é preparado involuntariamente antes mesmo da fala e

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção para termos uma noção clara de qual o tratamento que neste momento está sendo sugerido a essa questão. (Marcuschi, 2008, p. 57-58).

Há uma necessidade de se trabalhar texto em sala de aula, por influenciar ainda mais no conhecimento de linguagem, com possibilidades para várias outras formas do uso da língua falada e escrita, mediante atividades que colaboram nas propostas de planejamentos. A língua materna, como se sabe, se aproxima do indivíduo bem antes do contato escolar e a disciplina começa a fazer parte da vida do aluno a partir de um professor, o qual se prepara profissionalmente para ensinar os seus educandos.

É perceptível observar que a língua materna, mesmo sendo o primeiro contato do ser humano em um ambiente familiar, faz parte das áreas escolares, embora possua algumas divergências dos conceitos gramaticais, a qual dispõe uma sequência de regras normativas, no entanto, não se pode desmerecê-las, as duas são fundamentais para um ambiente sociocomunicativo. E nessa perspectiva essa dualidade de “línguas”, tanto materna como de normas, pode se desenvolver boas propostas de ensino com textos “formais e informais” que sirvam como exemplos de aprendizado.

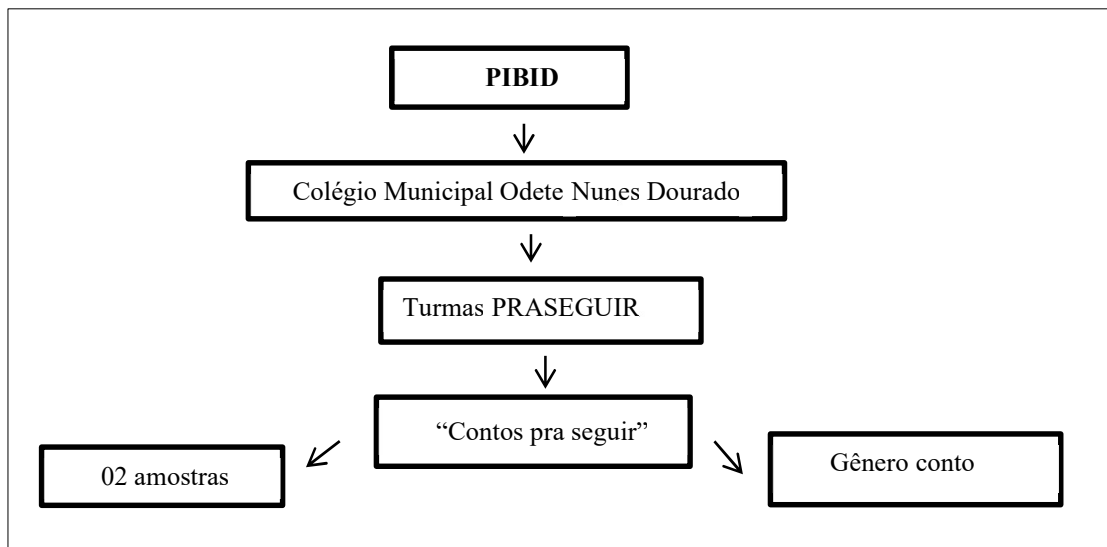
PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir de observações realizadas no Colégio Municipal Odete Nunes Dourado, localizado na Praça da Bíblia da cidade de Irecê – BA, este local foi concedido através do Programa de Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID, em que possibilita a iniciação às práticas docentes para alunos universitários, os quais atuam como bolsistas, adjunto a um coordenador pertencente a instituição de ensino do futuro docente e supervisor escolar que é um professor da própria rede de ensino.

O Projeto foi executado nas turmas do 6º/7º ano e 8º/9º do Projeto Piloto de Correção da Distorção Idade/Ano - PRASEGUIR, nas aulas do componente curricular de Língua

portuguesa de forma presencial e cumpria uma carga horária de 32h mensais, divididos em dois encontros durante a semana no turno vespertino, entre agosto de 2018 a novembro de 2019. Segue um esquema que mostra uma estrutura hierárquica, a qual se tornou possível para a realização do estudo.

Quadro 4 – Estrutura metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota-se que no *Quadro (4)* tem um esclarecimento sobre como se deu a ordem nos processos da pesquisa, em que se observa que o PIBID foi o ponto principal para que pudesse acontecer o contato com o local para o estudo e a escola fez uma intermediação até as turmas do PRASEGUIR, assim o livro “Contos pra seguir” podem ser utilizados para a seleção de duas amostras de textos de gênero conto analisados com base nos critérios de coesão e coerência.

O PIBID no curso de Letras no *Campus XVI*

O Programa de Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID iniciou no ano de 2007, no entanto, ele foi instaurado em 2010 por decreto n.º 7.219 no dia 24 de junho. Estava sobre a organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), o Ministério da Educação – (MEC) e do Fundo Nacional do

Desenvolvimento da Educação – (FNDE). Em sua tese²⁶, a Professora e Mestre Hilderlândia Machado (2017) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB afirma que o PIBID foi iniciado em 2010, no *campus* XVI, de início com o curso de Letras e depois com o curso de Pedagogia.

É notório que a intenção do PIBID foi juntar os educandos licenciandos na escola e prepará-los para o ensino de língua nos espaços educacionais, os quais envolvem experiências, ensinamentos e nesse propósito:

São objetivos do PIBID:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. (Edital da *CAPES* n.º 7/2018, p. 1).

Pensar nos feitos que o PIBID vem trazendo para o curso de letras no *campus* XVI é reconhecer o quando serve de suporte e vai além das práticas escolares, ele faz um rastreamento sobre o contexto real de como está a aprendizagem dos estudantes e assim, incentivam para melhorias de pesquisas educacionais tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da região e também a aproximação do graduando com a área educacional, a qual contribui ainda mais a formação do professor.

Ter o PIBID nas escolas permite aos estudantes da graduação de Língua portuguesa, um experimento concreto sobre a linguagem e a linguística e tantos outros estudos que envolvem o ensino de língua e para o estudante em formação o programa colabora para novas experiências perante o que já foi visto durante o tempo de bolsistas em contato nas escolas.

PRASEGUIR: avanços e desafios

Destaca-se que o PRASEGUIR é pertencente ao município de Irecê e atuava nos colégios municipais, anos finais do ensino fundamental, possui todo o apoio pedagógico, o qual detém o controle sobre os rendimentos dos alunos, aplicação de avaliações diagnósticas

²⁶ Docência na educação básica: formação continuada do professor supervisor no PIBID. Tese de mestrado da Professora e Mestre Hilderlândia Penha Machado, docente do *Campus* XVI.

na área da linguagem e raciocínio lógico, acompanhamento psicopedagogo e entrevistas com visitas aos familiares, no intuito de conhecerem sobre a realidade social do aluno.

O programa mencionado foi idealizado para um público alvo de adolescentes pertencentes de bairros periféricos, os quais foram observados pelos organizadores do projeto como problemas sociais, os quais poderiam colaborar com prejuízos de aprendizagem. Diante disso:

2. Objetivo Geral: Corrigir a distorção idade/ano e aprendizagem dos alunos da Préadolescência e/ou Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Irecê, contribuindo para a viabilidade de um trabalho que diminua o Índice da reprovação, da evasão e do atraso escolar, criando condições para continuidade dos estudos. (Prefeitura Municipal de Irecê, 2018/2020, p. 4).

Atualmente o PRASEGUIR não funciona mais na cidade Irecê em consequência da pandemia²⁷ e com os intervalos dados para proteção e segurança de todos, funciona apenas turmas regulares.

As turmas de progressão utilizadas para o estudo eram compostas por um total de 26 alunos, com faixa etária de aproximadamente 14 a 16 anos. Na composição do livro “Contos pra seguir” foram obtidos 18 contos²⁸ e dois deles foram utilizados para amostra nos critérios de coesão e de coerência sem pretensão de indicar erros ou acertos gramaticais.

É de salientar que antes de acontecer os primeiros contatos com as turmas do 6º/7º ano e 8º/9º, houve planejamentos para os bolsistas, em que aconteceram reuniões com os responsáveis pelo programa, coordenadores e supervisores, após finalizar essas formalidades os encontros iniciais eram momentos de observações em seguida se deu início a um suporte aos educandos, em que os bolsistas executavam nas aulas.

Destaca-se que os dois programas foram importantes para que esta pesquisa pudesse acontecer e que o ensino de língua na perspectiva de produção textual é um fator necessário a ser ainda mais discutido e estudado a partir de textos construídos na sala de aula, com o intuito de compreender o ato de comunicação e interação envolta dos dois critérios de textualização já mencionados na seção anterior.

Primeiras impressões

²⁷ Até o momento desta pesquisa, este programa não está em andamento, por conta das consequências do período da pandemia COVID-19, a qual afetou o atraso no ensino dos estudantes tanto do PRASEGUIR como também os estudantes regulares.

²⁸ Os bolsistas foram autorizados a produzirem textos e dois acolheram a ideia, seria uma forma de influenciar aos alunos nas suas produções textuais.

No primeiro momento, ao ser iniciado a proposta para uma elaboração da produção textual, surgiram algumas indagações, a saber: Como seriam passadas as orientações dos processos textuais? A turma faria as escritas e daria tempo de produzir o livro “Contos pra seguir” para o evento literário? Quem seria o responsável para a apresentação dos contos? Esses questionamentos foram algumas preocupações que ocorreram na execução do Projeto.

No segundo momento foi aplicada uma atividade diagnóstica sobre conhecimentos textuais e preferências de leitura. Já no terceiro momento se deu a inicialização de leituras textuais em sala para dialogar sobre o entendimento e interpretação do texto dos alunos.

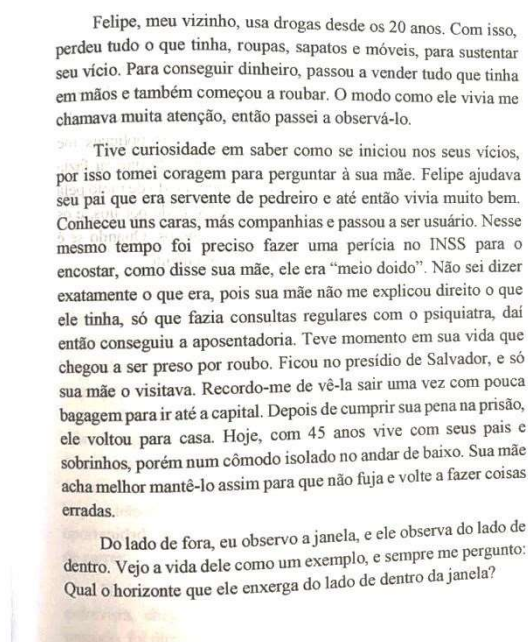
Foram utilizados quatro encontros nas aulas de Língua portuguesa para tratar sobre produção textual e depois disso os alunos começaram seus rascunhos que eram com poucas linhas e a cada aula essas linhas começavam a tomar forma para fazerem parte do livro proposto “Contos pra seguir”.

As duas turmas, como já foi dito anteriormente, faziam parte de turmas de progressão, isto é, alguns desses alunos tinham dificuldades na formação textual, pois eram sala de correção idade/ano, adolescentes repetentes, com idade avançada que não correspondiam às séries, as quais ele estava estudando. Essa conjuntura foi uma inquietação a mais, no entanto, com os planejamentos e métodos, aos poucos os textos foram sendo desenvolvidos.

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS CONTO PRA SEGUIR: ASSIM NASCEU UM LIVRO DE CONTOS

Conforme descrito na seção metodológica, dois textos dos “Contos pra seguir” serão analisados, um com categorias coesivas e o outro na perspectiva da coerência. Entrelaçado às análises traremos levantamentos científicos que fundamentem as descrições a respeito da análise dos processos de coesão e coerência textual. Vejamos o primeiro conto:

Figura 2 - Conto do Livro “Contos pra seguir”²⁹



Fonte: Acervo pessoal.

O conto da *Figura (2)* será analisado no critério de coesão. O texto possui um título que faz referência com o que está dentro ao seu conteúdo, pois na conclusão, a qual finaliza trazendo o sentido para a justificativa do motivo que o personagem, Felipe, fica de um lado da janela observado todo um mundo do lado de fora.

Observar-se que a coesão referencial pode ser identificada: a) *catáfora* entre as linhas 1 e 2 (Com isso, perdeu tudo o que tinha, roupas, sapatos e móveis). O que ele perdeu? As roupas, sapatos e móveis... b) *anáfora* no primeiro parágrafo pode ser indicada quando ao iniciar o texto com o nome do personagem (Felipe). Na linha 1 começa narrando os fatos e é notado que depois na linha 4, para não ser repetido o nome do personagem, o autor usa o pronome pessoal (ele) na 3ª pessoa do singular.

A coesão sequencial pode ser observada por classificações semânticas, as quais existem recorrências parafrástica, ou seja, há existência de repetições lexicais como: (e) utilizado como conjunção aditiva e (a) artigo com algumas sequências no texto. Nota-se também a falta de recorrências frástica, a qual seria algumas utilizações de conectores para tornar o texto coeso: (com isso); (para); (então); (como); (pois) e (porém).

É possível perceber que no segundo parágrafo, linha 17, há um exemplo de coesão lexical, em que o substantivo (cômodo) pode ser identificado por uma característica semântica de hiperônimo quando este enunciado substitui (do lado de dentro).

²⁹ Título: O mundo pela janela, D. B., PRASEGUIR.

Figura 3 – Conto do Livro “Contos pra seguir”³⁰

Quando eu era criança adorava brincar com meus colegas, adorava a liberdade que a rua me dava para brincar de pega-pega, de bila, de duro-ou-mole, correr. Eu adorava sentir o vento tocar meu rosto, balançar meus cabelos enquanto eu corria na rua, ela era o palco onde minha felicidade era estrela.

As coisas mudaram quando eu fiquei moça aos treze anos, é assim que as pessoas aqui no interior da Bahia chamam as meninas que já menstruam. Foi a partir daí que as minhas brincadeiras na rua foram trocadas pelas tarefas de dentro de casa e, às vezes, me perguntava se eu era a única que tinha que fazer as coisas em casa, já que as obrigações do meu irmão eram só de vez em quando, mas as minhas eram sempre. Deve ser porque ele não virou moça. Todas as obrigações que eu tinha por ser a moça da casa me fizeram ir perdendo o interesse pelos estudos. Eu chegava na escola cansada e brigava com todo mundo, em casa eu também brigava muito com meu irmão, que dos doze filhos de minha mãe era o único que morava comigo e ela. Tudo isso me deixava angustiada, pois não tinha mais tempo para brincar como gostava, tinha que ir para a escola e fazer as coisas de dentro de casa.

Um dia me peguei pensando no que queria para a minha vida, se eu queria viver para lavar louça e passar pano na casa, se eu queria ter a mesma vida que teve minha mãe que lutou sozinha para criar os doze filhos. Me perguntava isso sempre. Foi o que me fez ver na escola a possibilidade de ter uma vida diferente da que eu já tinha. Foi aí que eu comecei a mudar meu comportamento, não só em casa com meu irmão, mas na escola também. Passei a me dedicar mais, prestar mais atenção nas aulas. Eu sei que a escola é a estrada onde posso correr para realizar os meus sonhos, assim como a rua foi o palco onde na infância corria minha felicidade.

Fonte: Acervo pessoal

Na *Figura (3)* é um texto estruturado, a informação consegue ser passada para o receptor, o título possui uma simetria com o seguimento narrativo e pode-se perceber uma introdução, desenvolvimento e uma conclusão. Há um sentido dentro do texto em que a narradora relata sobre uma garota que ao se torna moça, ou seja, passa para certa idade, ela começa ter obrigações e se recorda da sua infância, a qual parecia ser mais feliz, livre para brincar, porém, quando cresce as cobranças começam a surgir e ela desencadeia indagações na parte de sempre estar a fazer serviços domésticos e o seu irmão realizar às vezes.

Com base na coerência, ao efetuar a leitura, acontece uma ação de comunicação e nesse pensamento, o critério de coerência é entendido que o sentido é formado através dos enunciados, é uma função interpretativa e somente o leitor que poderá estabelecê-lo em um texto. Pode-se perceber que a coerência, tem relação com o que está exposto na leitura para a evidência dos sentidos e unidade do texto. De acordo com:

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. (Marcuschi, 2008, p. 121).

³⁰ Título: Porque sou a moça de casa, I. C., PRASEGUIR.

É perceptível compreender que as turmas são do ensino fundamental, nesse tempo de produção textual, estavam sendo ministradas aulas que indicavam a produção textual, no entanto, o que se era instruído em aula, era como escrever um texto, como usar seus conectivos, como inicia, meio e fim. O aprofundamento conceitual sobre os elementos da linguística textual não eram utilizados, pois iria confundi-los com muitas informações e poderia dificultar na criação do livro dos contos desses alunos. O ponto principal é que eles podem não conhecer as sequências, os sentidos, as referências, anáfora, catáfora entres outros, mas que eles conseguiram colocar os elementos coesivos e de coerência com suas características dentro do texto, mesmo sem nem terem ainda passado por esse conhecimento.

Finalização dos contos que seguiram

Percebe-se que trabalhar construção textual em sala de aula é totalmente diferente do que se discute em estudos teóricos durante o percurso de graduação, estes trazem toda uma questão mais conceitual e preparatória, no entanto, esse processo contribui para a formação do educador. As práticas têm uma metodologia já programada: planejamento, sequências didáticas, jornadas pedagógicas entre outras organizações que acontecem na área educacional. Entretanto, quando o professor se depara em uma sala com uma turma de vários alunos, a situação pode mudar, ou seja, várias ocorrências podem acontecer para que aquela aula programada aconteça divergente do que se foi programado.

Pensar nos contos que seguiram, é compreender que os textos produzidos “não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais” (Marcuschi, 2020, p. 99) com isso, é percebido que existe um processo para que as informações sejam passadas por um texto.

Sobre os textos analisados, observou que alguns dos critérios de coesão e coerência foram identificados, conforme o que se teorizou em estudos bibliográficos. Foi identificado que os fatores de coesão “dão conta da estruturação da sequência [[superficial]] do texto, seja por recursos conectivos ou [[referenciais]] não são simplesmente princípios sintáticos.” (Marcuschi, 2020, p. 99), percebeu nos textos que eles vão além de uma sequência de frases, eles são vistos como uma sequência de atos enunciativos ((escritos e falados)) [...] (Marcuschi, 2020, p. 102).

Já a coerência, foi compreendida como o sentido dentro do texto “se manifesta entre os enunciados, em geral, de maneira global e não localizada.” (Marcuschi, 2020, p. 121) seria como uma ligação entre o leitor e texto no meio de interpretação. Para o texto ser reconhecido com um texto é preciso ter um ato de leitura e para se ter a produção textual o autor precisa ter um propósito ao formar os enunciados, ou seja, o texto tem um significado e uma concordância dentro dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos estudos desenvolvidos neste artigo percebe-se que os processos de coesão e de coerência são necessários para a estruturação de um texto, pois o amontoado de enunciados escritos em um papel não seria denominado como um possível texto, bem como frases desconexas, foi entendido que a coesão ao ser identificada num texto, ela é classificada com características de referências, sequências e léxicos, é necessária estar inserida no ensino de texto, por tratar de um dos critérios de textualidade, já a coerência, é o leitor que a define.

Nessa perspectiva é possível refletir sobre os dois contos utilizados para análise nos processos de produção textual, os quais foram extraídos alguns enunciados com função de material de pesquisa, coesão (referencial, sequencial e lexical) e coerência no entendimento em que o leitor que determina se ocorre a interpretação no momento em que ler o texto, seguindo nessa óptica, ao pensar na contribuição desses dois elementos textuais para as produções de textos nas turmas do PRASEGUIR, chegaram ao resultado que mesmo sendo alunos em salas de progressão e possuírem algumas dificuldades de aprendizagem, havia processos de coesão e coerência presentes nos contos observados, com isso, foi notado que os textos serviram para compreender que o ensino de texto auxilia no desenvolvimento em sala, ou seja, contribui para o conhecimento e comunicação através da utilização dos conectivos, enunciados, construções sequenciais, características semânticas entre outros possíveis elementos que favorecem a formação de um texto, posto isso, trazem uma relação de sentido e interpretação dentro livro das turmas do PRASEGUIR.

Trazer o livro “Contos pra seguir” foi um fator determinante de como trabalhar texto em sala para a pesquisa, porque se podem notar as práticas pedagógicas que seguem um caminho diferente das discursivas, porém ambas necessitam de atenção durante o percurso dos estudos acadêmicos. Enfim, percebeu-se que as pessoas podem desenvolver e criar textos apesar das adversidades de aprendizagem, elas possuem um infinito de informações que podem ser passadas para um papel, o apoio de um docente é de suma importância para a orientação, mas quem faz as ideias fluírem é o autor da história.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo. Parábola Editorial, 2009. p. 49 – 73;

ANTUNES, Irlandé. Noções preliminares sobre textos e suas propriedades. *In:* ANTUNES, Irlandé. *Análises de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo. Parábola, 2010. p. 29-44;

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base. Brasília: MEC, 2017;

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1MmMwm_guJ3ZM-J5aeHwc475X_hDub1HyyWNgWvF5Hk/edit2022. Acessado em: 24 maio 2023;

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos*. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 14, n. 27. Junho de 2020. p. 21;

Edital da CAPES nº 7/2018. Portaria da Capes nº 158/2017. *Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID)*. Brasília – DF, 2018, p.15;

FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. Denotação e conotação. *In:* FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Para Entender o texto: Leitura e redação*. Editora Ática. São Paulo. 2001. p. 111 - 119;

IRECÊ, Secretaria Municipal de Educação. *Praseguir*. Projeto Piloto de correção de Distorção Idade/Ano. Irecê 2018 – 2020. p. 14;

KOCH, Ingedore Villaça, TRAVAGLA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 11. ed. São Paulo. 2001. p. 94;

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão Textual*. 20. ed. São Paulo. 2005. p. 84;

KOCH, Ingedore Villaça, ELLIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, 2009;

KOCH, Ingedore Villaça, TRAVAGLA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 11 ed. São Paulo. 2011;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. 2020;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Algumas definições de texto? *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo. 2020. p. 20-29;

SANTOS, Veraluce Lima dos. Sistematização do ensino de língua e de gramática. *In:*

SANTOS, Veraluce Lima dos. *Ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,

2009. p. 95 – 102;

SANTOS, Hilderlândia Penha Machado. *Introdução*. *In:* SANTOS, Hilderlândia Penha Machado. *Docência na educação básica: formação continuada do professor supervisor do PIBID*. Orientador. Dr^a Jane Andrade Vasconcelos Pacheco Rios. 2017. p. 13-22. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Jacobina, 2017.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: ENSINO E SIGNIFICADOS

Thayane Pereira Medeiros³¹
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho³²

RESUMO

A Literatura Infantil e Juvenil está relacionada a percepção histórica do conceito de infância que se concentra na interpretação e experiência estética dos jovens leitores, a partir disso a presente pesquisa tem o objetivo de analisar a Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil sobre a prática pedagógica no ensino de leitura e literatura no contexto histórico-social da educação atual. A metodologia irá explorar a revisão da literatura e análise de pesquisa de campo a relevância da formação literária e cognitiva a partir da teoria da Estética da Recepção, que é uma lente valiosa para entender a complexidade da leitura e como o público leitor constroem significados a partir das obras que consomem. A Literatura Infantil e Juvenil nasce no Brasil com a necessidade de expressão dos indivíduos, por isso, é preciso pensar a Literatura Infantil e Juvenil também como arte, não a minimizando a apenas a escrita. Então, se faz necessário se debruçar no ensino e significados da Estética da Recepção na Literatura Infantil Juvenil, como apresenta Antônio Cândido (2000), “a literatura pensada como uma força humanizadora”.

Palavras-chave: Formação Leitora. Estética da Recepção. Literatura Infantil e Juvenil.

ABSTRACT

Children's and Young People's Literature is linked to the historical perception of the concept of childhood, which focuses on the interpretation and aesthetic experience of young readers. Based on this, the research aims to analyze the Aesthetics of Reception in Children's and Young People's Literature on pedagogical practice in teaching reading and literature in the historical-social context of current education. The methodology will explore the literature review and field research analysis the relevance of literary and cognitive training based on the theory of Reception Aesthetics, which is a valuable lens to understand the complexity of reading and how the reading public constructs meanings from of the works they consume. Children's and Youth Literature was born in Brazil with the need for individuals to express themselves, therefore, it is necessary to think of Children's and Youth Literature as art as well, not minimizing it to just writing. Therefore, it is necessary to look into the teaching and meanings of Reception Aesthetics in Children's and Young Adult Literature, as presented by Antônio Cândido (2000), “literature thought of as a humanizing force”.

Keywords: Reading Training. Reception Aesthetics. Children's and Young Adult Literature.

31 Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: thayane.irece@gmail.com.

32 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UNEB), Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) Campus XV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

1 Introdução

Pensar a concepção de Literatura Infantil e Juvenil brasileira é um fenômeno relativamente recente se compararmos com a Literatura Infantil e Juvenil produzida na Europa que se iniciou no ano de 1697, ainda no século XVII quando Perrault publicou *Contos da mamãe gansa*. No Brasil, de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), só veio surgir muito tempo depois, já no século XIX, com a efetivação da Imprensa Régia em 1808 com o começo da atividade editorial e publicações esporádicas de livros para crianças.

Desta forma, as autoras consideraram produção insuficiente para caracterizar produção literária brasileira para o público infantil e juvenil, pois durante grande parte do século XIX, o Brasil ainda estava sob influência colonial e, posteriormente, enfrentou desafios relacionados à formação de uma identidade cultural própria. Isso se refletiu na literatura, com uma predominância de obras estrangeiras sendo traduzidas e adaptadas para o público brasileiro, em vez de uma produção literária original voltada para crianças e jovens. Os textos que chegavam ao Brasil eram traduzidos e adaptados das histórias europeias, motivo pelo qual se questionava não só a produção literária, mas também a fidelidade da obra. Com esse cenário começa-se então a discutir a necessidade da criação de uma Literatura Infantil e Juvenil genuinamente brasileira. O gênero literário infantil e juvenil se firma nos anos 80 em razão do crescimento do mercado consumidor, influenciados pela prática de leitura na escolarização.

Este [o público] é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram). (Lajolo, p. 27).

Desse modo pode destacar as obras de Monteiro Lobato (1921), qual foi um dos percursores de uma literatura voltada para o público infantil e juvenil no Brasil. Suas obras, que embora resguarde uma série de questões e na contemporaneidade sejam revisitadas, foram de suma importância por apresentar temas públicos contemporâneos

ou históricos, qual se preocupou a ser compreendido por crianças com uma linguagem original e criativa.

A Literatura Infantil e Juvenil, sob a perspectiva de Regina Zilberman, é muito mais do que simples histórias destinadas a entreter crianças e adolescentes. É um universo vasto, rico em possibilidades, que oferece experiências de leitura significativas e enriquecedoras que são aliadas no processo educacional, incentivando a leitura e a análise crítica. Ao integrar a Estética da Recepção à análise da Literatura Infantil e Juvenil buscase não apenas compreender a intenção do autor ao escrever/produzir a obra, mas também os significados atribuídos pelos jovens leitores respeitando a pluralidade de interpretações.

Diante do exposto, a Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil explora como os jovens leitores percebem, interpretam e se envolvem com as histórias, personagens e temas presentes nos livros que leem. Essa perspectiva crítica reconhece que a literatura para crianças e adolescentes não é um mero veículo de entretenimento, mas sim um espaço onde os leitores jovens podem se envolver de maneira ativa, desenvolver suas próprias interpretações e construir conexões significativas com o texto.

A Literatura Infantil e Juvenil é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nos últimos anos, devido a uma combinação de fatores. O aumento do poder aquisitivo da população, juntamente com investimentos significativos em programas de incentivo à leitura e políticas públicas voltadas para a educação, que tem ampliado o acesso aos livros. Além disso, a diversificação de temas e gêneros na literatura infantil, abordando questões como diversidade, inclusão e sustentabilidade e o reconhecimento do papel fundamental da leitura no processo da formação escolar.

Desta forma levanta-se várias discussões em volta da Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil, questões como a valorização da linguagem, qualidade estética e a busca artística que são elementos de importantes discussões. Hans Robert Jauss (1979), um dos principais expoentes dessa abordagem, propôs que a experiência estética não é uma propriedade intrínseca apenas da obra ou do autor, mas uma interação viva e mutável entre a obra e seu público. Essa perspectiva abre novos horizontes na compreensão da Literatura Infantil e Juvenil, que são gêneros literários fundamentais na formação e desenvolvimento dos jovens leitores.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (Jauss, p. 69).

Desse modo a abordagem da Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil oferece uma janela fascinante para compreender como as crianças e adolescentes interagem com a literatura e como essa interação pode formar suas percepções, valores e identidades. Destacando a importância de levar em consideração o público participante e seus contextos específicos ao avaliar e apreciar a literatura destinada a cada faixa etária. Ao examinar a estética da recepção, os pesquisadores e educadores podem investigar como as histórias influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e moral dos jovens leitores, bem como a maneira como os textos literários podem promover o pensamento crítico e a empatia.

Nesta exploração da Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil é possível mergulhar nas complexas relações entre leitores e textos. Buscando significados na sociologia da leitura, Bourdieu (2003) examina como os hábitos de leitura são moldados por fatores sociais, econômicos e educacionais, e como esses hábitos diferenciados podem perpetuar desigualdades sociais, considerando como as experiências de leitura variam de acordo com a idade, o contexto cultural, as expectativas e as experiências pessoais dos jovens. Além disso, essa abordagem crítica também convida a uma reflexão sobre como autores, ilustradores e educadores podem criar obras que ressoem com o público jovem, estimulando sua imaginação, curiosidade e compreensão do mundo.

No decorrer deste estudo, exploraremos as principais teorias e conceitos relacionados à Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil, analisando sua influência na apreciação e na interpretação das obras por parte dos jovens leitores a partir de dados construídos por meio de resposta ao questionário desenvolvido por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, do Colégio Municipal Odete Nunes Dourado, localizado na cidade de Irecê-Ba. Através desse olhar atento à interação entre o texto e o leitor, esperamos ampliar nossa compreensão da riqueza e complexidade da literatura destinada

às novas gerações, revelando como ela pode enriquecer suas vidas e perspectivas de maneira significativa.

Neste estudo utilizaremos a nomenclatura “infantil e juvenil” para fazer referência a Literatura produzida e destinada para crianças e adolescentes, de modo que, adotamos a concepção de Maria Zaira Turchi (2014), que apresenta em seus estudos uma independência entre os termos infantil e juvenil. Essa distinção salienta que o público infantil e juvenil não pode ser considerado o mesmo público, desde que, algumas produções literárias terão suas particularidades, que ora são de características próprias do público infantil e ora do público juvenil.

É válido salientar que a Literatura Infantil e Juvenil não é endereçada unicamente para esse público, portanto, é considerável que nos referimos a Literatura Infantil e Juvenil como obras que são produzidas preferencialmente para esse público, mas sem delimitar faixa etária. Há ainda outra discussão dentro da própria Literatura Infantil e Juvenil sobre a faixa etária dos dois públicos em questão, assim sendo, há uma grande dificuldade de estabelecer e delimitar idades perante o público leitor, tudo vai depender de como o sujeito se desenvolve. Da preparação que recebeu no processo de desenvolvimento cognitivo, suas características sociais, emocionais, afetivas e intelectuais.

Para fundamentação do tema é de suma importância conceituar a teoria da Estética da Recepção e para isso, a pesquisa se apoia em Jauss (1979), renomado teórico alemão e um dos principais proponentes da teoria da Estética da Recepção apresentando uma nova perspectiva para a interpretação literária, deslocando o foco da tradição centrada no autor e na obra para o papel crucial do leitor e do processo de recepção, Jauss propôs um "triângulo literário" composto por autor, obra e leitor. Enquanto a teoria tradicional enfatizava principalmente o autor e sua intenção na criação da obra, Jauss destacou a importância do leitor como participante ativo no processo de interpretação e significado da obra.

As autoras Regina Zilberman (1985) e Marisa Lajolo (1985) enriquecem o aporte teórico contextualizando a Literatura Infantil e Juvenil dentro da história literária, observando sua evolução ao longo do tempo e como reflete aspectos sociais, culturais e educacionais. Contribuem significativamente para a compreensão e valorização da

literatura destinada a crianças e adolescentes, destacando sua importância no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos jovens leitores.

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção desta se baseia numa espécie de necessidade universal e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (Candido, 1999 p. 82-83).

Considerando o contexto social é imprescindível à abordagem de Antônio Cândido (1999), qual apresenta a literatura como uma “força humanizadora”, de modo que, a maneira como a obra é recebida pelo leitor poderá apresentar efeitos diferentes, pelas circunstâncias dos sentidos e provocações, em um determinado contexto social, histórico e temporal de o leitor ser influenciado ou não. O que se reflete ainda na função formadora da literatura que para Cândido, a literatura não apenas entretém, mas também desafia e enriquece o leitor, promovendo a reflexão sobre a condição humana e as complexidades da sociedade. Ao se envolver com personagens e tramas, o leitor é convidado a explorar diferentes perspectivas, valores e experiências, expandindo sua compreensão do mundo e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e cultural. Dessa forma, a literatura exerce uma função educativa, moldando mentes e sensibilidades, e desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes.

A pesquisa, cujo objetivo é analisar a Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil sobre a prática pedagógica no ensino de leitura e literatura no contexto histórico-social da educação atual, constrói discussões a partir da autora Tereza Colomer (2015), oferecem uma abordagem abrangente e acessível sobre a literatura destinada a crianças e adolescentes, explorando diversos aspectos essenciais desse gênero literário, fornecendo *insights* valiosos sobre a importância e as características específicas da Literatura Infantil e Juvenil. Em sua abordagem, Colomer (2015) enfatiza a necessidade de oferecer às crianças e jovens acesso a uma ampla variedade de textos literários de qualidade, que não apenas os envolvam emocionalmente, mas também os desafiem intelectualmente e os estimulem a refletir sobre questões complexas. Além disso, a autora ressalta a importância de considerar o leitor como um agente ativo na construção de significados, reconhecendo

a sua capacidade de interpretar e atribuir sentido às obras literárias de acordo com suas próprias experiências e perspectivas. Ao adotar essa abordagem, a Literatura Infantil e Juvenil pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, contribuindo para sua formação como leitores críticos, criativos e conscientes.

A fim de contextualizar a importância do ensino de leitura e literatura a pesquisa se apoia em Paulo Freire (1996), na obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” onde o autor aborda a relação entre leitura e poder, discutindo como o acesso à leitura e à educação pode ser uma ferramenta de empoderamento, especialmente para aqueles historicamente excluídos do processo educacional.

2 Literatura infantil e juvenil valorização e seus significados

A história da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil é marcada por uma evolução dinâmica e multifacetada, refletindo os contextos sociais, culturais e educacionais do país ao longo dos séculos. Desde os primórdios da colonização, com a influência das tradições indígenas e europeias, até o florescimento contemporâneo de uma produção literária diversificada e inclusiva, a literatura para crianças e jovens tem desempenhado um papel crucial na formação de identidades e na promoção da educação e da cultura. Ao longo dos anos, autores como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado e Ziraldo, entre outros, têm contribuído para enriquecer esse universo literário, oferecendo histórias cativantes, personagens memoráveis e reflexões profundas sobre temas relevantes para o público infantil e juvenil brasileiro.

A valorização da estética na Literatura Infantil e Juvenil é fundamental para envolver e cativar os leitores, oferecendo-lhes uma experiência de leitura visualmente estimulante e emocionalmente envolvente. Esta abordagem encontra respaldo nas ideias de Iser (1979), renomado teórico da estética literária, que enfatiza a importância da interação entre o texto e o leitor na criação de significado estético. Iser argumenta que a estética de uma obra literária desempenha um papel fundamental na atração e na retenção da atenção do leitor, influenciando assim sua interpretação e apreciação do texto.

É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia. (Iser, p. 105).

Desta forma, na Literatura Infantil e Juvenil, a estética desempenha um papel ainda mais significativo, pois as crianças e jovens são especialmente sensíveis aos elementos visuais, como ilustrações, cores, tipografia e design gráfico. Ao considerar cuidadosamente a estética das obras destinadas a esse público, os autores, ilustradores e editores podem criar livros que não apenas contam histórias cativantes, mas também estimulam a imaginação, promovem o desenvolvimento visual e emocional, e despertam o amor pela leitura desde cedo.

A relação entre o leitor infantil e juvenil e o texto é profundamente influenciada pela capacidade única desses leitores de se engajarem de forma ativa e imaginativa com as narrativas. Para crianças e jovens, a experiência de leitura vai além da simples decodificação das palavras; ela é caracterizada por uma imersão emocional e cognitiva nas histórias, personagens e mundos criados pelos autores. Nessa relação, os leitores são desafiados a explorar diferentes perspectivas, a desenvolver empatia por personagens fictícios e a refletir sobre questões complexas, ao mesmo tempo em que encontram prazer e entretenimento na aventura literária. Ao interpretarem os textos de acordo com suas próprias experiências e sensibilidades, os leitores infantis e juvenis contribuem ativamente para a construção de significados, tornando a experiência de leitura uma jornada única e enriquecedora.

A Literatura Infantil e Juvenil embora seja muitas vezes considerada uma forma de "literatura menor" em comparação com a literatura adulta, tal conceito é desafiado por teóricos como Deleuze e Guattari (2012). De acordo com os autores, a literatura "menor" não deve ser vista como inferior, mas sim como uma forma de resistência e subversão às normas estabelecidas. Nesse sentido, a literatura infantil e juvenil pode ser interpretada como um espaço de liberdade criativa e potencial transformador, capaz de questionar estruturas de poder e oferecer novas perspectivas sobre o mundo. Ao explorar temas e experiências próprias da infância e da adolescência, essa literatura desafia as hierarquias

tradicionais entre "literatura maior" e "literatura menor", destacando-se como uma forma de expressão cultural legítima e significativa.

No ensino da Literatura Infantil e Juvenil, os fundamentos da autora Regina Zilberman oferecem uma perspectiva rica e abrangente sobre a importância e os desafios desse campo. Zilberman destaca a necessidade de abordar a literatura infantil e juvenil não apenas como uma forma de entretenimento, mas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ressalta a importância de selecionar textos literários de qualidade, que possam estimular a imaginação, promover a reflexão crítica e ampliar o repertório cultural dos alunos. Além disso, Zilberman destaca a relevância de abordagens pedagógicas que incentivem a interação ativa dos alunos com os textos, como a leitura compartilhada, a discussão em grupo e a produção de trabalhos criativos. Ao adotar os fundamentos propostos por Regina Zilberman, os educadores podem criar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras que contribuam para a formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes.

Desse modo, a importância pedagógica do ensino e da leitura com foco na Literatura Infantil e Juvenil é amplamente sustentada por teóricos da área da educação. Segundo Paulo Freire (1989), por exemplo, a leitura não é apenas uma atividade de decodificação de palavras, mas um ato de compreensão crítica e reflexão sobre o mundo. Freire enfatiza que a leitura deve ser um processo dialógico, no qual os alunos são incentivados a questionar, interpretar e relacionar os textos com suas próprias experiências e realidades sociais.

Além disso, Vygotsky (1997) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem da leitura, argumentando que o diálogo entre os alunos e com o professor promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas. Já o psicólogo Jerome Bruner (1976) defende a importância de uma abordagem construtivista da leitura, na qual os alunos são incentivados a construir ativamente significados a partir dos textos, utilizando suas próprias estratégias e conhecimentos prévios.

Bruner destaca que a aprendizagem deve ser centrada no sujeito, e a leitura, nesse sentido, deve ser um meio de construção de sentido, em que o leitor constrói suas próprias representações e interpretações do mundo. Esse ponto de vista valoriza a interação entre o leitor e o texto, considerando que a compreensão de um texto é resultado da atividade

mental do indivíduo, e não uma simples absorção passiva de informações. Para Bruner, a leitura construtivista favorece a formação de leitores críticos, capazes de atribuir significados variados e pessoais aos textos, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também capacidades de reflexão e análise.

Em suma, esses teóricos ressaltam que o ensino e a leitura são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos, promovendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Diante disso, a leitura não deve ser vista apenas como um processo de decodificação de palavras ou compreensão literal de informações, mas como uma atividade em que o leitor, com base em seus conhecimentos prévios, experiências e contextos culturais, participa ativamente da interpretação do texto.

3 Reflexões sobre o ensino da literatura infantil e juvenil

Este artigo foi inspirado através de estudos desenvolvidos durante o curso de graduação em Letras/UNEB *campus XVI*, cujo objetivo foi conhecer as experiências de leituras literárias vivenciadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos finais do Colégio Municipal Odete Nunes Dourado, a partir da prática da leitura, representações e apropriações das obras quais tiveram/tem acesso. Levou-se em consideração nessa pesquisa não somente a prática da leitura realizada em âmbito escolar, como atividade pedagógica, mas também as leituras e/ou acesso a literatura em diferentes contextos sociais da vida cotidiana, considerando assim as leituras realizadas por escolha espontânea do aluno.

Para a construção adotamos por método a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, recorrendo a aplicação de questionário (*in loco*) enquanto instrumento de construção de informação. Contendo doze perguntas abertas, o questionário foi aplicado numa turma de trinta e cinco alunos, sublinhando que no momento da investigação oito alunos estavam ausentes e apenas vinte e sete participaram da pesquisa. Com essa abordagem possibilitou aos alunos que o *feedback* fosse posto com suas próprias palavras, assim, esses sujeitos puderam falar mais sobre suas experiências e preferências de forma singular.

A construção dos tópicos e abordagem do questionário buscou contemplar alguns aspectos relacionados ao ensino e prática de leitura e literatura, tais como: a) hábito/prática de leitura (desenvolvimento pessoal e intelectual); b) recepção (apreciação e compreensão); c) ensino e práticas pedagógicas; d) representações/interpretação da leitura (ampliação da compreensão e reflexão crítica). Mesmo havendo diversas respostas as questões que foram selecionadas para análise, optou-se por apresentar neste estudo aquelas que mais dialogaram com o objetivo da discussão apresentada neste artigo. Em função do artigo científico ser curto em espaço, não dando para contemplar todas as respostas foram estabelecidos critérios de seleção, inclusão e exclusão dos itens aqueles que melhor refletiram e problematizaram com os objetivos gerais e específicos empenhados por este artigo.

A leitura literária é muito mais do que uma simples decodificação de palavras, é uma experiência rica e multifacetada que envolve a interação complexa entre o texto e o leitor. De acordo com Roland Barthes (1987), renomado teórico da semiótica, a leitura é um ato de criação, no qual o leitor atribui significados pessoais e constrói interpretações únicas a partir dos elementos presentes no texto. Nesse sentido, a leitura literária não se limita apenas à compreensão literal do que está escrito, mas também envolve a análise de símbolos, metáforas e subtextos, bem como a consideração do contexto histórico, cultural e social no qual a obra foi produzida. Assim, a leitura literária não apenas enriquece a compreensão do mundo e da condição humana, mas também convida o leitor a explorar sua própria identidade, valores e experiências por meio da lente da narrativa.

Desse modo, buscamos compreender como os jovens leitores constroem significados a partir da leitura literária, a fim de conhecer o processo de interação entre os jovens leitores. Ao questioná-los sobre o hábito e a prática de leitura literária, como “ação pedagógica” e/ou motivadas por interesse pessoal espontânea, quando o sujeito “lê para si” (Rezende, 2013) percebemos que não é uma prática constante e sistematizada, os entrevistados relatam que o contato/acesso a livros literários acontecem mediante provas, atividades e trabalhos escolares. Alguns deles relatam não praticar ou tornar a leitura um hábito por falta de tempo e/ou por simplesmente não gostar de ler, foram comuns respostas como “não tenho paciência para ficar lendo um livro”, “não gosto de livros”,

“tenho que ajudar minha família e não sobra tempo para leitura”, “tenho que trabalhar no horário oposto a escola”.

Percebe-se hoje em dia que muitas crianças e adolescentes não desenvolvem o hábito da leitura, seja por falta de interesse ou por não encontrarem tempo em suas rotinas ocupadas. A vida moderna, repleta de atividades extracurriculares, tecnologia e redes sociais, muitas vezes competem com o tempo que poderia ser dedicado à leitura. Em consequência dessas respostas pode-se repensar a prática pedagógica oferecida a esses jovens leitores para que seja conduzida de forma prazerosa e significativa, pois os jovens não gostam de ler simplesmente porque ainda não encontraram o tipo certo de livro (texto/gênero) que os cativa e os envolve emocionalmente. É necessário que educadores e pais estejam atentos aos interesses individuais dos jovens e de fornecerem acesso a uma ampla gama de gêneros e estilos literários, permitindo que eles descubram suas próprias preferências e desenvolvam uma relação positiva com a leitura.

Quando trazemos para a pauta a apreciação e compreensão do texto, ou seja, a maneira quais as obras são recebidas pelos leitores pode-se observar que os alunos não estão sendo sensibilizados pela leitura literária, alguns relataram que não conseguem memorizar e/ou interpretar o que leem e outros que leram de forma utilitarista (apenas para alcance de notas nas atividades avaliativas). Levando em consideração o processo de ensino e leitura, podemos observar que os jovens leitores não absorvem passivamente as histórias, ou seja, apresentam dificuldade para interpretar ativamente os elementos narrativos quais poderiam facilmente se relacionar às suas próprias experiências, emoções e imaginação.

Podemos perceber ainda mediante questionário o acesso à literatura contemporânea por parte de alguns participantes, autores como Conceição Evaristo e Itamar Vieira Júnior foram citados. O acesso à literatura contemporânea por jovens é crucial para sua formação cultural e intelectual. Através de obras que refletem temas e realidades atuais, os jovens podem desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor, além de explorar diferentes perspectivas e identidades. Este contato com narrativas contemporâneas não só enriquece sua imaginação e criatividade, mas também os prepara para enfrentar os desafios e dilemas do século XXI com maior empatia e discernimento. A literatura infantil clássica também foi citada ao serem questionados

sobre quais títulos/narrativas tinham realizado a leitura recentemente, *Os três porquinhos*, *Cinderela*, *Aladim* foram os mais citados.

É nessa perspectiva que as ações pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura e promoção de práticas democráticas e críticas devem encorajar os alunos a participar de discussões significativas sobre os textos, a relacioná-los com suas próprias vivências e a refletir sobre seu papel na sociedade. Além disso, enfatizar a importância de selecionar materiais de leitura que estejam conectados com a realidade e os interesses dos alunos, tornando a experiência de leitura mais relevante e significativa para eles. Dessa forma, as ações pedagógicas, inspiradas nas ideias de Paulo Freire (2003), buscam não apenas desenvolver habilidades de leitura, mas também promover uma visão crítica e emancipadora do mundo por meio da literatura. Ao envolverem-se com personagens cativantes, enredos envolventes e ilustrações vibrantes, os jovens leitores constroem uma relação íntima e pessoal com a literatura, moldando suas percepções estéticas e desenvolvendo um gosto pela leitura que pode perdurar por toda a vida.

Ao abordar o ensino e práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária pode-se perceber que é essencial repensar o ensino da leitura, adotando abordagens inclusivas, críticas e interativas que valorizem a diversidade, promovam a reflexão e inspirem o amor pela literatura em todos os alunos. E, como as demais questões, o ensino e as práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária também nos levam a desafios significativos que merecem ser problematizados.

Um dos principais problemas é a falta de diversidade e representatividade nos materiais de leitura, que podem não refletir as experiências e identidades dos alunos, especialmente aqueles de grupos marginalizados. Além disso, abordagens pedagógicas tradicionais podem enfatizar apenas a compreensão literal dos textos, negligenciando a importância da interpretação crítica e do engajamento emocional com a literatura. Outro desafio é a competição com formas de entretenimento digital, que podem atrair a atenção dos alunos de maneira mais imediata e cativante do que a leitura de livros.

No tocante da ampliação da compreensão e reflexão crítica percebe-se que a representação e interpretação da leitura infantil e juvenil são processos fundamentais que permitem às crianças e aos jovens explorarem e compreenderem o mundo ao seu redor por meio das histórias. Ao se envolverem com personagens, enredos e cenários presentes

nos livros, eles não apenas absorvem informações, mas também constroem significados pessoais e desenvolvem habilidades de análise crítica e empatia. Através da interpretação das narrativas, as crianças e jovens são capazes de refletir sobre questões importantes, explorar diferentes perspectivas e desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros. Essas representações e interpretações da leitura não apenas enriquecem a experiência de leitura, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos leitores em formação.

Considerações finais

Diante da análise realizada sobre a Estética da Recepção na Literatura Infantil e Juvenil, torna-se evidente a importância de compreendermos a interação dinâmica entre os textos literários e os leitores mais jovens. Ao longo deste trabalho, exploramos como os elementos estéticos das obras, como narrativas e ilustrações, podem influenciar a experiência de leitura e a construção de significados por parte dos leitores em formação. Além disso, investigamos como práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura podem ser embasadas na Estética da Recepção, promovendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e inclusiva da Literatura Infantil e Juvenil.

A análise dos resultados nos permitiu reconhecer que a Estética da Recepção não apenas enriquece a experiência de leitura das crianças e dos jovens, mas também oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao valorizarmos a diversidade de vozes e perspectivas presentes na Literatura Infantil e Juvenil ao estimular a interação ativa dos leitores com os textos, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos.

No entanto, é importante reconhecermos que há desafios a serem enfrentados no contexto do ensino da Literatura Infantil e Juvenil, especialmente no que diz respeito à seleção de materiais de leitura e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis a todos os alunos. Nesse sentido, este trabalho ressalta a necessidade de continuarmos a investir em pesquisas e iniciativas que visem aprimorar o ensino e a promoção da leitura literária entre as crianças e os jovens, reconhecendo o potencial transformador da literatura na vida de cada leitor.

Ao longo deste trabalho, exploramos a importância da Literatura Infantil e Juvenil como ferramenta educacional e cultural, destacando seu papel na formação de leitores críticos e imaginativos desde os primeiros anos de vida. Analisamos e discutimos o impacto positivo que o contato precoce e contínuo com a literatura pode ter na construção de identidades e na promoção da diversidade. A Literatura Infantil e Juvenil não deve ser subestimada em seu potencial transformador, pois desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com sensibilidade e resiliência.

Considerando o letramento literário, que vai além da simples leitura de textos ficcionais, sendo um processo que envolve a compreensão e a interpretação de narrativas literárias, de forma a promover uma reflexão sobre a realidade social, cultural e histórica, pode-se inferir como sendo uma prática pedagógica a ser adotada no contexto ao qual a pesquisa foi desenvolvida.

Rildo Casson (2006), autor que se dedica ao estudo do letramento literário, destaca a importância dessa prática como um meio fundamental para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos leitores. Para Casson, ao entrar em contato com diferentes formas de expressão literária, os indivíduos desenvolvem habilidades que contribuem para a sua autonomia intelectual, além de adquirir uma maior capacidade de se expressar e de se posicionar diante das diversas questões do mundo. O letramento literário, portanto, é visto como uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, conclui-se que a Estética da Recepção na literatura infantil e juvenil representa não apenas um campo de estudo promissor, mas também uma ferramenta poderosa para a promoção da leitura e o desenvolvimento integral dos jovens leitores. Ao incorporarmos os princípios e as práticas derivadas dessa abordagem em nossas ações pedagógicas e sociais, podemos contribuir para a formação de uma sociedade mais crítica, imaginativa e empática, onde a literatura ocupa um lugar central na construção de significados e na busca por um mundo mais justo e igualitário.

Referências

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/discntis/index>
V. 9, N. 1, jan-dez, 2024 | ISSN eletrônico: 2317-0522

- JAUSS, Hans Robert. A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção. et all. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. In. _____; trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In. ORTIZ, Renato. (Org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39–72.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Remate de Males. **Revista do Departamento de Teoria Literária**, Unicamp: IEL, p. 81-90. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 17 de abril de 2024.
- COLOMER, Tereza. A articulação escolar da leitura literária. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. In. _____; tradução Laura Sandroni, São Paulo. Global, 2007.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. 1. ed. Unesp, São Paulo: 2018.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.
- Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**, In. Marta Kohl de Oliveira. ed. Scipione. 1997.

EXPERIMENTAÇÕES EM *O QUE OS CEGOS ESTÃO SONHANDO?* DE LILI JAFFE E NOEMI JAFFE: MOMENTOS DE FORÇA EM MEIO À NARRATIVA DE BARBÁRIE

Gabriela de Jesus Barreto
Malane Apolonio da Silva

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como as escritoras Noemi Jaffe e Lili Jaffe, ambas da mesma família, filha e mãe, ao organizarem um diário, conseguem fazer parte do mesmo, projetam o testemunho, o não esquecimento e a tentativa de acionar o que se é contado a partir da leitura do diário *O que os cegos estão sonhando?*. A metodologia empregada será a análise qualitativa, de caráter descritiva, explicativa e bibliográfica com foco na literatura de testemunho. Espera-se que a pesquisa trace apontamentos à respeito dos mecanismos de escrita e ferramentas literárias que as autoras utilizam no objeto de pesquisa ao relatar as experimentações de dor que estão presentes em cada momento narrado e estabelecer essa narrativa de força em meio à guerra quando se é sentenciado a morte. Assim, para realizar essa pesquisa utiliza-se o embasamento teórico de Agamben (2008), Seligmann-Silva (2008), Zilberman (2023), Bauman (1998), Hoffman (2018), Deleuze (1993), ademais.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho; Diário; Holocausto.

ABSTRACT

This article aims to analyze how writers Noemi Jaffe and Lili Jaffe, both from the same family, daughter and mother, when organizing a diary, manage to be part of it, project testimony, non-forgetfulness and the attempt to activate what is happening. is told from the reading of the diary *What are the blind people dreaming about?*. The methodology used will be qualitative analysis, descriptive, explanatory and bibliographical with a focus on testimonial literature. It is expected that the research will outline notes regarding the writing mechanisms and literary tools that the authors use in the research object when reporting the experiences of pain that are present in each narrated moment and establishing this narrative of strength in the midst of war when is sentenced to death. Thus, to carry out this research, the theoretical basis of Agamben (2008), Seligmann-Silva (2008), Zilberman (2023), Bauman (1998), Hoffman (2018), Deleuze (1993), in addition, is used.

Keywords: Testimony Literature; Daily; Holocaust.

INTRODUÇÃO

O testemunho na literatura é base no campo crítico à respeito do processo de discussões contemporâneas sobre o holocausto. A literatura de testemunho é uma escrita responsável por narrar acontecimentos e apresentar possibilidades de criações de memórias e experiências a partir de experimentações. Nessa fase da literatura, algumas marcas são encontradas como o registro em primeira pessoa com os relatos narrados, o desejo de justiça, a resistência, entre outros. Além de contribuírem em assuntos que dialogam com outras áreas de estudos, como na história e na filosofia com reflexões existenciais do ser humano. Mas de qual forma se percebe na escrita literária uma linguagem de força em meio à barbárie?

A obra *O que os cegos estão sonhando?* é a escrita de um diário que relata formas de sobrevivência em meio à barbárie, o maior genocídio do século XX, na Segunda Guerra Mundial. Noemi Jaffe (2012) constrói uma escrita individual a partir da memória da sua mãe, enfatizando assim, a potência da escrita de Noemi no diário. Uma narrativa que garante a permanência do testemunho em um cenário com mais expectativa de morte do que de vida, através da escrita que a autora produz sobre o seu cotidiano, que consegue se afastar um pouco da dura realidade do período e acreditar que ainda existia vida além de todo sofrimento.

No diário, a escrita de Noemi Jaffe se organiza em três partes, tais escritas por três mulheres de gerações diferentes. Na sua parte, Noemi escreve a partir dos relatos da sua mãe, Lili Jaffe, e depois publica o livro para que outras pessoas tivessem contato com esses relatos. Os diálogos aparecem no diário:

É como se ela já soubesse e como a filha tivesse nascido para ler o diário, para dá-lo a público e também seria por isso que ela o teria escrito, já que não tinha o hábito de escrever. Ninguém, dentre os conhecidos dela, escreveu. (Jaffe, 2012, p. 207).

Em resumo, esta pesquisa pretende analisar como a escrita de Noemi Jaffe apresenta para o leitor uma linguagem de força em meio à barbárie, indicar quais são os mecanismos e ferramentas de escrita literárias que a autora utiliza nesse diário, relatar as experimentações de vida que estão presentes em cada momento narrado e estabelecer as

experimentações de força em meio à guerra quando se é sentenciado à morte. Dessa forma, será utilizada a literatura para exprimir o que se oprime, através da escrita de Noemi Jaffe. A metodologia empregada será a análise qualitativa, de caráter descritiva, explicativa e bibliográfica com foco na literatura de testemunho.

1. ANÁLISE DA LINGUAGEM LITERÁRIA A PARTIR DA OBRA *O QUE OS CEGOS ESTÃO SONHANDO?*

O conceito “Literatura de Testemunho” originou-se do termo “Literatura do Holocausto”, (Maciel, 2016) que foi um período odioso liderado por Adolf Hitler, na Alemanha, que pregava o preconceito, ódio, manipulação e realizou o maior massacre de judeus, ciganos, homossexuais e demais grupos de pessoas; sendo uma época marcada pela violência como processo histórico de exclusão social.

Para conhecer mais sobre esse período da história foram feitas pesquisas que dialogam com essa temática e uma delas foi encontrada no texto *Modernidade e Holocausto*, do autor Zygmunt Bauman (1998) que fala sobre esse crime bárbaro.

[...] um crime horrendo perpetrado por gente iníqua contra inocentes. Um mundo dividido entre assassinos loucos e vítimas indefesas, com muitos outros ajudando as vítimas quando podiam, mas a maior parte do tempo incapazes de ajudar. Nesse modo, os assassinos assassinavam porque eram loucos, cruéis e obcecados por uma ideia louca e depravada. As vítimas iam para o matadouro porque não eram páreo para o inimigo poderoso armado até os dentes. O resto do mundo só podia assistir, atordoado e agonizado, sabendo que apenas a vitória final dos exércitos aliados contra o nazismo poria fim ao sofrimento humano. (Bauman, 1998, p. 9).

A partir da consideração de Bauman, pode-se compreender melhor como ocorreu um dos piores (ou senão o pior) período de genocídio da história da humanidade. Além da obra *Modernidade e Holocausto*, outras obras possuem o cunho biográfico, histórico e testemunhal que fazem o leitor conhecer e adentrar nos fatos bárbaros e catastróficos ocorridos ao que remete o Holocausto judeu na Segunda Guerra Mundial. Uma dessas obras é o diário *O que os cegos estão sonhando?*, publicada em 2012, e se divide em três

partes, cada uma com uma perspectiva divergente em que as personagens escreverem sobre o período do holocausto na Alemanha. Essa obra foi divulgada por Noemi Jaffe, uma escritora, professora, crítica literária e doutora na área de literatura brasileira; essa escrita foi produzida a partir dos relatos de testemunho da sua mãe, Lili Jaffe, uma das sobreviventes do período da Segunda Guerra Mundial, que ocorreu no século XX, o qual foi frisado como a “era da catástrofe”.

Na escrita de Noemi (2012), percebe-se que ela mescla as suas memórias construídas referentes ao que ouvia sobre o regime militar, com os relatos pessoais da sua mãe ao falar sobre o amor e as torturas que passava nos campos de concentração. Ao analisar a sua escrita, é latente o diálogo existente com outras histórias, como a produção do texto convida o leitor a saber da história do outro e de qual forma acontece a movimentação no texto para que esse tipo de escrita tenha continuidade, sendo uma escrita que causa incômodo.

A escrita do diário aproxima o leitor ao que aconteceu na Segunda Guerra Mundial, e ativar a compreensão desse acontecimento faz com que as pessoas tenham outro olhar perante aos acontecimentos. Com as análises feitas sobre as obras e trabalhos em destaque, percebe-se como o ato da retomada ao passado influencia na geração de reflexões sociais e políticas no discurso literário ao escrever sobre os relatos testemunhais que retomam aos acontecimentos históricos, como o período do holocausto para ressaltar elementos reais.

A Literatura de testemunho possui uma forte relação com os traços de compromisso político quando relata a verdadeira história de opressão do povo judeu, realizada a partir dos relatos de testemunho, das experiências dos oprimidos e das lutas políticas (Martin, 2018). Em relação à violência, a escrita busca registrá-la e interpretá-la, como também possui um papel de denunciar os crimes cometidos ao narrar sobre o que essas pessoas sofreram e hoje não podem falar. Testemunhar é uma condição de sobrevivência ao reconstruir um espaço simbólico de vida, pois a literatura de testemunho é uma resistência às ditaduras.

A literatura, como forma de arte na escrita, se relaciona com o horror que foi a experiência traumática do holocausto, e esses relatos são fontes documentais com o suporte da história e da memória individual ou coletiva para a área da teoria literária ao

ter um discurso de resistência e o rompimento do silêncio, pois a tentativa do esquecimento é a omissão e negação dos fatos. A escrita tem o poder de impedir o esquecimento e que fatos odiosos, como o holocausto se repita, porque não falar sobre isso, seria uma forma de aceitar. Assim, encontram-se, na escrita de Noemi, relatos a respeito do assunto.

Para a filha, quantos relatos foram feitos sobre histórias de sobreviventes, nunca será o suficiente. Todo e cada relato é bem-vindo. Faltam, no máximo, vinte anos para que os sobreviventes desapareçam, morram. Quando isso acontecer, outra etapa desta história vai começar e é preciso preparar-se para ela. O que serão os campos de concentração daqui a cinquenta anos? Um nome? (Jaffe, 2012, p. 186).

A escrita do objeto de estudo desse artigo, a obra *O que os cegos estão sonhando?*, é um instrumento de lembrança. No entanto, o governo de Adolf Hilter utilizou esse período como arma política, um instrumento de poder com o objetivo de alcançar controle político sobre forças antagônicas com a aniquilação de documentos públicos. Porém, a arte e a memória possuem uma estreita relação que alimentam o papel da perpetuação entre o passado e o presente, pois é uma escrita que se faz necessária “A necessidade absoluta do testemunho. Ele se apresenta como condição de sobrevivência” (Seligmann-Silva, 2008, p. 73). Ademais, a escrita do diário demarca o seu lugar de instrumento de lembrança.

Lendo o diário, a filha percebe que as histórias que ela conta são exatamente aquelas que estão escritas ali. Provavelmente, ela fixou a memória do que escreveu. Ou melhor, fixou porque escreveu. O que teria acontecido se ela não tivesse escrito esse diário? Tudo, como o resto que ela não escreveu, teria sumido? É possível. Onde estão, quais foram as coisas que ela viveu e esqueceu? Houve coisas piores, ou talvez mais engraçadas, ou mais específicas? Nada, nada. (Jaffe, 2012, p.196).

Assim, relacionar a produção de lembranças à literatura, é assumir a ficção e o real que foi vivido, sendo nesse real que o autor aciona a tentativa de sobrevivência e de força em meio à barbárie. Com essa liberdade ficcional, o autor fortalece a sua

sensibilidade na escrita através de uma experiência individual, de permanente construção e desconstrução nesse processo de criação

Fim último da literatura, distinguir no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, quer dizer, uma possibilidade de vida. Escrever para esse povo, que falta (“para “significa menos “no lugar de” do que “na intenção de”) (Deleuze, 1993, p.6).

Nas escritas sobre períodos de guerras, o indivíduo presente precisa-se de uma aproximação do evento catastrófico para ter condições de produzir um testemunho compreensível e sólido. Neste processo, a lógica de tempo e espaço é quebrada, e uma construção da identidade dos indivíduos, especificamente a de Lili Jaffe, que foi uma das sobreviventes do holocausto, é elencada. Dessa forma, a tentativa da destruição dessa identidade foi citada.

Era preciso que cada um se sentisse intimamente perseguido e culpado na sua identidade mesma e, assim não havia como reagir, porque o método era justamente destruir a individualidade, todo resto ou sombra de identidade, para depois cobrar a resistência. Então vendo: vocês não resistem, não reagem, então merecem ser tratados como nós os tratamos (Jaffe, 2012, p. 175).

Nas escritas de diários, normalmente existe uma lógica de tempo, porém a autora não podia relatar os acontecimentos no momento ocorrido, já que era proibida de escrever pelos nazistas. Assim, escreveu posteriormente. A autora quebra a lógica do tempo quando usa o tempo verbal no presente, já que os acontecimentos ocorreram no passado, para tornar o texto ainda mais potente para as experimentações de momentos de força serem mais vivas, marcantes e bonitas para os leitores. O texto literário apresenta essa quebra e a justificativa dela em:

Ela diz que não tem domínio da escrita, da linguagem, mas escreve sobre o passado usando o tempo presente, como faria uma escritora. Ao usar esse recurso, dá muito mais força ao efeito da realidade e dramaticidade do texto. Por que ela começa o relato

da captura no presente? De onde vem essa estranha consciência literária? (Jaffe, 2012, p. 191).

No texto *A Literatura da Resistência: A Busca pela Compreensão da Memória do trauma por uma escrita de Ausências*, da escritora Catiussa Martin³³, enfatiza isso em: “Têm-se, então, as marcas da dor, o silêncio e as patologias. O trauma altera a memória, que dificulta ou impede a vítima, até certo ponto, de se recuperar, transmitir ou falar sobre o acontecido” (p.15). Essa escrita possui um compromisso com o real, que passa a ser pertencente à vida. É uma escrita que escancara as suas fraturas e silêncios, é onde a voz do sobrevivente é acolhida, é uma ponte entre o sobrevivente e a realidade, e entre ele e a sociedade de um tempo passado que se faz presente “logo, é uma história subjetiva. Ou seja, é uma lembrança que acontece gradativamente, como uma colcha de retalhos, influenciada pelo ontem, o hoje e o amanhã”. (Martin, 2018, p. 156).

A literatura de testemunho que é empregada na obra *O que os cegos estão sonhando?* é uma produção contemporânea que retrata a violência cometida no passado, e que proporciona vozes, sentimentos, identidade de sujeitos que não se faz presentes, que se registra, compartilha memórias afetivas, como silêncio e dor, em torno dos campos de concentração. É uma memória que se mantém viva para os sobreviventes de conflitos internos, como o holocausto e o passado ativo, porém, só a partir dessa saída da zona de conforto que o testemunho pode surgir.

A memória abordada na literatura de testemunho é uma memória atual, eterna no presente e com um compromisso com o real, que relata a violência e o preconceito ocorridos no período do holocausto, mas se perpetua até hoje sem a presença do esquecimento, pois ao ativá-lo, mantém-se as lembranças vivas para que não aconteça novamente. A produção desse diário fez com que essas lembranças fossem compartilhadas, passadas de geração em geração e fossem publicadas. O que se é narrado em um dos diálogos entre mãe filha à respeito da criação do diário:

Escrever, para ela, nunca foi um hábito. Entretanto, ela insistiu em registrar os acontecimentos recentes, depois da experiência do campo de concentração, com desenvoltura e lirismo

33 Doutoranda em Letras (Literatura) pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: catiussamartin@hotmail.com.

impressionantes. Quando, no processo de criação deste livro, perguntei a ela por que ela quis tanto escrever, ela me respondeu instantaneamente: “Para que você lesse!”. (Jaffe, 2012, p. 8.)

Ao escrever esse tipo de literatura, consegue-se aprender com a história, e a memória transforma experiências atuais através da escuta e percepção de vida para analisar esse presente e da sensibilidade acionada na escrita. A memória deve ser conservada, para que não desapareça, porque junto com ela vai à identidade do indivíduo, pois a identidade reside na memória. A garantia de fontes de pesquisa e conhecimentos são preservadas e transmitidas, pois devemos saber mais sobre o holocausto. O passado que a memória conserva não pode ser glorificado, mas, sim, guardado e modificado no presente ao ser escrita uma história atual através de um novo olhar.

A linha de pesquisa nas universidades, como a Universidade Federal de Pelotas-UFPel e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no campo do testemunho tem-se mantido vivo o discurso da memória do holocausto, e essa escrita tem contribuído nas questões sociais e políticas. Assim, essa literatura que cria e relembra é uma forma de enfrentamento do medo e perigo do esquecimento, com estratégias de sobrevivência. É sair-se do contexto de guerra e adentrar ao mundo da escrita, da criação de uma literatura como meio de sobrevivência, o que é narrado no diário.

Distrair-se é vital para sobrevivência; quem só se concentra provavelmente não sobrevive. Mas é preciso habituar-se ao horror para conseguir superá-lo; criar rotinas, rituais, símbolos. E distrair-se: falar sobre comida, lembrar –se de poemas, lembrar de feriados, rezar, conversar, contar. Distrair-se é sair dos trilhos. Para sobreviver é preciso estar nos trilhos e escapar esporadicamente deles; verso também é versão; poesia é versão fora dos trilhos. São necessárias versões, mentiras, simulações, histórias para sobreviver. Para sobreviver, para sobreviver à sobrevivência, para continuar, para lembrar, para esquecer, para lembrar (Jaffe, 2012, p. 145-146).

A produção de histórias dos períodos odiosos alimenta a memória e deixa ela viva quando compartilhada, além de acionar um olhar além das cercas de arames farpados dos campos de concentração presentes na Segunda Guerra Mundial. Um lugar que foi por muito tempo dominado pela ausência de testemunho pelo seu enorme número de pessoas

mortas, pois o período do holocausto e da censura se instalou por muito tempo. Nos campos de concentração, o destino final para calar essas pessoas que poderiam um dia pensar em falar ou escrever sobre esse período, era resumido em mortas nas câmaras de gás; no entanto, as suas memórias eram indestrutíveis.

O livro *O que os cegos estão sonhando?*, publicado em 2012, produz o recomeço de vida através do que se é elaborado. A obra literária constata, por meio da necessidade de Noemi Jaffe, relatar a absurda violência que a sua mãe sofreu nos campos de concentração, com a sua percepção diferente e única. Noemi aciona o processo de criação quando ouve o testemunho da sua mãe e, a partir disso, escreve uma “nova história” no presente, o que ativa a recordação que é perturbadora e dolorosa. Ademais, ela explora o seu potencial de escrita ao ouvir e relatar esse testemunho, também mostra que existe vida no mundo ao lado de fora da cerca de arame farpado, isso por meio da literatura.

“Testemunho e literatura são indissociáveis” (Seligmann-Silva, 2018). Essa característica se mantém, e esse testemunho é derivado da violência, pois a escrita é um modo de sobrevivência à barbárie. A urgência desse ato de testemunhar faz com que essa escrita seja latente e possua uma mensagem insuportável de ser transmitida, haja vista que a urgência desse testemunhar faz com que o trauma narrado por um sobrevivente marque a sua vida e também a história da humanidade. No entanto, são histórias que jamais devem ser esquecidas, por esse motivo que se escreve sobre ele, como afirma Noemi Jaffe (2012, p.6) “As palavras são realmente insuficientes, pois nada ali é do domínio do verbal, embora seja um dever transformar tudo em palavras”. Assim, a história do holocausto nunca vai ser definitivamente esgotada, sempre terá algo para se falar ou escrever.

O livro relata redescobertas, reencontros, angústias e dilemas da sua mãe e questiona a relação entre o diário (criação) e o vivido (real). Assim, Noemi relata:

Mas é claro que o passado sempre contém ficção e não há como separar, nele, a invenção e o fato. Nem uma fotografia do passado está livre de conteúdo ficcional. [...] Se alguém vê, numa cena cotidiana, as pessoas e o outro vê as árvores, outro vê números e outro vê lajes e pilares, tudo isso é real. (Jaffe, 2012, p. 204-205)

Essa relação de dependência na produção permanece, pois o texto de Noemi Jaffe só existe a partir dos relatos narrados da sua mãe. A respeito dessa discussão, existem particularidades que só podem ser realizadas através da ficção literária, o que é discutido por Márcio Seligmann-Silva no texto *Narrar o Trauma – A questão dos Testemunhos de Catástrofes Históricas* em “[...] a capacidade de criar imagens, comparações e sobretudo de evocar o que não pode ser diretamente apresentado e muito menos representado” (Seligmann-Silva, 2008, p. 380).

No mais, a ficção e verdade histórica estão presentes nas narrativas de memória, e o papel de justiça histórica denuncia as barbaridades ocorridas com as testemunhas do holocausto. Noemi Jaffe e Lili Jaffe dão conta de realizar essa denúncia através das suas escritas, pois, mesmo uma pessoa não tendo experimentado um acontecimento trágico ela pode de forma indireta testemunhar sobre tal fato, o que afirma a escritora Regina Zilberman em uma entrevista de Literatura sobre o tema da narrativa de testemunho: “vivemos em tempos de guerra, na Defesanet: [...] ter vivido os acontecimentos pode ajudar a traduzir o horror que os envolve. Mas, de fato, não é condição necessária [...] Sob esse aspecto, a literatura de guerra é simultaneamente uma narrativa de testemunho”. (Zilberman, 2011, s.p). A união das escritas em *O que os cegos estão sonhando?* conta uma história com memórias distintas e as reconstruem. Dessa forma, o diário é a ruptura da ausência de linguagem.

Comumente, a escrita do gênero diário é íntima, porém, na obra, Noemi rompe com a ideia de que a escrita do diário possa ser privada, já que sua vontade era de que outras pessoas lessem, como foi o caso do diário escrito a partir dos diálogos entre mãe e filha, citado em: “- Mãe, se você nunca se interessou em escrever, por que você quis escrever esse diário, lá em *Estocolmo?* - Para mostrar para você!” (Jaffe, 2012, p. 206).

Outro aspecto a ser analisando na escrita é a questão da quebra dos acontecimentos lineares, já que o intuito de Lili Jaffe era escrever os acontecimentos diários conforme fosse vivendo-os. Tal escrita é inacabada e muito além do que foi e é vivido, como é tratada em *A literatura e a vida*, de Gilles Deleuze (1993, p.1) “Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida”.

As lembranças de Lili Jaffe na obra conservam as histórias, imagens antigas, seu lugar e data. O seu testemunho é um resgate das suas experiências individuais, porém, essa escrita não poderia ser produzida, pois era proibida e considerada perigosa para a época. Dessa forma, os relatos de Lili Jaffe só poderiam ser transportados para o papel por sua filha, após o fim da guerra, o que é justificado no texto.

Sua intenção, na Suécia, foi a de relatar os acontecimentos não como se eles tivessem sido escritos a posteriori –como de fato foram-, mas para dar a sensação de que eram narrados enquanto estavam sendo vividos. Isso seria impossível, já que caneta, lápis ou papel eram coisas impensáveis durante a guerra. (Jaffe, 2012, p. 8).

Algumas ferramentas utilizadas simbolicamente por meio da metáfora constroem memórias narrativas de Lili Jaffe e possuem um caráter armazenador de relatos testemunhais; os sentimentos inerentes aos sujeitos que fazem as experimentações de momentos de força em meio à barbárie serem retratadas na obra, como a conquista da liberdade, identidade espaço e individualidade, pausa, descanso, dignidade e renovação. Para isso, Noemi traz a simbologia da cama.

- Senhor, por favor, diga quantas de nós devemos deitar numa cama?

Pergunta risível, mas ele não sorriu. Compreendeu –nos, porque sabia o quanto havíamos sofrido até então. Em voz baixa, e em alemão corrente respondeu:

- Queridas crianças, vocês estão na Suécia, em que cada ser humano tem amor igual pelo outro. Não temos arames à nossa volta, vocês estão livres. Vocês irão se alimentar e descansar, o quanto desejarem. Esse será o quarto de vocês. Há vinte camas e vocês são vinte também. Entrem e durmam bem! (Jaffe, 2012, p. 45).

Além das metáforas no processo de criação na literatura de testemunho, imagens muito bem elaboradas são produzidas e refletidas na mente do leitor, através do ficcional/real, vivido/sonhado, os desejos, repugnâncias, pesadelos e sonhos. Contudo, a literatura tem a capacidade de recriar poeticamente a realidade, uma “fonte privilegiada” que conta sempre “algo a mais”. Assim, uma criação literária é um meio de enfrentamento para a crise do testemunho.

Outro elemento simbólico presente na obra é uma pedra ou tijolo que é destacada (o) no episódio ocorrido no dia 02 de agosto: Lili Jaffe pegou margarina na cozinha, por esse motivo, todas seriam punidas pelos nazistas. No entanto, com pena das primas, Lili assumiu a culpa e sofreu um doloroso castigo de se ajoelhar e segurar na sua cabeça um tijolo enorme. Nesse tópico, Lili descreve esse momento de humilhação e dor em um parágrafo que é impossível o leitor não sentir tamanho sofrimento, desumanidade e tentativa de sobrevivência dos seus familiares. A pedra foi o reflexo da sua perda de privacidade, de liberdade e do direito sobre o seu corpo, mas também de muita coragem para enfrentar a situação.

[...] ordenou que me ajoelhasse. E que segurasse um tijolo enorme por cima da cabeça [...] Levantei o tijolo até a altura da cabeça, com um esforço enorme, mas não conseguia segurar. Caiu-me sobre a cabeça. Pensei que desmaiaria. Mas fui forte. Tive a visão de que todos estavam passando pela revista, minhas primas inclusive. Lágrimas caíam dos meus olhos feitos chuva, não porque eu estivesse arrependida do que fiz, mas de dor mesmo. (Jaffe, 2012, p. 24).

Assim, é possível reafirmar como acontece essa construção da criação no texto literário por meio de metáforas a partir da realidade versus ficção, e como cada uma é analisada na literatura para a escrita também do campo histórico, que busca através dessas imagens e metáforas, a compreensão do leitor nessa construção do campo da literatura para discutir acerca de relatos de testemunhos, e da organização do diário. Como afirma Gilbert O. Ferreira Sena Junior “Sendo que o que se deve ler na fonte literária é a representação que ele comporta, buscando-se a compreensão de suas imagens e metáfora” (Junior, s.d.).

Esses relatos de Lili Jaffe a sua filha, Noemi Jaffe, mesmo sendo dolorosas, são fundamentais para a construção de sua identidade enquanto indivíduo ao ser protagonista dessas narrativas e realizar reflexões putadas no passado/presente, pois, ao serem ouvidas, auxilia o seu entendimento, interação com os seus valores, subjetividades, possibilitam a construção da sua história, autonomia, cultura, crenças, filosofias, contribuição na criação de demais histórias/identidades e fixação da experiência latente nessas lembranças. Neste sentido, o texto literário possui a condição de construção de identidade. Assim, para maior

compreensão aborda-se o conceito de identidade a partir das pesquisas da professora Cecília Pascatore Alves³⁴.

Nos estudos sobre identidade humana entendida como um processo contínuo de metamorfose, na narrativa de história de vida, busca-se “um caminho no qual os significados e sentidos são relacionados, fazendo emergir a metamorfose através da qual se constitui o processo de identidade” (Alves, 2017, p. 40).

Esses conceitos foram usados no diário, mostrando potências contra a luta pelo poder, manipulação e esquecimento, pois se essas duas existirem e se perpetuarem irá existir a instauração e dominação de um grupo hegemônica que defende o discurso de ódio, mortes em massa e censuras, além de ter o poder de deslocar o leitor para o contexto abordado na obra, como é o caso do holocausto e que impactam radicalmente de formas diferentes a percepção da realidade e arte no texto literário.

No processo de recriação do texto literário, ocorre a mudança das lembranças no campo da linguagem e possibilita a “oportunidade poética” na produção de linguagem à literatura de testemunho que vai muito além da sua característica de documento histórico e se encontra no campo da ficção. O texto literário se associa ao seu tempo, reflete as suas narrativas de angústias, sonhos, medos, dores no processo de criação, com elementos da criação presentes e de possíveis realidades que podem ocorrer no momento de criação literária ao serem questionadas e assim a literatura fornece uma versão da “história real” (Junior, s.d.) para se realizar essa análise em paralelo em relação ao real e ficção, na tentativa de elucidar pontos em oposição entre elas. Nessa perspectiva, a literatura possui um papel primordial que fornece elementos na construção do real, “Ou seja, quando consideramos as fontes literárias como espaço-tempo que irá servir como fonte privilegiada para compreensão, análise e interpretação de determinada época” (Junior, s.d).

2. METODOLOGIA

34 Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1997). Professora Doutora, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

A construção desse trabalho foi executada através de uma pesquisa descritiva/exploratória, com uma pesquisa bibliográfica ao levantar informações a partir de livros, artigos publicados em revistas acadêmicas e outros materiais bibliográficos, tendo como objetivo, a construção da pesquisa à respeito de uma escrita que exprimisse experimentações de momentos de força em um contexto de guerra. Os arquivos coletados para serem analisados foram recolhidos em meio às aulas de literatura, especificamente no campo da teoria literária, que abordavam sobre essa temática.

Com a pesquisa realizada no método empregado com a análise qualitativa, de caráter descritiva, explicativa e bibliográfica com foco na literatura de testemunho, realiza um percurso que busca compreender como a obra de Noemi Jaffe se organiza enquanto linguagem para relatar momentos de barbárie ao ser apresentada para o leitor. Além disso, indica quais são os mecanismos de escrita e ferramentas literárias que a autora utiliza nesse diário. Em segundo ponto, relatar as experimentações de vida que estão presentes em cada momento narrado pela autora e, por fim, estabelecer as experimentações de força em meio à guerra quando se é sentenciado à morte.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que o este trabalho fosse produzido gradativamente, foi elencado um planejamento referente a um cronograma das etapas desta pesquisa. Preliminarmente, a obra foi escolhida para ser o objeto de pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa com o intuito de ter a revisão da literatura sobre o tema escolhido. Em seguida, foram feitas pesquisas em plataformas confiáveis para coletar materiais de estudos em livros, artigos e revistas que dialogassem com o campo de estudos. Por fim, aconteceram os estudos, anotações, revisões, pesquisas em torno desse material coletado e a produção presente.

Na introdução, encontram-se informações acerca da literatura de testemunho e o que se é discutido dentro dela na sua escrita literária. Consecutivo, é apresentada a obra como objeto de pesquisa, com o objetivo de mostrar ao leitor o que ele irá encontrar ao se debruçar nas narrativas feitas pela a autora e, por fim, o que esta pesquisa vai analisar nessa escrita.

A fundamentação teórica aborda sobre o conceito de literatura de testemunho e a literatura do holocausto, com embasamento através de teóricos que são referência no assunto. Além disso, é realizada uma explicação do contexto histórica da época com o auxílio de autores que escrevem sobre o período do holocausto.

4. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada para a produção deste artigo se constituiu no campo literário especificamente para analisar a escrita de um diário escrito em meio à uma guerra. Ademais, buscou compreender como a autora se organizou enquanto linguagem nas suas narrativas para contar esses momentos nesse período, por meio dos mecanismos de escrita e ferramentas literárias para descrever o que por muito tempo foi considerado impossível. Este trabalho elencou discussões que geraram debates para a compreensão das possibilidades de experimentações encontradas em toda a leitura do artigo e da apresentação do livro que foi utilizado como objeto de estudo.

O artigo em questão trabalha com o contexto histórico do holocausto para conseguir dar conta dessa compreensão com o auxílio de teorias que se destacam neste campo de pesquisa. A escrita apresenta o papel social, político e como ela rompe esse silêncio ao ser imortalizada através dos registros, além do compromisso da autora em assumir o que foi ficção e real, nesse processo de conservação de memória.

Assim, considera-se que o trabalho realizado buscou compreender como a autora Noemi Jaffe (2012), no diário *O que os cegos estão sonhando?*, se organiza em relação às narrativas com a sua linguagem feita ao contar para o leitor esses momentos de barbárie no diário. Além disso, também verificou como essa escrita apresenta para o leitor uma linguagem de força em meio à guerra, com a utilização de mecanismos e ferramentas literárias, como o uso da própria escrita nas narrativas com o auxílio das lembranças, o uso de metáforas ao decorrer do texto, a utilização dos tempos verbais no presente para demarcar os acontecimentos, a quebra de tempo e espaço na escrita, os diálogos entre mãe e filha que experimentaram o sentimento de força em meio a barbárie para a criação do diário.

Desse modo, conclui-se que essas ferramentas e mecanismos expressam as experimentações de momentos de força nas narrativas e, dessa maneira, acontece a compreensão da análise literária que se resulta em sentimentos vivenciados por meio da escrita. Assim, expressa também as experimentações de vida em cada momento no texto e institui essas experiências em meio ao Holocausto, o maior genocídio mundial no período da Segunda Guerra Mundial.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha** (Homo Sacer III). Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

Alves, C. P. **Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade**. Textos e Debates, p. 40.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

COSTA, José Carlos da. ALVES, Lourdes Kaminski. Representação da memória na literatura e na cultura. **Revista Investigações**. Vol. 23, nº 1, Janeiro /2010.

DELEUZE, Gilles. **A literatura e a vida**. Critique et Clinique, Minuit, Paris, 1993, pp. 11-17.

FONSECA, Breno Rodrigues. Memória e testemunho: a fragilidade da narrativa em *O que os cegos estão sonhando?*; de Noemi Jaffe. Arquivo Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte. v.10, n. 18, maio 2016. ISSN: 1982-3053.

HOFFMANN, Milena. A memória na Literatura da Segunda Guerra Mundial: narrações como testemunho histórico e invenção. **Revista Eletrônica Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v.11, n. esp. (supl. 1), s178-s188, setembro 2018.

JAFFE, Noemi. **O que os cegos estão sonhando?**- Com diário de Lili Jaffe (1944-1945) e texto final de Leda Cartum. São Paulo: Editora 34, 2012.

JUNIOR, Gilberto Ferreira Sena. **Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da história**. Programa de mestrado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (s.d.).

KUNRATH, Milena Hoffman. A memória na Literatura da Segunda Guerra Mundial: narrações como testemunho histórico e invenção. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, 2018, v. 11, n. esp. (supl. 1), s178-s188, set. 2018.

MARTIN, Catiussa. A literatura da resistência: A busca pela compreensão da memória do trauma por uma escrita de ausências. **Revista Policromias**, 2018, p. 149-163, dez. 2018.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política de esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.3, ago-nov, s.d.

MIRANDA, S. F. Fabiana. LISBÔA, Paula da Silva. **Na literatura, a nossa memória: contribuindo para a construção da identidade e perpetuação da cultura dos educandos**. Rio de Janeiro. 10.17771/PUCRio.PDPe.16055.

MONTEIRO, Gustavo Feital. Analisando a escrita do passado: sobre o conceito de “literatura de testemunho” de Seligmann-Silva. **Revista Vernáculo**, nº41- primeiro semestre, Brasília, 2018.

PARISOTE, Dal’zotto Amanda. **Entre autoras, diário e memórias: a linguagem da barbárie em *O que os cegos estão sonhando?*** Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016

PAULA, Marcelo Ferraz de. O testemunho oblíquo em *O que os cegos estão sonhando?* de Noemi Jaffe, e Maus, de Art Spiegelman. **Revista Estudos de literatura brasileira contemporânea**, 2018, p. 285-308, set./dez .2018

RAMOS, Danielle Cristina M.P. Memória e Literatura: Contribuições para um estudo dialógico. **Linguagem em (Re) vista**, Ano 06, Nº 11/12. Niterói, 2011.

SELIGMANN- SILVA, Márcio. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. Letras, **Revista do mestrado em Letras da UFSM**. Santa Maria, RS, UFSM.

SELIGMANN- SILVA, Márcio. Narrar o trauma – A questão dos Testemunhos de Catástrofes Históricas. **Revista Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro. VOL.20, N.1. P.65-82. 2008

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Unicamp, 2003.

TELES, Edson. SAFATLE, Vladimir (orgs). **O que resta da ditadura: A exceção Brasileira**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura: vivemos em tempos de guerra: entrevista.** [23 out. 2011]. Porto Alegre: Zero Hora. Entrevista concedida a Luiz Antônio Araújo. Disponível em: <https://www.defesanet.com.br/ecos/noticias/3268/Literatura--Vivemos-em-tempos-de-guerra/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

**O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO NA
PERSPECTIVA DA BNCC NO
LIVRO DIDÁTICO DO NOVO
ENSINO MÉDIO**

Uiliane Santos Souza Diniz³⁵

RESUMO

O presente artigo objetiva averiguar como as abordagens da BNCC aparecem no livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, no que diz respeito as competências e habilidades de produção textual, especificamente do texto dissertativo argumentativo. Assim, a análise é resultado de uma pesquisa documental que busca responder a seguinte indagação: o livro didático contempla as aprendizagens necessárias sugeridas pela BNCC? No nosso referencial teórico, apoiamo-nos na concepção dos estudos de Koch e Elias (2007), acerca da linguagem enquanto objeto comunicativo e produtor de sentido no texto, verbal e não verbal. Para enfatizar acerca do incentivo à autossuficiência do sujeito enquanto ser independente do seu processo de aprendizagem, abordaremos sobre as contribuições de Libâneo (1994), tomando como base os estudos de Marcuschi sobre os gêneros textuais, nos apoiaremos das suas contribuições sobre a escrita de redação em sala de aula. De acordo com os resultados colhidos na pesquisa foi possível perceber que o livro didático está bastante atualizado e desenvolvido em harmonia com as propostas do documento orientador.

Palavras-chave: texto dissertativo argumentativo; Livro didático; BNCC.

³⁵ Discente do curso de Letras Vernáculas e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, que apresenta este Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da professora Ma. Hilderlândia Machado, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras. E-mail: wilcedro@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é o documento que determina as competências e habilidades necessárias que os alunos da educação básica devem desenvolver ao longo da jornada escolar, sendo um documento fundamental para a idealização do currículo das escolas, e que, pretende, ao longo da educação básica, garantir a progressão de dez competências gerais pensadas para as três etapas de ensino, educação infantil, Anos finais e Ensino médio, que articulam-se na formação das aprendizagens e valores fundamentais a serem adquiridos ao longo dos anos escolares.

Dessa forma, no contexto da educação básica é presente na formulação dos currículos e dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo escolar, o Livro Didático (doravante LD), que com o Novo Ensino Médio consubstanciam-se aos preceitos da BNCC, uma vez que os novos materiais didáticos são produzidos alinhados a esses documentos de ensino que se encontram atualizados com as novas demandas da sociedade e do novo público que as escolas recebem na contemporaneidade, alinhados a isso, é de importância analisar se os materiais didáticos estão em harmonia com a BNCC, Documentos Curriculares Referenciais da Bahia (doravante DCRB) e com o Novo Ensino Médio.

Uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores na educação básica é o LD, que tem por finalidade orientar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com a implementação do Novo Ensino Médio, que é uma reforma educacional que visa tornar o currículo mais flexível e diversificado, conseqüentemente, os LDs devem estar em consonância com os princípios e as competências da BNCC e dos DCRBs, que são os documentos norteadores da educação no país e no estado. Esses documentos visam atualizar e adequar os currículos e os conteúdos escolares às novas demandas da sociedade e ao perfil dos estudantes na atualidade, considerando as diversidades regionais, culturais, sociais, identitárias e ideológicas.

A BNCC estabelece quatro áreas de conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Já o DCRB define os itinerários

formativos que os alunos podem escolher de acordo com seus interesses e projetos de vida. Portanto, é importante analisar se os LDs estão em sintonia com a BNCC e o DCRB, verificando se eles contemplam as habilidades e os conhecimentos necessários para a formação integral dos alunos.

Os livros didáticos constituem-se de conteúdos fundamentais como instrumentos na prática pedagógica docente, e fundamental para a desenvolvimento do conteúdo didático, a vista disso, separamos para este estudo a investigação no que tange uma das vertentes exploradas nos livros didáticos de língua portuguesa, a produção textual, que aqui daremos ênfase ao Texto dissertativo argumentativo explorado principalmente no terceiro ano do ensino médio, e que também é bastante cobrado por exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) e vestibulares, como avaliação de ingresso em universidades, além de verificar se os livros didáticos dialogam com a BNCC no que diz respeito a produção de textos argumentativos.

Assim, ao enfatizar o texto dissertativo argumentativo do ponto de vista da BNCC e pensando o Novo Ensino Médio, refletir como esse gênero textual é idealizado para ser laborado em sala de aula e como as escolas têm utilizado, se tem usado o documento na prática desse gênero com as turmas. Para alcançar esse objetivo usaremos como base o livro didático da escola e o manual do professor.

Para prosseguir, escolhemos o LD, *Se liga nas linguagens* (2020), autenticado pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD, 2020), dividido em doze volumes, aqui, ficaremos com os volumes Experimenta Atuar e Experimenta Enxergar, em que cada um procura explorar diferentes áreas de conhecimento, e promovendo experiências diversas para os jovens de maneira que os coloque em sintonia com diversas experimentações, como, profissionais, críticas, identitárias, artísticas e várias outras. Segundo os autores, os livros foram desenvolvidos em acordo com os novos documentos orientadores, BNCC e o Novo Ensino médio, assim, analisaremos se o LD realmente contempla essas orientações.

Por se tratar de um livro recente, em que, os autores garantem estar em consonância com a BNCC, ele possui em cada volume um capítulo intitulado “Especial ENEM”, visto que nessa fase de ensino os jovens, possivelmente, estão se preparando para dar prosseguimento aos estudos, e sabendo que hoje o meio mais acessível de isso

acontecer é através do Exame. Portanto, sendo ele exclusivo para tratar da escrita da redação cobrada no exame, que é no modelo do texto dissertativo argumentativo, averiguaremos quais os aparatos didáticos estão sendo tomados nos capítulos para explorar a escrita do tipo textual e se, de acordo os documentos supracitados, as aprendizagens sugeridas ali coabitam.

No volume 1, Experimenta ATUAR! o capítulo “Especial ENEM” irá explorar exclusivamente a escrita da proposta de intervenção, dessa forma, quais agentes mobilizadores sugeridos aos docentes para usar em sala de aula no LD para prosseguir com a aprendizagem do gênero, e posteriormente, com a escrita e correção. Igualmente no volume 2, Experimenta ENXERGAR! em que é explorado o planejamento da introdução, quais os métodos, como mobilizar os alunos a aproximar da escrita do texto dissertativo argumentativo de maneira que a aprendizagem seja produtiva, e, essas mobilizações relacionam-se com as competências da BNCC para essa escrita específica.

2 O gênero dissertativo argumentativo na BNCC: Reflexões sobre a produção textual em livro do terceiro ano do Ensino Médio

A BNCC é hoje o documento de maior ênfase no que se refere a educação básica no Brasil, conforme apontado pela própria, é um documento plural e contemporâneo que procura harmonizar-se as mais avançadas experimentações de mundo e vivências dos educandos, buscando torna-los sujeitos autônomos e críticos. Com isso, é significativo que os materiais didáticos escolares se inovem, e atualizem seus conteúdos as novas experimentações e conhecimentos, conforme proposto pelo documento. Sendo assim, é notável averiguar se os livros didáticos estão com seus conteúdos enquadrados aos propósitos da BNCC, constatando se os materiais da educação básica pública se encontram atualizados.

E, com isso, o texto dissertativo argumentativo é o *locus*, visto que esse tipo textual têm bastante evidência devido ao ENEM e vestibulares, e, principalmente, devido a grande busca dos estudantes do terceiro ano do ensino médio por aprender a escrever esse gênero tendo em mente a continuação dos estudos, dentro das suas condições, e pelo fato de o livro trazer um capítulo especial para trabalhar com o texto, que é algo muito

novo visto que há tempos atrás pouco se falava em exames de entrada em nível superior nas escolas, e hoje, o livro didático possui um capítulo específico para tratar dessa particularidade.

Podemos abordar a tipologia argumentativa em diversas perspectivas que submerjam o corpo estudantil, contemporaneamente, esse assunto encontra-se cada vez mais ligado ao Enem, vestibulares e ao Ensino médio, por ser um tipo de escrita que exige certa maturidade de quem o escreve, tanto do que tange os elementos que compõem o corpo do texto, noções e recursos de coesão, coerência, linguísticos e gramaticais, quanto aos conhecimentos que o aluno precisa deter, de conhecimento social, cultural, ambiental, crítico, e etc, para o escrever. Dessarte, um estudo para averiguar os elementos basilares que compõem o objeto de ensino do texto dissertativo-argumentativo é importante, já que, hoje, esse tipo de escrita é muito requisitada por estudantes, tendo em vista que a maioria dos exames cobra a produção do texto. Conforme Sara Rocha (2015, p. 02):

O texto dissertativo-argumentativo mostra o fato verdadeiro de uma ideia ou de uma tese. O texto não é somente várias ideias expostas, apresenta uma posição fundamentada no fato verdadeiro, em relação a um tema já determinado anteriormente, apresenta uma análise e discussão de um tema em foco. Na construção desse tipo de texto o autor deve apresentar também sua posição fundamentada com argumentos. Essa tipologia textual é cobrada em vários processos seletivos para ingressos em faculdades, como vestibulares, programas de avaliação seriadas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O texto dissertativo argumentativo é pautado, sobretudo, nas estratégias argumentativas que o escritor utilizará para convencer o seu leitor do seu ponto de vista em relação ao tema apresentado, por isso, é importante a construção dos sentidos e para isso são necessários boas estratégias para desenvolver a reflexão crítica, sendo imprescindível um planejamento de conteúdos articulados para a concepção dessas habilidades, ter um ensino preocupado em despertar sujeitos questionadores e investigativos, imersos nas questões da sociedade e da comunidade, para além disso, a importância de ser um cidadão ativo nessas investigações, para que esteja apto a defender e expor seus pontos de vista e os aspectos linguísticos e gramaticais atraídos por meio da leitura.

O delineamento dos conhecimentos necessários para a produção textual, é relevante para o cultivo do gênero dissertativo-argumentativo, nesse caso, os autores tiveram a sensibilidade de destinar em cada um dos volumes temáticas sugestivas para despertar sobre abordagens novas, como também ampliar a capacidade comunicativa, criativa, do sujeito investigador, da busca pela informação, etc, e tudo isso são mecanismos para um bom aporte durante o arranjo da escrita, na defesa do tema, tanto da introdução quanto da proposta de intervenção, e assim esmiuçar de maneira que o aluno consiga absorver mais desses elementos, assim, como posto por Koch e Elias (2007, p. 11):

o sentido de um texto é construído na interação textosujeitos e não algo que preexista a essa interação. 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.

Durante o primeiro capítulo até o último módulo, onde começa a desbravar a escrita do texto em si, nota a preocupação dos autores em construir/mobilizar tais conjuntos de saberes, tão necessários para que a produção seja produtiva, ao abordar uma série de conteúdos e temas que o aluno, a partir dessa gama de saberes, tenha aptidão de formular pensamentos críticos para, a partir deles, construir o texto dissertativo argumentativo de forma bem-sucedida, porque esse é um tipo textual que sustenta a defesa de uma ideia por meio de bons argumentos e repertórios bem fundamentados e organizados.

Antes, a produção textual era motivada pelo propósito didático/pedagógico, mas não planejado com uma atividade extraescolar, fora da matéria de redação ou de alguma disciplina da área de linguagem, hoje, com o Novo Ensino médio, propostas de Eletivas, projeto de vida ou Itinerários, a disciplina tem sido cada vez mais empregada como atividade extra, em forma de curso ou até mesmo promovendo concursos de redação com os alunos nas escolas, de tal modo, incentivando a produção da escrita dissertativo-argumentativo dentro e fora da sala de aula. Como também, a divulgação dos exames, ENEM e Vestibulares, por meio das redes sociais das escolas, em forma de incentivo aos alunos.

3 BNCC X Livro didático

O livro “Se liga nas linguagens” (2020), integra a Editora Moderna e é contemplada pela PNLD 2021, fazendo parte de uma coleção dividida em seis volumes:

Experimenta ATUAR	Experiment a ENXERGA R	Experimenta PERTENCE R	Experiment a SE SITUAR!	Experimenta DIALOGAR	Experimenta COMPARTILHA R
as experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conheciment o;	as experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação;	as experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar;	As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição;	as experiências midiáticas, de reconheciment o de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento;	as experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar

Os volumes foram elaborados por um conjunto de profissionais que, para além de autores teóricos, são professores que atuam em sala de aula e convivem com adolescentes todos os dias. Sendo assim, um dos autores, o professor Wilton Ormundo, em um breve vídeo falando sobre os volumes, diz que eles foram desenvolvidos em diálogo com o que é proposto pela BNCC, em que, tem como foco o protagonismo do aluno em sala de aula por meio da mediação qualificada do docente, propondo uma estrutura inédita no mercado ditatorial brasileiro, se baseando nas vivências dos alunos, no qual eles precisam se colocar de forma ativa para compor seu saber.

A BNCC bem como outros documentos orientadores da educação básica visa moldar o aluno de modo que seu conhecimento seja construído de forma autônoma com o auxílio do professor como mediador desse saber, para que o aluno perceba/absolva sozinho, assim, conforme Libâneo (1994) postula, a aprendizagem é um processo que se baseia no que é visto de fora, das necessidades externas contempladas longe da zona de

conforto, por isso as atividades de ensino devem ser sistematicamente dirigidas e orientadas pelo professor para que o aluno, com sua autonomia desenvolva/perceba por meio do incentivo, explicação e orientação docente o objeto do saber, sendo esse, ainda segundo Libâneo, o estudo ativo precedido do trabalho do professor em sala de aula. Assim, como também é defendido pela BNCC:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Segundo trecho retirado do LD, manual do professor, em que os autores reconhecem o quanto é relevante enquadrar as orientações dos documentos nas práticas escolares e no conteúdo programático das aulas, apontando que “a BNCC defende práticas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do aluno e voltadas para a concepção de que ele é ser integrante e protagonista de ações sociais nos vários campos em que atua (‘campos de atuação’)” (ORMUNDO, *et al.*, 2020, p. 3). De igual modo, o livro é composto por uma série de conteúdos que procura estimular esses aprendizados nos alunos protegendo o papel do professor como mediador da aprendizagem e o aluno como protagonista, aquele que, sozinho, procure meios de abastar seu repertório de compreensão.

Libâneo (1994), ainda comunica que “Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-la no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade.” Sendo assim, percebe como os autores se preocupam em inserir o social, a vivência, as experiências no contexto do dia a dia do aluno, para assim, conseguir construir conhecimento pelo contexto em que eles vivem, criando uma educação ativa e a possibilidade de perceber o novo no meio em que vive, dando um novo olhar àquilo que até então não era novidade.

Dessa forma, os volumes escolhidos para o estudo foram: “Experimenta ATUAR” e “Experimenta ENXERGAR”, que, assim como os demais LD’s propõe uma série de experiências a serem vividas pelos alunos durante a prática educativa, que segundo um dos articulistas do livro, são aprendizagens a partir da experiência, ou seja,

o aluno aprende “sozinho” enquanto vive esse aprendizado, visto que o livro busca promover a autonomia e individualidade dos discentes, que são propostas trazidas também pelo Novo Ensino médio, a partir do Projeto de Vida e itinerários formativos.

Figura 1 e 2 – Experimenta ATUAR! – Experimenta ENXERGAR!



Fonte: ORMUNDO, *et al* (2020)

Portanto, foi realizada uma pesquisa documental, no qual foram analisados documentos e materiais para verificar o que a BNCC orienta quando se trata da escrita dissertativa argumentativa, ou da produção textual de forma geral, quais as orientações para a produção de textos, pois entendemos que a BNCC não entra nas esfericidades de cada gênero, porém, durante a leitura do material nota que, a partir da “construção” da metodologia para o ensino das matérias, sugere uma metodologia que construa um sujeito crítico, atento ao novo, as discussões sociais, que saiba pensar criticamente sobre os conteúdos diversos, além da cultura cognitiva e da cultura do corpo, ou seja, um sujeito apto a desenvolver pensamentos questionadores, sendo necessário desenvolver elementos construtivos para isso.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/discensis/index>
V. 9, N. 1, jan-dez, 2024 | ISSN eletrônico: 2317-0522

Diante disso, o que foi feito para averiguar se esses elementos construtivos se aplicam nas escolas e para que a pesquisa pudesse dar desenvolvimento e obter resultados, avaliamos os materiais da escola, e para isso utilizamos o LD, porque assim teríamos em mãos o material que o professor usa como suporte para desenvolvimento das aulas, e, portanto, fazer os apontamentos necessários para a pesquisa documental, já que o LD é escolhido pelo professor da escola, nesse caso, o material foi fornecido pelo Colégio Estadual Professor Jorge Rodrigues Santos, que é uma escola modelo em educação na cidade de Irecê.

Para a BNCC, é importante um despertar prematuro nos jovens desde os anos iniciais de ensino para refletir as questões da sociedade, o amadurecimento cognitivo, observar o mundo a sua volta e elaborar argumentos críticos a partir do que observa, sabendo que esses são recursos essenciais no desenvolvimento da escrita do tipo textual, buscamos analisar como a BNCC compreende o processo de ensino e aprendizagem do gênero dissertativo argumentativo, e assim, sanar a seguinte pergunta: O livro didático, usado por turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, contempla as aprendizagens sugeridas no documento orientador no que tange o texto dissertativo argumentativo?

Com a pergunta e os documentos em mãos, passamos a identificar e observar, com uso das leituras das competências e habilidades expostas para a produção textual, quais os recursos o LD se utiliza para traçar essas especificidades para a “aquisição” dos conhecimentos necessários ao escrever um bom texto, com suporte do livro, “o que” e “como” está sendo trabalhado, quais recursos utilizados, os materiais encontram-se em harmonia? Tudo isso foi observado no livro dos autores e professores Aline Ferreira, Cristiane Siniscalchi, Irla Dos Santos Diniz, Osmar De Souza Júnior, Priscilla Vilas Boas, Wilton Ormundo.

A Base Nacional Comum Curricular como referência nacional comum a todos, orienta na elaboração dos currículos de todas as etapas de ensino da Educação Básica, sendo um documento contemporâneo, atualizado com as demandas da sociedade atual e com os novos movimentos e manifestações sociais. Dessa forma, os Livros didáticos produzidos a partir dele deve se enquadrar nesses requisitos, ser atual, abordar questões atualizadas, questionar, instigar e inspirar. Assim, pode-se

compreender/analisar/investigar se o livro didático está de acordo com as orientações da BNCC, e como, porque, se, nas suas páginas possui um material positivo para obter as competências e habilidades necessárias para escrita da tipologia textual supracitada, e, como se deu a construção para que alcance tais capacidades e como o LD contribui para isso

4 Produção Textual na Escola: Abordagens e práticas do gênero argumentativo no Livro didático do terceiro ano

O volume 1, Experimenta ATUAR! Possui temáticas voltadas as vivências políticas, artísticas, críticas, e da divulgação de conhecimento, ou seja, ela se baseia nas experiências enquanto construção de sentidos, a partir, também, da interação entre os sujeitos. Para Marcuschi (2007), o estudo dos gêneros textuais está afeiçoado ao ato de desenvolver competências relacionadas as atividades interacionais do sujeito, sendo assim, percebeu que o LD propõe atividades que visem a comunicação e interação, trazendo temas propícios a isso. Dessa forma, a BNCC e o Novo Ensino médio sugerem uma (nova) escola que vise a edificação de experiências ao longo dos três anos finais de ensino que resulte na formação das aprendizagens necessárias para desenvolvimento de “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 463).

Partindo desse pressuposto, o LD indica, ao longo dos capítulos, um conteúdo baseado na construção de concepções sociais e ideológicas. No primeiro capítulo, “A experiência política” ao foliar o livro foi observado já na página de apresentação do tema, um conteúdo diferente do que se espera encontrar quando se fala sobre política nos meios sociais e nas mídias, ao adentrar essa temática “política” os autores não falam daquela propriamente dita da TV, contudo, o que encontramos é a articulação de política enquanto grupos sociais, enquanto pertencimento e “ser político”, que se mobiliza nas esferas sociais em que ocupa, que planeja ações em prol de um resultado para sua comunidade ou grupo em que ocupa, como é o caso das artes de rua mostrado na imagem abaixo:

Figura 3 – Experimenta ATUAR! – A experiência política



Fonte: ORMUNDO, *et al* (2020, p. 9, 10, 12, 13, 15)

Quando ouve falar em política da maneira que os autores articularam no LD, é uma nova roupagem que acende para os estudantes sobre esse assunto, que é conhecido de uma única maneira, assim deixa de ser notado unicamente enquanto “política” fonte de poder e status, e abre caminhos para que eles se percebam, também, enquanto seres políticos, ativos, e com isso, ainda conhecem uma nova arte que é o grafite, que a pouco tempo atrás era considerado vandalismo, agora é uma arte respeitada por muitos, que veem no muralismo uma oportunidade de fazer protesto, como referido no livro, “a arte de fazer protesto”.

Sabendo que os gêneros textuais tem uma forte função social, e sua dinamicidade e exposição em sala de aula devem ser igualmente diversificados e preocupados com possíveis abordagens, visto que “a tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 159), para contemplar essas habilidades tão necessárias para um fazer pedagógico bem sucedido, e para a formação de um sujeito politicamente e socialmente preocupado com o mundo e com o próximo o LD criou uma série de conteúdos que possibilite essa assimilação, tais como a inclusão no esporte, o personagens reais dos livros são pessoas “comuns”, que acendeu socialmente por meio do esforço, as profissões são ocupadas por mulheres, pretas, periféricas.

Assim, os demais assuntos se desdobram de igual forma, podemos sugerir, então, que o trabalho dos professores/autores foi satisfatório quando se preocupam em despertar no aluno conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos com independência,

colocando-os como detentores do seu saber e instigando a refletir sobre esses assuntos e dos meios pelos quais eles possam adquirir mais informações. Porquanto, ao invés de trazer respostas prontas, levam o educando a pensar sobre, a não buscar retornos apenas na escola, mas fazer do processo de aprendizagem e do ato de aprender um momento prazeroso e individual, os colocando como protagonista dessa narrativa, pois visa o social e a experiência.

Partindo desse pressuposto, o capítulo “Especial ENEM: O planejamento da introdução” inicia com o autor articulando que o percurso trilhado durante os capítulos foi benéfico para o aluno desenvolver muitas habilidades fundamentais a fim de produzir textos competentes, ou seja, o conteúdo foi desenvolvido visando a aquisição dessas habilidades, capazes de cumprir seu papel comunicativo com o interlocutor. Conforme a BNCC propõe, a habilidade de produzir repertórios produtivos é um conhecimento construído a longo prazo, já que os conhecimentos bases é algo “natural” por justamente se tratar de fatos cotidianos da sociedade, meio esse que o indivíduo está inserido e deveria estar a par do que acontece nesse espaço.

A relevância do conteúdo/temáticas levantados no LD e na sua formulação é o ponto chave para que o aluno de torne apto a produzir esse tipo de texto, e que é bastante abordado durante a BNCC, então, percebe que houve a preocupação durante a idealização do material para compor múltiplas competências e, posteriormente, as habilidades necessárias, a partir das experiências dos jovens. Conforme imagens colhidas do livro didático:

Figura 4 – Experimenta ATUAR! – O exercício democrático

CAPÍTULO 2

! O gênero projeto de lei desenvolve habilidades relativas a procedimentos de leitura de textos da esfera legal, reforçando conhecimentos, já introduzidos no Ensino Fundamental, sobre a forma como se organizam e circulam e sobre sua função social. Com ele, damos início a várias atividades voltadas à análise crítica de maneiras de fazer política pública com o objetivo de ajudar o aluno a tomar, futuramente, decisões fundamentadas, conforme indica a habilidade EM13LP23.

Você pode convidar professores de História, Geografia ou Sociologia para realizar parte das atividades e das discussões do capítulo.

O exercício democrático

Papo aberto sobre o texto

1. Qual é o objetivo do PL nº 1.322/2019?
2. O que esse projeto de lei revela sobre o funcionamento das leis em geral?
3. As leis são organizadas em partes. O artigo é a unidade básica da lei e sua ideia central é chamada de *caput* (pronuncia-se *cáput*). Ele vem acompanhado, normalmente, de parágrafos e incisos. Quais são as funções dessas partes?
4. Você achou esse texto acessível? Explique sua resposta.

Por dentro do texto

1. Observe a maneira como o texto do PL nº 1.322/2019 está organizado.
 - a) Desde 2019, a nomenclatura das propostas que tramitam no Senado e na Câmara dos Deputados foi unificada. Tomando este projeto como exemplo, descreva-a.
 - b) Chama-se **ementa** aquele texto que aparece deslocado à direita, após a identificação do projeto. Qual é a função dessa parte do documento?
2. A ementa, cuja redação é menos técnica, é seguida pelo **corpo do texto**.
 - a) O PL nº 1.322/2019 propõe um acréscimo a uma lei existente. O que evidencia, na estrutura do texto do projeto, a inclusão do documento anterior?
 - b) Embora trate da Lei da Meia-Entrada, o texto não a define nem indica os estabelecimentos obrigados a concedê-la. Há, no entanto, uma definição de "doador regular de sangue". O que o caracteriza? Por que foi preciso defini-lo?

Fonte: ORMUNDO, *et al* (2020, p. 19)

O percurso a ser trilhado pelos alunos foi desenhado de forma minuciosa, perceba que no capítulo 2 é acionado o Gênero Projeto de Lei para desenvolver habilidades na esfera legal, despertando a familiaridade com esse tipo de escrita, e assim, acordando a análise crítica nos jovens, a familiaridade com leis também é importante quando se trata do texto dissertativo argumentativo, pois, consequentemente, todas as áreas do saber caminham por esse trilho e possuem leis que favorecem as causas, deixando o texto mais rico, demonstrando um bom repertório e conhecimento sociocultural.

O capítulo “O planejamento da introdução” trabalha com a redação nota mil da participante Ana Clara Socha, com a temática “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, no ano de 2020, o que é muito interessante pois é feito um detalhamento dos recursos linguísticos, gramaticais, críticos e repertórios que a autora se apropriou na escrita, e, que ocasionou na nota mil, demonstrando diversas habilidades da BNCC, como:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência;

tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
(BRASIL, 2018, p. 498)

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (BRASIL, 2018, p. 498)

Explicando os elementos com detalhes, é formulado uma série de ações explicativas sobre a redação nota mil da Ana Clara, e quais direcionamentos ela tomou na escrita da redação, e que os alunos devem atentar-se ao compor seu texto, é interessante que em alguns momentos são feitas perguntas nesses quadros, estimulando o estudante a pensar sobre o tema e sobre o que ela escreveu, cumprindo uma exigência da BNCC, que é trabalhar o pensamento crítico, e “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

Notamos também que no manual do professor é apontado alguns desvios que a aluna cometeu em alguma argumentação, porém, os professores chama a atenção do professor para que aponte essa questão e reflita com os alunos que em redações nota mil possivelmente acontecerão algumas imprecisões, abrindo precedente ao fato de que não precisam se cobrar tanto no exame, e que, levando em consideração a organização do tipo textual, demonstrando aptidões de coesão e coerência, um bom repertório sociocultural e conhecimento de linguístico e gramatical, que são conseguidos ao longo dos anos escolares e por meio de leituras e planejamento, conseguirão um bom resultado sabendo que a fórmula secreta não existe, mas é construído.

Figura 5 – Especial ENEM: A proposta de intervenção

Leia o texto e responda às questões atentamente para analisar as estratégias da autora.

A utilização dos meios de comunicação para manipular comportamentos não é recente no Brasil: ainda em 1937, Getúlio Vargas apropriou-se da divulgação de uma falsa ameaça comunista para legitimar a implantação de um governo ditatorial. Entretanto, os atuais mecanismos de controle de dados, proporcionados pela internet, revolucionaram de maneira negativa essa prática, uma vez que conferiram aos usuários uma sensação ilusória de acesso à informação, prejudicando a construção da autonomia intelectual e, por isso, demandam intervenções. Ademais, é imperioso ressaltar os principais impactos da manipulação, com destaque à influência nos hábitos de consumo e nas convicções pessoais dos usuários.

Nesse contexto, as plataformas digitais, associadas aos algoritmos de filtragem de dados, proporcionaram um terreno fértil para a evolução dos anúncios publicitários. Isso ocorre porque, ao selecionar os interesses de consumo do internauta, baseado em publicações feitas por este, o sistema reorganiza as informações que chegam até ele, de modo a priorizar os anúncios complacentes ao gosto do usuário. Nesse viés, há uma pretensa sensação de liberdade de escolha, teorizada pela Escola de Frankfurt, já que todos os dados adquiridos estão sujeitos à coerção econômica. Dessa forma, há um bombardeio de propagandas que influenciam os hábitos de consumo de quem é atingido, visto que, na maioria das vezes, resultam na aquisição do produto anunciado.

Somado a isso, tendo em vista a capacidade dos algoritmos de selecionar o que vai ou não ser lido, estes podem ser usados para moldar interesses pessoais dos leitores, a fim de alcançar objetivos

1. Já no primeiro período, a autora apresenta uma referência histórica. A menção ao governo de Getúlio Vargas é útil no parágrafo? Explique.

2. A palavra "ademais" é um operador argumentativo (conector) que indica acréscimo de informações, mas não foi empregada com esse valor. Que relação ela estabelece entre o último período e o anterior?

A autora retoma as informações já apresentadas por meio da expressão "nesse contexto", garantindo a transição das ideias da introdução para o desenvolvimento.

3. O assunto desenvolvido no segundo parágrafo já estava previsto no texto? Justifique sua resposta.

3. Sim. A autora retoma a referência à influência da manipulação de dados na internet sobre os "hábitos de consumo" dos usuários, citada na introdução.

5. A autora recupera, no terceiro parágrafo, outro aspecto do tema lançado em sua introdução. Qual?

5. A autora retoma a afirmação de que a influência da manipulação de dados atinge as "convicções pessoais dos usuários".

No segundo período, a autora apresenta o ponto de vista que será defendido ao longo do texto e já o justifica: é preciso evitar o controle de dados porque ele prejudica a "construção da autonomia intelectual".

Os dois parágrafos seguintes à introdução desenvolvem, com detalhamento, as ideias lançadas na introdução. Eles consolidam a argumentação exigida pelo gênero.

A autora explica como ocorre a influência das redes sociais sobre o consumo dos usuários, sustentando, assim, sua afirmação.

4. Por que, em sua opinião, a autora opta por fazer referência à Escola de Frankfurt?

4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que se trata de um argumento de autoridade; a autora se vale do prestígio intelectual da Escola de Frankfurt para sustentar as ideias apresentadas.

146

Fonte: ORMUNDO, *et al* (2020, p. 146)

O desafio do capítulo constituiu na produção da proposta de intervenção, percebeu-se que durante a explanação da redação, são feitas não só explicações dos recursos usados pela participante, como também são realizadas perguntas durante o esclarecimento, possibilitando que o estudante reflita o tema profundamente, e não que ele puramente aceite aquelas anotações, mas o instiga a pensar a respeito, tirar suas conclusões sobre a temática apresentada, então é utilizado esse elemento como uma forma de interpretar o que está sendo referido no texto, ressaltando a importância de possuir bons repertórios, visto que, ter conhecimento de mundo é fundamental para escrever. Porém, os elementos quanto a proposta de intervenção em si, deveria ser mais presente no conteúdo, considera que há maneiras de a proposta de intervenção, individualmente, ser melhor explorada no livro.

4.1 O planejamento da introdução: recursos didáticos para o planejamento da introdução

O Volume 2, Experimenta ENXERGAR! explora as experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e a busca de informação, em que buscam, também, a mobilização de ações identitárias, ideológicas e de construção de sentidos, o qual procura por uma educação consciente na intenção de instruir sujeitos autônomos e ativos socialmente, tendo em vista que, conforme Geraldi

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (GERALDI, 2011, p. 15)

E, sendo esta construída socialmente, é fato relevante que o texto dissertativo argumentativo que tem como foco primordial a promoção de argumentos sobre fatos verídicos da sociedade, promovendo a reflexão desses, e, sabendo que o público destinado a ter acesso a esse LD, em sua maioria, são jovens de periferia e fora do local de privilégio, que fazem parte de uma sociedade desigual e desumana, é crucial que o material didático da escola seja voltado para construção desses sentido, e a língua como fonte de poder na mão desses jovens é dever, construir tais competências é além de tudo, democrático.

Koch e Elias defendem que “Linguagem é interação e o seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor.” (2016, p. 16), à vista disso, compreende-se que escrita está relacionado àquilo que se deseja passar para o interlocutor e com determinada intenção, e para isso é necessário entender esse propósito, e organizá-lo de maneira produtiva no nosso texto para estabelecer relações comunicativas pertinentes, com coesão e coerência.

Portanto, a esquematização da proposta de intervenção se organiza num conjunto de elementos que precisam estar coesos e precisos, para cumprir o propósito comunicativo, para que o nosso leitor entenda claramente o que queremos comunicar, segundo exposto no LD:

As produções deste volume o ajudaram a se preparar para ela. Afinal, você precisou mobilizar uma série de recursos para ler os vários textos, articular as ideias apresentadas, expor dados, expressar seu conhecimento do mundo e sustentar seu ponto de vista. No entanto, neste capítulo especial, terá a oportunidade de estudar, mais detidamente, um dos aspectos do gênero solicitado nessa prova. Seu foco estará nas formas de concluir o texto e, em especial, na proposta de intervenção exigida pela prova. (ORMUNDO, 2020, p. 146).

A idealização do conteúdo visa a composição do sujeito questionador, crítico, ao apostar em temas atualizados, abordagens sugestivas à mobilizar esses recursos, e que pense em soluções para tais problemas, conforme, sendo a proposta de intervenção o momento em que deve articular uma solução para a problemática desenvolvida ao longo do texto, e no qual o aluno deve apresentar elementos como: agente, ação, modo, efeito e detalhamento da intervenção, precisa que haja uma constituição de sentidos na produção desse texto para que tenha harmonia entre os problemas levantados pelo aluno e a proposta de intervenção para ela.

Na DCRB - Ensino Médio – *Itinerário formativo - Leituras de mundo*, que representa uma perspectiva de expansão dos horizontes formativos dos estudantes, para que possibilite a eles, independente da área escolhida, ter uma ampliação de sua visão de mundo, do senso crítico, reflexivo, apto a perceber as demandas da sociedade em que se encontram inseridos. Assim, reforça o incentivo na progressão dessas habilidades, conforme consta “Desenvolver habilidades que permitam aos/s estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida” (BRASIL, 2018).

Um dos parâmetros norteadores para a produção de texto, na BNCC, é o desenvolvimento da prática social, sugerindo que o aluno seja ativo nos movimentos sociais, seja comunicativo, que faça mobilizações sociais e culturais, no LD é manifesto vários desses elementos, ainda, sugerem-se tanto na BNCC no Novo Ensino médio e nos demais documentos, o incentivo na formação do sujeito autônomo, autor da busca por seu

próprio conhecimento, curioso em buscar meios de saber e aprender sempre mais. Ao sugerir tais elementos o LD apresenta tais recursos aos estudantes, pois apresenta formas para que eles mobilizem esses questionamentos.

Os seis volumes foram laborados imaginando, também, o Novo Ensino Médio, os Itinerários formativos e o Projeto de vida, que é, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, (DCNEB) o campo da vida pessoal em que propõe a reflexão sobre as juventudes no Brasil, bem como as suas necessidades, aspirações, batalhas e questionamentos. Sendo assim, os livros trazem muitos conteúdos que focam no futuro, que façam os estudantes pensarem na vida cotidiana, nas causas da sociedade, e que buscam refletir sobre seu espaço dentro desses ambientes:

Figura 5 – Experimenta ENXERGAR!: Autoconhecimento e Escolha

CAPÍTULO 2

Autoconhecimento e escolha

Leia sobre nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Muitas crianças respondem à pergunta "O que você quer ser quando crescer?" com ideias fantasiosas: "Quero ser sereia!". Outras são muito precisas desde cedo: "Anestesista". Mas a maioria fala de profissões considerando aquelas com que têm maior familiaridade: professor, motorista de ônibus, cabeleireiro e médico são algumas das alternativas frequentes.

Nossa escolha vai se tornando mais refletida conforme o tempo passa e vamos conhecendo melhor nosso perfil, as características das profissões, as exigências de formação, entre outros fatores. Neste capítulo, vamos discutir alguns desses aspectos.

EXPERIMENTANDO SER ENTREVISTADOR

Embora as entrevistas também possam ter como finalidade o entretenimento, sua função primordial é a de informar. Nesta atividade, você experimentará a função de jornalista e deverá entrevistar um profissional cuja carreira lhe interesse particularmente. Sua entrevista será incluída em um mapa de profissões que poderá ajudar outros estudantes a tomar uma decisão quanto à carreira a seguir.

E SE A GENTE... FIZESSE UM PERFIL?

Etapa 1

Há alguns anos, uma revista de alcance nacional publicou um teste para ajudar os estudantes a conhecer as áreas e as profissões com as quais mais se identificavam. Veja algumas das perguntas e suas alternativas. Anote, em seu caderno, as respostas que daria.

1 No artigo "Juventude e escolha profissional", Silvio D. Bock, discute a elaboração de projetos de vida pelos jovens a partir da apropriação dos determinantes da escolha (FERRERA, C. et al. (org.). *Juventude e iniciação científica – políticas públicas para o Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.epjv.focuz.br/sites/default/files/1167.pdf> (acesso em: 2 jul. 2020).

1 A escrita de um perfil, por meio do qual os estudantes deverão refletir sobre algumas de suas características e relacioná-las à escolha profissional, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP19. Para introduzir essa produção, propomos uma atividade que mobiliza a atenção dos alunos para o tema, fazendo-os refletir sobre suas expectativas, interesses e potenciais. Segundo o psicólogo John Holland, um dos principais nomes em orientação profissional e de carreira, uma escolha profissional coerente seria a consequência da combinação das características individuais com o tipo de ambiente de trabalho de uma pessoa.

Marcelle em foto de 2014.

Fonte: Ormundo, *et al* (2020, p. 18, 24, 28)

Assim, segundo aponta a BNCC, adentrando ao Ensino Médio os discentes já possuem condições de envolver-se ativamente no fazer social que envolve a língua, submergindo em seu contexto de interação, pois já possuem familiaridade com os gêneros textuais/discursivos que circulam nos campos de atuação, e assim, desenvolvem habilidades significativas concernentes ao uso das linguagens, isso posto, tais abordagens

são fundamentais no construir das habilidades fundamentais, ao instiga-los a refletir sobre seus processos de escolha, futuro, atuando ativamente nas atividades sugeridas, exercitando o uso da língua, da comunicação, acionando agentes discursivos para elaborar entrevistas, provocando a projetar um futuro produtivo.

No último capítulo, “Especial ENEM- O planejamento da introdução” a orientação para a correção do texto dissertativo-argumentativo proposto para escrita, foi bem proveitoso, conforme imagem dos tópicos:

Figura 6– Especial ENEM: O planejamento da introdução



Fonte: ORMUNDO, *et al* (2020, p. 147,149 e 150)

Conforme os tópicos expostos na imagem acima, nota, que em nenhum momento é sugerido que o texto seja entregue para que o professor corrija e devolva ao aluno com as considerações prontas, a fim de que ele somente ajuste a escrita, mas, é feita uma esquematização no qual ele com ajuda de outro colega mobilizem seus conhecimentos para reelaboração do seu texto. É indicado a autocorreção da redação, então, a revisão do texto é feito pelo próprio aluno para que ele, sozinho, perceba onde tem maior dificuldade, então, nesse primeiro momento sugere-se duas releituras com propósitos diferentes, na primeira ele vai perceber a sintaxe das palavras, e após isso, a grafia das palavras e desvios de concordância. No momento de avaliar, recomenda a presença de um colega para que faça a troca dos textos, de modo que um corrige o texto do outro, prestando atenção às perguntas para corrigir o texto do colega, notando se há a presença ou ausência de tais elementos.

É interessante a configuração em que sugerem a autocorreção do texto pelos próprios alunos, sozinho e também junto de outro colega, apontado por Geraldi (2011),

como uma prática essencial para a análise linguística apontando a autocorreção dos textos produzidos pelos alunos como um trabalho produtivo, de modo que essas habilidades só serão acionadas no exercício da prática. Importante salientar também quanto a correção, que comumente ocorre pelo professor e entregue com anotações de possíveis “erros” em vermelho, ou apenas com riscos indicando esses ‘erros”, mas não explicando o porquê, sobrarão mais dúvidas aos discentes do que esclarecimentos, ele sabe que errou, porém não percebe onde e como melhorar, já que o docente não o possibilitou tal percepção.

Ainda, sobre o planejamento da introdução, destaca que os acionamentos percorridos até ali possibilitaram aos educandos mobilizar uma série de habilidades pertinentes, fundamentais para produzir textos competentes e capazes de cumprir o papel comunicativo. E, a partir de um encadeamento de conteúdos, pede para que os alunos redijam uma introdução no formato do texto dissertativo-argumentativo, as mobilizações desse capítulo é igual ao anterior, só altera que uma se trata da proposta de intervenção e a outra da introdução, sendo esse, particularmente, um ponto negativo, pois acredita-se que ao invés de em cada capítulo suscitar integralmente uma redação e apontar acionamentos do texto, o mais coerente seria expor modelos da elemento central, nesse caso, da introdução.

Portando, se o enfoque não era a redação completa e sim uma parte dela em cada volume, a atenção deveria partir do componente principal e não do todo, como foi o caso, assim, ao expor vários modelos de introdução a aprendizagem seria mais produtiva. Esses acionamentos foram pertinentes para produzir o texto argumentativo, claro, mas em ambos os volumes seus objetos saíram como coadjuvantes, pois somente no momento da produção foram solicitados, quando o conteúdo em si não os destacou, não evidenciou maneiras/métodos que os alunos poderiam utilizar na escrita da parte, todos os acionamentos foram válidos, mas deixa a desejar no que diz respeito ao planejamento da introdução, conforme, um tópico convoca a produção da introdução e no outro de uma redação inteira.

Então, cabia salientar que ao elaborar a introdução o aluno deve abordar repertórios produtivos no qual eles saberão como desenvolver ao longo do texto. No tópico, “Se eu quiser aprender mais”, aciona cinco perguntas interpretativas sobre a introdução da redação apresentada, ao invés disso, trabalhar essas “perguntas” ao longo

das páginas com introduções diferentes, dessa forma mobilizaria ainda mais para aprender e causar possíveis dúvidas, que seriam sanadas, enfatizando ainda que a introdução é o momento de, sucintamente, apresentar ao leitor o assunto que será trabalhado em seu texto, por isso deve ser muito bem pensado e planejado, antecipadamente.

Como já apontado ao longo do trabalho aqui delineado, por se tratar de um LD muito recente autenticado pela PNLD em 2020, e por possuir no construir do seu conteúdo a preocupação em aproximar os conteúdos, bem como as abordagens pedagógicas, das orientações da BNCC e dos projetos de vida, e ainda, tendo em vista que esses seis volumes foram desenvolvidos visando englobar as aprendizagens expostas para a área de Linguagens e suas tecnologias, ele equivale a expectativa do que espera encontrar em um material atualizado e contemporâneo, trata de assunto atuais, importantes, preocupa com a autonomia do sujeito, também com as habilidades tão fundamentais para acionar os elementos construtivos para compor o texto dissertativo-argumentativo, aqui destacado.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo objetivou investigar como as abordagens da BNCC aparecem no livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, no que diz respeito as competências e habilidades de produção textual, especificamente do texto dissertativo argumentativo. Assim, a análise dessa pesquisa é resultado de uma pesquisa documental que busca responder a seguinte indagação: o livro didático contempla as aprendizagens necessárias sugeridas pela BNCC? E, o que se conclui com essa pesquisa é que o conteúdo é promissor no que compete as orientações da BNCC, em seu conteúdo é possível ver a preocupação em construir elementos pertinentes a aprendizagem e a aproximação das questões identitárias, ideológicas, políticas, sociais e individuais no educando.

No nosso referencial teórico, apoiamo-nos na concepção dos estudos de Koch e Elias (2007), acerca da linguagem enquanto objeto comunicativo e produtor de sentido no texto, verbal e não verbal. Para enfatizar acerca do incentivo à autossuficiência do sujeito enquanto ser independente do seu processo de aprendizagem, abordaremos sobre as contribuições de Libâneo (1994), tomando, também, como base os estudos de Marcuschi sobre os gêneros textuais, nos apoiamos das suas contribuições sobre a escrita

de redação em sala de aula, bem como, os gêneros enquanto capazes de desenvolver-se sobre as atividades de interação dos sujeitos. Geraldi, nos orienta nas abordagens do texto em sala de aula, que releva, igualmente, a relação dos gêneros textuais com o aspecto social como algo incidível.

De acordo com os resultados colhidos na pesquisa, foi possível perceber que o livro didático está bastante atualizado e desenvolvido em harmonia com as propostas do documento orientador, BNCC. Na observação inicial do *corpus* notamos que o arranjo do conteúdo de ambos os livros é idêntico, o que muda é a temática empregada ali, uma salientando a introdução e a outra a proposta de intervenção, e que, por se tratar de temáticas distintas acredita-se que seria interessante um rearranjo dos conteúdos, e ainda, das suas abordagens, já que acredita haver pouca relevância para as partes do texto que era para estar em evidencia.

Por ser um documento orientador para os docentes usarem na sua prática cotidiana, bem como, para que as escolas desenvolvam seus respectivos currículos, a BNCC ela não adentra as especificidades dos gêneros textuais e da produção textual em si. Deste modo, o que ela fornece são competências e habilidades gerais e específicas para orientar o trabalho do professor em sala de aula, bem como, para elaboração dos materiais didáticos e elaboração do currículo da escola, tendo em vista que os professores já possuem conhecimento teórico para preparar/programar/pensar o conteúdo das aulas e para elaborar a sequência.

Por ser um livro atual, com uma proposta interessante e atualizada das demandas contemporâneas, o LD foi dividido em seis volumes e elaborado visando, não só a BNCC, como as propostas do Novo Ensino Médio, Itinerários formativos e principalmente o Projeto de Vida, desenvolvidos, além disso, para contemplar as aprendizagens (novas) de Linguagens e suas tecnologias. Assim, a pesquisa foi positiva, analisamos, respectivamente, os volumes Experimenta ATUAR e Experimenta ENXERGAR, especificamente dos capítulos. O livro possui elementos construtivos eficientes para criar habilidades proficientes para os elementos construtivos essenciais para escrever o texto dissertativo argumentativo, além de, tanto no livro do aluno quanto no livro do professor, possuir uma série de explicações do conteúdo a partir da BNCC e dos Itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Argumentar é dar significados e expandir as próprias ideias. Então, é essencial o ensino formativo, instrutivo e vivo para proporcionar aos sujeitos a defesa e expansão de sua existência enquanto seres relevantes para a sociedade. Desse modo, pode-se afirmar que a pesquisa foi relevante tanto para os docentes que atuam na área quanto para aqueles que têm a sua pesquisa voltada para a área do ensino e da produção textual do texto dissertativo argumentativo, principalmente no novo contexto que o Ensino Médio está vivendo, bem como com as incertezas desse novo cenário. Ainda, a investigação a relevância do material para a sala de aula, e se, conforme os documentos, o LD proporciona experiências de vida aos sujeitos, relevando o social no processo de construção dos gêneros textuais e linguísticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2018.

ORMUNDO, Wilson *et al.* **Se liga nas linguagens**: Experimenta atuar. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, Wilson, et al. **Se liga nas linguagens**: Experimenta Enxergar. São Paulo: Moderna, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia etapa Ensino Média**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, Sara Susane Ribeiro. **A construção do texto dissertativo argumentativo para o Enem em redação de alunos de escolas públicas**. Brasília. Julho de 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/11923>. Acessado em: 10/06/2023

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

DCHT - XVI
Departamento de Ciências
Humanas e Tecnologias - Irecê