

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Sílvia Figueiredo de Sousa

**UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE OS MATERIAIS ESTRUTURADOS DE
ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Belo Horizonte

2024

Sílvia Figueiredo de Sousa

**UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE OS MATERIAIS ESTRUTURADOS
DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística do texto e do discurso

Linha de Pesquisa: Análise do discurso

Orientadora: Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira

Belo Horizonte
2024

S725o

Sousa, Sílvia Figueiredo de.
Um olhar semiótico sobre os materiais estruturados de ensino do Estado de Mato Grosso [manuscrito] / Sílvia Figueiredo de Sousa. – 2024.
1 recurso online (88 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 82-86.

Anexos: f. 87-88.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Semiótica – Teses. 3. Educação – Mato Grosso – Teses. 4. Estratégia discursiva – Teses. 5. Enunciação – Teses. I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE OS MATERIAIS ESTRUTURADOS DE
ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO**

SÍLVIA FIGUEIREDO DE SOUSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 24 de julho de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Daniervelin Renata Marques
Pereira - Orientadora UFMG

Prof(a). Sueli Maria Ramos da Silva
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof(a). Luciana Maria Crestani Universidade de Passo Fundo

Belo Horizonte, 24 de julho de 2024



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 25/07/2024, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Maria Crestani, Usuário Externo**, em 26/07/2024, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sueli Maria Ramos da Silva, Usuária Externa**, em 10/09/2024, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3363539** e o código CRC **788D5CD2**.

Referência: Processo nº 23072.237226/2024-00

SEI nº 3363539

AGRADECIMENTOS

À força divina, que me permitiu chegar até aqui e me fez acreditar no meu potencial.

À minha orientadora Profa. Dra. Daniervelin Pereira que me apresentou a Semiótica discursiva, cuidando atenciosamente da minha evolução e aprendizagem.

Às Profas. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva e Dra. Luciana Crestani que contribuíram com sugestões para este trabalho durante a banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais pelos ensinamentos teóricos e científicos desenvolvidos nas aulas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás pela acolhida como aluna especial do programa.

Ao meu esposo, filhos, mãe, irmãos, noras, sobrinhas pela paciência, compreensão e incentivo dedicado a mim na conclusão deste mestrado.

Aos colegas de trabalho da Diretoria Regional de Educação, especialmente à Lilian Ferraz, por substituir as minhas ausências.

Às pessoas com quem convivo e que não há como serem nominadas aqui neste trabalho, pela energia positiva e pelas palavras de incentivo que serviram como alimento para eu continuar com o mestrado.

Aos meus gatos que me acompanhavam silenciosamente nas madrugadas.

RESUMO

A partir da observação dos processos de ensino e aprendizagem na rede pública brasileira durante o período da pandemia de covid-19 e sua repercussão na sociedade, incluindo manifestação do Ministério da Educação e de instituições parceiras sobre a defasagem de quase dois anos ou mais na aprendizagem dos estudantes, lançamos nosso olhar investigativo sobre os materiais estruturados de ensino do estado de Mato Grosso, ofertados pelo governo desse estado com o objetivo de recompor a aprendizagem. Nosso objetivo é investigar que estratégias discursivas foram utilizadas nos materiais estruturados para aproximar-se do público e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido. Para isso, buscamos nos enunciados do material estruturado as ocorrências do mecanismo de debreagem enunciativa e enunciva para perceber como o enunciador (autor) se aproxima discursivamente do enunciatário professor e estudante. Na perspectiva discursiva, fazemos uma análise de trechos do material estruturado de Língua Portuguesa, do ano de 2022, para turmas do 7º e 9º anos. Examinamos tal material pelo nível discursivo proposto pela semiótica discursiva, com o objetivo de observar as estruturas do enunciado, com foco nas categorias de pessoa, tempo e espaço projetadas no enunciado e nas operações de tematização e figurativização dos discursos presentes nos materiais, fundamentando a análise teoricamente em Barros (2005), Fiorin (2009, 2012), Tocaia (2014), entre outras obras que apresentam a teoria ou tratam do mesmo objeto da pesquisa. Como resultados do estudo, identificamos uma recorrência da debreagem enunciativa para criar efeitos de proximidade entre narrador e narratário, embora também prevaleçam estratégias enunciativas que criam efeito de formalidade, objetividade e atualidade do material. Embora algumas figuras concretizem o tema da pandemia de covid-19 em partes do material, percebemos que, como um todo, o material estruturado não se sustenta sobre essa temática, podendo ser usado mesmo fora do contexto de recomposição de aprendizagem pós-pandemia. Observaram-se trechos com tentativa de regionalização, mas predomina uma abordagem geral que coloca como foco o padrão da língua portuguesa e abordagens de textos e gêneros para sujeitos que podem ser de qualquer localidade.

Palavras-chave: Semiótica discursiva; material estruturado de ensino; educação básica; Mato Grosso.

ABSTRACT

Based on the observation of teaching and learning processes in the Brazilian public education during the period of the covid-19 pandemic and its repercussions on society, including a statement from the Ministry of Education and partner institutions about the lag of almost two years or more in students learning, we search for the structured teaching materials from the state of Mato Grosso, offered by the government to learning recomposing. Our objective is to investigate what discursive strategies were used in the structured materials to approach the public and awaken their interest in the content to be taught and learned. For that, we search in the statements of the structured material for occurrences of the enunciative and enunciative debridement mechanism to understand how the enunciator (author) discursively approaches the enunciatee teacher and student. We analyze excerpts from a discursive perspective at the structured Portuguese language material, from 2022, for 7th and 9th year classes. We examined the material at the discursive level by discursive semiotics, with the objective of observing the structures of the enunciation, on the categories of person, time and space and thematization and figurativization present in the materials. The base theoretic is Barros (2005), Fiorin (2009, 2012), Tocaia (2014), and others works with the same research object. As results of the study, we identified a recurrence of enunciative debreasing to create effects of proximity between narrator and narratee, although enunciative strategies that create an effect of formality, objectivity and topicality in the material. Although some figures embody the theme of the covid-19 pandemic in parts of the material, we realize that the structured material doesn't support this theme and can be used even outside the context of post-pandemic learning recomposing. We observe excerpts with regionalization, but a global approach predominates on the standard norm of the Portuguese language and approaches to texts and genres for subjects who can be from any location.

Keywords: Discursive semiotic; structured teaching material; basic education; Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: print da notícia sobre o material estruturado | 38 |
| Figura 2: print do título da notícia | 39 |
| Figura 3: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano | 40 |
| Figura 4: Texto de apresentação - Caderno do professor | 45 |
| Figura 5: Seções - Manual do professor | 48 |
| Figura 6: Caderno do aluno – 3º bimestre | 49 |
| Figura 7: Caderno do aluno – 3º bimestre | 50 |
| Figura 8: Caderno do aluno – 3º bimestre..... | 51 |
| Figura 9: Caderno do aluno – 3º bimestre..... | 52 |
| Figura 10: Caderno do aluno – 3º bimestre..... | 53 |
| Figura 11: Texto orientações para o professor - Caderno do professor..... | 54 |
| Figura 12: Texto orientações para o professor - Caderno do professor | 55 |
| Figura 13: Caderno do aluno – 2º bimestre | 55 |
| Figura 14: Caderno do aluno – 3º bimestre | 56 |
| Figura 15: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano | 60 |
| Figura 16: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano | 61 |
| Figura 17: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano | 62 |
| Figura 18: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 7º ano | 63 |
| Figura 19: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano | 70 |
| Figura 20: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 9º ano | 73 |
| Figura 21: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano | 73 |
| Figura 22: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano | 75 |
| Figura 23: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica |
| DRCMT | Diretrizes de Referência Curricular do estado de Mato Grosso |
| DRE | Diretoria Regional de Educação |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação |
| GR | Gratificação por Resultado |
| ICMS | Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NTICs | Novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PL | Projeto de Lei |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SEE | Sistema Estruturado de Ensino |
| TDICs | Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação |
| UEs | Unidades escolares |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Sumário

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO | 17 |
| 2.1 Semiótica discursiva..... | 17 |
| 2.2 Educação básica pós-pandemia..... | 22 |
| 2.3 Discurso pedagógico | 29 |
| 3 METODOLOGIA | 31 |
| 4 O MATERIAL ESTRUTURADO | 34 |
| 4.1 Contextualizando os materiais didáticos..... | 34 |
| 4.2 Análise de uma notícia sobre os materiais estruturados..... | 36 |
| 4.3 Material estruturado no contexto pós-pandemia no Mato Grosso..... | 41 |
| 4.4 Análise geral dos materiais estruturados do Mato Grosso | 44 |
| 5 ANÁLISE SEMIÓTICA DE TRECHOS DOS LIVROS | 56 |
| 5.1 Material Estruturado do <i>Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano</i> | 57 |
| 5.2 Análise semiótica do T1 | 60 |
| 5.3 Material Estruturado do <i>Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano</i> | 69 |
| 5.4 Análise semiótica do T2 | 70 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 77 |
| REFERÊNCIAS | 82 |
| ANEXO: | 87 |

1 INTRODUÇÃO

Inegavelmente é necessário refletirmos sobre a educação brasileira, especialmente a Educação Básica, em relação a seus desafios. Há muitos anos, discute-se a ineficácia da escola básica de nosso país, sobretudo, no ensino público. Os indicadores da educação divulgados, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira¹ (INEP) vêm comprovando a defasagem de aprendizagem e a ineficiência do ensino público por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Muitos estudantes ainda concluem o Ensino Médio – última etapa da educação básica e obrigatória – sem desenvolver capacidade de ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros de forma qualificada, como mostram as avaliações nacionais. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerando o último dado (2021) divulgado pelo INEP, mostraram que sete de cada dez alunos do 3º ano do ensino médio têm nível insuficiente em português. Segundo ainda essa pesquisa, entre os estudantes desta etapa de ensino, menos de 4% apresentaram conhecimento adequado nessa disciplina. Os resultados revelam que a aprendizagem no ensino médio continua estagnada na última década.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o Ministério da Educação (MEC), foi idealizada para contribuir com a melhoria do ensino no Brasil, com vistas à unificação e à reforma curricular dos conteúdos mínimos a serem ensinados em todos os estados brasileiros. A construção desse documento foi uma exigência para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). As DCNEB e a LDB compreendem a BNCC como

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Brasil, 2010, p. 31).

A publicação desse documento se deu a partir de um planejamento do sistema de educação em nível nacional, que trouxe novos tópicos para um grande debate, remetendo a toda

¹ Anísio Teixeira foi um educador brasileiro do século XX que defendia uma educação pública, gratuita e laica. Trouxe várias contribuições e mudanças à educação do Brasil, lutando pelos direitos dos menos favorecidos.

história do ensino no país, caracterizando o momento atual como um marco e impactando currículos, escolas, livros didáticos, exames nacionais, propostas pedagógicas, metodologias etc. (Vasconcelos, 2002).

A educação é um “direito de todos” conforme preceitua o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, porque institui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. Para isso, tanto Estado quanto família têm o dever de promover e incentivar o desenvolvimento da pessoa para que ela exerça a cidadania e se qualifique para o trabalho. Se a educação é para todos, a aprendizagem também é. A liberdade de aprender e ensinar é um dos princípios da educação nacional. Partindo desse princípio constitucional, entendemos que é sobre o processo de ensino-aprendizagem que o sistema educacional se sustenta. Nesse sentido, o Observatório do Movimento pela Base pontuou que o baixo rendimento escolar expresso em indicadores educacionais, por meio de avaliações internas e externas, vem apresentando resultados aquém das expectativas. Ainda, o Movimento pela Base observou que a pandemia de covid-19 impactou na implementação da BNCC, atingindo principalmente estudantes de baixa renda e que viviam em situação de vulnerabilidade. Para o Movimento, o fechamento das escolas por quase dois anos reforçou ainda mais a desigualdade social e trouxe para o cenário da educação brasileira mais desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, verificamos que vários estados da federação produziram material pedagógico para recompor a aprendizagem, dentre eles estão Mato Grosso, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e outros. Para orientar essa recomposição, podemos encontrar também materiais de apoio no observatório do movimento pela base para auxiliar educadores de todo país no planejamento, em plataformas de aprendizagem e avaliação².

² Exemplos de sites com esses materiais:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/materiais/?uf=MT&etapas=ensino-fundamental>;
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/cadernos-de-recomposicao-de-aprendizagem-em-minas-gerais-apoiam-implementacao-do-curriculo-alinhado-a-bncc/>; <https://seliga.educacao.mg.gov.br/inicio>;
<https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/mapa-mg>;
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/diadaeducacao-6-materiais-alinhados-a-bncc-para-apoiar-a-recomposicao-de-aprendizagens-pos-pandemia/>; <https://maestro.plurall.net>;
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/diadaeducacao-6-materiais-alinhados-a-bncc-para-apoiar-a-recomposicao-de-aprendizagens-pos-pandemia/>; <https://novaescola.org.br/material-educacional/ceara/1-ano>;
<https://novaescola.org.br/material-educacional/sao-paulo/2-ano>.

Nesse contexto de preocupação, vamos analisar materiais que se construiu no período pós-pandemia, para recomposição das lacunas de aprendizagens contidas no currículo escolar atual e agravadas no período de funcionamento de ensino remoto e híbrido. Para evitar que as “perdas” de aprendizagem se acumulem, governos e educadores de todo o mundo têm assumido compromissos excepcionais e envidado esforços para atender às necessidades formativas dos estudantes, no sentido de minimizar as disparidades causadas por esse contexto. Vários países têm adotado iniciativas de recomposição das aprendizagens, que consistem em estratégias de adaptação do currículo em ambientes pós-crise, do tempo de instrução e de práticas pedagógicas, bem como formação docente específica, avaliação diagnóstica e material didático apropriado³.

Neste trabalho, o pós-pandemia é entendido como momento quando as escolas estaduais de Mato Grosso retomaram às aulas 100% presencial, em 18 de outubro de 2021, com base no Decreto do Estado nº 1.134/2021. Entretanto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou somente em 05 de maio de 2023 o fim da emergência mundial causada pela pandemia de covid-19, então, a partir dessa data, o que era pandemia passa a ser tratada como uma endemia⁴.

A partir da observação dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública brasileira durante o período da pandemia de covid-19 e sua repercussão na sociedade, incluindo a manifestação do Ministério da Educação e de instituições parceiras⁵ sobre a defasagem de quase dois anos ou mais na aprendizagem dos estudantes, lançamos nosso olhar investigativo

³ Para exemplos de iniciativas de recomposição das aprendizagens, ver

https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional_Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf

⁴ A transição de pandemia para endemia foi feita por três motivos, segundo a própria Organização Mundial de Saúde. O primeiro motivo é que, apesar de o vírus continuar circulando em todos os países, a mortalidade está menor e os níveis de imunidade maior, uma vez que cada vez mais pessoas são vacinadas contra a covid-19. O segundo motivo é que a OMS acredita que seja hora de mudar a estratégia, buscar uma ferramenta mais adaptada e estabelecer recomendações mais permanentes. O terceiro motivo é que os membros do comitê de emergência estão convencidos que a OMS é capaz de produzir mensagens que deixem claro que não é a hora de baixar a guarda, mas sim estabelecer uma estratégia diferente. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/fim-da-emergencia-global-de-saude-de-covid19-como-falar-do-assunto-na-sala-de-aula>

⁵ O estudo da crise global da educação: um caminho para a recuperação. Um relatório conjunto da Unesco, Unicef e do Banco Mundial, 2021:1.

sobre os materiais estruturados de ensino do estado do Mato Grosso ofertados pelo governo desse estado durante o ano de 2022. A nossa atenção se direciona para esse estado, considerando que sou professora de carreira da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e interessada em pesquisar essa realidade educacional. Outras pesquisas poderão ser feitas em materiais de outros estados brasileiros para uma comparação ou extensão do estudo, o que não tivemos tempo para esta pesquisa de mestrado.

A expressão “material estruturado” foi criada exclusivamente no contexto da pandemia para designar os livros didáticos personalizados e produzidos para atender à política estadual de resultado na aprendizagem. É denominado “estruturado”, porque se alinha às Diretrizes de Referência Curricular do estado de Mato Grosso (DRCMT), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEBs), à Plataforma educacional, às avaliações aplicadas na rede. Cada material (livro) é dividido em quatro cadernos distribuídos bimestralmente para ser estudados nas disciplinas da base curricular, por estudantes do ensino fundamental e médio matriculados nas 675 unidades escolares da rede. Esse material didático (livro), desenvolvido pela Equipe Maxi integrada à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que visa auxiliar professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, é um dos componentes do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) do Estado de Mato Grosso, além da plataforma digital, aplicativo, avaliações bimestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores. O SEE é uma das 30 políticas educacionais que compõe o Plano Educação 10 Anos criado em 2022, no período pós pandemia, para atender à política de gestão de resultado, conforme explicado no capítulo 2 deste trabalho.

Destaca-se que a plataforma virtual oferta o acesso aos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento de forma digital, com possibilidade de pesquisa tanto para o professor quanto para o estudante. Dessa forma, o material virtual possui integração com o material estruturado de ensino no formato impresso e assim aprimora o processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, analisamos apenas o material didático do sistema estruturado de ensino e partimos do princípio de que o material pedagógico é um texto, já que para a semiótica discursiva o texto é a unidade de significação que não está relacionada à extensão, mas à relação entre um plano do conteúdo e um plano da expressão. Para conduzir nossa análise, consideramos, com base na teoria semiótica discursiva (também conhecida como greimasiana ou Escola de Paris), o texto como mecanismos sintáticos e semânticos que produzem sentido e também o discurso como objeto cultural manifestado nos textos, a partir de conceitos de Fiorin (2009, p. 10). Nesse sentido, nossa pesquisa articula Educação e Linguística, mais especificamente em sua área de análise do discurso. Nessa interface, selecionamos a semiótica

discursiva como teoria para nos auxiliar a responder: quais estratégias discursivas foram utilizadas nos materiais estruturados para aproximar-se do público (professor e estudante) e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido?

O interesse por fazer a pesquisa sobre os materiais estruturados de ensino de língua portuguesa do estado de Mato Grosso surgiu da inquietação com o material didático proposto aos professores da rede de ensino pós-pandemia e, conseqüentemente, pela escassez de estudos semióticos que analisam esse tipo de material considerado novo para o estado. Ressaltamos que, no início da pandemia, os professores do estado de Mato Grosso foram desafiados a produzir seus próprios materiais didáticos, disponibilizando-os aos estudantes por meio de plataforma digital e também em formato de apostila impressa. Foi um período de efervescência pedagógica, de incertezas e definição de concepções.

Dessa forma, o material estruturado chega à escola nesse contexto como proposta didático-pedagógica que pretende ser mais apropriada e próxima da realidade dos estudantes, para servir de recomposição da aprendizagem e orientar o trabalho dos professores após quase dois anos de pandemia.

O Observatório do Movimento pela Base informou que a pandemia de covid-19 diminuiu o ritmo de aprendizagem das turmas e que também o acesso aos recursos tecnológicos, o contato com os educadores e com as atividades foi desigual. Outra observação importante feita pelo Movimento pela Base é que ao longo desses dois anos, grande parte dos estudantes deixou de desenvolver habilidades e competências importantes que estavam previstas nos percursos formativos estabelecidos nos currículos e na BNCC.

O estudo de Santana e Bulhões (2024), que analisa o impacto da pandemia de covid-19 na aprendizagem dos alunos da educação básica no Brasil, revelou que os impactos podem ser percebidos nas próximas gerações e conseqüentemente nos futuros profissionais. Nesse estudo fica clara a importância em acompanhar essa mudança educacional para que a escola continue sendo um espaço reconhecido de conhecimentos e valores. Nesse sentido, os autores sugerem que se faça outras investigações no ambiente escolar de modo que tanto estudantes quanto professores participem desse trabalho para entender as exigências do pós-pandemia e seus impactos principalmente na escola pública.

Podemos perceber com o retorno das aulas presenciais em 2022, que os professores ainda em 2024 têm vivenciado em sala de aula o grande desafio de propor ações de recomposição para combater as lacunas de aprendizagem oriundas desse período sem aulas nas escolas.

Nesse sentido, entendemos a importância de realizar, neste trabalho, uma análise investigativa semiótica desses materiais de ensino de língua portuguesa, pois isso se revela um novo desafio na tentativa de compreender como se constroem os discursos desses materiais no objetivo exposto neles de auxiliar na recomposição da aprendizagem dos estudantes no sistema de ensino do Mato Grosso.

Verificamos, em pesquisa bibliográfica, a ausência de trabalhos que têm o objetivo de estabelecer uma análise discursiva de materiais estruturados para o ensino de língua portuguesa no contexto pós-pandemia. Assim, justificamos nossa pesquisa por acreditar que um trabalho de natureza discursiva com materiais pedagógicos é válido, uma vez que pode fazer emergir recorrências por trás do texto e nem sempre percebidas em uma rápida leitura ou com o objetivo apenas de aplicar o material em sala de aula.

Partimos, então, da hipótese de que trabalhar com materiais estruturados para o ensino de língua materna do estado de Mato Grosso permite-nos refletir sobre a educação, a política pública para educação desse estado, as concepções e metodologias de ensino e também sobre as aprendizagens consideradas essenciais em um mesmo ano da educação básica. O estudo possibilita ainda perceber nos enunciados dos materiais pós-pandemia como é concebida a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Nosso objetivo geral é investigar que estratégias discursivas foram utilizadas nos materiais estruturados para aproximar-se do público e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido. Para isso, buscamos nos enunciados do material estruturado as ocorrências do mecanismo de debragem enunciativa e enunciva para perceber como o enunciador (autor) se aproxima discursivamente do enunciatário professor e estudante. Na esteira da semiótica, buscamos como objetivos específicos: identificar estratégias enunciativas presentes nos materiais estruturados pelo estudo das operações sintáticas realizadas nas categorias de pessoa, tempo e espaço; analisar semanticamente a cobertura temática e figurativa dos textos para identificar escolhas do enunciador para concretizar o discurso; e analisar de forma mais ampla a relação contextual e ideológica do material com os documentos orientadores.

Esta dissertação está assim organizada: no segundo capítulo, apresentamos a fundamentação do nosso trabalho; no capítulo três, expomos nossa metodologia; no quarto capítulo, apresentamos o material estruturado e sua contextualização; no capítulo seis, trazemos a análise realizada e finalizamos com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Este capítulo pretende apresentar os referenciais da teoria semiótica discursiva, escolhida para este trabalho. Entende-se, por semiótica discursiva, aquela concebida e desenvolvida a partir dos estudos de Greimas e do Grupo de Investigações Semio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris, na França. Complementam o quadro teórico desta dissertação algumas contribuições trazidas por semioticistas brasileiros, como Barros e Fiorin, para as análises de textos e de discursos, que aplicaremos no nosso objeto de estudo, os materiais estruturados de ensino de Mato Grosso, especificamente as questões da enunciação. Além disso, recorreremos a documentos oficiais da educação (Brasil, 1996, 2009, 2013, 2014, 2018, 2020, 2021) para compreender o contexto em que os materiais analisados se inserem.

Apresentaremos neste capítulo uma síntese da teoria semiótica bem como o contexto educacional pós-pandemia em diálogo com os discursos pedagógicos.

2.1 Semiótica discursiva

O estudo da linguagem remete-nos às postulações teóricas de Saussure, linguista célebre que nos apresentou a dicotomia entre a língua e a fala. Sua teoria provocou uma revolução no campo linguístico e desde então iniciou-se um caminho de descobertas dos limites dessa dicotomia.

Com as ideias de Saussure, a linguística toma a língua como objeto de estudo se limitando à dimensão da frase. Para ele, a língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la e a fala é a parte individual da linguagem que é formada por um ato particular de caráter infinito.

Hjelmslev, seguidor de Saussure, amplia a discussão reformulando a dicotomia língua e fala para a relação entre plano do conteúdo e plano da expressão, cada um deles composto por uma forma e uma substância. É a partir dessa oposição e sua relação na formação da semiose que Greimas propõe, no final da década de 1960, os estudos da semiótica, saindo dos limites da frase para o estudo do texto e seu discurso.

Nesse contexto histórico de estudos linguísticos, Benveniste (1974) é outra referência importante para os estudos da enunciação por Greimas e seu grupo. A partir do pensamento de Saussure, Benveniste desenvolveu uma teoria linguística que englobou as dimensões do sujeito

e do discurso. Para ele, nas palavras de Barros (2002, p. 3), “é no discurso que a língua é assumida por uma instância individual, mas sem se dispersar em falas particulares”. Para Benveniste (1974), os indicadores de pessoa, tempo, espaço do enunciado relacionados à instância de sua enunciação são características do discurso.

Outras perspectivas teóricas, como os estudos de narratologia pelo russo Vladimir Propp, foram usadas por Greimas na criação do projeto interdisciplinar da semiótica. Não iremos, entretanto, esgotar essas fontes históricas neste estudo.

A semiótica discursiva ou greimasiana, assim denominada em homenagem ao seu fundador, Algirdas Julien Greimas, surgiu na década de 60 com o objetivo de estudar o discurso manifestado como texto verbal (um editorial, uma entrevista, por exemplo), texto não verbal (uma tela, uma escultura, por exemplo) ou texto sincrético (um filme, uma série, por exemplo), no qual duas ou mais linguagens se articulam (verbal, visual, sonora, etc.).

Com a mudança de concepção teórica em relação à linguagem na década de 60, isto é, quando começa a se considerar o texto e não mais a frase como unidade de sentido, surge então uma linguística do texto ou do discurso, que define que o sentido da frase depende do sentido do texto. Assim, Greimas, influenciado, sobretudo, pelas ideias de Saussure e Hjelmslev, propõe sua própria teoria após superar o trabalho com unidades linguísticas e prospectar a gramática à dimensão do texto.

Fiorin (2012) apresenta em seus escritos o pensamento de dois eruditos na área da linguística, os quais defendem que tanto o texto como o discurso são sinônimos. Entretanto, a maioria dos linguistas distingue esses dois termos; dentre eles, Fiorin (2012) apresenta a necessidade da distinção entre texto e discurso, uma vez que os processos de discursivização são diferentes dos de textualização, porque eles são objetos que possuem forma de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Segundo o autor (2012), o discurso é da ordem da imanência e o texto, da manifestação. Assim, ainda segundo o linguista, o discurso se manifesta no texto por meio de um plano da expressão e isso significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos. Por exemplo, um mesmo discurso tradicional sobre didática por se manifestar em um texto de livro didático ou na fala de um professor. De outra forma, o conteúdo é modificado sensivelmente pelas relações estabelecidas entre texto e discurso, uma vez que o conteúdo tanto é veiculado pelo plano da expressão quanto recriado na expressão. Como explica Fiorin (2012), um mesmo discurso pode se apresentar em diversas realizações textuais, diferenciando textualização de discursivização. Assim, no exemplo citado, a expressão dos textos pode implicar determinadas variações no

discurso, por ser o livro um texto escrito e publicado e a fala do professor ser um texto oral, mais ou menos planejado.

Conforme Barros (2005), a semiótica discursiva, a partir de Hjelmslev, propõe que, no primeiro momento de análise, faça-se a abstração das diferentes manifestações – visuais, gestuais, verbais ou sincréticas – e que se examine o plano do conteúdo para, posteriormente, estudar as especificidades da expressão e sua relação com o conteúdo. Assim, a “semiótica deve ser entendida como a teoria que procura explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano do conteúdo.” (Barros, 2005, p. 13).

Ao longo do tempo essa teoria foi evoluindo, principalmente com o desenvolvimento do percurso gerativo de sentido, pelo qual metodologicamente se estuda o(s) sentido(s) do texto pelo exame do seu plano de conteúdo. Essa teoria postula que o conteúdo pode ser analisado separadamente da expressão, uma vez que um mesmo discurso (conteúdo) pode ser expresso por diferentes expressões, como já se disse. Embora, recentemente, em estudo pós-estruturalistas, cada vez menos se estude o percurso gerativo, consideramos que ele continua válido e importante como construto teórico-metodológico para análise de textos e discursos. O percurso gerativo vai do nível mais simples ao mais complexo, do abstrato ao concreto, em três etapas: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo, que se relacionam entre si e se explicam por uma gramática autônoma, ou seja, embora sejam etapas complementares, podem ser estudadas separadamente. Em cada um dos níveis, conforme Fiorin (2009), há um componente sintático e um semântico. Na teoria do discurso, a sintaxe contrapõe-se à semântica. Considerando uma comparação entre ambas, a sintaxe dos diferentes níveis do percurso gerativo é de ordem relacional, isto é, um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso (Fiorin, 2009). Para esse autor, a sintaxe possui caráter não só puramente relacional, mas também conceitual, assim como a sintaxe estudada pela gramática. Fiorin (2009) conclui que a distinção entre sintaxe e semântica não se dá pelo fato de que uma seja significativa e a outra não, porém pela diferença na autonomia que a sintaxe possui em relação a semântica, uma vez que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos. O percurso gerativo de sentido pode ser descrito a partir de um esquema proposto no Quadro 1, inspirado de Greimas e Courtés (2011, p. 235):

Quadro 1: Percurso gerativo de sentido

| Percurso Gerativo | Componente Sintático | Componente Semântico |
|--|---|---|
| Nível das oposições de base (+) simples (+) abstrato | Sintaxe fundamental | Semântica fundamental |
| Nível das modalizações / actancial | Sintaxe narrativa | Semântica narrativa |
| Nível temporal e espacial / ator (+) complexo (+) concreto | Sintaxe discursiva <ul style="list-style-type: none"> • actorialização • temporalização • espacialização | Semântica discursiva <ul style="list-style-type: none"> • tematização • figurativização |

Fonte: adaptado de Greimas & Courtés (2011, p. 235).

Não desconsideraremos os primeiros níveis, porém focaremos nossa análise na última etapa do percurso gerativo, ou seja, das estruturas discursivas, tendo em vista que nos materiais didáticos interessa sobretudo entender como os discursos são concretizados, já que em termos narrativos e fundamentais há pouca variação em relação à maioria dos materiais didáticos⁶. Assim, nos interessa entender se no nível de maior variação, o discursivo, os materiais estruturados se aproximam ou se distanciam de propostas que, por nossa memória discursiva, são encontradas em outros materiais didáticos tradicionais. Nas palavras de Barros (2005), as estruturas discursivas devem ser examinadas a partir das relações que se estabelecem entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado.

Considerando o processo da enunciação, para Fiorin (2001) a enunciação é a instância de mediação que garante o processo de discursivização da língua. É o ato de produção do discurso. Ainda para o autor, a enunciação é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Fiorin (2009) apresenta o seguinte exemplo para explicar como o enunciador pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado: “Eu afirmo que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”, o enunciador coloca o sujeito da enunciação (eu) e o ato de enunciar (afirmo) no interior do enunciado. Quando se diz “O

⁶ No nível narrativo, geralmente há uma relação entre o sujeito e o objeto conhecimento, manipulado por uma rede de destinadores da hierarquia escolar. Frequentemente, esses sujeitos são modalizados pelo *dever saber*. Enquanto no nível fundamental, prevalecem oposições como identidade vs. alteridade, progresso vs. estagnação, entre outras.

quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”, deixa-se fora do enunciado o simulacro do ato de enunciar. Para o autor, mesmo com a ausência dos elementos da enunciação no enunciado, a enunciação existe, pois uma frase não se enuncia sozinha. Existirá sempre alguém (um *eu*) que diz que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos.

Nesse processo de enunciação é possível identificar o enunciador (falante, autor, artista, produtor do *eu* – fazer persuasivo), o enunciado (texto) e o enunciatário (ouvinte, leitor, apreciador, produtor do *tu* – fazer interpretativo). Portanto, a enunciação para Fiorin define-se como a instância de um *eu-aqui-agora*. É na enunciação que se encontram as categorias de pessoa, de espaço e de tempo e daí, então, cria-se um novo objeto para a linguística – o discurso. Assim, o *eu* realiza o ato de dizer num determinado tempo e num dado espaço. *Aqui* é o espaço do *eu* a partir do qual todos os espaços são ordenados. *Agora* é o momento em que o *eu* toma a palavra e, a partir dela, toda a temporalidade linguística é organizada.

Na esteira de Fiorin (2009), a enunciação instaura o discurso-enunciado, projetando para fora de si os atores do discurso e também suas ordenadas *espaço-tempo-reais*. Usam-se as categorias de pessoa, de espaço e de tempo para constituir o discurso. Nesse desenvolvimento, ela faz uso de dois mecanismos básicos: a debreagem e a embreagem. Quando o enunciador delega a voz ao narrador, por exemplo, temos uma debreagem enunciativa: “*Quando eu estou com gripe, não tenho vontade de trabalhar*”. Nesse caso, operou-se o mecanismo de projetar no enunciado as pessoas (*eu/tu*), o tempo (*agora*) e o espaço (*aqui*) da enunciação (enunciação enunciada). Quando o enunciador apaga as marcas enunciativas no narrador no enunciado, acontece uma debreagem enunciativa: “*Quando Luciano ficou gripado, não teve vontade de trabalhar*”. Nesse exemplo, projetou no enunciado a pessoa (*ele*), o tempo (*então*) e o espaço (*alhures*) do enunciado (enunciado enunciado). É possível ainda que o narrador delegue voz a interlocutores no enunciado em debreagem de segundo grau, conhecida como discurso direto.

Como se observa na explicação acima, há duas instâncias no discurso, segundo Fiorin (2009): a do enunciado e a da enunciação. O que se considera no processo são as marcas deixadas pela enunciação no enunciado, como, por exemplo: pronomes pessoais e possessivos, adjetivos, advérbios, verbos. O que diferencia a enunciação enunciada do enunciado enunciado é que na primeira encontram-se os elementos linguísticos que identificam as pessoas, os espaços e os tempos da enunciação e também as avaliações, julgamentos, opiniões que se referem ao *eu*, categorizados por adjetivos, substantivos, verbos, etc. Já no segundo, ou seja, o enunciado enunciado, apresenta-se desprovido das marcas enunciativas.

Para o autor, as marcas da enunciação projetadas no enunciado desenvolvem efeito de sentido de subjetividade, proximidade, sensorialidade e presentificação. Já com a ausência de

marcas da enunciação, tem-se a impressão de que o texto se enuncia sozinho e disso resulta como efeito de sentido a objetividade, o distanciamento e a racionalidade, como observamos, por exemplo, em resumo de artigo científico, texto jornalístico, etc.

Além do estudo das categorias enunciativas (tempo, espaço e pessoa), analisamos a aspectualização, que incide sobre essas categorias, pelo ponto de vista de um observador. Um observador pode ocupar qualquer papel actancial, mas aparece na fala do narrador, descreve os atores conforme sejam excessivos/insuficientes/exatos, o tempo como acelerado/desacelerado e o espaço como aberto/fechado: “[...] um actante observador, para quem a ação realizada por um sujeito instalado no discurso aparece como um processo, ou seja, como uma ‘marcha’, um ‘desenvolvimento’” (Greimas; Courtés, 2008, p. 29).

Portanto, a aspectualização revela uma tensividade no tempo, no espaço e nos atores do texto, ajudando na construção do(s) sentido(s).

Quanto à semântica discursiva, Fiorin (2009) assevera que tematização e figurativização são “dois níveis de concretização dos sentidos”. Tema e figura assemelham à oposição abstrato/concreto que se constituem como uma sequência gradual do mais abstrato ao mais concreto. Assim, para o autor, a figura remete ao mundo natural construído e o tema, de natureza conceitual, não remete ao mundo natural, mas organiza, categoriza, ordena elementos do mundo natural. O autor, conclui, portanto, que há dois tipos de textos, os figurativos, que criam um efeito de realidade, construindo um simulacro do mundo com função descritiva ou representativa; os temáticos, que têm função predicativa ou interpretativa e explicam o mundo, classificando e ordenando a realidade.

A semiótica discursiva organiza tema e figura para construir o percurso gerativo de sentido e sendo assim, Fiorin (2009) explica que as figuras funcionam como espécie de uma rede, estabelecendo relações umas com as outras e esse encadeamento é denominado como percurso figurativo. Para o autor (2009), o sentido construído nesse conjunto de figuras se faz pela efetivação de um tema que se reveste de enunciados narrativos. Por isso “ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele”. (Fiorin, 2009, p. 97). Para o autor, o encadeamento de temas é denominado de percurso temático e ele esclarece que esse percurso é constituído pelo conjunto de lexemas abstratos, que se transforma em um tema mais geral. Fiorin (2009) conclui que tanto os percursos figurativos quanto os temáticos devem manter uma coerência interna para que não ocorra contradição textual.

2.2 Educação básica pós-pandemia

A educação básica pós-pandemia, depois do longo período de escolas fechadas, apresenta ainda mais desafios a serem superados, por exemplo, os défices de aprendizagens, a evasão e a saúde mental dos nossos estudantes e professores.

Essa etapa da educação apresentou ao longo dos anos avanços importantes por meio de políticas públicas, dentre as quais, a BNCC, impulsionando o uso de tecnologias, habilidades socioemocionais e valores integrais para a formação dos estudantes. Além disso, a reforma do novo ensino médio com o foco no projeto de vida dos estudantes e nos itinerários formativos propôs direção para a educação e formação dos estudantes.

No período pós-pandêmico abriu-se um novo ciclo para a educação básica. A atenção dos estados, municípios e distrito federal se volta principalmente para a aprendizagem daqueles estudantes mais prejudicados com a pandemia de covid-19. A busca ativa dos estudantes que evadiram da escola durante o período de 2020-2021 faz parte do grande projeto de parcerias entre instituições. O planejamento e a avaliação ganham lugar primordial para diagnosticar e intervir na aprendizagem. A tecnologia de informação e comunicação chega à sala de aula por meio de programas e projetos de conectividade. E mais que isso, a recomposição da aprendizagem torna-se essencial para reduzir a desigualdade e defasagem de quase dois anos ou mais na aprendizagem dos estudantes.

Na análise de dados da pesquisa realizada em agosto de 2022 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Itaú Social, que ouviu 3.245 municípios, as principais estratégias utilizadas pelos municípios para recompor a aprendizagem revelam que 91% das redes realizam reuniões mensal ou bimestral com coordenadores e diretores; 90% fazem visitas às escolas; 72% reuniões com professores e 71% monitoramento dos resultados das avaliações internas. A falta de condições logísticas e de infraestrutura foram apontadas pelas redes como desafios para implementar estratégias de recomposição da aprendizagem. Outros desafios incluem a participação das famílias e a motivação de estudantes e professores.

Inegavelmente, abre-se uma nova fase para a educação básica pós-pandemia. O direito constitucional à educação que já era difícil para o Estado garantir, agora apresenta os reflexos do longo período de estudos domiciliares. Isso acentuou desigualdades principalmente entre aqueles que estudavam em escola pública, em relação aos que estavam em escola privada. Se por um lado a pandemia de covid-19 fortaleceu as desigualdades, por outro lado tornou mais evidente os pontos fracos da educação brasileira e buscou coletivamente caminhos para sair da crise.

O estudo de Magalhães e Ramos (2021) redefine a função social da escola e da educação a partir de reflexões acerca das perspectivas político-pedagógicas. O estudo aponta que é necessária a construção dos saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia e para isso, os autores fundamentam suas proposições a partir dos pressupostos da sociedade do conhecimento e dos quatro saberes fundamentais para a educação do século XXI. Para eles, as novas tecnologias da informação e do conhecimento (NTICs), as inovações da tecnociência e o conhecimento científico produzido nas últimas décadas não se encontram democratizados ou acessíveis aos sujeitos que pretendem participar dela. Além disso, os autores contrapõem-se aos pilares da educação (saber-aprender, saber-fazer, saber-ser e saber conviver) por tratarem esses saberes como uma estrutura estável e que ignoram as determinações estruturais e pessoais, as condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos. Magalhães e Ramos (2021, p. 263) propõem uma pedagogia transgressora, subversiva e desveladora “para desenvolver conhecimentos que contribuam para que os sujeitos aprendam porque devem aprender, do que precisam para aprender e com quem podem contar ou lutar para garantir esse direito.”

Soares e Porto (2022) observaram que, a educação escolar precisou ser reestruturada no período pós-pandemia de covid-19 nas escolas públicas brasileiras. Se antes da pandemia o aprendizado contínuo dos professores era uma máxima da profissão, na visão dos autores ainda mais agora que a profissão de professor exige outras capacidades e habilidades, como por exemplo, as tecnologias. A reestruturação das escolas públicas perpassa não só pela disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também pelo acesso à internet para professores e estudantes. Na visão de Soares e Porto (2022), as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) tornaram-se a base das escolas no pós-pandemia, assim para reinventar a educação é importante que as políticas públicas de investimento em tecnologia aconteçam em todos as esferas do governo e que ocorra a formação contínua dos professores para o uso das TDICs a fim de proporcionar aprendizagem significativa dos alunos.

Em relação aos enfrentamentos para mitigar os efeitos adversos da pandemia na educação, o Congresso Nacional decretou o Projeto de Lei (PL) n. 3520/2021, apresentado em 13 de abril de 2022, que instituiu o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia da covid-19 na educação, com o objetivo de “I- garantir a igualdade de oportunidades educacionais no contexto da pandemia [...] III- proporcionar efeitos positivos no desempenho dos estudantes no retorno às aulas presenciais” (Brasil, 2022, p. 1). Dentre as 11 diretrizes apresentadas nesse PL, o regime de colaboração entre os entes federados apresenta-se como essencial para garantir as demais, principalmente o aprimoramento da conectividade nas escolas. Na execução desse Plano, a União exercerá função de redistribuir e suplementar os

demais entes federados com várias atribuições, dentre as quais “fornecer material didático, elaborado em coordenação com Estados e Municípios, com base nas necessidades apontadas pelo mapeamento dos objetivos de aprendizagem prejudicados pela pandemia da covid-19” (Brasil, 2022, p. 2).

Considerando esse contexto, estados e municípios, portanto, investem em ações estratégicas para atingir os indicadores educacionais e cumprir as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse interesse (o foco nos indicadores) surgiu fortemente a partir da Emenda Constitucional 108/2020, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), aprovado pelo Congresso em agosto de 2020 e que instituiu o chamado ICMS educacional – Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação –, utilizando como parâmetro a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes. Então, as políticas educacionais baseadas em resultados ganham força no pós-pandemia e instituições do terceiro setor participam ativamente das propostas educacionais para a aprendizagem.

Com a pandemia, Mato Grosso apresenta dados preocupantes que impactam a educação do estado, acentuando ainda mais a evasão escolar, a defasagem de aprendizagem dos estudantes na relação ano/série, a violência escolar. Nesse contexto, esse governo lança o Programa denominado EducAÇÃO 10 Anos (Mato Grosso, 2023), instituído pelo Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes na rede pública e assim melhorar a qualidade, equidade e índices educacionais de Mato Grosso. No último Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que aconteceu em 2021, o Mato Grosso ocupou a 19ª posição no *ranking* nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a meta principal é colocar a educação pública do Estado entre a 5 melhores do país até 2032. A meta é considerada ambiciosa na opinião do secretário de estado de educação, Alan Porto, mas acredita que os investimentos a serem feitos em pequeno, médio e longo prazo, na execução do programa, ensejará os resultados propostos na política educacional do estado⁷.

É sabido que existe uma constante busca pela excelência no ensino, que é comum entre professores e gestores, e que a política de indicadores de qualidade instituída pelos governos para avaliar a educação mudou significativamente a forma de acompanhamento da melhoria da

⁷ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22722243-seduc-apresenta-metas-do-programa-educacao-10-anos-ao-conselho-estadual-de-educacao>

qualidade educacional de acordo com metas estabelecidas. Na visão de vários estudiosos (Freitas, 2014; Lima, 2012; Luckesi, 2011, entre outros) que pesquisam sobre avaliação, principalmente avaliação em larga escala, os indicadores educacionais ganharam legitimidade por parte de um público acadêmico, mas do mesmo modo recebeu críticas de pesquisadores, principalmente no campo educacional. Por um lado, os indicadores são vistos como uma política do sistema educacional descentralizado que estabelece responsabilização e proporciona incentivos para que as escolas e os gestores se esforcem para melhorar o desempenho e o rendimento dos estudantes (Fernandes; Gremaud, 2009). Por outro lado, a literatura educacional crítica a política de indicadores educacionais, questionando suas consequências para as escolas. Como exemplo, o indicador, na visão de Freitas (2007), reflete uma política de responsabilização unilateral que exclui e estigmatiza as escolas. Para o autor, o Ideb, por exemplo, não é sensível às desigualdades sociais; por isso, não é referência de qualidade da educação. Para Sousa e Oliveira (2010), o Ideb não pode ser usado para simplificar problemas educacionais que são tidos como complexos.

Considerando a política de indicadores educacionais, podemos dizer que o Estado de Mato Grosso, após o período de pandemia, implementou um sistema próprio de avaliação, denominado AVALIA-MT⁸, que faz parte do Programa Educação 10 Anos, seguindo, principalmente, os modelos dos estados do Ceará e de São Paulo. Nesse processo, criaram-se metas para cada escola estadual e também para cada Diretoria Regional de Educação⁹ (DRE) que envolvem prêmios e gratificações por resultado (GR).

Diante disso, reconhecemos que o governo do estado de Mato Grosso valida o modelo instituído pela política nacional de indicadores educacionais, ao mesmo tempo que, ao instituir o sistema de avaliação próprio, acredita que o monitoramento das metas e a política de recompensas possam refletir positivamente na qualidade da educação do estado.

⁸ O Sistema Avalia MT é um **conjunto de avaliações externas** em larga escala que permite a realização de um **diagnóstico** da educação básica do Estado de Mato Grosso e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Em **regime de colaboração** entre o Estado e os municípios, o AvaliaMT configura-se como uma política pública de monitoramento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do Estado de Mato Grosso.

⁹ As Diretorias Regionais de Educação – DREs foram instituídas pela Lei N°. 11.668 de 11 de janeiro de 2022 no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT e sua missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. No Estado há 13 DREs atuando junto às 675 escolas e aos 141 municípios.

Para alcançar as metas e indicadores almejados e superar a defasagem de aprendizagem dos estudantes da rede após a pandemia, o Estado de Mato Grosso instituiu o Plano Estadual de recomposição da aprendizagem¹⁰. Por meio desse plano, os estudantes de todos os níveis de escolaridade, etapas, modalidades e/ou especificidades de ensino consolidam habilidades e competências essenciais. De acordo com o plano estadual de recomposição da aprendizagem, as ações pedagógicas pontuais são desenvolvidas em sala de aula e no Laboratório de Aprendizagem com o uso de materiais pedagógicos integrados, formação docente específica, avaliação diagnóstica e formativa, apoio socioemocional e busca ativa escolar.

Além disso, no horário regular das aulas, o professor reserva um momento específico para realizar as atividades de recomposição. O que se observa desse processo de recomposição é que os anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento às demais etapas da educação básica, possuem uma carga horária de recomposição maior dedicada ao componente curricular de língua portuguesa e matemática. Podemos dizer que, no ano de implementação do plano 2023, o resultado da recomposição ainda é tímido uma vez que há desafios a serem superados que vão desde a frequência do estudante nesses horários de aula até a formação do professor para desenvolver práticas de intervenção pedagógica relacionadas às habilidades ainda não desenvolvidas pelos estudantes na idade esperada. Assim, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), na perspectiva do Órgão Central, Diretorias Regionais de Educação (DREs) e Unidades Escolares (Ues), desenvolve um trabalho articulado e colaborativo na implementação, assessoramento e monitoramento do Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem de modo que cada instituição acima identificada possui atribuições diversas no desenvolvimento do Plano de Recomposição e os atores do processo assumem responsabilidades pelo resultado da aprendizagem do estudante e seu avanço na proficiência em língua portuguesa e matemática.

Nesse sentido, portanto, está definido no Plano de recomposição que cada unidade escolar é responsável pela estruturação de um planejamento estratégico a partir das evidências das avaliações para recomposição das aprendizagens em consonância com as avaliações internas, com o compromisso de todos os atores educacionais na resolução das fragilidades escolares. As DREs são responsáveis diretamente pelo monitoramento da execução do Plano. Especificamente a Regional do Polo de Barra do Garças, onde ocupo o cargo de diretora,

¹⁰ Plano Estadual de recomposição da Aprendizagem em Mato Grosso.

<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/31087228/Plano+Estadual+de+Recomposi%C3%A7%C3%A3o+da+Aprendizagem.pdf/2efb54d0-8e98-727c-5a7b-c83d4e87fb79?t=1678829433233>

constatou, em 2023, que algumas unidades escolares não apresentaram plano de recomposição, mesmo que essa política educacional de Mato Grosso atribuisse essa responsabilidade à escola e ainda registrou fragilidade das instituições responsáveis para com o monitoramento do Plano. Disso, levanta-se que uma das hipóteses pelo número de estudantes reprovados e/ou evadidos, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino médio da rede estadual de Mato Grosso, se deu por conta da deficiência na recomposição da aprendizagem. As atas de resultado final do ano letivo de 2023 apresentaram o reflexo da pandemia, registrando o número de 44.000 estudantes reprovados no Estado de Mato Grosso; desses, 1.165 estudantes são do polo de Barra do Garças, representando aproximadamente 6% do quantitativo geral das matrículas no polo.

Conforme dados do Censo Escolar, um dos fatores para que o estudante continue fora da escola é a reprovação, que leva o aluno a abandonar a educação básica. Nesse sentido, os resultados do Censo Escolar mostraram, ainda, que os índices de retenção voltaram a crescer em 2022, após o fim das políticas de aprovação automática, adotadas por estados durante a pandemia. Nesses resultados¹¹ observou-se que o ensino médio apresentou índice maior de reprovação em relação aos anos finais do fundamental, ficando assim: nos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano), 7,9% dos estudantes foram reprovados, e, no ensino médio, 13,4%.

De acordo com a Nota Técnica do Movimento pela Base (2023)¹², que discute estratégias de Recomposição das Aprendizagens, a recomposição deve ser pautada na BNCC para dar continuidade ao processo de implementação de longo prazo e manter coerência nas ações e instruções para as redes. Afirma que a centralidade da recomposição na BNCC reflete a intenção de garantir os direitos de aprendizagem ditos essenciais previstos nesse documento normativo. Na Nota Técnica, fica claro que o trabalho pedagógico deve considerar as competências dos anos anteriores para em seguida avançar no currículo. Além disso, priorizar as competências e habilidades do currículo, que são mais importantes para o estudante continuar avançando nos anos seguintes.

Em nossa pesquisa, observamos que com a pandemia de covid-19, os governos dos estados da federação como: Minas Gerais, Ceará, Piauí, Alagoas, Amapá, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso e outros vêm implementado nas escolas a política de Recomposição das Aprendizagens por meio das equipes das secretarias de educação. Em se

¹¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>

¹² <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/10/nota-tecnica-sobre-a-recomposicao-das-aprendizagens-1.pdf>

tratando de Mato Grosso, a Recomposição acontece por meio da orientação, do monitoramento, da avaliação, da intervenção no trabalho pedagógico com foco nos indicadores/metapropostos pela secretaria de estado de educação. Portanto, o estado evidenciou, nas últimas avaliações do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), que houve melhoria nos indicadores de aprendizagem dos estudantes em 2023 com relação a 2021 e 2022.

Diante disso, questionamos como o material estruturado de ensino do estado de Mato Grosso poderá contribuir com as aprendizagens ditas essenciais e como podemos promover um ensino focado nas necessidades de aprendizagem dos estudantes após o período da pandemia de covid-19, mesmo com os dados de muitos estudantes com defasagem de competências e habilidades de acordo com sua série/ano de matrícula, e ainda professores com desafios de formação para atender às demandas educacionais tão diversas e complexas. O que se observa, então, é que os documentos oficiais historicamente orientaram e continuam orientando materiais didáticos, ações educacionais, formações e práticas docentes. Por exemplo, o material estruturado de ensino de Mato Grosso contempla habilidades gerais e específicas da BNCC para cada bimestre/ano, com a intenção de evidenciar se os requisitos propostos nesse documento oficial como: campos de atuação, eixos norteadores da Língua Portuguesa e as habilidades, foram atendidos ao longo de cada unidade de estudo.

Nosso objetivo neste tópico não é tecer críticas sobre esse material pedagógico, mas ampliar nossas reflexões acerca do ensino na educação básica pós-pandemia para contribuir com nosso objeto de pesquisa.

2.3 Discurso pedagógico

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos do discurso pedagógico. Tendo como pano de fundo o percurso histórico e político do cenário educacional, nossa abordagem está focada no que o discurso dos materiais tutorados apresentam quanto à imagem da educação e dos sujeitos envolvidos, especialmente professor e aluno.

Baseamo-nos em pesquisas já realizadas sobre o discurso pedagógico, como o de Lara (2004), que analisou pela semiótica francesa o discurso de professores de língua portuguesa residentes em Campo Grande-MS, para chegar à imagem que têm da língua portuguesa, o que, segundo a autora, permite também chegar à imagem que a escola e, em última instância, a própria sociedade tem dessa língua.

Pereira (2010) também se baseia no estudo de Lara (2004) ao investigar pelo viés da semiótica o discurso de professores de disciplinas introdutórias de língua portuguesa a distância no âmbito do ensino superior, buscando compreender o discurso sobre o fazer e o discurso do fazer desses sujeitos. Pereira (2013) continua sua investigação sobre o discurso pedagógico para compreender as interações discursivas entre professores e alunos, e desses com os objetos – especificamente, nos e por meios dos gêneros digitais *chat* e fórum – em situações de ensino e de aprendizagem *online*. Essa autora dedica uma seção da sua tese ao percurso da “Semiótica didática”, espaço que usa para apresentar um levantamento de estudos interdisciplinares entre Semiótica e Ensino no cenário da semiótica francesa na França e no Brasil.

Tocaia (2020) apresenta estudo sobre o livro didático do Brasil e da França e as estratégias discursivas para o ensino de língua materna. Dentre as estratégias, o autor analisa pela semiótica discursiva francesa, temas e figuras que reproduzem nos textos o imaginário social e o modo de presentificação do sujeito no mundo. O autor toma uma unidade de cada livro didático para analisar a sintaxe e a semântica discursivas, fazendo análise das obras em sua totalidade.

Terra (2019), fundamentado em estudos semióticos de linha francesa, mostra a construção de sentidos em enunciados de atividades em livros didáticos de disciplinas do ensino fundamental e ensino médio, buscando mostrar que na variedade de atividades propostas nos livros didáticos há um efeito de sentido de proximidade aluno/professor. Nesse estudo, o autor apresenta um esboço de tipos de atividades em livros didáticos com base em Marcuschi (2001) e Velásquez (2000), mantendo não somente a nomenclatura utilizada por esses autores, mas também propondo tipos não contemplados por eles. Na visão de Terra (2019), esse tipo de estudo é importante porque o livro didático é o principal instrumento utilizado pelos professores em sua atividade pedagógica e por meio das atividades desse livro, os docentes avaliam a aprendizagem do estudante. Em nossa pesquisa, constatamos que o autor vem se dedicando, nos últimos anos, aos estudos da semiótica discursiva para propor metodologias com vista à construção de sentido de textos.

Há certamente muitos outros pesquisadores que apresentam contribuições para a relação entre semiótica e educação, como comprovam, por exemplo, artigos do dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”, publicado em 2019 pela revista *Estudos Semióticos*. Em artigo desse dossiê, Pereira (2019) faz um levantamento de contribuições da semiótica didática desde Greimas até pesquisas mais recentes, citando artigos, livros e dissertações de vários autores.

A partir dessas leituras e com a contribuição específica da publicação de Terra (2019) e Tocaia (2020) realizamos análise semiótica de enunciados do material estruturado de ensino adotado pelo estado de Mato Grosso, de acordo com a metodologia que apresentaremos a seguir.

3 METODOLOGIA

Para atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa que adota como procedimento uma análise discursiva de materiais estruturados de ensino do Estado de Mato Grosso referente ao ano 2022. Interessa-nos, nesses materiais, não o que eles informam, mas a maneira como o fazem. Ao considerarmos esses materiais como discurso, recorreremos à semiótica discursiva como teoria para embasar e operacionalizar nossas análises. Especificamente, analisamos nosso *corpus* pelo nível discursivo do percurso gerativo de sentido. Também nos baseamos em referências da educação no que diz respeito ao que orienta hoje a produção de materiais didáticos para a educação básica, a documentos oficiais normativos e a estudos do discurso pedagógico.

A seguir, explicamos nossos passos de análise dentro da proposta metodológica apresentada.

A fim de realizar uma apresentação geral sobre o contexto do material estruturado e sua relação com os materiais didáticos utilizados na escola, fundamentamos nossa pesquisa em Lima (2019) para explicar semioticamente como as esferas de poder atuam na didatização de conteúdos e no processo de transposição didática na educação básica.

Em seguida, realizamos uma análise de uma notícia sobre o material estruturado para situá-lo no contexto do pós-pandemia, identificando o efeito de verdade que a notícia provoca no enunciatário por meio do uso de elementos discursivos.

Na sequência, apresentamos o material estruturado do Mato Grosso, discutindo o impacto na relação do tempo e do espaço neste pós-pandemia e de que forma isso afetou o material e sua organização actancial.

Ressaltamos que esta pesquisa se assemelhou, metodologicamente, ao trabalho desenvolvido por Tocaia (2020), em seu artigo intitulado “Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França”, em que apresenta resultados da sua pesquisa de doutorado. Em seu estudo, o autor investiga o discurso do livro didático para

o ensino de língua materna, no Brasil e na França, e analisa os diferentes tipos de estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador para persuadir o enunciatário.

Em nossa pesquisa, semelhante a Tocaia (2020), a análise do material se deu pelo quadro teórico-metodológico proposto pela semiótica discursiva, com o objetivo de investigar que estratégias discursivas foram utilizadas nos materiais estruturados para aproximar-se do público (professor e estudante) e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido. Os materiais estruturados de ensino foram analisados de modo a observar como os textos (7º e 9º anos) de um mesmo estado apresentam semelhanças discursivas, num mesmo período de tempo e assim, notarmos, neles uma representação nacional e regional da produção de materiais didáticos no contexto pós-pandemia.

Como *corpus* para análise e exemplificação do suporte teórico-metodológico, selecionamos enunciados (textos) tanto do livro didático de língua portuguesa do professor quanto do estudante do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental. Buscamos por trechos representativos do material como um todo, sem a preocupação de uma sequência linear de páginas ou unidades. Nossa intenção foi investigar como as marcas da enunciação estão projetadas no enunciado e a partir das categorias da enunciação demonstrar como é possível (re)construir os sentidos dos textos. A escolha do gênero livro didático justifica-se por ser um recurso didático importante no processo de ensino-aprendizagem e que pode ser utilizado como uma ferramenta libertadora ou de poder e alienação.

Para atingir os objetivos propostos e aprofundar a análise semiótica do material estruturado do Estado de Mato Grosso, que são livros didáticos que compõem o Sistema Estruturado de Ensino, escolhemos dois livros de Língua Portuguesa do 7º e do 9º ano do ensino fundamental, referente ao ano de 2022. Tendo em vista a dificuldade de analisar todos os livros, selecionamos trechos representativos de cada livro que foram designados neste trabalho como Trecho 1 (T1) e Trecho 2 (T2). O T1 corresponde às análises realizadas do livro do 7º ano e seus respectivos cadernos referentes aos quatro bimestres do ano letivo. Já o T2 se refere às análises dos cadernos que compõem o livro do 9º ano.

Nossa análise partiu do texto do caderno do professor em que a Equipe Maxi apresenta, em geral, o material didático com o qual o professor irá trabalhar. Buscamos apresentar como o material atrai o interesse do professor em adotar a proposta pedagógica da instituição produtora do material e sua organização metodológica para o ensino de língua portuguesa. Usamos recortes representativos do caderno do professor para apresentar a organização teórico-metodológica do material e analisar, pela teoria semiótica, os faz-se presente nos textos enunciativos destinados ao fazer pedagógico do professor.

Seguidamente, buscamos tanto em T1 (trechos do material do 7º ano) quanto em T2 (trechos do material do 9º ano) por enunciados de atividades que representavam a organização pedagógica do material nos grandes blocos: teoria, sistematização, síntese e respectivamente suas divisões em seções: língua em foco, interação com o texto, produção de textos, você aprendeu, etc. Assim, selecionamos a seção teórica do material estruturado e as seções de interação com o texto e de produção de textos para analisar a interação entre autor e leitor projetados nos textos. Nas análises dos trechos como um todo, adotamos como proposta metodológica a análise do nível discursivo do percurso gerativo de sentidos de Greimas e Courtés (2011). Usamos uma sequência própria para aplicar a teoria semiótica: para a semântica discursiva, analisaram-se temas e figuras; para a sintaxe discursiva, analisaram-se tempo, espaço e pessoa e seus efeitos de sentido.

Portanto, para o que designamos como Trecho 1 (T1), analisamos os enunciados presentes no material estruturado de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, utilizado didaticamente pela rede estadual de Mato Grosso no ano de 2022, no período pós-pandemia de covid-19. Nele, apresentamos especificamente a análise semiótica do texto que encabeça a página de abertura dos cadernos (1, 2, 3 e 4) referentes aos bimestres do ano letivo, do componente curricular de língua portuguesa, do material estruturado de Mato Grosso, com o objetivo de perceber como o autor do livro interage com o estudante para a aprendizagem de conteúdos. Nessa parte, analisamos as projeções da enunciação no enunciado, identificando os mecanismos de debreagens enunciativas e enuncivas nas categorias de pessoa, tempo e espaço pelo percurso gerativo de sentido do nível discursivo e também as relações entre enunciador e enunciatário para perceber como acontece o jogo de persuasão. Além disso, buscamos em T1 os percursos temáticos e os percursos figurativos.

No Trecho 2 (T2), analisamos os cadernos de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. Assim sendo, selecionamos recortes com temas sobre o ensino remoto e, a partir disso, analisamos como o material estruturado apresenta as categorias de pessoa, espaço e tempo no discurso e como figuras e temas constroem sentido no material.

É importante dizer que voltamos nossa atenção, mais especificamente, para os materiais de Língua Portuguesa referente ao ano de 2022, quando as escolas retomam às aulas de forma presencial, embora em anos anteriores e posteriores também haja livros didáticos com perfil semelhante ao que analisamos.

4 O MATERIAL ESTRUTURADO

Neste capítulo fizemos uma contextualização histórica dos materiais didáticos no Brasil, com abordagem específica da produção dos livros didáticos como objeto importante da política nacional de educação que prescreve o que deve ser ensinado e aprendido. Além disso, abordamos o percurso da transposição didática proposto por Lima (2019) com o objetivo de entender como o livro didático do estado de Mato Grosso pode ser compreendido dentro da estrutura educacional na qual está inscrito.

4.1 Contextualizando os materiais didáticos

Muito se tem discutido sobre o uso de material didático no espaço escolar. Desde o século XIX, os livros didáticos vêm ocupando um papel importante na aprendizagem e na política educacional. Historicamente, com a Revolução Industrial e a massificação da educação, os sistemas de ensino passaram a fazer uso considerável de manuais, livros e outros materiais organizados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa evolução diacrônica, os materiais didáticos, principalmente os impressos, sofreram mudanças. O livro era recurso privilegiado, mas, agora, com os avanços das tecnologias, os sistemas escolares vêm incorporando recursos como apostilas, *data-show*, aparelho de som e, mais recentemente, vários recursos específicos dos meios digitais, como plataformas de reunião *online*, mural digital, jogos digitais, entre outros.

No contexto educacional brasileiro, o material didático (livro) passa a ser valorizado, mais especificamente, na década de 90, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo distribuir gratuitamente obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Assim, nesse cenário de produção de livros e outros materiais didáticos, inicia-se uma corrida econômica de editoras, autores e instituições educacionais formadoras com interesse mais na atuação mercadológica do que em desenvolver um material que privilegie o “lugar de autoria”. Esse termo, na visão foucaultiana, desvincula a imagem de um sujeito para compreender que esse lugar é produzido no contexto discursivo. Para Ralejo (2020), o uso do significante “lugar” é uma especificidade do contexto de produção e práticas exercidas sob regras institucionais, em que determinados sujeitos atuam no contexto das políticas curriculares e das práticas escolares. A autora entende que “a autoria de livros didáticos só se constitui porque há a necessidade, configurada pelo cenário educacional e pelas

políticas públicas, de um lugar legitimado a enunciar aspectos da educação e do ensino” (Ralejo, 2020, p. 186).

Na produção dos materiais didáticos existem as instâncias de poder que se colocam a serviço de uma política nacional de educação que prescreve e define em leis e documentos oficiais normativos, aquilo que deve ser ensinado. Os agentes que representam essas instâncias no Brasil são os órgãos federais, seguidos das secretarias e dos conselhos de ensino nas esferas estadual e municipal, além de representantes políticos, acadêmicos, autores, editoras dentre outros.

Conforme o estudo desenvolvido por Lima (2019), que descreve semioticamente o percurso de transposição didática e discute os princípios orientadores envolvidos nesse processo, chama-nos a atenção o processo de adaptação do conhecimento dentro do sistema de ensino, isto é, a transformação de um conhecimento acadêmico-científico em objeto de ensino na escola. Em outras palavras, essa transposição, segundo a autora, perpassa as fases do saber científico-acadêmico, do saber a ensinar e do saber ensinado, sendo o professor mediador principal deste último saber.

Neste trabalho, interessa-nos o domínio do *saber a ensinar*, pois é essa instância que corresponde aos membros pensantes do sistema de ensino, denominado pelo teórico Chevallard (1991), citado por Lima (2019), como *noosfera*. Nesse sentido, os agentes (autores de material) realizam escolhas de conteúdos e objetos de aprendizagem; definem valores, objetivos e métodos que norteiam o sistema de ensino; estabelecem metas e estratégias (in)atingíveis; determinam formas de avaliação da aprendizagem dentro do projeto educativo do país. Esses agentes são os atores principais na formulação de um saber a ensinar que se estabelece como diretriz curricular para o ensino, descrito em documentos oficiais, como, por exemplo: LDB, DCNB, BNCC e PNE.

Para Lima (2019), os textos oficiais exercem a função de objeto-valor da prática pedagógica, atendendo aos interesses do sistema de ensino definido nacionalmente. A autora chama a atenção para a necessidade do saber a ensinar estar prescrito de forma concreta e prática nos documentos oficiais, com a finalidade de facilitar o processo da transposição para o saber ensinado.

Como explica Lima (2019), o que se observa na realidade da educação brasileira é que esses documentos seguem um fluxo de alinhamento conceitual teórico-metodológico de modo que estados e municípios possuem a incumbência de reformular suas diretrizes curriculares específicas a partir do projeto nacional de ensino. Na sequência do fluxo, as editoras e os autores de materiais didáticos atuam na efetivação e implementação das orientações oficiais. Assim,

como afirma ainda a autora (2019), a responsabilidade pela transposição didática fica entre agentes das esferas governamentais e autores de material didático. Nesse percurso conjunto, podemos compreender, conforme Lima (2019), que os autores atuam como mediadores entre o saber a ensinar (*dever-fazer*) e o saber ensinado (*dever-ser*) de modo que guiam a prática pedagógica do professor, definindo *o que, como e quando* ensinar. Assim, “os professores deixam de ser agentes ativos da transposição didática entre saber a ensinar e saber ensinado e passam a reprodutores de programas de ensino” (Lima, 2019, p. 124).

Continuando com a contextualização do material estruturado, apresentamos, a seguir, uma análise de uma notícia que circulou no sítio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso sobre a entrega desse material.

4.2 Análise de uma notícia sobre os materiais estruturados

No âmbito político-midiático, costumam ser publicadas notícias que apresentam materiais didáticos escolhidos e distribuídos pelo governo, trazendo informações sobre sua escolha. Nesse sentido, a notícia faz parte do contexto do material didático. Tomamos esse contexto como um texto, na perspectiva da semiótica. Tendo em vista nosso interesse em situar o material estruturado do Mato Grosso no contexto de pós-pandemia, selecionamos uma notícia, disponível no Anexo 1 deste trabalho, que foi publicada *online*, no sítio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 05 de fevereiro de 2022, às 08h e 09 min¹³. A notícia informa a entrega das apostilas do Sistema Estruturado de Ensino às unidades escolares de Mato Grosso, quando inicia o ano letivo na rede estadual de forma presencial, após o período de pandemia. No desenvolvimento, fica clara a intenção do governo de Mato Grosso em proporcionar um material pedagógico de qualidade tanto para o professor quanto para o estudante do ensino fundamental e ensino médio, com o uso de metodologia aplicada na rede particular. Nesse texto, identificamos um enunciador projetado no enunciado como narrador que se figurativiza como “Rebeca Cruz | Seduc-MT”, pondo em relação o autor do texto e sua associação com uma instituição, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. O enunciatário-narratário, mais amplificado pela circulação *online* do texto, pode ser especificado como público de interesse no próprio material e expresso no texto da notícia: “estudantes, familiares, diretores, coordenadores e aos professores”. O tempo da enunciação é o *agora* e em relação a ele se

¹³ *Link*: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semama-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 15 abr. 2024.

projeta um acontecimento futuro, mas próximo (“na próxima semana”) a distribuição das apostilas do material estruturado.

Citamos a seguir um trecho da notícia:

O material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) possui a metodologia já aplicada na rede particular e visa auxiliar professores e estudantes no processo de recomposição da aprendizagem, sendo considerado um dos melhores métodos de ensino do Brasil (Cruz, 2022).

O narrador, para persuadir o narratário e produzir o efeito de verdade na notícia, empregou recursos linguísticos como o presente do indicativo e frases afirmativas, para garantir a adesão. Parece ecoar do enunciador-narrador a mensagem implícita de que “a inclusão desse material no pós-pandemia inaugura uma nova fase no processo de ensino e aprendizagem na rede pública estadual de ensino do estado de Mato Grosso”. Ao afirmar que “o material estruturado possui a metodologia aplicada na rede particular de ensino”, fica subentendido que a metodologia usada na rede pública até então não auxiliava no processo de ensino e recomposição da aprendizagem dos estudantes e que a rede particular possui uma metodologia de ensino “melhor” e “mais eficaz” em detrimento a da metodologia da rede pública. O trecho expõe o recurso do subentendido que é o de fazer o enunciatário entender aquilo que o enunciador pretende dizer, mas que não deve dizer por questões, em geral, de regras sociais.

Cabe observar ainda que o contexto pós-pandemia que motivou a escolha do material em questão é sutilmente abordado quando se menciona o “processo de recomposição da aprendizagem”, fazendo referência implícita ao período de quase dois anos dos estudantes sem estudo formal, devido à suspensão de aulas presenciais nas escolas. Lembramos que, em fevereiro de 2022, a pandemia de covid-19 ainda gerava ameaça pela presença da variante Ômicron, com várias restrições de circulação, como de realização das festas de Carnaval, como noticiou a Agência Brasil (2022). Ainda assim, o governo anunciou retorno às aulas presenciais, como se percebe por este trecho de uma outra notícia da mesma época:

O retorno às aulas presenciais em instituições públicas e privadas de educação básica de todo o país nesses primeiros meses de 2022 deixou evidente a especialistas e à comunidade escolar um quadro desafiador: recuperar o conteúdo não incorporado e curar sequelas psicossociais que atingem alunos e, não raras vezes, os professores. Afinal, a pandemia da covid-19 impôs a eles quase dois anos de afastamento total ou parcial do ambiente escolar (Pimenta, 2022).

Por essa contextualização, conseguimos depreender que o material estruturado proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso chega em um momento de desafios impostos pela crise sanitária provocada pela covid-19 e pela retomada dos encontros presenciais.

No texto da notícia que analisamos se identifica como ilustração inicial uma foto da capa do material pedagógico a ser entregue nas unidades escolares estaduais. Tal foto (ver Figura 1) é colocada em evidência, encabeçando o corpo da notícia, ancorando o discurso anunciado e criando ilusão de referente, e daí de notícia que gera efeito de verdade: o material existe em forma impressa e será mesmo distribuído. Para destacar a qualidade do material estruturado de ensino e, assim, alcançar a adesão do enunciatório na parte da descrição da foto, além do nome do autor da imagem, comumente usado, aparece descrito, mais uma vez, que “o material estruturado de ensino é um dos melhores métodos de ensino do Brasil”. A relação que se estabelece entre os elementos discursivos garante a construção dos sentidos do texto e de suas “verdades”.

Figura 1: *print* da notícia sobre o material estruturado

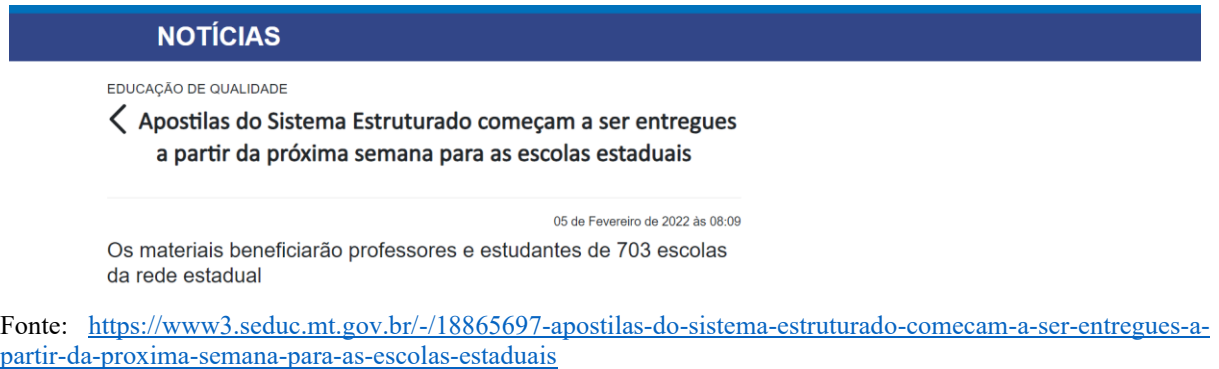


Fonte: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>

Para Fiorin (2001), em seu livro “As Astúcias da enunciação”, os advérbios de tempo se organizam num sistema enunciativo e num sistema enuncivo. O primeiro se refere ao momento de referência presente e o segundo a um momento de referência pretérito ou futuro.

No caso da notícia, fica claro que ela se constrói no sistema enunciativo, que tem como referência o momento do *agora* e em relação a ele lemos no título da matéria: “*a partir da próxima semana*”, que é a semana posterior àquela em que ocorre a enunciação, marcando o limite inicial de entrega do material estruturado nas escolas estaduais (ver Figura 2). Isso gera efeito de sentido de verdade e presentificação.

Figura 2: *print* do título da notícia



Selecionamos mais uma parte da notícia que trata mais especificamente da obra em análise:

O conteúdo programático será regionalizado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). Os programas contemplam as mais diversas áreas do conhecimento e deverão estar organizados de acordo com as necessidades de cada ano, considerando a progressão da aprendizagem (Cruz, 2022).

Podemos depreender do trecho acima que o enunciador apaga do enunciado as marcas da enunciação. As pessoas, os espaços e os tempos da enunciação foram ocultados e isso causa o efeito de sentido de objetividade, distanciamento e racionalidade. Nesse trecho da notícia, identificamos uma debreagem enunciativa, pois instaura um discurso em 3ª pessoa (*ele*), próprio do gênero notícia. O apagamento das marcas do enunciador instaura os efeitos de imparcialidade e realidade, característico de discurso jornalístico, estabelecendo um contrato de veridicção com o enunciatário a partir de elementos contextuais e situacionais inscritos no discurso. Assim, enquanto a categoria de pessoa usada está no sistema enunciativo (*ele*), o tempo (*agora*) e o espaço (*aqui* implícito) estão no sistema enunciativo, articulação que garante efeitos ao mesmo tempo de imparcialidade do enunciador, mas atualidade da notícia e identificação pelo compartilhamento de um espaço em comum, figurativizado como Mato Grosso. Trata-se

sobre o conteúdo programático da apostila do sistema estruturado de ensino e afirma-se que será “regionalizado”.

A regionalização anunciada na notícia está de certa forma presente no material estruturado, com manifestação não só nos aspectos linguísticos, mas também sociais, culturais, artísticos, históricos, geográficos. Na Figura 3, vemos um trecho da Unidade 4 (quatro) do livro do 1º bimestre do 9º ano, do Ensino Fundamental, que trata a questão regional do estado.

Figura 3: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano


UNIDADE 4

ATUALIDADES

Leia o texto a seguir para responder ao questionamento proposto.

Deter 2022 registra o pior fevereiro da série histórica

Greenpeace Brasil, 11 de março de 2022.



Área desmatada na Floresta Amazônica.

Dados do sistema Deter, do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe) [...] reafirmam que o desmatamento na maior floresta tropical do planeta segue fora de controle. Entre os dias 1^a e 28 de fevereiro [de 2022], os alertas apontam para um total de 199 km² desmatados. Isso representa um aumento de 62% em relação ao mesmo mês de 2021.

É a maior área com alertas para o mês desde 2016, quando foram iniciadas as medições do Deter-B. Os alertas de desmatamento se concentram principalmente nos estados do Amazonas (40 km²), do Mato Grosso (49 km²) e do Pará (79 km²), onde o aumento na comparação com fevereiro do ano passado foi de 119%.

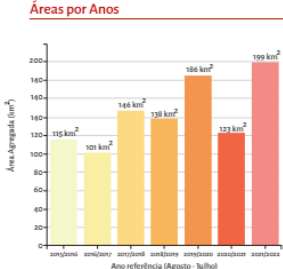
Os dois primeiros meses [...] tiveram áreas recordes da série histórica. No acumulado já são 629 km², mais do que o triplo do que foi observado no mesmo período do ano passado, que acumulava 206 km² desmatados.

“Isso tudo em um período no qual o desmatamento costuma ser mais baixo por conta do período chuvoso na região”, ressalta Rômulo Batista, da campanha de Amazônia do Greenpeace. [...]

Disponível em: www.greenpeace.org/brasil/blog/deter-2022-registra-o-pior-fevereiro-da-serie-historica. Acesso em: 28 fev. 2022.

Em 2022, os dados de desmatamento da Floresta Amazônica eram esses que você acabou de ler. Agora, faça um levantamento com os colegas sobre os dados de desmatamento deste ano, por meio de uma pesquisa em fontes especializadas sobre o tema. Depois, discuta os resultados, comparando-os com aqueles que foram apresentados no texto lido.

Espera-se que os alunos façam uma comparação entre os dados encontrados na pesquisa (referentes ao ano atual) e os dados do Greenpeace (referentes aos anos até 2022), buscando compreender se o desmatamento aumentou ou diminuiu.



| Ano | Área Agregada (km ²) |
|------|----------------------------------|
| 2016 | 112 |
| 2017 | 109 |
| 2018 | 146 |
| 2019 | 138 |
| 2020 | 186 |
| 2021 | 123 |
| 2022 | 199 |

Área dos alertas de desmatamento do programa DETER-B do mês de fevereiro. Fonte: INPE.

Atividades: 1 a 4 | Tarefa: 1 a 4

Fonte: Ensino Fundamental anos finais – 9º ano, 2022, p. 75.

O texto da Figura 3 introduz a seção que trata de temas da atualidade. No material estruturado, essa seção tem por objetivo apresentar um texto acerca de um tema transversal contemporâneo. O tema em foco, alinhado ao conteúdo da unidade, é as questões ambientais

de várias naturezas. O texto apresenta dados de área desmatada na Floresta Amazônica no período de 2016 a 2022, em três estados brasileiros, dentre eles Mato Grosso, que possui também esse tipo de vegetação. Nesse caso, Mato Grosso é citado como um estado que desmata anualmente em grandes proporções. Isso é figurativizado com sua riqueza em floresta amazônica, cobrindo mais da metade do território.

O narrador, antes de propor uma pesquisa sobre o desmatamento, apresenta o enunciado (texto de notícia assinado pelo Greenpeace Brasil em 2022) ao narratário-estudante para levá-lo a realizar uma tarefa. O texto externo, notícia, foi redigido majoritariamente na terceira pessoa do singular (*ele*). No enunciado do material estruturado que acompanha a notícia, encontra-se um “*você*” (*tu*), quebrando o distanciamento típico da notícia para dialogar com o enunciatário, como costuma ocorrer em materiais didáticos. Visualmente, o material separa a notícia do enunciado propositivo por meio de linhas verticais, separando assim pelo *layout* os textos. O narrador solicita em modo imperativo (*faça*) ao narratário (estudante) uma tarefa coletiva para realizar pesquisa em fontes seguras sobre o desmatamento referente ao ano de 2023. Por meio dessa tarefa, espera que o enunciatário-narratário desenvolva habilidade de comparar os dados do desmatamento no ano atual com os dados do Greenpeace referentes aos anos de 2016 até 2022 e, assim, compreender se o desmatamento aumentou ou diminuiu. Também é projetado como narratário o professor, pelo texto em rosa à direita, em que o narrador orienta sobre o que é esperado dos alunos na atividade.

Percebe-se que, embora Mato Grosso e sua situação ambiental seja citada no texto, ele não é destaque e o enunciador não situa o enunciatário como um morador local, podendo a atividade de consulta ser realizada por qualquer pessoa, independente do seu conhecimento do lugar. Além disso, não é mencionado no texto o contexto de pós-pandemia e sua relação com a temática apresentada.

4.3 Material estruturado no contexto pós-pandemia no Mato Grosso

Relembramos que o material estruturado de língua portuguesa do estado de Mato Grosso se apresenta como política educacional no contexto pós-pandemia e faz parte do Sistema Estruturado de Ensino, que é um dos 30 projetos do Programa EducAÇÃO 10 Anos, conforme mencionado no capítulo 2 deste trabalho. Esse material começou a ser distribuído pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) a todos os estudantes da rede estadual, pela primeira vez, em abril de 2021, quando as escolas de todo o estado e do Brasil estavam fechadas

e as aulas aconteciam de forma remota e a partir dessa data o material foi divulgado em nova versão. Na primeira versão, o material foi organizado e produzido pela SET Brasil – Editora Moderna¹⁴ em parceria com o Governo de Mato Grosso para atender ao Programa Mais MT¹⁵. Já a segunda versão foi distribuída em 2022 pelo Sistema Maxi de Ensino, integrado à Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, a partir de então, a cada ano, vem se apresentando no que chamam de material personalizado, que aborda também conhecimentos da região de Mato Grosso. Em substituição ao livro didático do PNLND, o material (livro) é distribuído anualmente no formato impresso e digital na versão aluno e professor e é composto por quatro cadernos que são estudados de acordo com cada bimestre do ano letivo. Nele, o estudante está autorizado a fazer suas anotações, a escrever nas linhas livres, uma vez que não será reutilizado no ano seguinte.

Com o Plurall¹⁶ – ambiente virtual de aprendizagem –, tanto o estudante quanto o professor visualizam o material estruturado digitalmente, com opção de *download* para acessar mesmo se estiver *offline*. O estudante também consegue responder às tarefas na plataforma e, se tiver alguma dificuldade na resolução das questões ou no conteúdo apresentado, pode enviar dúvidas ou consultar as dos colegas que usam o mesmo material.

Observou-se que o material, de modo geral, apresenta uma estrutura padrão para a etapa da formação na educação básica, seguindo a estrutura regular dos livros didáticos. O material sugere uma composição conteudística estruturada nos seguintes eixos da língua portuguesa: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica. Para cada um desses eixos estruturantes, propõem-se habilidades da BNCC que devem ser desenvolvidas ao longo de cada bimestre do ano letivo. No processo de produção do material didático dos anos finais do Ensino Fundamental de língua portuguesa, organizaram-se quatro unidades a serem estudadas em cada bimestre e cada uma delas gira em torno de um tema específico com práticas de linguagem a partir da apresentação de um texto de gêneros discursivos variados (contos, manifestos, textos de divulgação científica, crônicas, romances, verbetes de enciclopédia, roteiros de cinema, artigos de opinião, editoriais, cartas do leitor, poemas, textos instrucionais, campanhas publicitárias, debates regrados, reportagens).

Além de outras seções, há uma que aborda especificamente conteúdos em contextos relacionados ao Estado de Mato Grosso identificado com o ícone “Meu Estado”. Além disso,

¹⁴ Soluções Educacionais Transformadoras – Editora Soluções Moderna é uma instituição que produz livros didáticos alinhados à BNCC.

¹⁵ Programa de investimento em obras e ações do governo do estado de Mato Grosso, instituído pelo Decreto N° 951, de 20 de maio de 2021.

¹⁶ Plurall - Plataforma Educacional. <https://login.plurall.net/>

encontramos referência a tarefas a serem realizadas extraclasse, sem a ajuda direta do professor. As tarefas retomam conteúdos abordados em sala de aula em que, na maioria das vezes, o estudante precisa se dedicar a estudos complementares de textos verbais, não verbais e audiovisuais. Os *links* que dão acesso aos textos audiovisuais compõem o material estruturado no formato digital, o qual se encontra hospedado no ambiente virtual de aprendizagem – Plurall. Por meio dos *links*, os estudantes têm à disposição recursos digitais para aprimorar seus conhecimentos e ampliar seus horizontes.

Já o material impresso apresenta sugestões de *sites* ou vídeos, filmes, animações, jogos, etc. e remete tanto o estudante quanto o professor ao ambiente virtual de aprendizagem.

No material do professor há sugestões de planejamento das aulas para ajudá-lo na promoção das aprendizagens dos estudantes, por meio da teoria e das atividades de sistematização e de síntese propostas. Ressaltamos que essas sugestões de planejamento são apresentadas pelo autor do material como possibilidades de mediação das aulas, o qual sugere que podem e devem ser adaptadas de acordo com as especificidades dos estudantes e da escola.

Observamos que o roteiro de organização de todo o material segue um padrão didático-pedagógico. Por exemplo, uma imagem de abertura dialoga com o conteúdo da unidade e, por meio da imagem, o estudante pode iniciar uma conversa tanto com o professor quanto com os demais colegas da sala. Cada unidade apresenta um texto principal contemplando a teoria, ou seja, os objetos de aprendizagem, de forma contextualizada e progressiva, caracterizado pelo rigor conceitual e enriquecido por imagens diversas (ilustrações, fotografias, tabelas, mapas, gráficos etc.), ícones e boxes para a ampliação do conhecimento.

No manual do professor, o produtor do material estruturado de Mato Grosso, representado pelo “Sistema Maxi de Ensino”, esclarece ao seu interlocutor-professor que o material foi produzido com referência à versão final da BNCC, homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC). A proposta pedagógica do material é centrada na articulação de processos cognitivos e afetivos para garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor é guiada por objetivos previamente definidos que operam entre o saber a ensinar determinado pelo sistema educacional, pela secretaria de educação, pelos documentos oficiais e pelas produtoras do material e o saber ensinado que se dá na prática didática entre professor e estudante.


4.4 Análise geral dos materiais estruturados do Mato Grosso

A partir dos estudos de Lima (2019), podemos perceber que o material estruturado de ensino do estado de Mato Grosso assim como os livros didáticos como um todo são produzidos sob a instrução de instituições de poder representadas pelos agentes responsáveis, direta ou indiretamente, pelas políticas educacionais do país, dos estados e dos municípios. Nessa dinâmica, entendemos que o material em análise, instituído como saber a ensinar a ser transformado em saber ensinado aos estudantes matogrossenses, atende ao interesse político-sócio-cultural de uma camada da população dita “pensante”. De um lado a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) busca atender à proposta curricular prescrita nos documentos oficiais nacionais; de outro, os autores e editoras, no caso do material de Mato Grosso, representada pelo “Sistema Maxi Ensino”, integrado a FGV (instituição responsável pelo material), transpõem didaticamente o conhecimento científico-acadêmico em saber a ensinar conforme matriz curricular de Mato Grosso e, por último, a instituição escolar recebe o material didático a ser seguido pelos professores na prática didática com os estudantes. O educador é o responsável pela transposição didática dos conteúdos, objetos de aprendizagem, objetivos e valores descritos no material.

Diante do que foi apresentado, podemos dizer que todo e qualquer material didático apresenta uma estrutura quase fixa, de didatização de conteúdos, dentro do sistema de ensino em geral. Nesse processo, o fenômeno da didatização movimenta-se por diferentes práticas semióticas e diferentes instâncias enunciativas, indo de uma esfera a outra (Lima, 2019). O diálogo e o alinhamento entre as instâncias são essenciais para que haja a didatização dos saberes escolares.

Assim, para concretizar este estudo da contextualização do material estruturado de ensino, fazemos uma análise de um trecho de apresentação da parte geral desse material encontrada no caderno do professor, referente ao ano de 2022. Esse texto de apresentação do material encontra-se descrito nos cadernos dos 4 anos do ensino fundamental. Ainda que seja um trecho interno ao material, trata-se de um texto que precede e contextualiza para o público-alvo, professor, a concepção que deve orientar a totalidade da obra. O trecho está disponível na Figura 4.

Figura 4: Texto de apresentação - Caderno do professor



PARTE GERAL

Apresentação

Caro professor,

A Coleção do Ensino Fundamental Anos Finais do Sistema Maxi de Ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento, com o intuito de atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de fortalecer a sua proposta pedagógica, centrada na Pedagogia Afetiva.

Com base nessas premissas, os cadernos dos componentes curriculares da Coleção Didática contemplam as unidades temáticas e o conjunto de objetos de conhecimentos como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme indicado pela BNCC, assim como dão ênfase aos valores da Pedagogia Afetiva relacionados a autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação.

Os conteúdos de aprendizagem são organizados por meio de uma estrutura metodológica caracterizada pela objetividade e pela fácil aplicabilidade, conforme detalhamento:

- teoria;
- sistematização;
- síntese.

Para auxiliá-lo no uso desta coleção, preparamos cuidadosamente este manual e, por meio de uma linguagem clara e objetiva, elucidamos a nossa proposta pedagógica contemplando os pilares da Pedagogia Afetiva, os fundamentos da BNCC e a estrutura desta obra, bem como oferecemos orientações e sugerimos caminhos para o planejamento e execução das aulas.

Desejamos a você um excelente trabalho!

Equipe Maxi

Pilares da Pedagogia Afetiva

A Pedagogia Afetiva considera o vínculo de afeto como fundamental para o processo de aprendizagem e para a construção de uma relação de qualidade entre alunos e professores. Desde a sua idealização, essa abordagem integra ao material didático três importantes pilares:

- pedagogia;
- afetividade;
- valores e princípios.

Com base nesses pilares, consolidou-se uma proposta pedagógica que privilegia a construção significativa de conhecimentos, pautada em valores para nortear as seguintes ações pedagógicas:

- valores éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- valores políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do comprometimento com a ordem democrática;
- valores estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.


Sendo assim, a Pedagogia Afetiva busca conduzir a educação dos jovens articulando aspectos intelectuais e sociais à esfera afetiva, pois a afetividade acompanha o ser humano e impulsiona seu aprimoramento.

Esse movimento de interação entre aspectos de natureza cognitiva e não cognitiva tem como foco a formação integral do aluno, visando promover o desenvolvimento dos alunos nas múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Diante desse contexto direcionado para a formação integral dos alunos, o Sistema Maxi revisitou o seu projeto pedagógico e realizou uma importante atualização, pela qual foram incorporadas aos pilares que sustentam o material didático contribuições dos seguintes campos:

- I. Habilidades socioemocionais;
- II. Estudos da Neurociência;
- III. Correntes educacionais.

Esses campos e as suas respectivas contribuições ressignificaram e fortaleceram os pilares Pedagogia Afetiva, por meio da correlação de seus valores às habilidades socioemocionais e da valorização de seus pressupostos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo as mediações docentes e a aprendizagem dos alunos, conforme será exposto a seguir.



PARTE GERAL

Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino é fundamentada na Pedagogia Afetiva e tem como premissa transformar a vida de alunos e professores ao valorizar as soluções pedagógicas de qualidade, enfatizar as relações humanas e a formação integral dos alunos, articular o desenvolvimento cognitivo e afetivo e qualificar o professor como mediador do conhecimento escolar.

Fonte: Ensino Fundamental anos finais, 2022, p. 4.

No exemplo apresentado, o enunciador, discursivizado pela Equipe Maxi integrada à FGV (produtora do material) e projetado no enunciado como narrador, antes de produzir o discurso, coloca em evidência o enunciatário-narratário, a quem se destina o material, no caso o professor, que é especificado por meio do vocativo em “Caro professor”. A invocação funciona como efeito de chamamento desse profissional da educação para conhecer o material a ser utilizado. Nos três primeiros parágrafos da sequência textual expositiva, o narrador persuade o narratário-professor a fim de levá-lo a aceitar como verdadeiro um saber que será necessário e importante na prática pedagógica. O narrador, projetado no discurso como nós para designar a instituição responsável pelo material, recorre também a uma debreagem enuncia

em vários usos da 3ª pessoa, para criar ilusão de objetividade, como se vê em: “A Coleção do Ensino Fundamental Anos finais do Sistema Maxi de Ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento...”, “...os cadernos dos componentes curriculares da Coleção Didática contemplam as unidades temáticas e o conjunto de objetos de conhecimentos como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades...”. Além de produzir efeito de verdade objetiva, o narrador figurativizado como a Equipe Maxi, que assina a mensagem ao professor, valida a importância do material ao afirmar que ele atende às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para desenvolver competências e habilidades. Além disso, o narrador busca convencer o narratário sobre a facilidade em aplicar os conteúdos de aprendizagem segundo a organização metodológica do material. Para isso, utiliza em excesso o recurso de listas de itens, que cria o efeito de organização, além de objetividade e didaticidade.

No penúltimo parágrafo da primeira coluna, o narrador deixa marcas de diálogo com o narratário-professor por meio do uso do pronome pessoal oblíquo “*lo*” (auxiliá-lo), que foi empregado gramaticalmente no lugar do nome “professor”. Isso constitui o simulacro de um referente e produz o efeito de sentido “realidade”, pois o professor é construído discursivamente como alguém que necessita de auxílio na prática pedagógica, no planejamento das aulas. Nessa parte, fica claro que a Equipe Maxi é a produtora do conteúdo e o professor é o responsável pela transposição didática dos objetos de conhecimento descritos no material. O “*nós*” subentendido na flexão dos verbos: “*preparamos*”, “*elucidamos*”, “*oferecemos*”, “*sugerimos*”, exclui o narratário-professor da participação na produção de todo e qualquer conhecimento e da autoria da proposta pedagógica do material a ser usado na sala de aula, atribuindo essas ações à Equipe Maxi.

O professor é figurativizado como alguém que carrega em si todas as possibilidades do seu fazer pedagógico bem como o conhecimento específico de sua licenciatura. Embora, ele possua sua crença pedagógica construída durante os anos de formação na academia, o que se espera dele é que siga a proposta pedagógica sugerida pela Equipe Maxi, identificada pela expressão “*nossa proposta pedagógica*”. Na Gramática Brasileira, os pronomes adjetivos são uma variante dos pronomes pessoais, empregada quando se expressa uma relação de apropriação entre uma pessoa (possuidor) e uma “coisa” (o possuído). Os pronomes adjetivos têm a função de acompanhar o substantivo. No exemplo da expressão identificada, o possessivo está em companhia de nome designativo de pertencimento (*nossa proposta pedagógica*) para designar que o(s) produtor(es) do material adota(m) uma estrutura própria a ser trabalhada em sala de aula pelo professor.

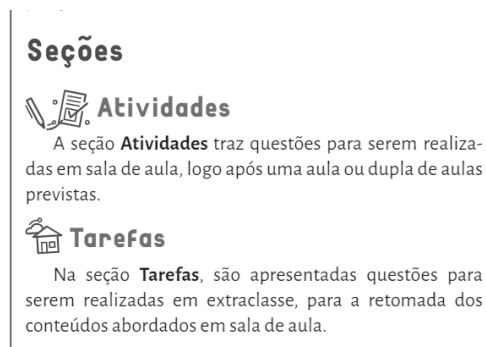
Nesse caso, fica claro que o enunciador da apresentação, e por extensão do material estruturado, identifica o enunciatário-professor como quem precisa de ajuda em sua prática pedagógica, orientando e sugerindo metodologia específica para aplicação dos objetos do conhecimento propostos no material estruturado. O narrador posto como “nós” no enunciado realiza um fazer persuasivo, fazendo com que o narratário aceite o que está sendo comunicado e para isso, utiliza elementos argumentativos que constituem as relações entre ambos. Por exemplo, um dos recursos argumentativos utilizado pelo narrador é que o material dos anos finais do fundamental foi reformulado e atende aos fundamentos da BNCC; outro argumento é que a proposta pedagógica é centrada nos pilares da pedagogia afetiva (autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação). Além disso, o narrador, para continuar persuadindo o narratário, argumenta que o material possui uma organização objetiva da estrutura metodológica que facilita a sua aplicabilidade pelo detalhamento em teoria, sistematização e síntese. E ainda, o narrador diz que o material foi preparado por meio de uma linguagem clara e objetiva para que o narratário siga as orientações e aceite as sugestões de planejamento para a execução das aulas.

Para finalizar o discurso, o enunciador instaura um narrador em primeira pessoa, por meio de uma debreagem enunciativa de 1º grau, que se dirige de forma direta ao enunciatário-professor e o trata por “*você*”, estabelecendo um efeito de pessoalidade/intimidade (*eu/tu*): “*Desejamos a você um excelente trabalho*”. Observamos, também, que o uso final “*Equipe Maxi*” institui uma pessoa enunciativa por meio do “nós exclusivo” (eu + ele(s)) e que implica a junção de um *eu* com um *não eu*. Nesse exemplo, o nós exclusivo representa discursivamente um conjunto de pessoas que interagem entre si e empenham esforços para atingir suas metas.

Observou-se também que a figura espacial da “sala de aula” está implícita no texto de apresentação e aponta como importante marca enunciativa o planejamento e sua execução em sala. Para o enunciador-narrador, o planejamento das aulas é sugestivo, ocupando um lugar de importância em todo o material e para o enunciatário-narratário, o planejamento é uma possibilidade de realização do trabalho dentro da proposta pedagógica do material estruturado. As figuras representativas que aparecem no texto de apresentação são: a Coleção do Sistema Maxi de Ensino, a BNCC, a proposta pedagógica, a Pedagogia Afetiva, os cadernos dos componentes curriculares, os objetos de conhecimentos, as competências e habilidades, o manual do professor, o planejamento, a execução das aulas. Essas figuras constroem um simulacro da realidade, representando o processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, explica-se que o processo ensino-aprendizagem, tematizado no texto de apresentação, é construído por meio de uma organização estrutural dos conteúdos, com base na proposta pedagógica da

instituição produtora do material e, então, o ensino e a aprendizagem se sustentam no documento oficial normativo (BNCC), na Pedagogia Afetiva e também no planejamento. Entende-se, desse percurso figurativo, que se o narratário-professor seguir a proposta da Coleção desenvolverá um excelente trabalho no seu fazer pedagógico em sala de aula e assim o narrador-Equipe Maxi terá cumprido com o seu objetivo de auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 5: Seções – Manual do professor



Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 7.

Como mostra a Figura 5, o narrador do material estruturado do MT apresenta a seu narratário como as seções do livro são organizadas: a seção atividades propõe questões a serem realizadas em sala, após a aula. Já a seção tarefas propõe questões para serem realizadas extraclasse como pesquisa, leitura complementar, vídeos, sendo verificadas e comentadas em sala de aula. O espaço da sala de aula é marcado como um lugar privilegiado para acontecer a sistematização do conhecimento e validação da aprendizagem. Essa indicação da seção atividades e tarefas no material estruturado do estudante é apresentada visualmente por uma caixa em cor azul, alinhada tanto à direita quanto à esquerda da página, onde aparece descrito quais questões devem ser realizadas em sala e quais em casa. Por trás de figuras que remetem a ações (atividade, tarefa), subjaz um mesmo tema do aprender fazendo. Observamos ainda que o enunciado estabelece uma relação diferencial de tempo e espaço: a atividade para ser realizada em sala de aula acontece concomitante ao tempo destinado à aula, do *aqui e agora*, enquanto que a tarefa a ser realizada em casa acontece em momento diferente da aula, que pode ser uma tarefa solitária ou coletiva, acontecendo no espaço *lá e então*, com tempo demarcado para entrega ao professor. A seguir, na Figura 6, ilustramos como a indicação de uma atividade e uma tarefa aparecem no material estruturado.

Figura 6: Caderno do aluno – 3º bimestre

UNIDADE 1

– Trovões retumbantes.
O gaúcho, entusiasmado, chegou a ficar na ponta dos pés, de tão ansioso, esperando a ordem final de São Pedro.
Todos esperavam a ordem. São Pedro fechou os olhos, como que buscando inspiração, e ficou assim por instantes. Depois decretou:
– Churriscos.
Houve risadas generalizadas da equipe.
Quando saía da sala, o gaúcho viu, com o rabo dos olhos, São Pedro tapar a boca para não rir também. O complot era mais amplo do que se imaginava.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Mais comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020, p. 73-74.

1. Agora, responda usando a ideia de progressão metonímica: como São Pedro produz a condição e o desfecho cômico, de gargalhada geral entre seus funcionários? Discuta com seus colegas e professor se esse é um método recorrente no gênero cômico.

Espera-se que os alunos compreendam que no gênero cômico existe uma expectativa que vai sendo construída parte a parte até o rompimento do que é esperado. O fator inesperado gera o riso, por isso a progressão metonímica é comum nesse gênero.

Atividades: 5 a 8 | Tarefas: 5 a 8

FOCO NA...

AUTONOMIA RESPONSABILIDADE CRIATIVIDADE EMPATIA COOPERAÇÃO SOLIDARIEDADE COMUNICAÇÃO

O ataque ao petisco

Nesta aula, junte-se a quatro colegas. Você vai assistir com eles, sob a orientação do professor, ao curta-metragem **Snack Attack** (em tradução livre, "Ataque ao petisco"), dirigido por Andrew Cadelago. Trata-se de um curta-metragem de animação sobre como pode ser desconcertante se deixar levar pela aparência!

Título: Snack Attack
Direção: Andrew Cadelago
País: EUA/Canadá, 2012, duração: 5 minutos.

Anote o curta de animação **Snack Attack** e organize a turma para assistir à animação e realizar a dinâmica desta seção.

Atividades: 5 a 8 | Tarefas: 5 a 8

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 9.

Na Figura 6, vemos um exemplo de proposição de Atividades (5 a 8) e Tarefas (5 a 8) do material estruturado. Essa indicação remete o narratário-estudante a avançar nas páginas do livro didático para atender à proposta do narrador-autor. Observamos que a organização estrutural do material não segue o modelo padrão sequenciado de modo geral dos livros didáticos, mas sim uma organização em seções específica apresentada no material estruturado. O movimento de “ir” e “vir”, nas páginas do material, garante a sequência lógica das unidades temáticas e dos objetos de conhecimentos a ser estudados e não compromete o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem dos estudantes. É possível dizer que a quebra da “lógica organizativa” não faz com que o material estruturado (livro) seja diferente dos demais livros

didáticos. O que é diferente e necessário, nesse caso, é o planejamento e organização do professor para mediar o processo de ensino-aprendizagem e, assim, os estudantes desenvolverem competências e habilidades específicas no ano/série. Vamos verificar a organização das Atividades e Tarefas nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7: Caderno do aluno – 3º bimestre

4. Como você sabe, as crônicas costumam fazer uso de linguagem informal, a fim de aproximar o leitor da história narrada. Nessa crônica, há grande ocorrência de gírias.

a) Pesquise, no dicionário, a definição de **gíria** e registre-a neste espaço.

Linguagem peculiar que se origina de um grupo social restrito e alcança, pelo uso, outros grupos, tornando-se de uso corrente.

b) Relia algumas frases em que as gírias aparecem e, pelo contexto e com o auxílio do professor, anote os significados delas a seguir.

Chafura: chaticice, algo chato, desinteressante, monótono.

Atividades: 21 e 24 | Tarefas: 21 e 24

ATIVIDADES

1. O que pode provocar riso nas pessoas?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda que um dos fatores que podem provocar riso nas pessoas é o rompimento da expectativa ou a ocorrência de algo inesperado.

2. O **bullying** é um tipo de trollagem?

Não, o bullying é um ato de agressão, enquanto a trollagem é originalmente um tipo de sátira surgido na internet.

3. Leia o texto a seguir e responda às questões 3 e 4.

"Três alunas desataram a rir – sim, apenas 'rái rái rái' – e logo as gargalhadas tomaram conta de outras 95 das 159 meninas do internato."

3. É correto dizer que apenas 61 meninas não foram contaminadas? Justifique sua resposta.

Se três alunas contaminaram 96, são 98 menos 159, logo 61 meninas não foram contaminadas.

4. A expressão destacada ("rái rái rái") corresponde a qual figura de linguagem?

Trata-se de uma onomatopeia.

5. Veja o trecho a seguir e responda: que tipo de figura está sendo usada no termo destacado? Explique sua resposta.

"Pelos registros apresentados por Province, tratava-se de uma epidemia eminentemente feminina: começava com as adolescentes das escolas, depois passava para suas mães e, em seguida, a **parentada de saias**."

Trata-se de uma metonímia, expressão da parte da roupa feminina para significar o gênero feminino ou as mulheres.

6. Como as relações metonímicas são construídas?

A relação metonímica se constrói pela organização de parte a parte, que se complementa em uma sequência lógica.

LÍNGUA PORTUGUESA

20

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 20.

Figura 8: Caderno do aluno – 3º bimestre

UNIDADE 1

7. Relacione o texto "Complô", de Luis Fernando Veríssimo, à noção de trollagem na internet, usando seus personagens e enredo.
 O texto de Luis Fernando Veríssimo pode ser relacionado a figura do "trollador" pela atitude do personagem São Pedro. Ele gera uma situação em que o desfecho lógico seria a confirmação de que havia um complô contra o Rio Grande do Sul, só que no fim ele manda um "chuveiro" em vez de uma tempestade no estado e faz todos riem do gaúcho.

8. Como o efeito cômico é produzido de modo geral?
 O efeito cômico é produzido pela quebra da expectativa em seqüências lógicas por algo inesperado e divertido.

9. Escreva com suas palavras o que o curta-metragem *Snack Attack* explora em sua narrativa.
 O curta explora, de modo bem-humorado, a confusão que uma senhora faz em uma estação de trem por causa de dois pacotes de cookies.

10. É possível apontar, no curta *Snack Attack*, uma lição no final de sua narrativa? Justifique.
 Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda sim, pois no fim, com a descoberta do que aconteceu, a lição dada é de que não devemos julgar as pessoas pela aparência ou por uma imagem preconceituosa.

11. A crônica é um texto publicado originalmente em que tipo de meio de divulgação?
 A crônica é originalmente publicada em jornais, blogs ou sites de notícia.

12. Quais são as principais características da crônica?
 A crônica é um gênero textual geralmente publicado em jornais, mas que recorre aos recursos de outros gêneros para comentar fatos do dia a dia. As crônicas são levemente humorísticas.

13. Na crônica "O ônibus", de Millôr Fernandes, um trecho atribui graça a um fato que, na realidade, é muito desagradável para os passageiros, por causar desconforto. Localize o trecho e o transcreva a seguir.
 "Se a gente está dentro dele, é muito engraçado ver como ele vai passando bem justo nos buracos."

14. Leia o trecho a seguir e responda:
 "Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades."
 O trecho faz uso de que tipo de figuração?
 O trecho faz uso de figuração metafórica, ou metáfora, aproximando a ferocidade dos animais a um veículo de transporte público.

15. O que é linguagem não verbal? Explique suas características.
 Linguagem não verbal é aquela que transmite mensagem sem o uso de língua falada ou escrita.

16. O que caracteriza a linguagem verbal?
 A principal característica da linguagem verbal é a produção de sons que formam nosso alfabeto e se combinam para formar as palavras.

17. Dê alguns exemplos de linguagem não verbal e explique suas razões.
 Espera-se que o aluno dê como exemplos sinais, símbolos, placas, gestos, etc., justificando que nessas formas de comunicação não se usam palavras.

21

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 21.

A Seção de Atividades aparece nas Figuras acima, 7 e 8. Nela, o enunciador propõe ao enunciatário que responda às atividades de 5 a 8. Pela estrutura dos enunciados nas questões, observamos que ora o enunciador se aproxima do enunciatário por meio de um “você” implícito no verbo flexionado no modo imperativo: “veja” “responda”, “explique” e “relacione” (questões 5 e 7) e, ora se distancia do enunciatário (questões 6 e 8) ao instaurar um “elas” e “ele” para enunciar questões sobre as relações metonímicas e sobre o efeito cômico, respectivamente.

Já na Seção de Tarefas, como se pode ver na Figura 9 abaixo, o enunciador apresenta ao enunciatário as questões de 5 a 8. Observamos que os enunciados desta seção caracterizam, na grande maioria, perguntas diretas, com o uso dos pronomes interrogativos: “qual”, “em qual”, “como”. As questões propostas sugerem que o estudante use dos conhecimentos construídos na seção Língua em foco, para produzir respostas diretas e curtas. Nesse tipo de enunciado, instaura uma debreagem actancial enunciativa e cria-se um distanciamento do enunciador com o enunciatário.

Figura 9: Caderno do aluno – 3º bimestre

UNIDADE 1

3. O que significa o termo "trollar" e qual sua origem?

Trollar é pegar um peço, mas com a finalidade de que todos riem, e não apenas aquele que praga a peço. O termo tem origem na palavra inglesa "troll".

4. No texto "Rir, o melhor remédio", usou-se o seguinte recurso: "rá! rá! rá!". Qual é a figura de linguagem implicada nesse uso e como você o teria escrito?

A figura de linguagem é onomatopéia. A mais usada para indicar risadas é "kkk".

Leia o texto a seguir e responda às questões 5 e 6.

"A epidemia só entregou os pontos dois anos depois, em junho de 1964, deixando um saldo de 1.000 pessoas contaminadas."

5. Qual é a figura de linguagem usada na expressão "A epidemia"?

Trata-se de uma metonímia: a noção de epidemia é o todo tomado pela parte das pessoas acometidas pelo surto de riso.

6. Quanto à expressão "entregou os pontos", note-se que não se trata de uso literal. Qual figura de linguagem está sendo usada na expressão?

Na expressão, está sendo usada a metáfora, semelhança entre "desistência em jogos" e o "fim de algo"; no caso, o surto de riso.

7. Em qual circunstância de escrita o uso de relações metonímicas ocorre?

As relações metonímicas ocorrem quando é preciso evitar expressões metafóricas ou dar ao texto um caráter mais realista. Também são usados em gêneros humorísticos para produzir efeito cômico.

8. No texto "Complô", de Luis Fernando Veríssimo, como o autor construiu o personagem "gaúcho"?

O personagem é construído pela crença de que há um complô contra seu estado.

9. No curta-metragem *Snack Attack*, ocorre um momento que pode ser chamado de clímax da narrativa. Descreva esse momento com suas palavras.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno diga que o clímax é alcançado no momento que a idosa abre sua bolsa, nota o pacote de cookies e relembra os fatos, identificando o erro que ela cometeu.

10. *Peripécia* é um termo usado para dizer que um fato inesperado muda completamente o rumo de uma história. Isso acontece no curta-metragem *Snack Attack*? Explique qual é a mudança de rumo.

A peripécia ocorre no instante da descoberta de que o rapaz não estava comendo os cookies da senhora, o que muda completamente o rumo da história, gerando uma inversão de sentidos.

11. Qual é o assunto das crônicas, de modo geral?

De modo geral, os assuntos são situações do cotidiano, geralmente populares.

12. De modo geral, com quais recursos os cronistas contam, em suas publicações diárias nos jornais?

Os cronistas podem recorrer aos recursos de outros gêneros fora do jornalismo, como os narrativos, políticos e dramáticos.

23

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 23.

Em síntese, podemos dizer que, no caso dos exemplos analisados, tanto a seção de Atividades quanto a de Tarefas apresentam enunciados com o propósito de explorar conhecimentos referentes às figuras de linguagem (metonímia e metáfora) estudados em aulas anteriores. Como as questões da seção Tarefas devem ser feitas “em casa”, a ausência do professor marca um distanciamento entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, definindo um espaço-temporal importante e necessário para verificar se o estudante desenvolveu competências e habilidades linguísticas acerca do objeto de aprendizagem estudado. É importante observar também, as questões 9 e 10, dessa seção, coincidentemente com a seção Atividades, fazem referência à seção “Foco na...” (p. 9) que trabalha a pedagogia afetiva. Portanto, fica evidente, que o movimento do “ir” e “vir” nas páginas do material estruturado em análise, informa uma lógica organizacional em que a aula deve ser planejada antecipadamente pelo professor com orientações ao estudante.

Em relação, ainda, aos enunciados das atividades e tarefas propostas no material, observamos, maior ocorrência de questões de ordem mais globais em detrimento daquelas de ordem pessoal. A primeira leva em conta o texto como um todo, envolvendo processos

inferenciais complexos, a segunda fica exclusivamente por conta do aluno. Observamos que mesmo para o tipo de questão subjetiva o professor recebe orientações e sugestões de resposta, como se vê na Figura 10:

Figura 10: Caderno do aluno – 3º bimestre

- 19- O que significa para você a ideia de Maurício de Sousa de que “não somos insubstituíveis”?
- Resposta pessoal. Espera-se que o aluno mencione que a sociedade está em processo de transformação e que os jovens vão assumir funções que um dia foram de outras pessoas.
- 20- Como as HQs podem contribuir para a formação de valores e a construção da cidadania em uma sociedade?
- Resposta pessoal. Espera-se que o aluno diga que as HQs podem ajudar na conscientização social, desenvolvendo debates e temas ligados ao país.

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 49.

Na primeira questão do exemplo, encontramos as marcas do enunciador implícito no enunciado (debreagem actancial enunciativa) manifestadas pelo pronome de tratamento “você” explícito e tem um efeito de sentido de subjetividade e proximidade entre enunciador e enunciatário. Entretanto, na segunda questão, há o apagamento das marcas da enunciação no enunciado (debreagem actancial enunciativa). Ainda com certa oscilação entre as estratégias, notamos que o efeito de sentido que predomina é o de objetividade e distanciamento entre enunciador e enunciatário, reforçando a diferença hierárquica entre o autor do material didático, o professor (mediador) e o estudante. Notamos que os enunciados das perguntas têm como narratários os alunos, enquanto as respostas projetam o professor nesse papel. Ao dizer “espera-se que o aluno mencione...” ou “espera-se que o aluno diga...”, percebe-se claramente que foram escritas para ajudar o professor na orientação e avaliação da atividade.

Assim, considerando o que a semiótica diz sobre a enunciação, observamos que nos enunciados das questões acima há de um lado um enunciador que realiza um fazer persuasivo e de outro um enunciatário que realiza um fazer interpretativo, de modo que este aceite o que aquele diz. No material estruturado de *Língua portuguesa – Ensino Fundamental anos finais* (Mato Grosso, 2022), como observamos nos trechos já apresentados, encontramos no nível discursivo sujeitos figurativizados tanto como estudante quanto como professor, ambos projetados como enunciatários. Isso é comum neste tipo de gênero discursivo (material didático), em que os enunciatários são persuadidos por outro sujeito, figurativizado, no caso,

pelo autor da obra, sendo esse autor uma coletividade que é designada pelo nome de uma instituição.

Além disso, identificamos que o material estruturado se organiza em torno da concepção de língua como registro formal e associada à representação da norma-padrão como modelo ideal de língua oferecida pelo enunciador. Em nossa pesquisa, encontramos ocorrências da palavra “padrão”, tanto no material estruturado do 7º ano (28 vezes) quanto do 9º ano (75 vezes), o que nos remetem à existência de modelo didático-pedagógico, linguístico, textual e discursivo a ser seguido pelo enunciatário (professor e/ou estudante). A partir desse levantamento quantitativo, podemos dizer que a proposta pedagógica da instituição, “Sistema Maxi de ensino”, tem como referência documentos normativos da língua e da educação, como as gramáticas tradicionais e a BNCC, por exemplo. Nas Figuras 11 e 12, abaixo, mostramos enunciados em que a figura de “padrão” ocorre significando um modelo didático-pedagógico a seguir e como norma da língua.

Figura 11: Texto orientações para o professor - Caderno do professor

Planejamento

Siga o roteiro de organização das unidades do caderno, pois foram elaboradas de acordo com uma dinâmica de condução teórica e didática. A imagem de abertura dialoga com o conteúdo. Inicie a aula propondo aos alunos que digam a você e aos colegas o que veem. Peça que leiam a legenda do quadro de Van Gogh. Discuta as diferenças entre biografia e autobiografia, gêneros textuais e gêneros literários. Após a leitura do texto de abertura da unidade, trabalhe as questões de encaminhamento da conversa; elas não são diagnósticas, e sim um recurso para que o aluno interaja com você e os colegas. Esse é o **padrão** didático-pedagógico de todas as aulas.

Fonte: Ensino Fundamental anos finais, 7º ano, 2022, p. 10.

Figura 12: Texto orientações para o professor - Caderno do professor

Planejamento

Em **Click**, disponibilize o episódio do *podcast* “Café da manhã” (uma parceria do jornal *Folha de S. Paulo* com a plataforma (Spotify), “Testar positivo e o inglês dentro do português”. O episódio trata da questão do anglicismo na língua portuguesa.

Em seguida, na seção **Foco na comunicação**, discuta o conceito de anglicismo com os alunos com base no que ouviram no *podcast*.

Solicite que eles encaminhem exemplos de anglicismos presentes no vocabulário do brasileiro e incentive a discussão acerca dos exageros cometidos devido à impressão de que uma palavra em inglês é “superior” ou mais “chique”.

Esse debate será retomado na seção **Língua em foco**, a partir do tópico “Estrangeirismo”.

Ademais, seguindo a proposta do gênero em foco da unidade, os alunos lerão algumas regras do xadrez, gênero que faz uso da tipologia injuntiva.



- (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
- (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: Ensino Fundamental anos finais – 9º ano, 2022, p. 11.

Em relação às ocorrências da palavra “padrão” no material estruturado, podemos destacar, principalmente, quanto ao modelo de ensino da língua portuguesa, que o enunciador reconhece a existência de uma variedade linguística sócio-cultural no país bem como a dinamicidade da língua e da sua capacidade de adequação aos contextos comunicacionais, entretanto, o que ele (enunciador) deseja é que o enunciatário-estudante desenvolva habilidades linguísticas para o “bem” falar e o “bem” escrever a língua portuguesa na norma-padrão para se tornar competente e “aceito” socialmente. Nas Figuras 13 e 14, podemos ver dois exemplos desse uso de “padrão” em atividades.

Figura 13: Caderno do aluno – 2º bimestre

UNIDADE 3

Leia o texto a seguir e discuta com seus colegas e seu professor conforme as questões de encaminhamento.

Texto 2

O detalhe sempre esquecido

A velha tese de que todo criminoso, por mais esperto, sempre deixa uma pista, mesmo que o crime instancionalmente planejado, está perfeitamente ilustrada neste caso”. observou o professor breves a um grupo de alunos. “Eu me encontrava em Colômbia, um agradável vilarejo inglês, quando a polícia local pediu minha colaboração num caso de difícil solução. Um homem fora brutalmente assassinado. As suspeitas recaíram num sujeito de baixo nível social e cultural, semianalfabeto, acusado de ter enviado o seguinte bilhete encontrado na mesa do morto:

Dêda James Quando ãe na o senhor da allemancia, eu deoo que era pra voltar eu ia mudar o senhor si a grama não edemose aqui segunda-feira, com fofoca nem um budoio. Um abraço

Quando Simpson, o chefe de polícia, pediu minha opinião, eu lhe vi que o autor do bilhete - e, portanto, o provável autor do crime - não poderia ser um homem de baixo nível cultural e, muito menos, semianalfabeto. Depois de ouvir minhas conclusões, ele concordou comigo. As investigações tomaram outro rumo, o assassino foi capturado e, conforme eu suspeitava, tinha bons conhecimentos gerais, inclusive linguísticos.

“Tudo bem, professor”, interveio um dos alunos, “mas não é isso que dá a entender a carta que foi escrita.” O que levou o professor à conclusão de que o autor da carta não era insulito?

O bilhete, cheio de erros de grafia e redigido com péssima letra, era escrito em todos os detalhes de pontuação, como o uso de ponto, dois-pontos e ponto e vírgula. Uma pessoa letrada não teria condição de atender com acerto a esses detalhes de ordem gramatical. A falta do bilhete de se expressar com correção fez o criminoso esquecer o detalhe que o teria.

QUEM É O CULPA DO? 80 casos policiais - desvendados você mesmo Rio de Janeiro: Editora, 1995.

1. Que palavras do bilhete não seguem a norma-padrão da língua? Identifique-as e escreva-as conforme as regras da ortografia da língua portuguesa.

2. Responda: “Tudo bem, professor”, interveio um dos alunos, “mas não é isso que dá a entender a carta que foi escrita.” O que levou o professor à conclusão de que o autor da carta não era insulito?

3. Responda: “Tudo bem, professor”, interveio um dos alunos, “mas não é isso que dá a entender a carta que foi escrita.” O que levou o professor à conclusão de que o autor da carta não era insulito?

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 37.

Figura 14: Caderno do aluno – 3º bimestre

-
- 2) Releia as expressões a seguir.
- “[...] a **gente pega ele** ou ele pega a gente.
[...] as fábricas já **fazem eles** velhos”
- a) Que pronome pessoal é sinônimo de a gente?
- O pronome nós.
- b) O pronome “ele” aparece duas vezes no período. Considerando a norma-padrão da língua, esse pronome foi empregado adequadamente nas duas ocorrências? Explique.
- Não na primeira ocorrência: o pronome ele está ocupando a função de objeto direto. Explique aos alunos que, embora comum no dia a dia, é incorreto na escrita o uso dos pronomes nessa função. O correto seria “a gente pega o ônibus” ou “a gente o pega”, etc.
- c) Reescreva o trecho anterior fazendo as adequações para a norma-padrão.
- “a gente pega o ônibus ou ele pega a gente. [...] as fábricas já fazem os ônibus velhos”.
-

Atividades: 9 a 12 | Tarefas: 9 a 12

Fonte: Ensino Fundamental – anos finais: 7º ano, Língua Portuguesa, p. 11.

Em síntese, fica visível nos enunciados do material, em atividades de conhecimento da língua, que o enunciador convence o enunciatário, no caso o estudante (infere-se que o professor aceita esses valores por usar o material), a usar a norma padrão da língua, considerada adequada, e não problematiza esse uso em relação a outras formas de expressão dos falantes da língua, apenas compara os usos para se posicionar de um lado. Também se depreende de modo mais abstrato por trás desses exemplos uma concepção de autoridade de quem estabelece a norma e de quem deve segui-la, reforçando o discurso autoritário muito presente em livros didáticos.

Giorgenon e Romão (2013) apresentam um estudo sobre o autoritário no discurso pedagógico e a inclusão do heterogêneo. Apoiadas na tipologia discursiva de Orlandi (2003), as autoras explicam que o discurso pedagógico é considerado um discurso autoritário, uma vez que não há interlocutores, mas somente um agente exclusivo que enuncia. Esse discurso é instituído em regra, onde vigora um sentido único, ou seja, um fazer que se apresenta de cima para baixo. Para Orlandi (2003) *apud* Giorgenon e Romão (2013), o discurso autoritário utiliza

da linguagem como instrumento de dominação e exclui sujeitos do campo do saber. Para a autora (2003), o emissor e o receptor estabelecem baixo (ou nenhum) grau de tensividade, sendo o emissor o responsável pelo conhecimento e o receptor, o que vai receber os dizeres que lhe são passados para ser reproduzidos.

Assim, embora o enunciatório esteja inscrito no material, ele será um sujeito que, ao recebê-lo, pode ser mais ou menos ativo, a depender das expectativas do próprio texto e do que seu enunciador previu.

5 ANÁLISE SEMIÓTICA DE TRECHOS DOS LIVROS

5.1 Material Estruturado do *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano*

O Material Estruturado do *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano* (Mato Grosso, 2022) é um livro didático, que está dividido em quatro cadernos para o estudante. Em cada um deles há quatro unidades, com exceção do quarto caderno que possui três unidades de estudo. Cada unidade apresenta um conteúdo específico que é dividido com seções, boxes e ícones que enriquecem a dinâmica das aulas.

Na estrutura organizacional do livro do 7º ano encontramos, na abertura de cada unidade, as habilidades da BNCC que serão trabalhadas. Em seguida é proposta uma seção específica que contempla as práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto que se apresentam em subseções denominadas respectivamente como: interação com o texto, debates, língua em foco e produção de texto. Além disso, o livro traz Glossário para definir termos que aparecem em destaque com o objetivo de facilitar a compreensão do texto; Atividades e Tarefas de sistematização para serem realizadas em sala de aula e/ou em casa; Saberes Integrados para estabelecer relações entre conteúdos de diferentes componentes curriculares e outros saberes; Saiba Mais, que apresenta curiosidades, sugestões de livros, biografias, contextos importantes para o desenvolvimento científico e assuntos relacionados ao cotidiano; Atualidades, que aborda os temas transversais contemporâneos alinhados ao conteúdo, estimulando debates sobre assuntos importantes da atualidade; *Click*, um ícone que aparece associado a um termo ou expressão em destaque, indicando recursos digitais para o enriquecimento e a ampliação do conteúdo em estudo e que pode ser acessado por meio dos *links* disponibilizados na plataforma Plurall, no ambiente virtual

de aprendizagem à direita do caderno digital; a seção “Foco na...” contempla valores associados à Pedagogia Afetiva e as habilidades socioemocionais são desenvolvidas por meio de textos e reflexões; no final das unidades há a seção Você Aprendeu, em que o estudante vai encontrar, um resumo no formato de esquema, mapa mental ou quadro, para retomada dos principais conceitos e tópicos trabalhados; a seção “Para Finalizar” propõe atividades de síntese acerca dos principais conteúdos estudados nas unidades do livro, e as páginas dessa seção podem ser recortadas para ser entregue ao professor como avaliação.

É importante dizer que nem todas as unidades seguem um padrão sequencial como essa estrutura organizacional apresentada acima. Percebemos em algumas unidades que tanto a seção debate quanto a língua em foco podem se apresentar no meio ou no final da unidade, ou ainda há unidades que desconsideram a seção “Para Finalizar”. Em geral, o que se observa é uma organização que prioriza os eixos linguísticos (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto) e os pilares da pedagogia afetiva, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como foi descrito no capítulo 4, fica claro o alinhamento do material estruturado ao documento oficial que dita as regras e estabelece os saberes a serem ensinados nesta etapa da educação básica, ocupando uma posição de superioridade no cenário da política educacional brasileira.

Percebemos no livro uma representação da norma-padrão como modelo ideal de língua, com foco no ensino de gramática nos moldes tradicionais, com análises e classificações morfosintáticas, e regras de uso da norma culta da língua. Além disso, como já dito anteriormente, o ensino parte do texto de diferentes gêneros que variam em gêneros literários e não-literários, primários e secundários, midiáticos e impressos e servem, muitas vezes, como pretexto para a identificação de elementos gramaticais. As atividades, em geral, apresentam sentenças ou termos retirados do texto, solicitando dos estudantes conceituação, identificação e/ou classificação de acordo com alguma regra ou conteúdo gramatical estudado na unidade. O trabalho com a análise linguística/semiótica quase inexistente, mesmo os enunciadores (autores) tendo deixado claro no manual do professor que a língua terá como foco “possibilidades em situações reais de uso, explorando os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico... que vai da gramática a análise linguística”, observamos que o trabalho com a língua na seção “Língua em foco” privilegiou o ensino da gramática normativa e prescritiva.

Inegavelmente, percebemos que houve avanços importantes, principalmente o trabalho com a produção de texto, que oferece ao estudante a oportunidade de produzir textos a partir do gênero estudado em cada unidade. Nessa seção, a produção do estudante é orientada a partir de subseções criadas pelos autores, funcionando como um passo a passo organizado

em: compreendendo o gênero, planejando, escrevendo e revisando. Esse último passo, a nosso ver, é considerado importante para o desenvolvimento da produção escrita e que na maioria das vezes não recebe, do professor e até mesmo do estudante, a atenção merecida dentro do estudo da língua materna. Outro aspecto observado é que essa seção de produção de texto é proposta ao estudante como atividade individual ou em grupo a ser realizada em sala de aula, mesmo que não haja referência explícita no enunciado sobre onde e quando fazer, mas isso fica claro no planejamento sugerido pelos autores da obra ao dizer “Reserve a aula 7 para a produção escrita. Solicite as tarefas para casa.”. Nesse caso, notou-se que não há nenhuma orientação ao professor sobre análise/reflexão linguística nesses momentos de produção. Pelo comando enunciativo da questão, fica claro, portanto, que a produção do estudante é acompanhada pelo professor, pois é sugerido que o estudante, antes de iniciar o ato da escrita, dialogue com o professor e os colegas sobre o assunto.

A divisão do material estruturado (livro) em 4 cadernos sugere que o trabalho pedagógico seja realizado sequencialmente e concluído em cada bimestre letivo. Em cada caderno da edição de 2022, vem estampada na capa uma ilustração diferente e própria de produção artística com elementos da cultura mato-grossense, de autoria de estudantes da rede estadual, acompanhada da identificação numérica do caderno bem como a série/ano. As várias ilustrações em cores e ângulos diversos compõem textos verbais e não-verbais como: charges, HQs, crônicas, poemas, fotomontagem, etc. Em cada unidade dos cadernos aborda um gênero discursivo ou um gênero literário e a partir dele propõe o trabalho central de produção de texto. As atividades de leitura são realizadas inicialmente por meio de textos não-verbais e após encaminhadas para textos verbais de diversos gêneros discursivos. É importante lembrar que o estudante do 7º ano se encontra na faixa etária entre 11-12 anos, que é uma importante fase de transição em que a criança entra na pré-adolescência. De acordo com as teorias do desenvolvimento humano, o pré-adolescente possui boa memória com poder para assimilar novos conceitos, realizar classificações etc.; além disso, possui capacidade mental para realizar abstrações e apresenta grande interesse por atividades em mídias digitais.

Isso pode ser explicado pela escolha dos temas abordados pelos autores que variam entre os apresentados pela pedagogia afetiva como: resiliência, narcisismo, afetividade humana; os tradicionais: autobiografia e identidade, racismo, favela, justiça, humor; e os modernos, por exemplo: protagonismo juvenil, *bullying*, internetês, *selfies*, robótica etc. Esses temas apresentam coerência entre si dentro da proposta de estudo de cada unidade e proporcionam ao estudante o desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC, como: conhecer o mundo físico, sócio-histórico e cultural para colaborar com a sociedade; pensar crítico e

criativamente a fim de criar soluções para situações-problema; utilizar diferentes linguagens e mídias digitais para se comunicar e produzir informações; conhecer-se na diversidade humana para cuidar da saúde física e emocional etc.

5.2 Análise semiótica do T1

Quanto às projeções da enunciação no enunciado, abordaremos as categorias de pessoa (actancial), de tempo e de espaço, conforme descrito na metodologia desta pesquisa. Quanto a categoria de pessoa, observamos nos trechos analisados (T1) características diversas nos enunciados, com propósito comunicativo e isso nos permite afirmar que os enunciados de T1 manifestam uma intencionalidade. Conforme Greimas, a intencionalidade é fundadora da enunciação e por essa razão diz que “a enunciação é um enunciado cuja função predicativa é a intencionalidade e cujo objeto é o enunciado-discurso” (Fiorin, 2001, p. 42). Verificamos que a categoria de pessoa instaura um *ele* enuncivo na parte de exposição e explicação do componente curricular (conteúdo) em estudo e entendemos que essa parte corresponde à seção teórica do material estruturado de ensino. O *ele* é empregado para criar o efeito de sentido de imparcialidade e objetividade, deixando de fora do enunciado o simulacro do ato de enunciar. Vejamos os exemplos:

Figura 15: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano

Origem dos mitos

Os mitos são narrativas originadas, principalmente, pela observação de algum fenômeno da natureza:

- a cor de uma estrela;
- o movimento das constelações no céu;
- raios, trovões e tempestades;
- furacões no mar e *tsunamis*;
- terremotos e pequenos tremores na terra;
- vulcões em erupção.

Algumas narrativas propunham explicar, por exemplo, a presença de raios no céu durante o período das chuvas. Geralmente, esse período coincidia com a aparição de algum fenômeno natural – como as constelações. Uma história era, então, inventada e passada de geração para geração. Elas eram protagonizadas por entes imaginários, deuses e humanos.

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano* (Mato Grosso, 2022, p. 6).

Nesse exemplo, o enunciador projetou no enunciado um narrador em terceira pessoa *eles* (mitos, narrativas). O discurso se constrói com enunciado enunciado (ver capítulo 2) para produzir o efeito de sentido de objetividade e cientificidade (Fiorin, 2001).

Nos enunciados de atividades de interação com o texto e de produção de textos encontramos textos curtos com predomínio de sequências textuais injuntivas com verbos de comando no imperativo (como *leia, veja, escolha, escreva, releia* etc.) acompanhados, muitas vezes, de sequências expositivas. O efeito de sentido produzido é de subjetividade, instaurando uma debreagem enunciativa. Nas construções imperativas encontramos um “você” (aluno), que ora aparece implícito ora de forma explícita nos enunciados, conforme exemplificamos na Figura 16.

Figura 16: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Para esta atividade, escolha uma estrela ou uma constelação que tenha deixado você intrigado(a) e da qual você não saiba a origem. Depois, escreva uma **narrativa explicando que ela é um personagem que foi transformado**. Não deve ser um texto longo. Antes de começar, veja as instruções a seguir.

Compreendendo o gênero

Ao longo desta unidade, você leu alguns mitos e analisou as características textuais de sua composição. O mito é uma narrativa popular antiga, transmitida oralmente de geração em geração e que, após a invenção da escrita, passou a ser registrada também por escritores e poetas. Como você pôde verificar no mito da criação maia, a escritora que conta o mito não pertence àquele povo. Assim também foi com Monteiro Lobato, que conta sua versão, provavelmente de sua infância. Essa prática textual constitui um registro de narrativas orais que explicavam muitos fenômenos naturais com os quais se tinha algum contato, mas que não podiam ser explicados à época por limitações do desenvolvimento.

O mito é uma narrativa e, portanto, contém elementos como o **tempo** em que os fatos acontecem, o **local** e um **narrador**, que quase sempre conta os fatos do ponto de vista da terceira pessoa.

A **descrição** também pode ser encontrada, utilizada, especialmente, na caracterização de personagens e lugares, entre outros elementos.

Os temas tratados nos mitos são recorrentes em todas as culturas, como a criação e a estrutura do Universo, seres sobrenaturais (ou fantásticos), aspectos da condição humana. A esse gênero são atribuídas certas características, como:

- presença do inexplicável, por causa dos seres sobrenaturais;
- compreensão simples e direta da estrutura do Universo;
- explicação para a origem do ser humano ou de determinados aspectos da natureza de acordo com as crenças de cada época e cultura.

UNIDADE 1

Professor, oriente os alunos para que pesquisem em casa a diferença entre astronomia e astrologia. Para escrever o texto de gênero a ser produzido, peça que observem o céu à noite e escolham uma estrela ou um conjunto de estrelas para inventar um mito. A escrita deve acontecer nas próximas aulas; eles vão inventar um mito com base em uma estrela ou em uma constelação observada em casa.

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano* (Mato Grosso, 2022, p. 21).

Observamos que a sequência expositiva se apresenta separada do enunciado da atividade por seção destacada em letras maiores e são facilmente identificadas tanto pelo tratamento visual quanto pela enunciação. Muitas vezes, o pronome de tratamento “você” surge encabeçando uma pergunta que antecede a um comando de ordem ou pedido. Diferentemente dos enunciados de atividades, os narradores dos enunciados apresentam elementos novos ao narratário ou mesmo levantam os conhecimentos prévios sobre o assunto da unidade, como vemos na Figura 17.

Figura 17: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 7º ano

UNIDADE 1

A ESTRUTURA DO MITO

Objetivos de Aprendizagem

Explora a foto com os alunos a fim de discutir com eles a origem dos mitos que decorrem principalmente da experiência humana com algum fenômeno natural. Dessa experiência surgiram formas de explicar o que povos antigos viam. Para os gregos, as estrelas da constelação na foto formavam a silhueta de uma urso. Foi dessa maneira de enxergar que surgiu o mito da...

INTERAÇÃO COM O TEXTO

1. Você sabe o que essa foto mostra? Leia a legenda e discuta com o professor e os colegas se é possível ver alguma figura. Levante hipóteses.

Constelação da Ursa Maior.

Neste Cliok!, os alunos encontram um vídeo com mais explicações sobre a constelação da Ursa.

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano* (Mato Grosso, 2022, p. 2).

Em toda a extensão dos cadernos do 7º ano, o enunciador instaura um diálogo com o enunciatário e o trata por “você” (estudante), reconhecendo-o como um sujeito dotado de conhecimento e capaz de aprender e compartilhar saberes, como vemos neste trecho: “Como você já deve saber, toda forma gestual que não envolva ‘falar’ pode ser mímica.” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 14); “Você já ouviu falar de **distopia**? Se sim, comente com seus colegas e professor do que se trata. Caso não tenha ouvido, relacione o que você imagina sobre essa palavra pensando no significado de utopia.” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 56, grifo do autor).

Na página de abertura dos cadernos (1, 2, 3 e 4), o autor da obra apresenta o sumário das unidades, imagem e texto verbal com a predição dos conteúdos do caderno. O conjunto desses elementos que compõem o texto do material auxilia no levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas abordadas. O enunciado decorre de uma debragem actancial enunciativa em que o *eu* se depreende do *tu/você* instalado no texto e implícito na forma verbal do futuro, obtendo-se o efeito de sentido de subjetividade, como foi dito anteriormente. Nessa ocorrência, o autor parece “conversar” informalmente com o estudante, como, por exemplo, na expressão: “*Neste caderno, você estudará...*”, apresentando não só os conteúdos do caderno, mas também, as habilidades da língua portuguesa a serem praticadas durante o estudo. A “conversa” autor/estudante é apenas um simulacro que se torna real por meio da mediação do professor. Disso, então, podemos notar uma simulação de diálogo entre

o autor e cada estudante individualmente, e que espera que todos (você) se reconheçam como sujeito.

Figura 18: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 7º ano



Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 7º ano* (Mato Grosso, 2022, p. 1).

Por exemplo, na Figura 18, encontramos a figura de um grupo de adolescentes felizes, com características socioeconômica e cultural diversa, que representa a atualidade. As vestimentas, cabelo, acessórios corporais, são traços marcantes de adolescentes que convivem com a tecnologia do mundo moderno. É possível inferir que os adolescentes estão posicionados em frente a uma câmera de telefone móvel, para tirar foto de si mesmos. Essa ação, no mundo tecnológico, está relacionada a tirar *self*, isto é, corresponde ao termo autorretrato. Sendo assim, a tecnologia, o celular, a *self* e a interação com colegas compõem o percurso figurativo da adolescência. Podemos dizer, que os adolescentes da figura 18 representam os estudantes dessa faixa etária da educação básica, com suas pluralidades culturais, suas diferenças étnico-raciais e suas liberdades (i)limitadas à padrões preestabelecidos. O olhar dos adolescentes está direcionado à câmera do celular e supõe uma interação pressuposta com outro(s) sujeito(s) do discurso, que pode ser com os estudantes da turma, com o professor ou qualquer outro adolescente que se identifique com este momento de interação. Pela figura, acontece a instauração de um “eu” e um “tu” que se aproximam por meio de uma identidade coletiva. O tempo projetado no discurso é o “agora”, do presente vivido. É o tempo da alegria representado

pelas figuras de elementos da modernidade (fone de ouvido, música, celular, *selfie*, internet, redes sociais, interação). No caso da figura 18, o espaço é determinado por um “aqui” (espaço do enunciador estudante), que pode ser a sala de aula, o pátio da escola ou outro lugar frequentado por jovens e adolescentes, e o “aí” (do enunciatário estudante ou professor). Esse espaço pode representar o lugar da liberdade e protagonismos juvenil na educação. Observamos que essa a figura dialoga com os temas da unidade, trazendo para o centro do estudo: Autobiografia e identidade; O sujeito e o personagem; Modernismo: verso e prosa; Gênero lírico: formas fixa e livre.

Entendemos que esse tipo de enunciado é uma tentativa de reduzir a hierarquia que prevalece em materiais didáticos, entre os tidos como os detentores do saber (enunciador/autor da obra) e os que buscam o conhecimento (enunciatário/estudante).

Ainda na categoria de pessoa, aparece também um “nós”, em que as marcas do enunciador estão presentes no enunciado, instaurando uma debreagem actancial enunciativa. A primeira pessoa do plural por meio do “nós” inclusivo (*eu + tu*) produz um efeito de sentido de proximidade e cumplicidade para com o enunciatário/narratário. Considerando a teoria da enunciação sobre o emprego desse pronome, citamos Benveniste (1995) *apud* Terra (2019), que distingue dois “nós”, sendo um exclusivo e outro inclusivo. O primeiro diz da junção do “eu” com a não-pessoa (ele, eles), formando um grupo de pessoas, o que é para o linguista correlação de personalidade. Já no “nós” inclusivo, há a correlação de subjetividade, pois decorre da junção de duas pessoas distintas (*eu + tu* ou *vós*) e exclui-se a não-pessoa. No “nós” inclusivo é o “tu” que ganha destaque, de modo que no “nós” exclusivo é o “eu” que sobressai.

Dessa forma, o enunciador em T1 fez uso do “nós” inclusivo para centralizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem em detrimento do eu-autor. Isso ajuda a criar uma relação de cumplicidade entre o enunciador e o enunciatário e também o efeito de sentido de inversibilidade do discurso, como podemos ver nestes exemplos: “Que tal agora uma atividade para *amarrarmos* os saberes apreendidos?” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 16, grifo nosso); “Vimos no caderno anterior algumas das figuras de linguagem mais recorrentes em textos do gênero **lírico** e do campo publicitário.” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 6, grifo do autor). Pelos exemplos, podemos observar que o “nós” inclusivo é usado tanto na parte prática quanto na teórica do T1.

Em nossa análise, observamos que em T1 há presença de uma linguagem espontânea e descontraída em alguns trechos em que se nota vocabulário e expressões que identificam o enunciatário-estudante nesta faixa etária sem perder de vista a formalidade da língua. Por exemplo: “*Que tal* ler uma crônica do escritor Graciliano Ramos?” (Material estruturado do 3º

bimestre, 7º ano, p. 52, grifo nosso); “Que tal, agora, *experimentar* a leitura de um poema?” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 71, grifo nosso); “Assista ao curta acessando o *link* disponível no **Click!** [...]” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 95, grifo do autor).

Observamos, no *corpus* analisado, a estrutura linguística nos enunciados com as frases interrogativas diretas com o uso de pronome ou advérbio interrogativo como se pode ver em: “Quantas orações há nos dois primeiros versos do poema de Ovídio?” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 25); “O que você acha que o poeta Ovídio quis dizer ao chamar a imagem de Narciso refletida na água de ‘simulacro’?” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 25). Encontramos, entretanto, a ocorrência de enunciados de atividades em que o narrador, para estabelecer uma relação de proximidade com o narratário, optou por frases interrogativas diretas. Diferentemente das interrogativas indiretas, neste tipo de frase interrogativa, ocorre debreagem actancial enunciativa, que insere uma pergunta com sujeito “você”, explícito ou implícito, conforme trecho a seguir: “Na sua opinião, o texto de Graciliano Ramos é irônico? Explique.” (Material estruturado do 4º bimestre, 7º ano, p. 65); “Você considera que o assunto abordado pelo cronista é baseado em um fato ou é uma invenção dele?” (Material estruturado do 4º bimestre, 7º ano, p. 41).

Em relação às projeções de tempo, Fiorin (2009) define que o tempo é a categoria que indica se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior em relação a um momento de referência presente, pretérito ou futuro, organizado em relação ao momento da enunciação. Para o autor (Fiorin, 2009, p. 61), o sistema do presente possui três tempos: presente (concomitante em relação ao agora); pretérito perfeito 1 (anterioridade em relação ao agora); futuro do presente (posterioridade em relação ao agora). O sistema do pretérito constitui-se com os seguintes tempos: pretérito perfeito 2 e pretérito imperfeito (concomitância em relação a um marco temporal pretérito: o perfeito indica uma ação acabada e o imperfeito uma ação inacabada); pretérito mais-que-perfeito (anterioridade em relação a um marco temporal pretérito); futuro do pretérito (posterioridade em relação a um marco temporal pretérito). O sistema futuro também constrói essas três relações: presente do futuro (concomitância em relação a um momento de referência futuro); futuro anterior (anterioridade a um momento de referência futuro); futuro do futuro (posterioridade a um momento de referência futuro).

Vimos em T1 a ocorrência do pretérito perfeito (1) que marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente: “Ao longo desta unidade, você *teve* a oportunidade de ler e assistir a algumas peças humorísticas.” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 10); “De acordo com o texto que você *leu*, desde

quando as HQs são feitas no Brasil? (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 31). Considerando os exemplos acima, dizemos que o momento de referência é um *agora* que ocorre na data de acontecimento da aula. Em relação a esse tempo presente, o momento dos acontecimentos (teve, leu) é anterior e sugere uma retomada ao conhecimento construído durante a atividade do material.

Ainda considerando o sistema enunciativo, com base em Fiorin (2009), que define o futuro do presente como o momento de referência posterior ao agora, encontramos ocorrência também desse tempo nestes enunciados: “Agora que você já sabe quais marcas do discurso identificam o gênero autobiográfico, que tal fazer uma atividade dinâmica? Com a orientação do professor, você *fará* uma breve apresentação oral de si mesmo para os colegas da turma [...]” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 6); “Você lembra quais são as classes gramaticais e suas funções? Vamos revisá-las brevemente? *Seguiremos* a divisão de estudos linguísticos passo a passo.” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 7).

Em relação aos tempos enuncivos, encontramos em T1 o futuro do pretérito sendo usado, com certa frequência, em enunciados de atividades de interação com o texto e de produção de texto, para estabelecer uma relação de posterioridade do momento do acontecimento em relação a um fato passado. A incerteza, a dúvida e a suposição são expressas por esse tempo verbal como podemos ver em: “Tendo identificado que no texto de Lima Barreto existe uma defesa de opinião, quais *seriam*, então, seus argumentos?” (Material estruturado do 4º bimestre, 7º ano, p. 41); “O que você *faria* para reparar a falha de seu invento e salvar a sociedade?” (Material estruturado do 4º bimestre, 7º ano, p. 89); “[...] No caso do título da crônica de Drummond, ‘Pescadores’, como você *interpretaria* a inversão de sentidos?” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 22). Nesse tipo de atividade, o estudante é convidado a argumentar, a se posicionar, a interpretar mesmo que a atividade proposta em forma de perguntas direciona a uma resposta “correta” e esperada pelo professor.

Mesmo que o imperativo não seja tratado como uma temporalidade, mas como uma modalização do discurso, é importante apresentar aqui como esse modo verbal ocorre nos enunciados em T1. O narrador utiliza com frequência o imperativo para indicar ordem ou pedido aos narratários (estudantes) e também aos professores em notas da versão direcionada a eles. O imperativo instaura um *dever-fazer* e é precedida, em T1, de sequência textual não-injuntiva, que mobiliza o destinatário pelo crer e pelo saber, como se vê em: “Agora que você já leu a crônica, *conte* com suas próprias palavras o que achou da experiência de ler o texto.” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 4); “Agora, com orientação do professor, *forme* com os colegas uma roda de conversa para discutir o texto de Chamorro-Premuzic e compará-

lo com a tira a seguir.” (Material estruturado do 1º bimestre, 7º ano, p. 19). Percebemos que antes da forma verbal imperativa, o autor “dialoga” informalmente com o estudante por meio de expressão enunciativa (Agora que você já leu a crônica/ Agora, com orientação do professor), pressupondo uma ação esperada no material, antes de propor a atividade propriamente dita. Essa expressão atenua a relação do narrador com o narratário, criando um simulacro de conversação entre ambos.

Em síntese, podemos dizer que em T1 predomina o tempo enunciativo do presente omnitemporal, que aparece na exposição dos conceitos da língua portuguesa e na explanação e exemplificação do conteúdo como um todo. Nesse caso, prevalece os fatos linguísticos considerados imutáveis (“verdades eternas”) e o discurso da norma singular, natural, buscando efeito de cientificidade e objetividade. E o imperativo também aparece em muitas ocorrências dos enunciados, instaurando para o narratário um *dever-fazer* que aparece em discurso prescritivo por meio de ordem, por exemplo, quando a atividade solicita que o estudante observe o seu planejamento e escreva conforme as etapas estudadas anteriormente. Esse ideário possui embasamento em um ensino de produção de texto baseado em planejamento a partir de “modelos” textuais e destaca a norma padrão da língua como regra a ser seguida.

Considerando as projeções do espaço, encontramos em T1 um espaço manifestado em função do *aqui* (*eu-tu, aqui, agora*), com prevalência da debragem espacial enunciativa, que gera efeito de sentido de aproximação e se concretiza como presentificação. A presença da classe gramatical dos pronomes demonstrativos, dos advérbios de lugar e dos adjuntos adverbiais de lugar marcam a categoria de espaço, como em: “Agora, junte-se ao colega *ao lado* e leia a fala de dona Benta... O que dona Benta quer dizer com *essa* explicação? [...]” (Material estruturado do 4º bimestre, 7º ano, p. 7); “Agora, leia *estas* palavras e circule a sílaba tônica de cada uma delas.”; “Verifique quais itens precisam ser modificados, faça as alterações necessárias e, só depois, passe o texto a limpo *aqui* ou em uma folha avulsa.” (Material estruturado do 3º bimestre, 7º ano, p. 69). Considerando, primeiramente, os pronomes demonstrativos em destaque (*essa* e *estas*), eles indicam o espaço da cena enunciativa. Em função anafórica e catafórica, esses pronomes marcam a ordem de apresentação de elementos para retomar um termo anteriormente usado no discurso (“*essa*” que retoma a fala explicativa da personagem dona Benta), e termo posteriormente a ser enunciado mais à frente (“*estas*” foi usado para enunciar as palavras que teriam as sílabas tônicas circuladas na tarefa do estudante). A locução adverbial de lugar (*ao lado*) marca uma posição no eixo da lateralidade, que faz referência à reunião presencial dos estudantes em sala de aula: o estudante pode se juntar tanto ao colega da direita ou da esquerda o que aponta uma grande proximidade entre o

objeto e o ponto de referência. Já o advérbio de lugar (aqui) marca o espaço da cena enunciativa, apontando o espaço do “eu”. No caso do exemplo enunciado acima, o narrador sugere ao narratário (estudante) o espaço de produção de texto que pode ser dentro do caderno do material estruturado (aqui) delimitando o texto em 16 linhas em branco, ou também na folha avulsa (lá), que pode ser o próprio caderno de estudo do estudante.

Em relação ao percurso temático, cada caderno do material estruturado do 7º ano anuncia um tema geral que se desdobra pelas unidades em subtemas, os quais estão ligados entre si e entre o tema maior do caderno. Tomemos como exemplo o caderno 3 de língua portuguesa do 7ª ano (2022) que tem como tema “o Humor”. Cada uma das unidades que compõe esse caderno apresenta subtemas organizados assim: Unidade 1: “O gênero cômico”; Unidade 2: “HQ, mangá, tirinhas e charges: estrutura e diferenças”; Unidade 3: “O gênero fantástico”. Unidade 4: “O Realismo”. Sendo assim, o percurso temático do humor envolveria temas como riso (sintoma de bem-estar, comunicação não-verbal, *emojis*, pantomima, linguagem corporal, *memes*, etc.), arte em quadros (a história das HQs, a comunicação por meio de balões, o humor em um quadrinho, etc.) e utopia/distopia (questões relacionadas ao mundo fantástico em realidades incomuns, condições reais de vida, combinação de ficção e realidade etc.). O tema e os subtemas possuem um encadeamento lógico dentro das unidades e criam uma relação cronológica, histórica e espacial que vai do atual ao antigo, do aqui ao lá ou vice-versa. Essa organização é alcançada por meio dos percursos temáticos e figurativos. De acordo com Barros (2005, p. 66), “para examinar os percursos devem-se empregar princípios da análise semântica e determinar os traços ou semas que se repetem no discurso e o tornam coerente”.

Tomando as estruturas discursivas, é possível perceber, por exemplo, na unidade 1 do caderno 3 (em anexo), uma sequência de figuras que apresentam uma coerência discursiva enunciada. Nessa unidade, os sujeitos da enunciação trabalham o (sub)tema riso a partir do gênero cômico, utilizando de diferentes tipos textuais (dissertativo, narrativo, descritivo), gêneros discursivos (crônica, tirinha, notícia, propaganda, curta-metragem, *memes* etc.) e suportes (internet, livro, televisão etc.). No caso da unidade 1, as figuras “a fotomontagem com *trolls*”, “riso, o melhor remédio”, “a tirinha do Chico Bento e o primo Zeca”, “A crônica – O ônibus”, “Tipos de comunicação não-verbal” etc. compõem o percurso temático do humor.

Além disso, encontramos em T1 outros dois percursos que se destacam por subsidiar as seções de debate, de produção de texto e de interação com o texto. O primeiro pode ser descrito como percurso temático literário, que se constrói por meio de textos pertencentes à literatura com escritores e poetas brasileiros de diversos períodos literários como: Lima Barreto, Olavo Bilac, Mário Quintana, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, e também pintores

de quadro (óleo sobre tela), como, por exemplo: Gustave Courbet, Van Gogh, Edward Poynter e Victor Meirelles. O outro percurso que chamaremos de percurso da atualidade, que aparece em entrevistas, textos jornalísticos, científicos que circulam na *internet* ou são produzidos em curta-metragem, estabelecendo uma articulação com a proposta de uma obra atual. Esse tema se aproxima do interesse dos estudantes, uma vez que as mídias digitais fazem parte do cotidiano do nessa faixa etária. Os temas da atualidade se ampliam e se complementam com os temas literários e vice-versa, perfazendo um percurso temático coerente.

Em conformidade com a proposta da obra, T1 também recobre o percurso temático do socioemocional com foco nos temas associados à Pedagogia Afetiva, como, por exemplo, autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação. Isso acontece principalmente por meio de textos jornalísticos de circulação nacional (*Isto é, GI Globo, Folha de S. Paulo*), ou mesmo por um curta-metragem. Em cada unidade é trabalhado um tema/valor que possui articulação com o tema da unidade.

5.3 Material Estruturado do Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano

Nossa segunda análise contemplou trechos do Material Estruturado do *Ensino Fundamental Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano* (Mato Grosso, 2022). Buscou-se por trechos representativos da estrutura metodológica do material estruturado, organizado em blocos: da teoria, da sistematização e da síntese. Escolheram-se trechos que apresentavam elementos de análise da sintaxe discursiva: tempo, espaço e pessoa e da semântica do discurso: temas e figuras.

Os quatro cadernos desse material são organizados em unidades, sendo cada uma delas dividida nos três blocos que descrevem a estrutura metodológica do material: teoria, sistematização e síntese, os quais são desenvolvidos por meio de seções, boxes e ícones. A estrutura metodológica organizada em blocos facilita a aplicabilidade dos conteúdos de aprendizagem e confere ao material confiabilidade na promoção das aprendizagens dos estudantes. O bloco da teoria traz conhecimentos acerca dos conteúdos de aprendizagem; o bloco da sistematização apresenta atividades sobre o gênero textual estudado na unidade e também os conhecimentos sobre a estrutura da língua (gramática); já o bloco da síntese é identificado no material pela seção denominada “Você aprendeu”. Essa seção explora o visual, com formato de esquema interativo (mapa mental) com o objetivo de retomar os principais tópicos e conceitos trabalhados na unidade, como vemos na Figura

Figura 19: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano

VOCÊ APRENDEU

Vamos relembrar! Complete os espaços dos esquemas a seguir e reveja o que **aprendeu** na unidade.

1. Verbo intransitivo

1) Explique as características do verbo intransitivo.

Trata-se de verbo que apresenta sentido completo e não exige complemento. Pode ser acompanhado de uma circunstância, que é representado por um adjunto adverbial (AA).

2. Verbo transitivo direto

2) Defina verbo transitivo direto.

Trata-se de verbo que apresenta sentido completo e exige um objeto sem preposição (OD). No caso, um objeto direto (OD).

3. Verbo transitivo indireto

3) Explique como se dá a ocorrência do verbo transitivo indireto.

O verbo é transitivo, porém, quando apresenta sentido completo e exige um objeto indireto por preposição, isto é, um objeto indireto (OI).

4. Verbo transitivo direto e indireto

4) Quais são as características do verbo transitivo direto e indireto? Explique.

O verbo transitivo direto e indireto apresenta sentido completo e exige dois complementos, um objeto direto (OD) e um objeto indireto (OI).

Reportagem

Pertence ao campo *discursivo*.
Pode ser informativa e também *opinionista*.

Passa maior extensão e *profundidade*, que o gênero notícia.

Estrutura-se em título, subtítulo, imagem, *leia* e corpo do texto. Pode apresentar verbos de *afirmação*.

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano*, p. 106.

Podemos dizer, a partir das habilidades da BNCC dispostas em destaque no início de cada unidade do livro, que T2, de modo global, retoma habilidades do 6º, 7º e 8º anos com o propósito de consolidar conhecimentos no processo de aprendizagem, além de propor em menor quantidade, habilidades específicas (introdutórias) do 9º ano. A descrição alfanumérica da habilidade faz referência ao(s) objeto(s) de conhecimento a ser desenvolvido na aula, que deve(m) ser de conhecimento tanto do professor quanto do estudante.

5.4 Análise semiótica do T2

Considerando o nível discursivo da teoria da semiótica, percebemos nos trechos selecionados do material (T2) que predomina uma interação entre sujeitos (autor e estudante) enunciada em segunda pessoa “você” (*tu*), no tempo do *agora*. A projeção da enunciação no enunciado cria um simulacro, produzindo um efeito de sentido de proximidade discursiva e subjetividade. A enunciação (ME) instaura um sistema enunciativo concomitante ao momento de referência (MR) do “agora”. O verbo no pretérito perfeito (1), por exemplo, “aprendeu” na Figura 19, projeta uma anterioridade (não concomitância) em relação ao momento do acontecimento e ao momento de referência presente.

Ainda na Figura 19, o narrador simula um convite ao narratário-estudante por meio da expressão interrogativa: “Vamos lembrar?”, para persuadi-lo a fazer uma revisão dos conhecimentos construídos na unidade. Mesmo que a proposta do enunciador do material seja atrair o estudante para essa atividade, usando cores e formas geométricas, a nosso ver, esse tipo de atividade pouco contribui para o desenvolvimento de competência linguística, já que o foco está no ensino da língua descontextualizada.

Em síntese, observamos no material como um todo, a prevalência da interação entre atores (autor, professor e estudante), com predomínio de enunciados em primeira (*eu-nós*) e segunda pessoa (*tu-você(s)*). Essa preferência discursiva opera em debreagem enunciativa tanto de pessoa (actancial) quanto de tempo como exemplificado acima.

Encontramos, em vários trechos do material em análise, a retomada de habilidades de anos anteriores por meio de revisão de conteúdos gramaticais dispostos na seção “Língua em foco”, como podemos ver em: “[...] O que vamos fazer, agora, é uma revisão do período simples, considerando duas importantes funções: o **sujeito** e o **predicado**.”; “Ao selecionar as palavras, optamos pelas classes gramaticais que você já conhece (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, conjunções, etc.)”. (Material estruturado do 1º bimestre, 9º ano, p. 65, grifos do autor). Vemos que os enunciados instauram a noção de tempo presente (*agora*) no discurso, uma vez que o *agora* é o momento da fala, que instaura o tempo verbal do presente do indicativo (“podemos”, “é”, “optamos”, “conhece”). Esses recursos provocam como efeito a simulação de uma conversa entre interlocutores no tempo concomitante ao momento da fala, instalando, então, o efeito de sentido de presentificação. Esse tipo de discurso possui predominância em toda a extensão do material estruturado do 9º ano.

Identificamos em T2 um discurso que se aproxima do científico especificamente na parte que trata da língua (gramática). O narrador constrói os enunciados no presente omnitemporal ou gnômico, em que o momento de referência e o momento de acontecimento são ilimitados. Nesse tempo são enunciadas verdades eternas ou que se pretendem como tais. Nesse caso, encontramos as definições entendidas como científicas, que não podem ou não devem ser mudadas. Dessa forma, cria-se o simulacro das verdades universais, incontestáveis e, assim sendo, o enunciatário-estudante fica com a tarefa de compreender, explicar e analisar o que está descrito na definição: “O gênero **receita culinária** é um tipo de texto instrucional específico que apresenta uma estrutura diferenciada e muito particular.” (Material estruturado do 1º bimestre, 9º ano, p. 17, grifos do autor); “Na oração explicativa, a conjunção **porque** inicia uma explicação da declaração anterior. (Material estruturado do 4º bimestre, 9º ano, p. 16, grifos do autor).

Em se tratando de questões da sintaxe discursiva, encontramos em T2 a predominância de dois espaços enunciativos: o primeiro (aqui) é o lugar da sala de aula; o segundo, em relação ao “aqui” (lá), é a casa do estudante, a sala de vídeo, a biblioteca etc. Nesse jogo de espaço do “aqui” e “lá”, a aprendizagem é que importa. No caso da Figura 19, o espaço se faz por uma debreagem enunciativa em que o enunciador (autor) instala no interior do enunciado um “tu/você” (estudante), um espaço do “aqui” (espaços dos esquemas no livro) e um tempo do “agora” (aprendeu = anterioridade ao agora).

Além disso, observamos que o espaço da sala de aula foi manifestado em 24 ocorrências no material do 9º ano, aparecendo explicitamente nos enunciados, como se vê em: “Para finalizar, elabore em duplas ou em trios um jingle que servirá como mais uma estratégia de divulgação de sua campanha de adoção de animaizinhos abandonados: pensem na letra, na melodia, no ritmo e em como vocês vão apresentá-lo em *sala de aula*.” (Material estruturado do 1º bimestre, 9º ano, p. 46, grifos do autor); “Agora você vai escrever uma crônica para ser lida em *sala de aula*.” (Material estruturado do 2º bimestre, 9º ano, p. 14, grifos do autor). Outros diversos espaços também aparecem, por exemplo: “Inicialmente, pesquise sobre a história do *bairro onde você mora*. Busque por livros *na biblioteca* e por websites de fontes confiáveis, como o da prefeitura de sua cidade.” (Material estruturado do 1º bimestre, 9º ano, p. 95, grifos do autor). Nesse último exemplo, vemos que o bairro e a biblioteca constituem espaços de aprendizagem.

Além da referência ao espaço físico, encontramos no material, que é importante destacar, o espaço virtual onde acontece a interação de sujeitos. A *web* é reconhecida pelos autores do material como um local de manifestação de ideias, de debate, de discussão, de posicionamento, de publicação, como: *chats*, fóruns, redes sociais, *websites*. Isso é proposto ao estudante nas seções, principalmente, de produção de texto como vemos na Figura 20. O enunciador-autor orienta o enunciatário-estudante a produzir o texto “editorial” com a ajuda dos colegas e após isso, realizar a revisão do texto, fazendo as alterações necessárias. Em seguida ordena a reescrita do texto em uma folha avulsa e por último sugere a divulgação dos textos em vários locais como: jornal, *site*, redes sociais e até mesmo a biblioteca da escola ou da cidade. Podemos dizer que a produção textual parte de uma organização orientada pelo professor e planejada pelo estudante e somente após se torna pública. Nesse sentido, o trabalho acurado de reescrita do texto demonstra que o local de publicação requer cuidado e responsabilidade.

No enunciado da Figura 20, o enunciador instaura uma debreagem enunciativa espacial em que solicita do enunciatário a reescrita do texto “em uma folha avulsa”, o lugar do enunciado

é “*aqui*”. Em seguida, instala uma debreagem enunciativa quando sugere que os textos (editoriais) produzidos pelos estudantes sejam publicados no espaço virtual da web e/ou no espaço físico da biblioteca, o lugar do enunciado é um “*alhures*”.

Figura 20: trecho do material estruturado do 4º bimestre, 9º ano

Verifique quais são os itens que precisam ser modificados, faça as alterações necessárias e, só depois disso, reescreva o texto em uma folha avulsa.

Agora, com a ajuda do professor e demais colegas, divulguem os textos produzidos. Para isso, leiam as sugestões a seguir.

- Caso a escola tenha um jornal, vocês podem publicar os editoriais produzidos, enviando-os ao responsável pela mídia.
- Outra opção é publicar no *site* ou nas redes sociais da escola, se for viável para a instituição.
- Além disso, os editoriais podem ficar à disposição na **biblioteca** da escola ou na **biblioteca** da cidade.



Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano*, p. 21.

Em T2, uma das figuras que aparece, especialmente para este material estruturado do 9º ano, é sobre a pandemia de covid-19, como vemos na Figura.

Figura 21: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano

DEBATES

A pandemia de covid-19, iniciada em 2020, impôs ao mundo imensos esforços e desafios. A educação foi um dos setores que precisou encontrar caminhos e soluções para o enfrentamento do problema. Com as escolas fechadas, professores e alunos passaram a interagir por meio de ambientes virtuais. Os profissionais precisaram se reinventar, adaptando-se ao novo modelo de aulas remotas. Já aos alunos coube acompanhar os conteúdos, isolados do convívio escolar, realmente uma tarefa de casa nada fácil para boa parte deles.

Essa nova realidade trouxe à tona problemas como a desigualdade social no acesso digital, por exemplo. Por outro lado, acelerou a discussão quanto à importância de a tecnologia *on-line* estar presente nas escolas e nas casas dos alunos, abrindo uma nova perspectiva de estudo e de conectividade.

É hora de ouvir o que pensam alunos e profissionais da educação sobre os rumos da sala de aula ou fora dela, de forma remota.

Texto elaborado pelas autoras especialmente para este material.

Resposta pessoal. Espere-se que os alunos se expressem a respeito de suas impressões e sensações no início da pandemia do coronavírus, em razão do afastamento das aulas presenciais, com o fechamento das escolas, dando início ao processo das aulas remotas.

- 1 Para você, como foi o começo das aulas remotas, no início da pandemia?
- 2 Qual é o modelo de aula que você prefere: remota (*on-line*), presencial ou híbrida? Por quê? **Resposta pessoal.** Incentive os estudantes a justificarem suas respostas.
- 3 O que foi mais difícil para você no início da pandemia com as aulas remotas: acompanhar as aulas ou ficar longe da turma? Por quê? **Resposta pessoal.** Espere-se que os alunos se expressem sobre o que foi apresentado como opções de resposta.


Atividades Semelhança 8 e 8

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano*, p. 88.

O narrador propõe ao narratário-estudante primeiramente um debate sobre a pandemia de covid-19 e, em seguida, apresenta três questões para que o estudante expresse suas sensações, impressões, preferências e dificuldades durante a etapa do ensino remoto. Cria-se o efeito de sentido de realidade, levando o narratário a se envolver na atividade por identificação, já que é pedido que ele expresse suas vivências sobre o período da pandemia. Nesse caso, o enunciatário reconhece a figura do mundo e a interpreta como real. No texto, encontramos as figuras “aula remota”, “aula presencial”, “aula híbrida” que compõem o percurso figurativo da pandemia. Nas questões do debate, vê-se a projeção da enunciação no enunciado, instaurada por uma debreagem enunciativa actancial, marcada pelo pronome de tratamento “você”, em que o narrador propõe no enunciado atividades para conhecer os efeitos da pandemia na vida escolar do narratário-estudante, criando um efeito de sentido de aproximação. É importante destacar que o efeito final das escolhas enunciativas da atividade de debate é de interação entre estudante-professor, estudante-estudante.

Continuando com a análise da semântica discursiva, o processo de figurativização em T2 se dá pela apresentação da reportagem “Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas a distância”, conforme Figuras 22 e 23.

Figura 22: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano


INTERAÇÃO COM O TEXTO

Texto 2

Ensino remoto na **pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas a distância**

Felipe Souza – @felipe_dess Da *BBC News Brasil* em São Paulo, 3 maio 2021

Toda terça-feira, Denise*, de 9 anos, acorda, pega o celular e começa a estudar *on-line*. Esse é o único dia da semana que ela tem essa oportunidade porque é o dia de folga da mãe. O motivo é que a mãe, de 26 anos, é a única da casa que tem um *smartphone*.

Principal fonte de renda de uma família numerosa, ela disse que não tem condições de comprar um celular, *tablet* ou computador para a filha estudar nos outros dias da semana.

“Eu até cogitei comprar um telefone para ela, mas eu recebo um salário mínimo e pago quase R\$ 200 só de luz. Eu compro o celular ou comida. O celular mais simples não custa menos de R\$ 500, fora a internet. Hoje, nossa prioridade é ir no mercado para repor o que precisa”, afirmou à *BBC News Brasil*.

Esse caso ocorre na maior e mais rica cidade do Brasil, mas ilustra o que atinge o país inteiro, segundo especialistas ouvidos pela reportagem. Mesmo depois de mais de um ano do início da **pandemia** causada pelo coronavírus, professores de escolas públicas dizem que ainda não há uma estrutura adequada para os alunos aprenderem a distância.


De acordo com um levantamento do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e de adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa.

No total, 5,1 milhões tinha acesso à educação. Entre essas crianças e adolescentes sem educação, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos.

Em São Paulo, 667 mil estudantes de 6 a 17 anos ficaram sem estudar em 2020, o que representa 9,2% das crianças e adolescentes em idade escolar no Estado.

O Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP) e o Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) avaliaram a eficiência dos planos de educação remota de Estados e capitais. [...]

“A quase totalidade dos Estados decidiu pela transmissão via internet, (mas) apenas cerca de 15% deles distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet”, escrevem os pesquisadores Lorena Barberia, Luiz Cantarelli e Pedro Schmalz. [...]



www.bbc.com/portuguese

LÍNGUA PORTUGUESA

86

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano*, p. 86.

Figura 23: trecho do material estruturado do 1º bimestre, 9º ano

UNIDADE 4

“Este é um elemento crucial para políticas de **ensino remoto**, por permitir interações que considerem as necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, sobretudo em um contexto de elevadas taxas de abandono escolar.” [...]

* Os nomes das estudantes ouvidas pela reportagem e de seus parentes foram trocados para preservar sua privacidade.

Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255. Acesso em: 31 jan. 2022.

1 De acordo com a reportagem, qual é o motivo de a criança só poder estudar um dia na semana?

De acordo com o texto da reportagem, o motivo de a criança só poder estudar uma vez por semana é o fato de a mãe, única pessoa na casa com smartphone, não trabalhar um dia da semana.

2 Explique como os fatos da família apresentados no início da reportagem são um exemplo da desigualdade social que se acentuou na escolaridade das crianças e dos jovens durante a **pandemia** do coronavírus.

Espera-se que o aluno reconheça que o caso da família relatado na reportagem é um exemplo de desigualdade social que se acentuou com a **pandemia** do coronavírus, entre outros fatores, pela falta de acesso aos meios tecnológicos para acompanhar as aulas, após o fechamento das escolas.

3 O que mais chamou sua atenção no trecho da reportagem lida? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Incentive que o aluno argumente sua resposta e posteriormente discuta seus argumentos com os demais colegas.

4 Na nota de rodapé da reportagem, é possível ler que os nomes das pessoas ouvidas foram trocados. Explique por que isso acontece.

A não publicação de nomes de pessoas pode acontecer como forma de preservar o anonimato e a privacidade dessas pessoas retratadas, sobretudo se estivermos falando de pessoas menores de idade.

5 Quais sugestões você acredita que poderiam ser colocadas em prática para a inclusão de mais estudantes ao acesso do ensino remoto, sobretudo os de baixa renda?

Resposta pessoal. Sugestão de resposta: disponibilização de planos de internet de forma gratuita ou com preço mais acessível; empréstimo de smartphones, tablets ou computadores feitos pelas escolas.

Ensino remoto

“O ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial”, explica a diretora de Articulação do Ensino do Ifal, Elizabete Duarte. Nesse caso, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino [...]. (Disponível em: www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia. Acesso em: 31 jan. 2022).

Fonte: *Ensino Fundamental – Anos finais: Língua Portuguesa, 9º ano*, p. 87.

O autor apresenta cinco questões com a finalidade de propor ao estudante reflexões sobre o ensino remoto, de modo que ele apresente motivo, explicações, justificativa e sugestões sobre o tema. O percurso figurativo do ensino remoto é formado pelas figuras “celular”, “estudo *on-line*”, “*tablet*”, “computador”, “aprendizagem a distância”, “planos de educação”, “transmissão via *internet*” e “acesso à *internet*”.

Na relação entre enunciador e enunciatário, encontramos marcas discursivas de persuasão, em que o enunciador usa argumentos que levam o enunciatário a acreditar no que está sendo dito. No caso do material estruturado, o estudante é persuadido por um tipo de discurso próprio dos livros didáticos em que os valores subjetivos são transformados e

substituídos pelo valor do “*saber*”. Desse modo o enunciador atua com o objetivo de influenciar a maneira como o enunciatário pensa ou age.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas nos trechos do material estruturado de Língua Portuguesa, do ano de 2022, para turmas do 7º e 9º anos, foi possível perceber que os dois livros do material estruturado de ensino de Mato Grosso apresentam muito mais semelhanças do que diferenças entre eles, sendo representativos dos outros materiais que tivemos acesso, mas não analisamos nesta dissertação. Como explicamos, cada livro didático analisado está dividido em quatro cadernos que devem ser trabalhados pelo professor dentro do tempo-espaço correspondente aos quatro bimestres do ano letivo. Fica evidente que o “cumprimento” do trabalho pedagógico dentro do prazo estabelecido reflete na política de resultado da aprendizagem do Sistema Estruturado de Ensino do estado de Mato Grosso. Tanto o livro do 7º ano quanto o do 9º ano estão estruturados na proposta pedagógica específica do Sistema Maxi de Ensino, que deixa marcas em seu discurso sobre o foco na formação integral do aluno e seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões humana. Em ambos livros, observamos que a produção de conteúdos faz referência à BNCC o que, a nosso ver, fortalece ainda mais a política de educação instituída pelos órgãos normativos como o MEC, Conselhos de educação, secretarias de educação, fabricando assim um discurso pedagógico autoritário que evidencia normas e modelos a serem seguidos. Esse discurso autoritário aparece no material de língua portuguesa, seguindo o modelo de língua a ser ensinado dentro dos padrões normativos nas práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto. Essa última, como já foi dito, deve ser realizada com a presença do professor com prática iniciada e/ou finalizada em sala de aula.

Verificamos que tanto num livro quanto noutro há uma ênfase no ensino da gramática normativa com abordagem de conceitos, classificação, nomenclatura que se apresenta na seção do material denominada “Língua em foco”. Observou-se nessa seção que os exemplos utilizados pelo autor para o ensino de gramática são frases isoladas, na maioria das vezes retiradas do(s) texto(s) apresentado(s) na unidade em estudo. Disso concluímos que o ensino da análise linguística/semiótica proposto nos documentos oficiais como a BNCC ficou comprometido no material estruturado, uma vez que se viu pouca variedade de prática de linguagem de análise linguística/semiótica.

Percebemos que ambos os materiais apresentam assuntos que transitam entre o tradicional e o moderno, o simples e o complexo, o histórico e o atual, seguindo uma ordenada metodologia pensada e organizada pelo enunciador, o Sistema Maxi de Ensino. Essa organização impõe uma sequência de execução das atividades estruturadas em: teoria, sistematização e síntese. Notamos certa preocupação dos enunciadores em apresentar assuntos que chamam a atenção dos enunciatários-estudantes dessa etapa e nível de ensino (Educação Básica – final do nível fundamental), em que a faixa etária corresponde à transição entre a infância e a adolescência. Assim, assuntos de ordem biológica, social, emocional, psicológica, científica foram ampliados com debates, interações em grupo, pesquisas, leitura de diversos textos etc. Por exemplo, no livro do 7º ano, o enunciador-autor se preocupou em tratar temas sobre ficção científica, robótica, identidade e autobiografia, obsessão pelas *selfies*, afetividade humana *versus* inteligência artificial etc. Entretanto, no do 9º ano, abordou-se temas que impactaram direta ou indiretamente a vida das pessoas durante a pandemia, como: o ensino remoto, hábito da leitura na pandemia, as compras pela internet, vacina contra Covid-19, ciência na pandemia, escolha dos adolescentes nas eleições de 2022.

Encontramos, nos dois livros, uma variedade de gêneros discursivos, ocupando um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Esses gêneros se materializam sob uma estrutura verbal e não-verbal com a finalidade de estabelecer comunicação e, assim, buscando atender ao que determinam os documentos governamentais (PCN, BNCC, DRCMT).

Retomando os questionamentos que levaram a nossa pesquisa, lançados na introdução deste trabalho, para perceber como os materiais estruturados são construídos discursivamente, considerando suas estratégias enunciativas e organização semântica, verificamos que os materiais analisados do 7º e 9º anos, no que se refere às projeções de pessoas, instauram seus discursos predominantemente em primeira/segunda pessoa (debreagem enunciativa) para criar efeitos de proximidade entre narrador e narratário, embora também prevaleçam estratégias enuncivas que criam efeito de formalidade, objetividade e atualidade do material. As ocorrências de enunciados com o uso do bloco pronominal “eu/tu” ou “nós/você(s)” instauram um simulacro de diálogo mais íntimo e mais igualitário com o estudante. Porém, essa proximidade do enunciador com o enunciatário não é mantida em toda a estrutura enunciativa do material, pois há principalmente na parte do estudo da Língua em foco (gramática) o uso do “ele(s)” (debreagem enunciva), criando um efeito de sentido de objetividade e cientificidade. Para obter tal efeito, tanto no material do 7º ano quanto no do 9º ano o enunciador utiliza também o presente gnômico ou omnitemporal para se referir às verdades eternas, no campo da

ciência, da religião, da sabedoria popular etc. Trata-se das verdades imutáveis e inquestionáveis, que se apresentam em ambos materiais para estabelecer o ensino da língua sustentado em uma norma única, tida como “certa” para o “bem falar” e “bem escrever”.

Em relação à categoria de tempo, vemos também que o tempo predominante nos enunciados do material estruturado é o “agora” (presente pontual), que serve de referência para pontuar acontecimentos anterior ao momento da fala (pretérito perfeito 1) e acontecimento posterior ao momento da fala (futuro do presente). A intenção do enunciador neste caso é criar o efeito de sentido de presentificação. O tempo enuncivo se apresentou, ainda que esparso, em enunciados de atividades de interação com o texto e de produção de texto, para estabelecer uma relação de posterioridade do momento do acontecimento em relação a um fato passado, criando o efeito de sentido de incerteza, dúvida e suposição.

A categoria de espaço com maior ocorrência no material é o “aqui” demarcado linguisticamente pelos pronomes demonstrativos (este, esse, aquele etc.), pelos advérbios (aqui, aí, ali etc.), pelos adjuntos e locuções adverbiais de lugar (em casa, junto a, ao lado de, na cidade, na biblioteca). Esse espaço instaura uma debragem enunciativa e gera o efeito de sentido de proximidade. Nos materiais, o enunciador sugere a sala de aula (*aqui*) como o espaço principal de aprendizagem, porém não desconsidera outros espaços extraclasse (*alhures*) como: biblioteca, casa, bairro, *web*, dentre outros. Além disso, observamos enunciados com comandos de uso do espaço físico do caderno ou mesmo do livro didático, onde o enunciatário-estudante usará para realizar as atividades/tarefas propostas.

É importante dizer, então, que, embora algumas figuras concretizem o tema da pandemia de covid-19 em partes do material, percebemos que, como um todo, o material estruturado não se sustenta sobre essa temática, podendo ser usado mesmo fora do contexto de recomposição de aprendizagem pós-pandemia. Identificamos trechos com tentativa de regionalização, mas predomina uma abordagem geral que coloca como foco o padrão da língua portuguesa e abordagens de textos e gêneros para sujeitos que podem ser de qualquer localidade.

Os materiais analisados têm uma estrutura muito semelhante, variando apenas em temas abordados em cada um deles e conseqüentemente nos percursos figurativos e temáticos. Observamos também que o material do 9º ano apresenta maior ocorrência de enunciados com foco na língua padrão-culta em detrimento ao 7º ano, em que também aparece essa preocupação, porém com menor ocorrência. Identificamos inclusive, pela especificação alfanumérica das habilidades da BNCC, que o material do 7º ano apresenta habilidades de aprofundamento do conhecimento, enquanto que o do 9º ano propõe, na maioria, habilidades de introdução,

retomada e consolidação do conhecimento. Não podemos afirmar, nesta pesquisa, que os professores trabalham as habilidades propostas nos materiais estruturados na perspectiva do “introduzir, aprofundar e consolidar”, tampouco que os estudantes finalizam o nível de ensino fundamental com as competências e habilidades básicas e esperadas para esta fase. Para isso, seria necessária outra pesquisa para averiguar se o processo de ensino e aprendizagem no pós-pandemia, seguindo a proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino, produziria os resultados desejados dentro do que se espera para política estadual de educação de Mato Grosso e se a formação inicial e contínua dos professores é suficiente para dar conta da proposta pedagógica do material.

Tendo em vista essa organização discursiva apresentada em nossa análise e seus limites, verificamos que os materiais não possuem foco nas habilidades que ficaram prejudicadas durante o fechamento das escolas na pandemia de Covid-19. Sendo assim, pouco auxiliam na recomposição da aprendizagem na educação básica como foi anunciado na notícia analisada neste trabalho. O que se encontrou foram as competências e habilidades propostas pelo documento normativo curricular (BNCC), que, em Nota Técnica, o Movimento pela Base apontou que a recomposição deve ser pautada na BNCC para dar continuidade ao processo de implementação de longo prazo e manter coerência nas ações e instruções para as redes. Nesse sentido, os materiais atendem a essa orientação, porém não é suficiente para suprir as defasagens de aprendizagem agravadas pela pandemia de covid-19. Para suprir essa necessidade, o governo do estado de Mato Grosso apresentou um plano de recomposição de aprendizagem para a rede. Nele está descrito quais habilidades e competências devem ser trabalhadas concomitantemente com as do material estruturado (livro didático) em aulas adicionais de língua portuguesa. A nosso ver, e também baseada em nossa experiência como docente no estado, é preciso repensar e organizar para além da recomposição da aprendizagem, os tempos e espaços de aprendizagem dos estudantes especialmente da escola pública, que vêm apresentando mais ainda desafios de aprendizagem com os reflexos da pandemia. Junto a isso, apontamos que é necessário e urgente investir na formação contínua dos professores da rede, para lidar com metodologias diferenciadas e dominar as tecnologias da informação e comunicação que se fazem presente na sala de aula e, inclusive, não depender do material. Acreditamos, portanto que o material estruturado sozinho não é suficiente para recompor a aprendizagem dos estudantes matogrossenses, se considerarmos a diversidade das e nas escolas, das e nas diretorias regionais. Mais que isso, é necessária uma política educacional que se faz a partir das diferenças e com direitos reservados a professores e estudantes, em que estes possam se sentir sujeitos protagonistas na construção da aprendizagem.

Para finalizar, percebemos que os materiais do 7º e 9º anos mantêm uma relação contextual com os documentos orientadores da educação tanto em âmbito nacional quanto estadual, fazendo referência a esses documentos e apresentando práticas linguísticas com foco nas normas preestabelecidas. O imperativo do verbo, de certa forma, impõe um discurso enunciativo de proximidade com o enunciatário, porém com marcas discursivas de persuasão e autoritarismo pedagógico próprio dos livros didáticos, que segue em via de mão única. De um lado está o “aparelho ideológico” do Estado (o órgão central SEDUC-MT, o Sistema Maxi de ensino, o MEC, os Conselhos educacionais, as escolas) e de outro lado, os sujeitos submetidos a esse aparelho (estudante, professor). Portanto, nos discursos dos materiais estruturados analisados neste trabalho, existe a relação de poder instituída por uma política de educação do estado de Mato Grosso alinhada a uma proposta nacional que almeja por resultados alcançar os indicadores de aprendizagem.

Outras pesquisas mais extensas e diversificadas poderão ser feitas em materiais de outros estados brasileiros para uma comparação ou ampliação do estudo, o que não tivemos tempo para esta pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA BRASIL. Retrospectiva 2022: confirma as principais notícias de fevereiro. *Agência Brasil*. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-09/retrospectiva-2022-confirma-principais-noticias-de-fevereiro>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3ª edição. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2002.
- BARROS, D. L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2008.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Editora Lucerna, 2009.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale, II*. Paris: Éditions Gallimard, 1974.
- BENVENISTE, E. “Estrutura das relações de pessoa no verbo”. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade estadual de Campinas, 1995. p. 247-259.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei n. 3520/2021. Senado Federal, abril de 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2158175. Acesso em: 10 de março. 2023.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 10 março. 2023.
- BRASIL. Fundeb. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 10 março. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 11 março. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 13 julho. 2022.
- BRASIL. Nações Unidas. <https://brasil.un.org/pt-br/196021-unicef-pesquisa-revela-desafios-das-redes-municipais-de->

[educa%C3%A7%C3%A3o#:~:text=Realizada%20pela%20Uni%C3%A3o%20Nacional%20dos,14%2C2%20milh%C3%B5es%20de%20matr%C3%ADculas.](#)

BRASIL. QEdu. <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: *algumas considerações introdutórias*. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2. Universidade Unigranrio, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>.

CRUZ, R. Apostilas do Sistema Estruturado começam a ser entregues a partir da próxima semana para as escolas estaduais. Secretaria do Estado da Educação. Governo de Mato Grosso. 05 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 15 abr. 2024.

EDUCA MAIS BRASIL: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/fim-da-emergencia-global-de-saude-de-covid19-como-falar-do-assunto-na-sala-de-aula>. Acesso em 14 fev. 2024

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. (Org). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: *o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H.C.L (2014). *Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão* (6ª.ed.) Petrópolis: Vozes.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GIORGENON, D.; ROMÃO, L. M. S. O autoritário no discurso pedagógico e a inclusão do Heterogêneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 271-286, ago. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n2/v19n2a09.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. A. D. Lima, D. L. P. de Barros, E. P. Cañizal, E. Lopes, I. A. Silva, M. J. C. Sembra e T. Y. Miyazaki. São Paulo: Cultrix, s/d.

GUIMARÃES, E. *A articulação do Texto*. São Paulo: Ática, 1992. P. 145

LARA, G. M. P. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

LIMA, E. S. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos semióticos*, Vol. 15, n. 2 p. 114-132, dezembro 2019. Acesso em: 28 dez. 2023. <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>

LIMA, L. C (2012). Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: F. O. C. Werle (Ed.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas* (pp. 15-38). Brasília: Liber Livro.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAGALHÃES, J. E. P; RAMOS, M. N. Saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia, *ORG & DEMO*, Marília, v. 22, n. 2, p. 245-268, Jul./Dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12525/8411>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão do texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MATO GROSSO. *Ensino Fundamental 2, anos finais – 7º ano: caderno 2*. São Paulo: Maxiprint, 2022.

MATO GROSSO. *Ensino Fundamental 2, anos finais – 9º ano: caderno 2*. São Paulo: Maxiprint, 2022.

MATO GROSSO. *Revista Educação 10 Anos – 2ª Edição, maio/2023*. <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16806793/Revista+Educa%C3%A7%C3%A3o+10+Anos+-+Edi%C3%A7%C3%A3o+n%C2%BA+2+%281%29.pdf/c9d3ca17-6132-2155-7a12-6bc7916e35b8?t=1683296997163>.

MOVIMENTO PELA BASE, Observatório. *Materiais alinhados à BNCC para apoiar a recomposição de aprendizagens pós-pandemia*. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/diadaeducacao-6-materiais-alinhados-a-bncc-para-apoiar-a-recomposicao-de-aprendizagens-pos-pandemia/?gclid=CjwKCAiAleOeBhBdEiwAfgmXflh4oG0s5Th4o7iFiwAMmzpE_awL7C7eBgBEXrPMDR5V9vb1uy5L6xoC6Y4QA_vD_BwE. Acesso em: 26 jun. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE, Observatório. *Nota Técnica: Contribuições do Movimento pela*

Base à discussão sobre estratégias nacionais de Recomposição das Aprendizagens. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/10/nota-tecnica-sobre-a-recomposicao-das-aprendizagens-1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas o discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

PEREIRA, D. R. M. *Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital: uma análise semiótica*. 2010. 319 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-875Q67>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PEREIRA, D. R. M. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. 2013. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27012014-102546/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PEREIRA, D. R. M. Semiótica Discursiva na Educação: caminhos possíveis. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 82-98, dez. 2019. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/160582/158317>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PIMENTA, Paula. Educação busca superar estragos da pandemia. *Agência Senado*. 08 de abril de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PLURALL. *Plataforma Educacional*. <https://login.plurall.net/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RALEJO, A. Lugar de autoria: outros olhares sobre a produção de livros didáticos. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 181-199, jan./jun. 2020.

SANTANA, L.; BULHÕES, E. A. T. Impacto da pandemia de covid-19 na aprendizagem dos alunos da educação básica. *Revistaft*, v. 28 – Edição 130/jan. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/impacto-da-pandemia-da-covid-19-na-aprendizagem-dos-alunos-da-educacao-basica/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SOARES, M. O; PORTO, A. P. T. Educação como reinvenção da vida pós-pandemia. *Revista Educação em Foco*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38690/25688>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

TOCAIA, L. M. *Linguagem e ensino: identidade e diversidade discursiva em livros didáticos brasileiros e franceses*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

TOCAIA, L. M.; LARA, G. M. P. Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 16, número 1.

Dossiê temático “Semiótica e Psicanálise”. São Paulo, julho de 2020, p. 138-156. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172324>. Acesso em: 21. Dez. 2023.

TERRA, E. A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos. *Estudos semióticos*, vol. 15, n. 2 – dezembro de 2019. www.revistas.usp.br/esse

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 95-15.

VELÁSQUEZ, M. Aplicación del Marco Teórico a una investigación empírica. In: VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Edciciones Colihue, 2000.

ANEXO 1: Notícia sobre o material estruturado

NOTÍCIAS

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

< Apostilas do Sistema Estruturado começam a ser entregues a partir da próxima semana para as escolas estaduais

05 de Fevereiro de 2022 às 08:09

Os materiais beneficiarão professores e estudantes de 703 escolas da rede estadual

Rebeca Cruz | Seduc-MT



O Sistema Estruturado de Ensino é um dos melhores métodos de ensino do Brasil - Foto por: Wesley Rodrigues

AO | AO

O Governo de Mato Grosso inicia, a partir da próxima semana, a entrega das apostilas do Sistema Estruturado de Ensino para 703 escolas da rede estadual de ensino. A previsão da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) é que as escolas e Diretorias Regionais de Educação (DREs) estejam com todos os materiais até o dia 25 de fevereiro.

As apostilas serão entregues em formato de kits e, após conferência da equipe da unidade escolar, distribuídas aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas e DREs receberão também uma reserva técnica para que não falte material a nenhum aluno.

O material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) possui a metodologia já aplicada na rede particular e visa auxiliar professores e estudantes no processo de recomposição da aprendizagem, sendo considerado um dos melhores métodos de ensino do Brasil.

O contrato tem duração de cinco anos e foi assinado pelo Governo de Mato Grosso no ano passado. A aquisição conta com investimentos na ordem de \$ 549 milhões.

Outro diferencial do contrato refere-se às assessorias pedagógicas e equipe técnica pedagógica oferecida pela FGV aos professores e gestores escolares, cujo objetivo é dar suporte às atividades de sala de aula, com foco no alcance dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Cada aluno terá acesso a uma apostila de componentes curriculares diferentes e poderá levá-las para casa, sem a necessidade de devolução para a unidade escolar. As apostilas são bimestrais e toda a implementação do sistema terá custo de R\$192 por aluno/ano.





Sistema Estruturado de Ensino

Composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano. Mato Grosso é o primeiro estado a assinar o Contrato de Impacto Social (CIS), que implica em cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos para o recebimento do valor contratado.

A plataforma virtual deve ofertar o acesso aos conteúdos didáticos de todas as áreas do conhecimento, com possibilidade de pesquisa e aprimoramento do aprendizado, possibilitando a plena integração com o material estruturado de ensino, com disponibilização para a comunidade escolar (estudantes, familiares, diretores, coordenadores e aos professores).

O conteúdo programático será regionalizado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). Os programas contemplam as mais diversas áreas do conhecimento e deverão estar organizados de acordo com as necessidades de cada ano, considerando a progressão da aprendizagem.

Supervisão de Evelyn Ribeiro