José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Monica Fontenelle Carneiro

AGIR DE LINGUAGEM
NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

EDUFMA

AGIR DE LINGUAGEM
NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Diana Rocha da Silva
Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Monica Fontenelle Carneiro

AGIR DE LINGUAGEM NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

São Luís

EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa: Everton Pereira Santos

Projeto Gráfico: Everton Pereira Santos

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agir de linguagem na escola e na universidade [recurso eletrônico] / Organizadores: José Ricardo Carvalho... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2021.
308 p.: il.
Modo de acesso: World Wide Web
<www.edufma.ufma.br>
ISBN: 978-65-5363-042-0

1. Agir de linguagem – Escola. 2. Agir de linguagem - Universidade. 3. Linguagem - Práticas. I. Carvalho, José Ricardo. II. Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. III. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. IV. Carneiro, Monica Fontenelle.

CDD 410.370
CDU 81:37

Elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB-13 / 418

Impresso no Brasil [2021]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

O AGIR DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O QUE PODE A SEMIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA? 21
Beatriz dos Santos Feres, Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, Rosane Santos Mauro Monnerat

ALFABETIZAÇÃO *VERSUS* LETRAMENTO: O QUE HÁ POR TRÁS DESSA FALACIOSA DICOTOMIA? 40
Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Fernanda Liberali, Glícia Azevedo Tinoco

O ENSINO DA LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: O CASO DO GÊNERO *CARTOON*/*CHARGE* 60
Audria Leal

CAPACIDADES DE LINGUAGEM ESPECÍFICAS PARA O DOMÍNIO DA LEITURA SOB A ABORDAGEM DO ISD 78
José Ricardo Carvalho

PRÁCTICAS LETRADAS EN LAS AULAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA Y LITERATURA 105
Gabriel Dvoskin

O AGIR DE LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A ESCRITA ACADÊMICA E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR 120
Luzia Bueno

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DO PROFLETRAS 136
Fatiha Dechicha Parahyba

ANÁLISE DO AGIR PROFESSORAL EM SALA DE AULA DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA 156
Eulália Leurquin

A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC) NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LI: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA QUEER..... 176
Felipe Trevisan Ferreira, Vera Lúcia Lopes Cristóvão

O AGIR DE LINGUAGEM EM OUTRAS ESFERAS/CAMPOS

ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE BAKHTIN (ÉTICA, LINGUAGEM, COMUNIDADE CONSTITUTIVA) 196
Adail Sobral, Karina Giacomelli, Jean Carlos Gonçalves

SOLIDARIEDADE EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO..... 217
Cleide Emília Faye Pedrosa

LETRAMENTO DIGITAL, TDICS E O ENSINO HÍBRIDO EM PERÍODO PANDÊMICO..... 235
Jaciara Carvalho Costa, Monica Fontenelle Carneiro

EL DISCURSO POLÍTICO EN LA 74ª ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO DE LOS PRESIDENTES DE BRASIL Y ARGENTINA 251
Eduardo Lopes Piris, Mariano Dagatti

DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS E SUAS MANIFESTAÇÕES MULTIMODAIS: À PRÁTICA DE UM *LETRAMENTO CIDADÃO ATIVO* 283
Rosalice Pinto

AUTORES 303

ALFABETIZAÇÃO *VERSUS* LETRAMENTO: O QUE HÁ POR TRÁS DESSA FALACIOSA DICOTOMIA?

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Fernanda Liberali
Glícia Azevedo Tinoco

Introdução

O mundo vive um período de grave insegurança sanitária. Segundo o Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 12 de maio de 2021, o número de mortos em decorrência da covid-19, ao redor do mundo, passa de três milhões[1]: um número estarrecedor. No Brasil, além da atual pandemia, ainda enfrentamos um momento sócio-político particularmente difícil, em que, orquestradamente, são ameaçadas conquistas resultantes de anos de luta de cidadãs e cidadãos brasileiros, especialmente nas áreas da saúde, da educação e do meio ambiente. Algumas dessas ameaças já avançam para o estatuto de perdas irrecuperáveis: mais de 420 mil mortes no Brasil por covid-19 (dados do citado relatório da OMS); milhares de estudantes em situação de insegurança alimentar e sem assistência para o ensino remoto; crescente número de hectares de florestas e áreas de preservação ambiental derrubadas, queimadas ou em chamas.

Esse caos encontra ancoragem em ações cujos vértices ideológicos sobrepõem interesses de grupos de alto poder econômico ao bem-estar da população brasileira como um todo. São diferentes iniciativas que tentam enfraquecer o saber e o fazer científico em favor de uma visão de senso comum,

[1] Os dados de morte por covid-19 no Brasil e no mundo foram extraídos do Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 12/05/2021, no qual se lê: "No Brasil, de 03 janeiro de 2020 até as 18h do dia 12 de maio de 2021, há 15.209.990 casos confirmados de COVID-19 com 423.229 mortes relatadas à OMS [...]. Globalmente, até 12 de maio de 2021, há 3.308.588 mortes de Covid-19 relatadas à OMS". Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 12 mai. de 2021.

enviesada por crenças que não têm fundamento no raciocínio lógico e comprovável, ao mesmo tempo em que buscam se impor como uma voz única, autoritária e pouco aberta ao diálogo e à aceitação da diversidade.

É esse o cenário da necroeducação, fenômeno a que nos dedicaremos na quarta parte deste capítulo. Antes disso, porém, queremos salientar dois outros fenômenos igualmente importantes para subsidiar a compreensão do momento sócio-histórico em que estamos e, por conseguinte, a percepção do que, de fato, está em disputa.

Na primeira parte, trataremos de um conjunto de elementos que constituem a falaciosa dicotomia que há por trás da disputa conceitual entre alfabetização e letramento. Na segunda, faremos uma breve exposição histórica de como a Língua Portuguesa se torna objeto de ensino no Brasil e, anos depois, se transforma na disciplina de "Português". Feito isso, defenderemos a assunção do ensino como uma questão política e a vinculação dele ao ensino da argumentação por meio de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) como forma de vincular as múltiplas faces do ensino de língua materna a temas socioculturais e políticos que podem fortalecer a ainda frágil democracia brasileira e, assim, combater a necroeducação.

Alfabetização *versus* letramento?

"O conceito de letramento é um erro"; "alfabetização é uma questão de método com evidências científicas"; "letramento é uma tentativa de esvaziar o caráter político da alfabetização": essas afirmações têm sido constantes em *lives* neste momento de pandemia. Elas revelam uma visão distorcida desses dois conceitos, desvirtuam o foco do interesse público (melhorar os índices de alfabetização e ampliar os letramentos do brasileiro) e, ao mesmo tempo, desmerecem anos de pesquisa de estudiosos do letramento atuantes nos diferentes rincões deste país continental.

No meio acadêmico brasileiro, o conceito de letramento começa a circular a partir de Kato (1986) e é seguido por Tfouni (1988), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Rojo (1998) e Soares (1998). Todas essas autoras reconhecem o valor da perspectiva sociopolítica contida no conceito de alfabetização de Paulo Freire, segundo o qual:

> Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa "dizer a palavra": um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar [...] (FREIRE, 1982, p. 49).

O reconhecimento desse conceito de alfabetização é ponto indiscutível entre essas pesquisadoras; no entanto, ao investirem no conceito de letramento, elas sinalizam que, se, por um lado, ainda há uma expressiva quantidade de cidadãos que não dominam o sistema alfabético e ortográfico, por outro, a sociedade brasileira vem-se tornando cada vez mais grafocêntrica, e isso requer a apropriação dos usos sociais da escrita que, em sua complexidade, ultrapassam (e muito!) o domínio do sistema.

É em função disso que, no Brasil, o conceito de alfabetização (domínio do sistema convencional de escrita) e o de letramento (apropriação de práticas sociais em que a escrita tem um papel central) são necessários, complementares, indissociáveis e não conflitantes. A alfabetização é uma prática de letramento importante para o desenvolvimento de outras práticas sociais em que a leitura e a escrita ocupam posição de destaque.

Essa compreensão conceitual não dicotômica afasta a possibilidade de outra disputa: a metodológica. Letramento não é um método. Os pesquisadores que se voltam para os métodos de alfabetização tendem a se dividir em três grupos majoritários: os defensores do método fônico ou silábico, o qual trabalha com as unidades menores da língua (fonemas, sílabas) visando às unidades maiores (palavra, frase, texto); os defensores do método global, que parte de

unidades semânticas maiores para chegar a unidades menores; os defensores do método construtivista, cuja base epistemológica vem da psicologia, contrapõe-se tanto ao método fônico quanto ao global e trabalha com processos espontâneos de compreensão da escrita. Nesses três métodos, o foco é o sistema alfabético e ortográfico. Cada um deles se fundamenta em teorias de aprendizagem e em conceitos de língua, leitura, escrita, texto, sentido... Ocorre, porém, que os estudos de letramento não defendem um método ou outro até porque ambos já foram amplamente aplicados no Brasil, mas o analfabetismo ainda é uma realidade neste país.

Logo, o foco não parece ser o método. É a articulação das práticas de letramento que os estudantes já dominam para favorecer a apropriação e a consequente ampliação dessas práticas o eixo norteador do trabalho que se pauta no conceito de letramento. É exatamente por isso que esse trabalho se aproxima significativamente da alfabetização preconizada por Paulo Freire. Nesse sentido, ao contrário da ideia de "esvaziar o caráter político da alfabetização freireana", nos estudos de letramento, o reconhecimento do estudante como um ser de vivências e de saberes que, ocupando a posição de quem aprende, também ensina (FREIRE, 2016 [1979]), é ratificado pelo conceito de agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Com isso, busca-se o desenvolvimento de usos competentes da leitura, da escrita e da oralidade a partir de práticas sociais em que o estudante, o professor e outros agentes trabalhem juntos, e isso pode ocorrer na escola e nas mais diferentes esferas de atividade em que circulam diariamente.

Para tanto, o pressuposto de base é que, na interação com os usos sociais da escrita, ocorre a apropriação do sistema da língua e das outras relações que extrapolam o sistema, mas são requeridas no desenvolvimento dessas diferentes práticas. Aí estão incluídas as relações de poder. Esse diferencial é muito importante em um país com tantas desigualdades feito o Brasil. Afinal, muitas situações de injustiça social tendem a ser resolvidas (ou ao menos minimizadas) se um número cada vez maior de brasileiros souber reivindicar seus direitos.

Uma forma eficiente para isso é colocar os letramentos em ação: na escola, na rua, no trabalho, nas redes sociais... Engajamento social em plena pandemia.

Esclarecidas as falácias que constroem a ideia de dicotomia entre alfabetização e letramento, cumpre-nos agora dar maior visibilidade à relação de vigor político que os estudos de letramento atualizam dos construtos de Paulo Freire. Para isso, trazemos a relação entre letramento e argumentação.

Letramento e argumentação no Brasil: desafios e possibilidades

Antes de focalizarmos a relação entre letramento e argumentação, vale destacar que o ensino de língua portuguesa no Brasil está associado a uma questão política importante: a imposição dessa língua como oficial quando a população residente no país, na segunda metade do século XVIII e no XIX, falava as "línguas gerais". Em outras palavras, no bojo de inúmeras relações de poder, associadas à consolidação de uma identidade nacional, está a definição de qual língua passaria a ser ensinada e como esse processo deveria ser conduzido nas escolas.

As línguas gerais – termo que reúne as várias línguas que eram utilizadas no território nacional antes da publicação da Carta Régia de 1758, assinada pelo Marques de Pombal, documento que passou a proibi-las e impôs a língua portuguesa nas etapas da escolarização – caracterizavam-se pela mescla entre as línguas indígenas e a língua dos colonizadores portugueses, como a língua geral amazônica, *nheengatu*, e a paulista. Embora fossem as línguas mais utilizadas pela população, eram consideradas "vulgares" e, apesar de possibilitarem o registro de uma sociedade multilíngue, a determinação de uma hegemonia linguística passou a impedir, nas escolas e em outras instituições governamentais, o uso das línguas próprias de cada região e/ou etnia e menos ainda as línguas gerais.

Ao reler Faraco (2016), confirmamos que só o desconhecimento da história sociolinguística do Brasil, aliado à excessiva confiança na cultura raiz ibérica, sustentada por textos legais, é que pode gerar uma visão naturalizada relativa ao

ensino de línguas. Particularmente, em relação à língua portuguesa, os materiais didáticos (como gramáticas, dicionários e manuais) estiveram, desde o século XVIII, a serviço da imposição de uma realidade linguística sobre inúmeras outras. Assim, ao pensar em meios favoráveis ao ensino de conhecimentos acerca da língua portuguesa aos estudantes, desde a educação infantil, não podemos esquecer que esse é um processo de análise linguística que está alinhado a interesses políticos e institucionais.

Nessa perspectiva, retomar os elementos constitutivos da língua portuguesa como objeto de ensino-aprendizagem requer perceber que a história social linguística no Brasil explica algumas situações vividas na contemporaneidade, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. Em sendo assim, assumir que a unidade da língua portuguesa no Brasil é um produto de lutas sociais, nas quais o conservadorismo teve um papel hegemônico (MATTOS e SILVA, 2004), e as inovações teórico-metodológicas ficaram restritas a variações sobre bases previamente definidas no continente europeu, possibilita-nos compreender parte da oposição que algumas pessoas estabelecem entre alfabetização e letramento. Isso porque é no processo de luta pela palavra e, algumas vezes, da expulsão de outros ditos que se forma uma nova língua (BAKHTIN, 2003).

Reconhecemos que sempre há tensões no ensino-aprendizagem de uma língua, visto que as regras de uso da linguagem são construções decorrentes das interações entre os sujeitos que podem socialmente privilegiar ou estigmatizar certos elementos linguísticos nos diferentes níveis da língua. Em sala de aula, por exemplo, pode haver atos de preconceito entre estudantes ou entre professor e estudantes que se apoiam em diferenças fônicas, tanto suprassegmentais quanto prosódicas, que marcam os sotaques característicos de pessoas nascidas em diferentes regiões do país; em relação às diferenças morfológicas, quando, no português não padrão, a marca de plural aparece apenas no artigo que acompanha um substantivo, isso pode provocar estranheza e até discriminação

social; quanto aos usos lexicais que marcam a escolha por termos, observa-se que alguns podem ser rejeitados pelo alinhamento específico a certos grupos sociais; ou ainda, em perspectiva discursiva, notamos que pode haver lutas ideológicas para um valor sociocultural, como a crença de que apenas um Deus guia a todos que se sobrepõe a outras crenças, marcando as disputas entre os posicionamentos dos sujeitos. Desse modo, constatamos que, ao aprender uma língua, o estudante lida, necessariamente, com questões heterogêneas e complexas que não se separam da análise dos diversos fenômenos linguísticos.

Assim, adotar a língua portuguesa como língua hegemônica, a partir de um silenciamento forçado de outras línguas com as quais os brasileiros conviveram por séculos (as indígenas e africanas, por exemplo), promoveu a fabricação da disciplina escolar "Português", segundo Bunzen (2011), e provocou a seleção de métodos alinhados a uma visão específica de sujeito e sociedade. Essa disciplina não valorizava a diversidade nem tematizava as relações de poder em jogo em cada tempo e lugar, mas se apoiava em modelos consolidados pela tradição escolar que tinha, na voz autorizada das gramáticas normativas e de alguns textos literários pertencentes a um cânone, suas principais referências.

Compreender que a disciplina de língua portuguesa tem pouco mais de 250 anos, decorre das leis pombalinas de políticas linguísticas – que frearam oficialmente o multilinguismo constitutivo da formação do povo brasileiro, apesar de permanecer existindo grande diversidade linguística em função das variedades sociais permanecerem em disputa no território nacional –, e tem um perfil autoritário que não motiva a exploração das inovações do português no/do Brasil em aulas de língua materna instiga-nos a propor a realização de práticas pedagógicas que superam a idealização uniformizadora dessa disciplina. Nossa proposta vai ao encontro dos estudiosos e estudiosas que reconhecem a diversidade concreta das línguas e se preocupam com a formação de cidadãos autônomos e críticos, tal como os projetos de letramento possibilitam.

Se partimos do pressuposto de que a noção de prática educativa se apoia em uma cultura construída histórica e socialmente, que tem relação com o cuidado, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem e os desdobramentos sociais decorrentes dele se constituem por "[...] conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre os saberes e motivações e desejos compartilhados" (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Essa base nos subsidia a orientar os professores a trabalhar em uma dupla perspectiva: 1. em diálogo contínuo com os estudantes e outros parceiros da educação; 2. em contínua interação argumentativa.

Na primeira perspectiva, sublinhamos que o diálogo, seguindo a percepção de Paulo Freire, não exclui o *conflito*, "[...] sob pena de ser um diálogo ingênuo [...]" (GADOTTI, 2016 [1979], p. 13), pois é uma ação, que associada à reflexão, configura a maneira humana de existir. Nesse sentido, assumimos, concordando com Freire (1996, p. 136), que "[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". Desse modo, pelo diálogo, os sujeitos escolares, incluindo principalmente professores e estudantes, são implicados em complexas relações de reciprocidade, que envolvem aspectos de vida, da cultura, das ciências, sempre em um movimento de inter-relação (BAKHTIN, 2003).

O alinhamento a essa visão nos faz entender que o professor que planeja práticas de ensino-aprendizagem de línguas, apoiando-se no diálogo contínuo e organizando-as em projetos de letramento, pode confrontar a herança autoritária da reforma pombalina, incluir na realidade escolar as variedades linguísticas como objeto de análise linguística, considerar a mudança própria dos tempos contemporâneos e o desconhecido proveniente das experiências de vida do outro.

Uma ação comprometida desse tipo não está restrita à *doxa* nem se pauta na crença compartilhada ou na opinião sobre a realidade. Pelo contrário, ela tem no

logos, no saber histórico e socialmente construído, um apoio imprescindível. "[...] Esse movimento da pura *doxa* ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na invisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana" (FREIRE, 2016 [1979], p. 62). Em outras palavras, o trabalho com projetos de letramento não exclui um estudo aprofundado das línguas em todos os níveis. Na verdade, ele requer o esforço duplicado de associar diversos conhecimentos (linguísticos, educacionais, psicológicos, técnicos, entre outros) a temas socioculturais e políticos, sobretudo em sociedades democráticas.

Assim, na segunda perspectiva, relacionamos o diálogo à interação argumentativa. Isso porque diálogo é ato, experiência concreta e viva, e abertura ao outro em circunstâncias variadas, incluindo os embates cotidianos que ocorrem quando os sujeitos interagem socialmente. Com base nas trocas (imediatas ou distanciadas no tempo e espaço), questões amplas e complexas são analisadas pelos envolvidos, o que propicia a constituição das relações dialógicas, na visão bakhtiniana. Esse é um conceito que nos interessa porque parte de situações que ocorrem face a face para colocar o diálogo em uma cadeia ininterrupta de compreensão ativa e dialógica:

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em seguimento a essas ideias, entendemos que a sala de aula pode se tornar um espaço propício para o exercício da "ativa posição responsiva". Para tanto, o planejamento de situações favoráveis ao confronto situado de posições se faz necessário, uma vez que a "[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a

tarefa especial de compreendê-la [...]" (BAKHTIN, 2003 [1970-1971], p. 379) e, nesse processo de compreensão, há necessariamente avaliação.

A avaliação de um pelo outro é uma ação que marca as posições axiológicas e possibilita apreciar as perspectivas expressas. Ao avaliar o outro, o sujeito já se envolve em uma argumentação, pois passa a comparar a relação dos envolvidos com o "assunto em questão" (GRÁCIO, 2016), com os pontos de vistas assumidos, com os recursos linguísticos, racionais, emocionais e éticos mobilizados no diálogo, entre outros aspectos.

A partir de uma noção alargada da argumentação retórica, Plantin (2010) e Grácio (2010, 2016) reforçam que, na argumentação, sempre há o confronto de perspectivas, seja de modo polêmico ou cooperativo, que estão alinhadas a uma questão previamente definida. Nesse processo interacional, que não ocorre apenas quando os sujeitos estão face a face, a presença estruturante do discurso de um no discurso do outro firma a base da heterogeneidade do discurso argumentativo e promove a partilha de enunciados justificados (PLANTIN, 2010), uma vez que, pelo diálogo, os sujeitos passam a dar concretude às operações linguísticas, cognitivas, retóricas, éticas, motivadas pela divergência de posições. A articulação dessa visão aos projetos de letramento e a outras práticas escolares é o que possibilita ao professor criar condições para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades argumentativas e, ao mesmo tempo, participar ativamente dos desafios sociais que impactam a vida dos brasileiros dia após dia.

Como já foi explicado, os projetos de letramento, definidos como uma prática social de uso da linguagem na escola e fora dela, viabilizam a transformação dos objetivos curriculares que podem estar limitados a reproduzir uma noção hegemônica de língua, cultura, modos de pensar a realidade e interpretar discursos. No planejamento das ações, no entanto, não são desprezados os conhecimentos organizados historicamente no campo da linguística e da educação, principalmente, pois esses conhecimentos são

vinculados à avaliação que os sujeitos escolares podem fazer da sociedade, a fim de torná-los participantes ativos da construção da história pessoal e coletiva.

Entendemos, então, que, sem incluir os estudantes no jogo entre discurso e contradiscurso para a tomada de posição numa situação de interdependência discursiva, não é possível concretizar práticas educativas que estejam comprometidas com o bem comum. Para alguns, essa pode ser uma "dinâmica de risco", recorrendo a um termo proposto por Grácio (2020), visto que todos estão suscetíveis a críticas na defesa de suas posições. Contudo, ela nos parece uma postura emergente para os professores e educadores que optam pela mudança social e desejam colaborar para a existência de uma sociedade democrática mais inclusiva, que rejeita a discriminação, o preconceito, a desonestidade intelectual e a falta de ética. Essa luta não é de todos os brasileiros, infelizmente. Ela é assumida pelos que, aguerridamente, não se submetem a colaborar com a necroeducação, da qual passaremos a tratar no próximo ponto.

Ler o mundo criticamente em tempos de necroeducação

Em meio à crise mundial causada pela covid-19, em que milhares de pessoas já morreram em decorrência do vírus e de ações impróprias de governantes e sujeitos negacionistas, o conceito de necropolítica, desenvolvido por Mbembe (2016), parece assumir posição central. Necropolítica é explicada a partir do poder de governos para definir quem viverá, quem morrerá e de que forma isso acontecerá. Em um mundo deteriorado por interesses do capital e por um uso das mídias que leva à destruição das formas de relação mais justas e equitativas, a necropolítica parece exterminar a ideia de vida plena para todos, e isso inviabiliza a educação como libertadora porque até mesmo o acesso à escola fica prejudicado por uma necroeducação (LIBERALI, 2020a) que determina quem terá acesso à escola e a que tipo de formação.

Como pensar uma educação libertadora, como a proposta por Freire (1987 [1970]), quando as condições de acesso são negadas? De fato, a pandemia deixa

fora dos processos de ação, reflexão, atuação todos aqueles que são marginalizados por falta de acesso a pacotes de dados de internet, comida, saúde, casa, dentre tantas outras necessidades fundamentais.

Conforme exposto por Liberali (2020a), a crise da covid-19 demanda que a criação do inédito se torne viável. Nessa mesma linha, Freire (1987 [1970]) apontou que, frente a situações-limite, é preciso que o coletivo se fortaleça na construção daquilo que ainda não está disponível, mas que tem força para superar os limites impostos, isto é, o inédito-viável. Liberali e Megale (2019c) questionam a importância de pensar os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência. Nessa direção, agrupam, em seu livro, um conjunto de pesquisadores e praticantes que debateram o tema e levantaram propostas sobre como pensar o processo de inserção no universo amplo de atividades da vida a partir da relação com várias formas de produção de significado.

Especificamente, Liberali e Megale (2019c) mostram os caminhos de uma visão política que procura desmantelar o processo de produção de saberes, existires e viveres e questionam: "Como conectar-se com o outro para a construção de uma realidade menos desigual e menos injusta, que não silencie nossas vozes pelos processos imperialistas, desenvolvimentistas e neoliberais?" (LIBERALI; MEGALE, 2019c, p. 61). A discussão aponta para a importância da produção conjunta de significados e remete às múltiplas formas para essa produção: alfabetizando, letrando e multiletrando. Esse debate parece apontar formas de construção de um outro mundo mais humano, conforme sugerido por Santos (2003). Segundo as autoras, essa possibilidade envolve a produção de novos discursos que nos permitam "conhecer possibilidades existentes, produzir novas alternativas e escrever uma nova história" (LIBERALI; MEGALE, 2019c, p. 70).

Assim, as autoras apontam que a demanda de pensar o processo de significar a partir apenas de uma faceta linguística, como defendem os que

advogam pelo método fônico, por exemplo, opera na supervalorização de uma sociedade de reprodução, encapsulação e descontextualização que impede os sujeitos de perceberem o caráter desumano, elitista e individualista de certas formas de agir em sociedade, conforme também sinaliza Gee (2000).

Por outro lado, "significar letrando" parece caminhar na direção de compreender que os "aspectos léxico-sintáticos e grafofonêmicos, aspectos culturais, como crenças, valores e expectativas, aspectos referentes ao gênero, tais como: elementos textuais, uso, propósito de uso e organização específica de determinado gênero" (PERRY, 2009 apud LIBERALI; MEGALE, 2019d, p. 66), implicam ações dos sujeitos no mundo e permitem não apenas um processo de codificação e decodificação, mas a perspectiva de significar como um processo contextual.

Nessa direção, "significar multiletrando" avança o processo na direção de pensar nas múltiplas formas de significar que vão além do texto escrito para incorporar a multimodalidade e seu estudo como central para o alcance de perspectivas mais equitativas e justas de viver em sociedade. Desse modo, significar multiletrando implica o *design* coletivo de recursos múltiplos e variados que se combinam a partir de múltiplas mídias e múltiplas culturas que interagem na constituição do processo de ensino-aprendizagem e de produção do mundo (NEW LONDON GROUP, 1996).

Essa forma de significar "abre espaço para que os sujeitos compreendam a realidade e construam, de fato, possibilidades para nela intervir" (LIBERALI; MEGALE, 2019d, p 68). Tal processo envolve a formação de agentes de transformação, com agências transformadoras de si, dos demais e do mundo (FREIRE, 1970; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2019a; 2019b) por incluir a preocupação com a inserção na realidade, sua compreensão, análise e proposta de transformação (FREIRE, 1987 [1970], CARRIJO; LIBERALI, 2020).

Nessa direção, agentes de transformação aprendem a "ler o mundo", como defendeu Freire (1987 [1970]), ou seja, se esforçam para compreender o mundo e

nele intervir. Para isso, torna-se fundamental que a escola se organize na construção de patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020). Em outras palavras, os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem precisam de possibilidades de viver eventos que permitam a constituição de conjunto de recurso para agir em sociedade. Assim, o patrimônio vivencial dos sujeitos, ou seja, o conjunto de recursos acumulados ao longo de suas experiências e que se materializam (ou não) em suas formas de viver, as novas experiências, será ampliado na produção de novos significados sobre o viver.

É nessa direção que uma proposta de trabalho com *design* de significados a partir do Multiletramento Engajado, doravante ME (LIBERALI, 2019b; 2020c), pressupõe a expansão dos processos de ensino-aprendizagem e focaliza a correlação entre o que foi apropriado pelos participantes ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola para a criação de possibilidade de agir dos sujeitos. Nessa linha, o ME lança mão de estudos desenvolvidos ao longo dos anos pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) da PUC-SP para propor uma perspectiva de *design* de significado que integra as tradições freireanas e vygotskianas, pautadas nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Por esse ângulo, a proposta aponta para três momentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área ou temática escolar. Primeiro, envolve a *Imersão na Realidade*, que, conforme apontado por Freire (1987 [1970]), pressupõe a compreensão da realidade: é preciso conhecer e experimentar essa realidade. Assim, essa ação demanda que os participantes do processo de ensino-aprendizagem vivenciem situações concretas, como aquelas apontadas pelo New London Group (1996), como prática situada, mas que são ressignificadas pela proposta de brincar de Vygotsky (1978). A proposta, então, se materializa a partir de atividades nas quais os participantes precisam brincar com situações da realidade como uma forma de viver emocional, cognitiva e

ativamente a situação em foco. Esse processo conecta as regras da realidade à imaginação de potenciais formas de superar aquela situação limítrofe.

Na segunda ação do ME, os participantes são chamados à *Construção Crítica de Generalizações*. Em um duplo movimento (VYGOTSKY, 1978), os participantes vivenciam discussão, tarefas, brincadeiras que permitem relacionar o conhecimento cotidiano experimentado na *Imersão na Realidade*, para integrar a outros conhecimentos, estruturados como científicos. Em uma proposta multicultural, como apontada pelo New London Group (1996), estudantes acessam diferentes fontes com diferentes formas de compreender a realidade, e essa multiplicidade de saberes acumulados é usada para entender a realidade e dela fazer sentido, ampliando as compreensões e procurando entender, de forma crítica, as implicações históricas para ressignificar a realidade (FREIRE, 1987 [1970]).

Finalmente, a partir dessa análise e crítica, os participantes são convocados à ação concreta de intervenção na realidade, com a proposta de *Produção de Mudança Social*. Assim, em uma ação, semelhante ao que propõe o New London Group (1996), ocorre a prática transformada, pois os participantes são chamados a pensar em formas como a compreensão mais ampla da realidade e sua historicização podem proporcionar a assunção de responsabilidades por criar o inédito-viável em ações concretas e efetivas.

Na proposta do Multiletramento Engajado (ME), pensar educação assume o papel de ir além de simplesmente oferecer aos aprendizes formas de decodificar textos ou de compreender situações. Implica, antes, uma compreensão realmente engajada e solidária, um estudo cuidadoso e amplo, e a proposição de novas formas de agir individuais e coletivas.

Considerações finais

A discussão proposta neste capítulo foi organizada em três partes. Na primeira, buscamos desnaturalizar elementos que constituem a falaciosa

dicotomia que contrapõe os conceitos de alfabetização e de letramento. Ao evidenciarmos o que há por trás dessa pretensa "disputa conceitual", destacamos o que move pesquisadoras e pesquisadores engajados nos estudos de letramento: o desenvolvimento de projetos de intervenção que ofereçam subsídios, não apenas para a melhoria dos índices de alfabetização e para a ampliação dos letramentos do brasileiro, mas para a construção de um mundo mais justo e igualitário no qual mais cidadãos possam usar a escrita – instrumento de poder em uma sociedade grafocêntrica – para (re)agir às demandas sociais.

Na segunda parte, destacamos que a história de constituição do objeto de estudo "língua portuguesa" no Brasil decorre de uma opção política que oprimiu povos aborígenes e outras manifestações linguísticas, marcadas pela diversidade étnica e cultural. Na contemporaneidade, essa marca requer de professores a coragem e o compromisso para planejar práticas de linguagem que tenham, no diálogo e na interação argumentativa entre os sujeitos escolares, os pontos de referência para o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos em cada contexto social. A opção por essa perspectiva de atuação na escola e fora dela motiva os educadores e assumirem a "dinâmica do risco", que os coloca em plena atuação política em sala de aula. Para agir assim, o professor não abre mão de conhecimentos ligados aos aspectos constitutivos da composição de uma língua, essa é uma falsa dicotomia, uma vez que a análise detalhada dos usos de uma língua coloca os estudantes em confronto com aspectos linguísticos, culturais, sociais, políticos, emocionais que impactam tanto as análises quanto as escolhas que cada sujeito faz diante do outro em variadas situações comunicativas.

Na terceira parte, enfatizamos um conceito que costuma causar estranhamento, mas que diz respeito às circunstâncias que caracterizam o Brasil neste momento sócio-histórico: as ações que estão promovendo a necroeducação. Esse conceito está apoiado na noção de necropolítica, que destaca quais ações políticas de governos acabam por definir quem pode viver, morrer e como isso será encaminhado socialmente. Neste período *sui generis*, após o abalo sofrido em

todas as partes em função da epidemia de covid-19, torna-se imprescindível analisar como perspectivas neoliberais e imperialistas estão reforçando a construção de uma realidade desigual e injusta. Diante desse quadro, cabe aos educadores encontrarem alternativas para que diferentes vozes não sejam silenciadas e, assim, que o inédito viável, conforme afirma Freire (1987 [1970]), venha a ser possível.

Com o objetivo de trabalhar de maneira integrada a alfabetização, o letramento e os multiletramentos, em síntese, este capítulo indica algumas possibilidades de ação por aqueles que se encontram comprometidos com a educação emancipatória: (i) desenvolver projetos de letramento; (ii) articular práticas de estudo de língua/linguagem (alfabetização e letramento) aos de argumentação, apoiados nos princípios do diálogo e da interação argumentativa; (iii) agir de acordo com o Multiletramento Engajado (ME), que requer: *Imersão na Realidade*, *Construção Crítica de Generalizações* e *Produção de Mudança Social*.

Desse modo, sabemos que os professores podem ter condições para confrontar a falaciosa dicotomia entre alfabetização e letramento, organizar práticas pedagógicas que favoreçam a oposição discursiva como um meio para a concretização de uma sociedade democrática e inclusiva, contrária a qualquer tipo de discriminação, de desonestidade intelectual e de falta de ética. Ademais, urge a assunção de um papel que favoreça aos estudantes irem além das formas de decodificar textos ou de compreender situações, tendo em vista a necessidade de aprenderem a agir de modo engajado e solidário, visando a mudanças sociais.

Referências

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1970-1971]. p. 367-392.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, set/dez 2011. p. 885-911

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Tradução: Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1979].

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Tradução: Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1979]. p. 7-15.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the New Capitalism and schools. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 43-68.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, R. A. **A interacção argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

GRÁCIO, R. A. **Para onde vais, racionalidade argumentativa?** Coimbra: Grácio Editor, 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática 1986.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, M; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 3, 2019a.

LIBERALI, F. C. **O compromisso da Linguística Aplicada com a formação de educadores**: avanços e desafios. Palestra na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica. Brasília: UNB, 2019b.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, Antonieta. (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019c.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, Antonieta. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? *In*: LIBERALI; F. C; MEGALE, A. (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019d. p. 59-73.

LIBERALI, F. C. Building agency for social change. *In*: TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda; DAFERMOS, Manolis. **Revisiting Vygotsky for social change:** bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020a. p. 63-85.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. C. (eds.). **Educação em tempos de pandemia:** brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores. 2020b. p. 13-21.

LIBERALI, F. C. **A Pesquisa Crítica de Colaboração como forma de resistir-expandir em contextos de decolonialidade**. III Ciclo de Palestras – GEADEL. Live. 2020c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k973V2-Fkek&feature=youtu.be. Acesso em: 25 set. 2020.

LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. Educação à distância em tempos de Covid-19: vivências, críticas e possibilidades. *In*: Frente Democrática de Ermelino Matarazzo (org.). **Democracia e(m) crise**: o travamento de lutas populares em defesa do Estado de Direito(s). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020d. p. 159-172.

MATTOS e SILVA, R. V. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

MEGALE, A; LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, 2020. p. 55-74

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies*:* Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000 [1996].

PLANTIN, C. **A argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SACRITÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, 2004.

STETSENKO, A. **The transformative mind**: expanding Vygotsky´s approach to development and education. Cambridge University Press: New York, 2017.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**. O avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.