



Discursividades sobre metodologias ativas no material didático de ensino de língua materna

Discursivities on active methodologies
in the teaching material for mother language teaching

 Elizabeth Amorim Coelho

 Silvelena Cosmo Dias

Resumo: Este artigo analisa algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um livro didático de ensino de língua materna do ensino médio, utilizado em uma escola pública, com o objetivo de problematizá-las. As MAs trazem estratégias que prometem uma aula mais dinâmica, com participação ativa do aluno, posicionando-o no centro do processo de aprendizagem. Este trabalho é sustentado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso, com base em Foucault (1999). Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que o LD atua no contexto escolar como forma de poder-saber, impondo regimes de verdade. A análise permitiu observar uma sutil utilização das MAs; no entanto, como um embuste para o ensino tradicional, mascaradas de ensino libertador, divertido e lúdico. A estratégia de maior destaque das MAs, no LD analisado, foi as Tecnologias de Informação e Comunicação, emanando delas os efeitos de sentido como se elas fossem de acesso fácil e familiares aos alunos.

Elizabeth Amorim Coelho. Graduada em Letras na UFMS/CPTL, izcoelho50@gmail.com

Silvelena Cosmo Dias. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL), docente da UFMS/CPTL, diascosmo@yahoo.com.br



Palavras-chave: Relações de poder-saber. Metodologias ativas. Discurso.

Abstract: This article analyzes some discourses on Active Methodologies (AMs) found in a textbook for teaching the mother tongue of high school, used in a public school, in order to problematize them. MAs bring strategies that promise a more dynamic class, with student's active participation, placing them at the center of the learning process. This work is supported by the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, based on Foucault (1999). Within this perspective, it can be said that textbooks work in the school context as a form of power-knowledge, imposing regimes of truth. The analysis allowed us to observe a subtle use of AMs; however, as a hoax for traditional teaching, it masquerades as liberating, fun and playful teaching. The most prominent strategy of the AMs, in the analyzed textbook, was Information and Communication Technologies, emanating from them the effects of meaning as if they were easily accessible and familiar to students.

Keywords: Power-knowledge relations. Active methodologies. Discourse.

Introdução

Este artigo apresenta análise de algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um livro didático (LD) de ensino de língua materna do ensino médio, utilizado em uma escola pública, da cidade de Três Lagoas/MS, com o objetivo de problematizá-las.

O estudo científico sobre a maneira como o material didático utilizado para o ensino de língua materna lida com as metodologias ativas é pertinente e relevante, uma vez que estas visam à inserção do aprendiz como agente principal responsável pela sua aprendizagem, tendo como propósito o desenvolvimento de sua



autonomia e responsabilidade. Nas metodologias ativas, o foco do processo de ensino e aprendizagem é o enfrentamento das situações-problema com criticidade e a propositura de transformação da sociedade. Dentro dessa concepção educacional, as atividades utilizam estratégias, tais como: o ensino híbrido — que requer a reorganização do espaço escolar e permite a personalização do ensino, com o auxílio das tecnologias digitais, a fim de potencializar o aprendizado —, a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação; além da promoção de competições e situação-desafio, união da teoria e prática, estudo de caso, resolução de problemas, estímulo ao empreendedorismo, dentre outras.

Para a realização do que propomos, utilizamos os aportes teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), com base em Foucault (1999). Neste arcabouço teórico foucaultiano, os procedimentos metodológicos, adotados na análise do *corpus*, são de base discursiva e interpretativa, o que permite problematizar os possíveis efeitos de sentido que emergem da e na materialidade linguística, seja essa verbal ou não verbal.

Esse artigo discute alguns conceitos principais que sustentam essa teoria de estudo da linguagem, a Análise do Discurso, em um primeiro momento, para, depois, enlaçar algumas estratégias de ensino e aprendizagem que constituem as metodologias ativas. Em seguida, é apresentada a análise do *corpus* selecionado, que contém fios discursivos das metodologias ativas, e é finalizado com algumas conclusões que a análise permite.



O sujeito e discurso da/na Análise do Discurso

O despontar da AD se deu em 1969, com a publicação de Michel Pêcheux, cujo título era a *Análise Automática do Discurso (AAD)*. A Análise do Discurso, de corrente francesa, vale-se de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, com base na releitura que Althusser fez dos textos de Marx, para a concepção de ideologia; a linguística estruturalista de Saussure (1916), para o estudo do texto, da materialidade linguística verbal e não verbal; a psicanálise, por meio da releitura dos textos de Freud feita por Lacan, para o estudo do sujeito do inconsciente, sujeito do desejo, da falta e da incompletude.

Na visão logocêntrica e estruturalista, essa que é combatida pela AD, o sujeito é centrado, uno e indivisivo. Dentro dessa teoria discursiva, questiona-se essa concepção cartesiana de sujeito unificado, centrado, dono de si, racional e consciente o tempo todo, em busca de uma verdade única. Sendo o sujeito sempre guiado por essa “vontade de verdade”, esquece-se que as verdades são construções simbólicas e discursivas, em conformidade como o momento histórico e social, que são validadas ou destituídas de seu *status* de verdade, em relação com jogos de verdade, de interesses políticos, econômicos e sociais.

Apesar de ser milenar a busca do homem pela verdade para a sua completude e totalidade, ele carrega a sua falta, a sua incompletude. Em uma posição reflexiva, dentro da visão foucaultiana, Dias (2016, p. 22) afirma que essas verdades constituídas histórica e socialmente:



[...] convocam o indivíduo a constituir-se em sujeito, determinado por práticas discursivas, inseridas em práticas de poder, organizadas por sistemas de interdições e sujeições, constituídas por regras, leis, convenções sociais, históricas e culturais, que restringem as ações, comportamentos e estilos de vida.

Dentro dessa linha de pensamento foucaultiano, a constituição do sujeito se dá de forma não linear e pela multiplicidade de vozes, como resultado da interação de vozes outras, produtos de vozes da historicidade – culturais e sociais. Ainda, o outro do inconsciente emerge trazendo toda esta bagagem misturada, dispersa e heterogênea. O sujeito, ao não dar conta disso tudo, se ilude, na tentativa de se mostrar dono do seu dizer e do sentido, ou seja, se “esquece” de sua formação discursiva.

Nesse ponto, é relevante trazer as formulações teóricas de Pêcheux (1988) sobre o esquecimento em duas formas: o “esquecimento n^o1” por ser de origem inconsciente e ideológica, o sujeito pensa ser dele aquele dizer, ser a fonte do que diz. Já o “esquecimento n^o2”, o sujeito privilegia certas formas, submerge outras, a fim de levar adiante a ilusão que seu dizer tem apenas um significado e que esse é o sentido que ele diz. Ledo engano, pois o discurso, constituído na heterogeneidade, não dá suporte para controlar os efeitos de sentido que o dizer do sujeito provoca e, sendo ele interpelado pelo inconsciente, sentidos outros afloram.

O conceito de heterogeneidade de Authier-Revuz (1990 e 2004) dialoga com o conceito de “esquecimento” de Pêcheux (1988). Para Authier-Revuz (1990, 2004), existem dois tipos de heterogeneidade, a constitutiva e a mostrada. Na heterogeneidade constitutiva, o sujeito é constituído de outras vozes, desde



o ventre materno até todos os contatos com a linguagem oral e escrita que o sujeito teve e tem. Ao enunciar, o sujeito não se dá conta que dizeres de outros se cruzam no seu dizer. Já, a heterogeneidade mostrada é uma amostra do percentual mínimo de consciência do sujeito enunciador de que aquele dizer não lhe pertence, daí o uso de aspas, recuo, citações, itálicos, metáforas, ironia etc. É neste recorte que o enunciador separa o que ele julga não ser dele, ou seja, que aquele dizer pertence a outro(s). Nesse sentido, Coracini (2003, p. 21) diz que toda heterogeneidade é constitutiva, a separação em dois conceitos é desnecessária, “uma falácia”, pois todo “dito” é um retorno ao “já dito” e este, conseqüentemente, é constituinte do sujeito.

Assim como o sujeito, o discurso é feito na dispersão, é marcado pela heterogeneidade e contradições, em uma multiplicidade de sentidos que não está sob controle do sujeito. Sendo assim, a linguagem é porosa e opaca, fornecendo a possibilidade de efeitos outros emergirem sob formas diversas, tais como chistes, atos falhos, equívocos, deslizos etc. Faz-se pertinente ressaltar que o discurso não deve ser confundido com a ideia de “fala”, apresentada por Saussure (1916).

Para Foucault (1995, p. 10), o discurso é algo mais do que “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, [é] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Na visão foucaultiana, o discurso é resistência, lugar de exercício de poder e de saber, instaurando uma relação intrínseca entre poder e saber. Vale, então, trazer aqui a definição de poder, segundo Foucault (1999, p. 248):



[...] um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. [...] Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder.

Dessa forma, o discurso tem o poder de dizer quem é o indivíduo, de normatizar suas ações, pois aquele está na ordem das leis, de estabelecer saberes com efeitos de verdade, que atuam como regimes de verdade, tendo como objetivo a manutenção de controle: controlar e organizar uma sociedade e seus indivíduos que nela vivem.

Dentro dessa linha de raciocínio, é possível afirmar que o LD —considerado uma prática discursiva, constituído pelos discursos didático pedagógico e político educacional, tendo como objetivo o ensino de forma sistemática — é legitimado como portador de um saber e, portanto, de poder que produz efeitos de verdade, pois: “todo o sistema de educação é uma maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1995, p. 44).

No LD, foi possível observar fios discursivos sobre as MAs, e seria pertinente afirmar que o funcionamento discursivo desses fios aponta para uma certa manutenção de controle do processo de ensino e aprendizagem, mesmo sendo perpassado por outros discursos, mostrando que todo discurso tem caráter heterogêneo



e é permeado por outros discursos, pois ele “se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2009, p. 26), numa analogia sistemática de conexão. Além de preso a esta rede, o discurso sempre remete a outros tantos como “nó em uma rede”. Ainda:

[...] cabe dizer que o discurso é um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua. Compreender o que é o discurso e como ele significa é buscar o seu funcionamento. Essa busca converge, necessariamente, no modo pelo qual o sentido se constitui (ECKERT-HOFF, 2008, p. 42).

Para a análise dos efeitos de sentido emergidos da/na materialidade linguística do LD em questão, depois de discorrermos sobre os principais pressupostos teóricos da AD, se faz necessário adentrarmos nas concepções teórico-metodológicas sobre as metodologias ativas, em decorrência da especificidade do nosso corpus.

Estratégias de ensino das metodologias ativas

A questão sobre métodos e metodologias e suas repercussões na vida acadêmica do ser humano, há milênios, levantam questionamentos sobre sua eficácia no processo ensino-aprendizagem. Desde os áureos tempos, quando mestre e discípulos andavam lado a lado pelas ruas e vielas da Grécia Antiga, é possível constatar a metodologia ativa, pois seus discípulos eram mais ágeis, flexíveis e responsáveis pelo seu papel no processo de apreensão do mundo a sua volta. Este formato acabou por ficar vinculado ao estudo de filosofia tão somente, este olhar reflexivo caiu em desuso para o restante das disciplinas acadêmicas. De lá



para cá, muitos métodos e sistemas ficaram em evidência, entretanto, o tradicionalismo que vê o aluno como um receptáculo, um depósito, é o que prevalece.

As metodologias ativas, muito em voga, atualmente, no Brasil e no mundo, são consideradas como um conjunto de estratégias que rompem com o ensino tradicional, com a visão de “educação bancária” (FREIRE, 2000) na qual o aluno é tido como um banco, um receptáculo vazio em que o professor deposita conhecimento, fórmulas, regras etc. Estes recursos metodológicos buscam centralizar o estudante, ou seja, colocá-lo como protagonista de sua aprendizagem e não mais um mero coadjuvante na sala de aula. Sendo assim, se faz necessária a retirada do foco no conteúdo e no professor. Dito assim, parece algo simples e dinâmico, natural. No entanto, esse procedimento estratégico de sala de aula está vinculado a um momento histórico e social. E a educação está subordinada a esse vínculo histórico tanto quanto os indivíduos (professores e alunos) que dela fazem parte.

Em 1959, John Dewey já apontava que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem ao conteúdo e ao professor era errônea. De acordo com o educador, esse processo de conhecimento, nesse formato, além de monótono, era uniforme, com diretrizes na disciplina e na ordem. O pensamento deweyano se caracteriza pela formação de um estudar reflexivo, no qual o aluno tem seu entusiasmo em aprender despertado por meio de situações-problema. Nas palavras dele, a “educação é um pensar sobre a ação do homem e suas consequências no mundo, levando em conta as experiências do professor e do aluno” (DEWEY, 1959, p. 40).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2000) discute amplamente a prática educativa do estudante autônomo, isto



é, protagonista do seu próprio processo de formação. Segundo Freire (2000, p. 65), há a necessidade de se saber “que ensinar não é transferir conhecimento” e que exige, também, uma vigiância constante por parte do docente, pois ele precisa, fundamentalmente, pensar certo no que tange ao seu posicionamento diante do mundo e dos fatos a sua volta, e discernir melhor para não abarcar incongruências e simplismos.

Contrariamente ao pensamento de Paulo Freire, o tradicionalismo educacional, cujos professores eram mestres e senhores da sala de aula e detentores do saber e o educando era simplesmente um receptáculo passivo, paira, assustadoramente, nos “contratos virtuais”, em sala de aula, infelizmente. Com o movimento de Globalização e adventos tecnológicos cada vez mais velozes e a pandemia do coronavírus, que forçam uma interação entre pessoas, povos e culturas sistemática e freneticamente, mediada pelo digital e virtual, não houve um setor da sociedade mundial que não tenha sido abalado, dentre eles a escola.

No entanto, nas MAs, a relação do aluno com o professor é de coadjuvante, pois ele (o professor) já não é mais visto como detentor do saber único, ou seja, o professor é deslocado do centro do saber. Nesse sentido, “há a necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270).

Observa-se, nos documentos oficiais perpassados pelo discurso político educacional e, por sua vez, nos materiais didáticos perpassados pelo discurso didático pedagógico, atualmente, uma referência às metodologias ativas como algo inovador, que existe há pouco tempo. Essa forma de pensamento contribui para com



a ideia de que o novo é melhor e articula a mola do poder-saber (FOUCAULT, 1999) com efeito de verdade.

De acordo com o que já foi dito, principalmente, no que se refere ao posicionamento dos filósofos Dewey e Freire, podemos afirmar que a resignificação de papéis de professores e alunos ecoa efeitos de sentido de que esse novo não é tão novo assim. Na verdade, o que se tem no momento é um retorno ao “já-dito”, no sentido foucaultiano, no qual ideias só retornam ou se repaginam. Mas nenhum retorno é exatamente igual ao “já dito”. O relevante é que movimentações para que essa autonomia do estudante ocorra têm conquistado cada vez mais debates e discussões a respeito.

Problem Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problematização, considerada uma estratégia de aprendizagem que faz parte do conjunto de metodologias ativas, tem sua origem entre as décadas de 60 e 70, em uma universidade de medicina, no Canadá. Essa ferramenta de ensino-aprendizagem, cujo foco é o estudo através da interação com outros e com o objeto de pesquisa, faz emergir o aprender a aprender (um dos pilares da educação)¹, o estímulo para desvendar o conhecimento.

Neste tipo de abordagem, a instituição de ensino necessita ter mais espaços físicos do que somente salas de aula, pois o espaço integrativo para interação e pesquisa é primordial. São eles: bibliotecas amplas; salas de informática com acesso à “internet” de alto desempenho; salas de leituras; auditórios; áreas abertas;

1. Os pilares da educação da UNESCO foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor político e econômico francês. Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”. Disponível em: [https:// www.erasmo.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco](https://www.erasmo.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco)



lousas interativas digitais; entre outros. Sobre isso, Moran (2015, p. 5) defende que:

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados [...].

As novas tecnologias podem facilitar o trabalho do professor, tendo um espaço adequado dentro de sala de aula para seu uso e, principalmente, se o aluno tiver acesso a elas em sua residência, o que facilitaria a modalidade de ensino híbrido, na busca de reunir estratégias diferentes que se adéquem ao estudante mediante certa situação. O conteúdo, seja “online” ou impresso, previamente disponibilizado ao aluno, instiga-os ao conhecimento.

Segundo Silva, Pesce e Netto (2018), em seu projeto de aplicação de metodologias ativas em sala de aula, a personalização do ensino é ferramenta chave. Eles consideram a Geração Z (nascidos pós 1997) como normalmente mais conectados e por isso “estudar por ambientes virtuais pode se tornar uma tarefa mais flexível, livre e significativa” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 106). A demanda da sociedade mais informatizada e conectada à “internet” requer mais atividades realizadas por tecnologias di-



gitais de informação e comunicação, conhecidas pela sigla TDIC. Tais atividades são mediadas pelas mídias digitais e os alunos se tornam mais receptivos e engajados.

Ao identificar as reais necessidades dos estudantes, o professor promove uma variedade de atividades que mais se enquadram no perfil de cada um. E, por afinidade, elas são colocadas em forma de avaliações, em plataformas adaptativas, em aplicativos mais específicos ou, até mesmo, de caráter físico ao reorganizar a sala de aula e na formação de grupos.

Existem modelos por rotação de estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida. Esses modelos são a união de aulas presenciais com atividades “online”. Já os modelos de rotação individual, flex, a “la carte” e virtual enriquecido dão ênfase à aprendizagem “online”. O monopólio das escolas como única fonte difusora do saber e do conhecimento se perdeu na velocidade do advento tecnológico. A escola, como um todo, governo e discurso pedagógico parecem que se movimentam no sentido de se adequarem às mudanças do momento sócio-histórico.

A sala de aula invertida, também, auxilia na autonomia do aluno ao mesmo tempo que promove uma condição favorável de aprendizagem antecipada, antes da aula, motivando-o à busca do conhecimento. O recurso da sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* foi criado por Aaron Sams e Jonathan Bergmann, em 2007, para esportistas de escolas norte americanas. As aulas eram gravadas e disponibilizadas aos atletas. Verificou-se que eles conseguiram não só acompanhar a turma, como aumentaram seu desempenho acadêmico. Assim, alunos que não eram atletas passaram a fazer uso dos vídeos e tiveram um desenvolvimento superior.



A sala de aula invertida se caracteriza por dar ao aluno um acesso prévio ao material do curso, tendo como resultado aulas mais dinâmicas e ativas. Este processo de ofertar mais possibilidades com o fenômeno antes da teoria resulta em um pensamento mais crítico por parte dos alunos e traz uma maior compreensão conceitual sobre uma ideia.

Passemos à análise de algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um LD de ensino de LM do ensino médio, utilizado em uma escola pública da cidade de Três Lagoas (MS), com o objetivo de problematizar o modo como elas foram abordadas.

Discursividades sobre metodologias ativas no livro didático

O livro didático, em questão, disponibilizado pelo governo federal, é pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015). Vale mencionar que, apesar deste LD fazer parte de um conjunto de livros, intitulado *Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso*, da Editora Saraiva, ser composto por três volumes, correspondentes aos três anos do ensino médio, as discursividades sobre as MAs analisadas são do volume 1, destinado aos alunos da 1ª série do ensino médio.

Espera-se observar a presença de traços do discurso das Metodologias Ativas (MAs) presentes neste LD, bem como engendrar problematizações a respeito do modo como estas estão materializadas no LD em questão. Adiciona-se a isso a observação da regularidade discursiva a respeito das relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999), inerentes às práticas sociais.

O discurso, cuja constituição é heterogênea e marcada de contradições, tem sentidos múltiplos e dispersos entre si, e é tam-



bém interpelado por outros discursos, apresentando dispersões e regularidades. Nesse sentido, na análise, é necessário traçar certas regularidades, a fim de observar como se constituem os efeitos de regime de verdade no LD, bem como as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999).

A carta ao estudante, no início do livro, traz o objetivo dos autores em desenvolver as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais nos mais variados contextos e veículos de comunicação. Destaca-se, nesses contextos, o meio midiático do celular, *tablet* ou computador. Como as TDIC se enquadram como sendo uma das estratégias de ensino das MAs, é de nosso interesse trazê-las para a análise, mesmo sendo apenas mencionadas. É o que chamamos de fios discursivos sobre as MAs, ou melhor dizendo, discursividades sobre as MAs. Ainda, acreditamos que este é dos poucos momentos em que as tecnologias digitais são mencionadas como plataformas de acesso à linguagem, como podemos observar no texto a seguir:



Figura 1 - Carta ao estudante

Caro estudante

Como muitos jovens que cursam atualmente o ensino médio, você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequente; por meio do celular, do *tablet* ou do computador; por meio do velho e bom papel em seus mais diferentes tipos e formatos. Da mesma maneira, você interage oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais.

Lidamos com linguagens o tempo todo: para opinar, para pedir, para ceder, para brincar, para brigar, para julgar, e assim vamos construindo nossas identidades e sendo construídos pela realidade que nos cerca, pelos outros sujeitos com quem interagimos, pelos textos que lemos, ouvimos e produzimos. Neste livro, tomamos como base essa relação que você já tem com a linguagem para apresentar e discutir diferentes questões sobre a nossa língua, sobre nossas produções literárias e culturais e sobre os textos que produzimos em nossa vida.

Ao adentrar o estudo da literatura, você lerá textos de diversos momentos da história da humanidade e perceberá que os textos literários e as artes em geral (entre elas a pintura, a escultura, a música, o cinema) estão intimamente conectados à realidade social de cada época, surgindo como uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção: refletem, assim, muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos. Você verá também que mesmo textos escritos muitos séculos atrás guardam relações próximas com obras atuais, confirmando a ideia de que a literatura e seus temas não se encerram em um determinado período, mas transformam-se ao longo do tempo, em um fluxo contínuo, à medida que a sociedade e os sujeitos igualmente se modificam.

Nesse percurso, você conhecerá também nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas: relatórios, currículos, poemas, crônicas, reportagens, cartazes, anúncios, seminários, debates, entre muitos outros. Pretendemos, com isso, que você desenvolva ainda mais a sua capacidade de ler e produzir textos de modo eficiente, compreendendo criticamente os sentidos construídos por diferentes escolhas e contextos de circulação e se fazendo entender por meio de um uso reflexivo da língua, que lhe permita trabalhar sobre as diversas formas de produção de sentidos quando é você o autor do texto.

Entendemos ainda que, para além das práticas cotidianas de uso da leitura e da escrita, também faz parte das práticas do estudante do ensino médio a participação em situações bem específicas de linguagem, vividas por quem se prepara para a entrada na universidade e no mercado de trabalho. Por isso, você terá contato com textos específicos dessas esferas, a fim de que esteja bem-preparado para esse novo momento da sua vida.

Os conceitos e conteúdos aqui trabalhados têm, portanto, o objetivo principal de munir você para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou como produtor de textos. Esperamos que esse caminho seja tão interessante e motivador para você quanto foi, para nós, a elaboração deste livro.

Um abraço,

Os Autores.

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 3



Essa menção de uso das TDIC foi observada por elas estarem relacionadas às metodologias ativas. As TDIC têm se mostrado um diferencial na maneira que o aluno aprende, se comunica, opera e se relaciona na sociedade pós-contemporânea, mais precisamente no que concerne à faixa etária dos estudantes do ensino médio, considerados da geração Z (nascidos após 1997), com acesso à internet; pois, “estudar por meios digitais pode se tornar uma tarefa mais flexível, livre e significativa” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 106) para o aprendiz.

Ao mencionar o uso da TDIC, logo no primeiro parágrafo, faz-se notar um certo direcionamento para homogeneizar as pré-construções sócio-históricas e subjetivas de todos aqueles que cursam atualmente o ensino médio, fazendo emergir efeitos de sentido como se todos tivessem feito as mesmas coisas, até então, como participar “*de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos*”, nos mesmos lugares: “*na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta*”; fazendo uso “*do celular, do tablet ou do computador*. Como se todos os alunos do ensino médio tivessem tido as mesmas oportunidades de aprendizagem, interagindo “*oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais*”. Essa representação de alunos do ensino médio desconsidera as mais diversas realidades de alunos do ensino médio, dentro do contexto social, econômico e educacional brasileiro, não levando em conta a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos em vários níveis.

Interessante se faz observar na escolha do vocábulo “munir”, no sexto e último parágrafo da carta dos autores ao estudante: “*Os conceitos e conteúdos aqui trabalhados têm, portanto, o ob-*



jetivo principal de munir você”. Dentre as definições no dicionário, duas se destacam: “a de prover munição e a de abastecer com algo necessário para a defesa” (PRIBERAM, online)². Parece-nos aproximar, inevitavelmente, mais da ideia de munição, já que a raiz latina *munio* pertence às duas palavras. Destarte, segundo os autores, o estudante deve ser munido/abastecido com um “arsenal” de ferramentas e instrumentos para lutar, batalhar com os outros quando em situação de comunicação.

Além disso, vale ressaltar que este provável deslize na escolha do item lexical “munir” está fortemente associado ao dia a dia belicoso, à luta e às batalhas comunicativas nas quais as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999) se estabelecem a todo instante. As pessoas constroem conhecimento nas relações sociais, no embate, usam-no como regime de verdade e estabelecem domínios entre si. Tem-se o pensamento do aluno-soldado, armado mais para uma batalha em situação de guerra do que para o preparo para a vida, com conhecimentos para melhorar a qualidade de vida em sociedade. Desse dizer do LD, parece mais que o conhecimento a adquirir é para dominar o outro, corroborando com o cenário capitalista, corporativo e competitivo que são inerentes aos sistemas político e econômico atuais, de uma sociedade sob o regime neoliberal.

Dessa forma, podemos relacionar à perspectiva foucaultiana de luta e poder, “na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento” (FOUCAULT,

2. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>.



2002, p. 23). O sujeito trava lutas e batalhas ao buscar dominar não só o outro, mas, principalmente, a si mesmo, de modo que ele possa ser dono de si e estar mais consciente neste processo, como bem retrata os autores na carta, ainda no sexto parágrafo, *“para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou como produtor de textos”*.

Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 40), por não haver plenitude no sujeito, este insiste na inteireza ilusória, um desejo constante pelo controle de si e dos outros. Desse modo, a carta em análise parece ser permeada por uma provável ferramenta que pode vir a preencher as lacunas do ser de completude e, nesse sentido, cooperar para com a formação de identidade do aluno de forma centrada, consciente, fazendo emergir um sujeito do estruturalismo, logocêntrico, dono de si. Sobre isso, como bem posiciona os autores, no segundo parágrafo, *“assim vamos construindo nossas identidades e sendo construídos pela realidade que nos cerca, pelos outros sujeitos com quem interagimos, pelos textos que lemos, ouvimos e produzimos”*, o que faz ressoar a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem.

Se faz mister lembrar que o sujeito é dividido entre o consciente e o inconsciente, portanto, é perpassado por vozes outras e será sempre um ser faltoso, pois essa falta é inerente e é o que move o sujeito, sempre em busca dessa completude, dessa inteireza. O LD se legitima no seu discurso, pois espera que o conteúdo do livro em questão supra esta lacuna, preencha essa falta. É como esperar por um ato soteriológico, o super herói que salva o sujeito da falta inerente.



O sujeito do inconsciente que emerge no dizer dos autores, na carta ao estudante, é constituído de vozes outras e acaba por repetir um discurso que dá poder ao LD e constitui um efeito de verdade. Visto como um documento avaliado e distribuído pelo Estado, o LD legitima seu discurso de saber-poder (FOUCAULT, 1999), criando sujeitos idealizados para a máquina do estado e da sociedade econômica vigentes. Assim, delimita quais conteúdos e atividades em sala de aula o aluno necessita, pois o vê como um receptáculo vazio, como enfatizam os autores, no quarto parágrafo: *“você conhecerá também nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas”*.

Ainda, no quarto parágrafo, há menção a uma variedade de gêneros textuais, trazendo a entrada irrevogável do simbólico. Os efeitos de sentido que exalam dessa materialidade convidam o aluno a uma relação, a um jogo dinâmico de leituras diversas: *“relatórios, currículos, poemas, crônicas, reportagens, cartazes, anúncios, seminários, debates, entre muitos outros”*. Como estratégia de leitura desses textos, no início das unidades, é solicitado ao professor pedir aos alunos que façam uma leitura prévia em casa para, no próximo encontro, discutirem sobre as leituras possíveis de cada um.

Apesar de não fazer nenhuma menção nos enunciados a um possível uso de MAs, este é um momento no qual o professor pode fazer uso de uma estratégia, conhecida como *sala de aula invertida*. A sala de aula invertida ou *flipped classroom* evidencia o aluno e descentraliza a posição do professor, pois *“busca oferecer mais possibilidades com o fenômeno antes da teoria, resultando em um pensamento mais crítico e maior compreensão*



conceitual sobre uma ideia” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 108). Acrescente-se a isso a reflexão de Koch, que diz:

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis (KOCH, 2002, p. 159 *apud* DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 277).

Como uma das propostas das MAs é a de dar voz ao estudante, propiciando a ele um deslocamento de uma posição que outrora era estanque e passiva, essa parte do livro se revelou mais propícia ao uso das metodologias ativas. Os textos estão dispostos nas duas páginas de abertura de capítulo, deixando a cargo de o professor desenvolver como desejar a realização da atividade.

No final de cada unidade — o que vale ressaltar que o LD é dividido em três unidades —, encontra-se uma outra estratégia bem conhecida das Metodologias Ativas e dos professores, usuários do LD, que é o ensino por meio de desenvolvimento de projetos. O anúncio está em destaque e pretende salientar a importância da participação nas atividades das três unidades para que os mesmos sejam realizados. Normalmente, tais projetos são monitorados pelo professor e usam os textos produzidos pelos alunos para servir de conteúdo das apresentações, como um meio de tornar a aula mais atrativa para o aluno. A turma é normalmente dividida em grupos, equipes ou pares para apresentação do projeto.



SARAU LITEROMUSICAL — CANTIGAS, POEMAS E TEATRO

Como encerramento da unidade, realizaremos um sarau literomusical, no qual serão apresentados os poemas, as cantigas e as esquetes que você e seus colegas produziram ao longo dos capítulos (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 92).

Podemos afirmar que tal posicionamento do LD está em consonância com a estratégia *Team-Based Learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes, que promove o desenvolvimento de projetos com grupos de alunos. Desta forma, há a necessidade de interação entre eles, atrelada à postura ativa do estudante, uma vez que cabe a eles apresentarem que produziram “ao longo dos capítulos”, como exemplo: “os poemas, as cantigas e as esquetes”.

Para o desenvolvimento dessa proposta de sarau, há duas páginas com orientações para a sua realização. Este tipo de tarefa traz, em seu âmago, características que nos faz associá-lo às MAs, pois busca desenvolver o lado social, pesquisador e de autocohecimento do aluno. Bacich e Moran (2018, p. 4), dois educadores e grandes pesquisadores sobre as MAs, dizem em seus estudos que “as metodologias ativas dão ênfase no papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando com orientação do professor”, nesse caso, do LD e, supostamente, também do professor seguidor do LD. A proposta do sarau é consonante com o desempenho das ações citadas acima e corroboram com algumas das competências descritas na BNCC,



as quais são dadas como benefícios que devem ser implantados em sala de aula, a saber:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 481).

O ensino médio tem como referência a BNCC, que serve de base para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino nacional. A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental e médio é implantada em todo o país, tendo como parceiros permanentes o MEC, os Estados e Municípios. A BNCC é de caráter normativo e orienta as trajetórias da Educação Básica no País. Desta forma, o documento norteador da prática do professor é visto como detentor da verdade, do conhecimento, instaura aí o discurso político educacional, o que faz ecoar os dizeres de Foucault (2002, p. 23), pois:

[...] se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder [...].

Nessa linha de raciocínio, o projeto do *sarau literomusical* corresponde às expectativas da BNCC, suprindo a demanda tan-



to de conteúdo como de abordagem prevista nas competências da mesma. Pois, uma das competências de específicas de linguagem é “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária” (BRASIL, 2018, p. 489).

Para a realização da atividade, as instruções estão organizadas em duas partes, são elas: “1- Organizando, preparando e divulgando o sarau; 2- Realizando o sarau” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO 2016 p. 92). Essa disposição busca facilitar a organização e escolhas dos alunos, bem como a realização do projeto, com o objetivo de fazer com a atividade fique mais atrativa e dinâmica com a performance feita em cenário, com trilha e efeitos sonoros e com a filmagem no final, uma sugestão de inserção da tecnologia midiática, fazendo-nos crer que tanto o documento oficial quanto o posicionamento dos autores do LD fazem representações dos adolescentes como familiarizados ao uso das tecnologias digitais, por fazerem parte da geração Z. Tal representação homogeneizante não prevê a desigualdade social e econômica que assola o nosso país e, nesse cenário, nem todos podem ter acesso às tecnologias digitais e nem mesmo as escolas públicas, para quem se destina esse material.

O segundo projeto (Unidade 2) é de uma *feira cultural*, intitulada “*Renascimento, engenho e arte*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 170). Já o terceiro projeto (Unidade 3) tem por título “*Mundo cidadão*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 252). A unidade final é uma feira do conhecimento, com o nome de “*O mundo material na sociedade contemporânea*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 328). Elas seguem o mesmo tipo



de esquema e de organização da primeira, o sarau. Observa-se que os autores, ao inserir a atividade de projeto, se adéquam às competências exigidas nas normas educacionais governamentais:

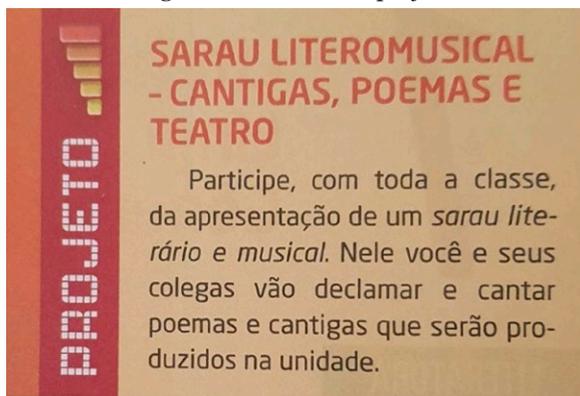
Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Fica evidente, assim, que a atividade de projeto do LD, em questão, do ensino médio procura estimular a cooperatividade, o trabalho em grupo, a interação entre o alunado e professor(a), como tão bem se posiciona a isso a BNCC (2018, p. 489), ao estimulá-los a “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. Por ter uma visão mais centrada no aluno, acredita que proporciona um melhor desempenho escolar e social aos alunos, uma vez que acha que trabalhos coletivos, de forma colaborativa, contribuem para o desenvolvimento do pensamento mais crítico e voltado para a realidade que o cerca. Nesse sentido, podemos afirmar que está bem de acordo com o pensamento que rege as MAS, pois, acredita que “por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI” (BACICH; MORAN, 2018, p. 16).



A análise que se segue é restrita à unidade 1, do volume 1, mais especificamente, o projeto de *sarau literomusical*. Observemos a gravura a seguir:

Figura 2 - Anúncio do projeto



Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 13

As atividades de escrita que servirão de material para a realização do sarau já aparecerem logo no início, antes mesmo delas serem produzidas pelos alunos, como um convite, ou de uma forma mais densa, como ato mandatório, pois é o que parece ecoar como efeito de sentido do verbo no imperativo: “participe”. No sarau, os alunos irão “declamar e cantar ...” o “que serão produzidos na unidade”, o que faz parecer seguido de uma certa roteirização, isto é, uma forma meio prescritiva. Nelas, os alunos são levados a fabricar poemas, esquetes e cantigas que sigam o modelo oferecido pelo LD. Além disso, são estilos que estão, em sua maioria, pelo menos, é o que nos parece, distantes da realidade dos alunos. Como podemos observar nas orientações presentes na gravura a seguir:



Figura 3 - Hora de Escrever

No endereço <http://www.grupocorpo.com.br/obras/sem-mim#splash>, é possível assistir a vídeos e ouvir as canções do espetáculo, todas correspondentes a produções do Trovadorismo galego-português. Segue uma das cantigas de amigo cantadas no balé:

Ai, Deus, soubera o meu amigo
como eu sozinha estou em Vigo:
tão enamorada.

Ai, Deus, soubera o meu amado
como eu em Vigo sozinha ando:
tão enamorada.

Como eu sozinha estou em Vigo
e nenhum guarda tenho comigo:
tão enamorada.

E nenhum guarda tenho comigo
se não meus olhos humedecidos:
tão enamorada.

Onde ninguém me está guardando
se não meus olhos ambos chorando:
tão enamorada.

(In: Natália Correia.
Cantares dos trovadores galego-portugueses, cit., p. 65)

Reúna-se com alguns colegas e produzam uma cantiga de amor ou de amigo para ser cantada no sarau, como ocorreu no espetáculo encenado pelo Grupo Corpo. Lembrem-se de criar versos que sigam os procedimentos próprios das cantigas trovadorescas: métrica, rima, refrão, paralelismo, eu lírico, etc.

Cena do espetáculo Sem mim.

Album / Artg-images / Latinstock / medeberg University Library, Alemanha

Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo. Variedades linguísticas. O poema **CAPÍTULO 2**

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 61

Em uma produção textual do tipo “siga o modelo”, compulsória, nada natural, abre possibilidades de termos como resultado um aluno que não tem liberdade de criação, sendo este um “copista” fora de seu contexto histórico e social. Esse tipo de atividade escrita priva o aluno de escrever livremente, exerce o controle de sentido, fazendo prevalecer apenas um sentido, o pretendido. É uma simulação de descoberta, com a fachada de MAs. A produção de texto do aluno corre o risco de ficar sem sentido, já que o sentido é assujeitado ao outro, aos ditames do discurso didático pedagógico e ao discurso político educacional, que vêm à tona nas atividades do LD. Nessa esteira de reflexão, trazemos os dizeres de Coracini (1999, p. 168), para quem:



[...] as atividades de escrita nas aulas de português não colaboram para a construção de identidade do sujeito, mas reforçam a “naturalização” das relações de poder [...] É na “naturalização” das relações de poder que acabam por impedir que os alunos se transformem em autores do seu texto.

No nosso entender, talvez, a inserção do projeto revela um pretexto para fins mais tradicionais de atividades de escrita. Apesar de ser mencionado a possibilidade de pesquisa *online*, essa é direcionada a um espetáculo específico como exemplo e modelo. O modo como o LD traz as atividades nos faz parecer que evoca um efeito de sentido único e não considera o fato do sujeito ser cindido, clivado e interpelado pela ideologia. O LD o tem somente como aquele que se vê na busca por um sujeito uno, centrado, altamente consciente.

Por ser essa busca verdadeira, o discurso didático pedagógico, que constitui o LD, se passa como o único capaz de empoderar e preencher esse sujeito. Dentro da perspectiva logocêntrica e estruturalista, o texto do aluno torna-se mais controlado e o aluno com a ilusão de que age de forma altamente consciente, o que a nosso ver, não passa de uma ilusão; o que também não deixa de ser uma ilusão de controle necessária ao sujeito.

No exercício com o título *HORA DE ESCREVER*, como se pode observar na figura abaixo, temos no enunciado a chamada para a escrita como “uma brincadeira” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 36). O LD introduz os assuntos e parece tender a homogeneizar as produções de escrita dos alunos. Brincar é uma das estratégias das MAs, como bem nos lembra uma de suas interfaces como a gamificação. No entanto, o modo como o LD apresenta a produção escrita, ao dizer que “a primeira é uma brincadeira”, pa-



rece mais uma imitação grotesca do que poderia ser de fato uma brincadeira, uma atividade divertida ou lúdica para os alunos. Vale ainda ressaltar que não foi observada nenhuma liberdade para o aluno opinar nas escolhas dos assuntos a serem tratados na produção escrita, prevalecendo-se, assim, as orientações e sugestões do LD. Observemos a gravura extraída do livro.

Figura 4 – Hora de escrever

HORA DE ESCREVER

Com base em nosso estudo sobre gêneros, formulamos a seguir duas propostas para a produção de textos que podem ser apresentados no sarau literário a ser realizado no final da unidade.

A primeira é uma brincadeira, uma espécie de aquecimento, e pode dar origem a bons textos. A segunda é uma proposta mais orientada para o sarau.

Converse com o professor e os colegas sobre a melhor forma de divulgar os textos produzidos. Eles podem ser reunidos em antologias, que serão distribuídas aos convidados no dia do evento, ou ser expostos em murais.

1. Na última seção **Foco no texto** do capítulo, você leu textos de diferentes gêneros que abordam um único assunto: flores. Tomando como referência esses textos, você vai brincar de construir gêneros. Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si.

ASSUNTO	GÊNERO
amor	anúncio
tristeza	poema
felicidade	verbete
céu	post de blog
vida	tutorial
bicicleta	reportagem
	canção
	notícia
	história em quadrinhos

36

UNIDADE 1

RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 36

Fica evidente o uso discreto das MAs para suprir uma exigência das normas contidas no discurso político educacional, sendo representado aqui pela BNCC, ao tentar colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há um controle, um programa a seguir tanto temático como do tipo da produção textual, considerando que ele só pode escolher o gê-



nero de seu texto dentro de um número limitado de opção, que se encontra no quadro. Portanto, parece ficar difícil emergir o protagonismo juvenil.

O sujeito é assujeitado, posto na linha de produção. Parece que ele fica sem a liberdade de expor a sua bagagem sócio-histórico cultural, deixando emergir efeitos de sentido de que não é tão relevante ser criativo. O que parece ser importante é que ele, o aluno, apenas cumpra as demandas das produções textuais tais quais lhe são apresentadas. A produção do sarau possibilita a abertura de brecha da ideia que as MAs apresentam como benéficas em sala de aula, apontando mais para uma grande encenação literal e metaforicamente falando.

Os traços que reportam às MAs encontrados neste livro foram bem sutis. Por vezes, as TDIC (Tecnologias De Informação e Comunicação) foram mencionadas como fonte de pesquisa, porém uma pesquisa controlada e aparentemente usada como dissimulação para uma atividade com objetivo pré-estabelecido, bem a contento do discurso político educacional. Apesar de o projeto ser algo que possa saltar aos olhos, à primeira vista, ele tornou-se mais um pretexto para o uso tradicional de produção de escrita controlada na qual percebemos a sustentação das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1999) de forma hierarquizadas: documentos oficiais, perpassados pelo discurso político educacional, o LD, perpassado pelo discurso didático pedagógico controlando a ação do professor e, conseqüentemente, a ação do aluno.



Considerações finais

Este artigo teve como objetivo problematizar o modo como o LD de LM, utilizado em uma das escolas públicas, no ensino médio, da cidade de Três Lagoas/MS, ocupa-se da metodologia de ensino e aprendizagem, chamada metodologias ativas. Apesar das metodologias ativas serem um adendo à educação e trazerem possibilidade de mudança positiva no ambiente escolar — por se tratarem de um conjunto de estratégias que contém, no seu âmago, a centralidade do aluno e o resgate da função do mestre que auxilia no processo do aluno a encontrar o seu caminho para a produção de conhecimento —, elas devem ser vistas com uma certa cautela. Na análise realizada, foi possível observar certos objetivos dúbios e incongruentes, mais compatíveis com questões de manutenção de controle em relação ao tipo de cidadão que se quer formar, do que o desenvolvimento do protagonismo juvenil, estabelecendo relação de poder-saber (FOUCAULT, 1999) hierarquizadas.

O uso discreto das MAs parece apontar a necessidade de atender a exigência das normas estabelecidas nos documentos oficiais, norteadores da prática pedagógica do professor, e que ressoa no discurso didático pedagógico. No entanto, o modo como as MAs são representadas nas atividades, sendo estas controladoras da ação do aluno, impossibilita o protagonismo do mesmo, assujeitando-o ao discurso didático pedagógico. O que parece ser importante para o LD é que o aluno apenas cumpra as demandas das produções textuais tais quais lhes são apresentadas, deixando emergir efeitos de sentido de que não é tão relevante assim ser crítico e criativo.



Os traços que reportam, no LD em análise, às MAs aparecem de forma bem sutil. Elas aparecem como um embuste para o ensino tradicional, mascaradas de ensino libertador, divertido e lúdico. As Tecnologias De Informação e Comunicação foram mencionadas como fonte de pesquisa de ensino híbrido, no entanto, as pesquisas são direcionadas, controladas, bem prescritivas e como se fossem de acesso fácil e familiares aos alunos. Apesar de os projetos apresentados no final de cada unidade do LD para o ensino médio parecer algo relevante para o processo de ensino e aprendizagem, tornaram-se mais um pretexto para o uso tradicional de produção de escrita controlada, apresentando um passo-a-passo, o que parece remeter mais a uma visão estruturalista de ensino do que a uma abordagem que valorize e considere a heterogeneidade, e as questões sociais, históricas, políticas e econômicas, peculiares de cada aluno, o que contribuiria para o processo de construção identitária, fazendo emergir a subjetividade do estudante.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad.: Celene Margarida Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 19, 1990, p. 25-42.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad.: Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. A análise do discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de (org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, Silvelena Cosmo. *Simulacros desterritorializados: uma análise do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12a Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.



FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luis Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas, convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Brasil, v. II, 2015. Disponível em: <https://mundonativo.digital.files.wordpress.com>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1969.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do ódio*. Trad.: Eni Orlandi et alii. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

SILVA, Maria Izabel Oliveira da; PESCE, Lucila; NETTO, Antonio Valerio. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. In: *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*. Campinas, SP, vol. 5, n. 1, 2018.

Recebido em: 11/02/2022

Aceito em: 2/05/2022