

**UNINCOR**

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

**RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA**

**UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA- MG**

**TRÊS CORAÇÕES – MG  
ANO 2023**



**RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA**

**UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA- MG**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de Mestre.  
Área de Concentração: Ensino

Orientadora: Dra. Jocyare Cristina Pereira Souza

**TRÊS CORAÇÕES**

**ANO 2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

P436p Pereira, Raquel Luciana de Aquino Faria  
Uma proposta de leitura semântico-enunciativa para o desenvolvimento de competência leitora dos estudantes do ensino médio em tempo integral do município de Itaúna-MG./ Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira. Três Corações, 2023.  
171 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Jocyare Cristina Pereira Souza.  
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Semântica histórica. 2. Educação Básica. 3. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. Leitura - Desenvolvimento. I. Jocyare Cristina Pereira Souza (Orient.). II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 81'3: 37.014

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.**

Aos dezoito dias do mês de setembro de dois mil vinte e três, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Jocyare Cristina Pereira de Souza (UNINCOR), Emanuela Francisca Ferreira Silva (IF Sul de Minas), e João Marcos Borges Mattos (UNINCOR), para examinar a candidata Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira na defesa de sua dissertação intitulada: Uma proposta de leitura semântico-enunciativa para o desenvolvimento de competência leitora dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral do município de Itaúna - MG. A Presidente da Comissão, Prof<sup>a</sup>. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza, iniciou os trabalhos às 10h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 11:05h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza (Aprovada), Prof. Dra. Emanuela Francisca Ferreira Silva (Aprovada) e Prof. Dr. João Marcos Borges Mattos (Aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira foi considerada Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 18 de setembro de 2023.

Novo título (sugerido pela banca):



Documento assinado digitalmente  
JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA  
Data: 18/09/2023 12:09:12-0300  
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Prof. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza

Prof. Dr. João Marcos Borges Mattos

Prof. Dra. Emanuela Francisca Ferreira Silva

Prof. Dra. Vanessa Cerqueira Teixeira (Suplente externo)

Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (Suplente interno)

Dedico este trabalho a Deus, que me deu forças para vencer essa caminhada. A meu marido Luciomar, pelo companheirismo e apoio. Aos meus filhos Bárbara, Bernardo (*in memoriam*), Otávio e Arthur, razões de meu viver. Aos meus amigos, em especial, Ariadne, Júlio e Arthur que sempre estiveram comigo, me apoiando e ajudando.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos e marido, por compreender minha ausência e me apoiar em todos os momentos, sem vocês, nada disso teria sentido.

À minha mãe, pelo incentivo, apoio e exemplo de perseverança em minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jocyare Cristina Pereira Souza, pelo profissionalismo, competência, compreensão, acolhimento, “chamadas no cantão”, confiança e valorização em minhas aptidões. Às vezes, precisamos de “anjos” para nos amparar e nos dizer que, ainda que tenhamos limitações e obstáculos, quando se quer, se alcança! Gratidão Professora!

Ao Prof. Dr. Antônio, pelo acolhimento em todas as vezes, que desesperada o procurei! Gratidão infinita!

A todos os Professores Doutores que fizeram parte dessa minha conquista: Jocyare, Letícia, Terezinha, Cristiane, Jesus, Dirceu, Galdino, Zionel, gratidão sem fim. Sem vocês, não chegaria até aqui.

Aos meus queridos colegas de estudo, pela troca, companheirismo, amizade! Vocês marcaram minha vida! Gratidão a todos.

“O universo da significação, que faz dos textos o que são, é o que produz o envolvimento que nos transporta, que nos transforma, mesmo que este universo, na tranquilidade do cotidiano, pareça não fazer parte de nossas vidas, e que descobrimos que faz” (Guimarães, 2017).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: - Mapa digital interativo: algumas das principais ruas de Itaúna - MG.....	106
Figura 2 - Print: Apresentação aplicabilidade do PTT.....	109
Figura 3 - Avaliação grupo de educadores A.....	112
Figura 4 - Avaliação grupo de educadores B .....	113
Figura 5 - Avaliação grupo de educadores C .....	114
Figura 6 - Apresentação: famílias itaunenses silenciadas .....	116
Figura 7 - Renomeação da Rua Afonso Pena em Tupi Guarani.....	117
Figura 8 - Confeção dos brasões pelos estudantes.....	118
Figura 9 - Brasões das famílias silenciadas no texto oficial do site da prefeitura itaunense .	118
Figura 10 - Resultado trabalho dos estudantes - Grupo B .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho do Brasil no PISA 2018: .....	22
Gráfico 2 - Região Sudeste - PISA 2018 .....	23
Gráfico 3 - Escolaridade por grupos de alfabetismo.....	25
Gráfico 4 - Níveis de alfabetismo brasileiro: .....	26
Gráfico 5 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores .....	120
Gráfico 6 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores .....	120
Gráfico 7 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores .....	121
Gráfico 8 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores .....	121
Gráfico 9 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A.....	122
Gráfico 10 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A.....	123
Gráfico 11 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A.....	123
Gráfico 12 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A.....	124
Gráfico 13 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B .....	124
Gráfico 14 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B .....	125
Gráfico 15 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B .....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritivo da abordagem dos livros didáticos adotados.....	60
Quadro 2 - Temáticas abordadas .....	63
Quadro 3 - Temas contemporâneos transversais .....	64
Quadro 4 - Componentes estruturais - Literatura .....	65
Quadro 5 - Componentes estruturais - Análise linguística/semiótica.....	66
Quadro 6 - Sugestões de inserção do pensamento computacional em estudos sociais.....	67
Quadro 7 - Síntese capítulos e objetivos .....	68
Quadro 8 - Temas contemporâneos transversais .....	69
Quadro 9 - Projetos .....	70
Quadro 10 - Síntese capítulos.....	72
Quadro 11 - Método Enunciativo de Leitura - MEL .....	107
Quadro 12 - Como elaborar um mapa digital.....	109

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Base Comum
CNE	Conselho Nacional de Ensino
CRMG:	Currículo Referência de Minas Gerais
DSD	Domínio Semântico de Determinação
EMTI:	Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Educação
INAF:	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEPI:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE:	Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LD:	Livro Didático
LDB:	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação
MG:	Minas Gerais
MEL:	Método Enunciativo de Leitura
OECD:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE:	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNLD:	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PISA:	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT:	Produto Técnico Tecnológico
R	Recorte
SA:	Semântica do Acontecimento
SEB:	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SEenSe:	Grupo de Estudos Semântica e Sentido
UNDIME/MG:	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## RESUMO

Partindo das últimas estatísticas dos avaliadores educacionais externos de larga escala: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que apontam a baixa proficiência leitora dos estudantes e o alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros, esta pesquisa objetiva comprovar o quanto o Método Enunciativo de Leitura - MEL, de Souza (2022), enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, fundamentada na Semântica Acontecimento (SA), de Guimarães (2018), pode subsidiar os professores da Educação Básica, a desenvolverem competência leitora nos estudantes. Destaca-se que SA compreende que o sentido se constitui historicamente, na relação do sujeito com a língua, em um acontecimento. Assim, o MEL parte dos sentidos produzidos pelos dizeres, que constituem os textos que circulam nas esferas sociais dos estudantes do primeiro ano, de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), do município de Itaúna - MG, cujas temáticas sejam a História/Cultura Local, com o objetivo de evidenciar: “Que povos ali estiveram/estão?” e “Que culturas instituíram/instituem?”. Compreende-se que os sentidos produzidos pelos dizeres que constituem esses textos, podem apontar para um memorável - um recorte realizado pelo acontecimento - que origina a partir daí, e, as possibilidades de análises/interpretação e dá voz àqueles que foram silenciados na história itaunense.

Palavras-chave: Educação Básica. Proficiência Leitora. Semântica do Acontecimento. Método Enunciativo de Leitura.

## **ABSTRACT**

*Based on the latest statistics from large-scale external educational evaluators: The International Student Assessment Program (PISA) and the Functional Literacy Indicator (INAF), which point to the low reading proficiency of students and the high rate of functional illiteracy among Brazilians, this research aims to prove how much the Enunciative Reading Method - MEL, by Souza (2022), as an inter and multidisciplinary reading pedagogy, based in Event Semantics (SA), by Guimarães (2018), can subsidize Basic Education teachers, to develop reading competence in students. It should be noted that SA understands that meaning is constituted historically, in the subject's relationship with language, in an event. Thus, the MEL is based on the meanings produced by the sayings that make up the texts circulating in the social spheres of first-year students at a full-time secondary school (EMTI) in the municipality of Itaúna - MG, whose themes are the Local History/Culture, with the aim of highlighting: "What peoples were/are there?" and "What cultures did/do they institute?". It is understood that the meanings produced by the sayings that make up these texts can point to a memorable - a cut made by the event - which then gives rise to possibilities for analysis/interpretation and gives a voice to those who have been silenced in Itaúna's history.*

**Keywords:** *Basic Education. Reading Proficiency. Semantics of the Event. Enunciative Reading Method.*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>21</b>
2.1	AVALIADORES EDUCACIONAIS EXTERNOS DE LARGA ESCALA - PISA E INAF	21
2.1.1	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).....	21
2.1.2	Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) .....	23
2.2	BREVE RELATO SOBRE AS METODOLOGIAS DE LEITURA.....	27
2.3	DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM O ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	33
2.3.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	34
2.3.2	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	38
2.3.3	Base Nacional Comum Curricular .....	42
2.3.4	Plano Nacional de Educação .....	50
2.3.5	Currículo Referência de Minas Gerais.....	53
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>59</b>
3.1	MOSTRAS DE LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS NA ESCOLA ESTADUAL ITAUNENSE DE EMTI .....	59
3.1.1	Síntese das Abordagens dos Livros Didáticos e Seus Objetivos.....	60
3.1.2	Livro: Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Indivíduo, Sociedade e Cultura .....	63
3.1.3	Livro: Se Liga nas Linguagens - Português .....	64
3.1.4	Livro: Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Trabalho e Tecnologia.....	66
3.1.5	Livro: Ver o Mundo – Matemática e suas Tecnologias .....	69
3.1.6	Livro: Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Política e Território .....	71
3.1.7	Livro: Ser Protagonista – Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	72
3.1.8	Livro: Projetos Integradores - Ações em Linguagens e suas Tecnologias .....	73
3.2	ANÁLISE FINAL DAS MOSTRAS DE LIVROS DIDÁTICOS.....	74
3.3	POR QUE O MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA - MEL? .....	75
3.4	DEFINIÇÃO DE SENTIDO, SIGNIFICAÇÃO E ENUNCIÇÃO PARA A SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO .....	77

3.5	PERSPECTIVA DE TEXTO, LEITURA – INTERPRETAÇÃO SEGUNDO GUIMARÃES .....	83
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>90</b>
4.1	MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA - MEL.....	90
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MEL .....	92
4.3	ESTUDO SEMÂNTICO - ENUNCIATIVO DAS DESIGNAÇÕES QUE ENUNCIAM O PROCESSO OCUPAÇÃO/FORMAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA - MG .....	100
4.4	PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: MAPA DIGITAL INTERATIVO DE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS RUAS ITAUNENSES.....	105
4.5	APLICABILIDADE E REPLICABILIDADE DO PTT: MAPA DIGITAL INTERATIVO DE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS RUAS ITAUNENSES.....	106
4.5.1	Passo a Passo para se Criar um Mapa Digital Interativo .....	108
4.5.2	Aplicabilidade do PTT - Relato das Oficinas.....	110
4.5.3	Replicabilidade do PTT .....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>
	ANEXO A - APRESENTAÇÃO 8ª JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA - PORTO/PORTUGAL .....	134
	ANEXO B - 6º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE POÇOS DE CALDAS – PARABÉNS, SEU TRABALHO FOI ESCOLHIDO PARA APRESENTAR AO VIVO!..	142

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços educacionais serem contemporaneamente significativos, ao analisar o Ensino da Educação Básica brasileira, deparou-se com sérios e reiterados problemas de ordem social, tais como a falta de proficiência leitora dos estudantes e o alto índice de analfabetismo funcional dos cidadãos brasileiros, evidenciados nos últimos relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF),

A edição mais recente do PISA, aplicado no Brasil, com relatório publicado, é a do ano de 2018. Seu relatório aponta que apenas 2% dos estudantes da Educação Básica, com idade parâmetro de 15 anos, matriculados entre o 7º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atingiram o nível 5 e 6 de proficiência leitora.

Isso significa que apenas 2%, dentre os 10.691 estudantes brasileiros, de 597 instituições escolares, que participaram dessa avaliação, compreendem textos longos, sabem lidar com conceitos abstratos e contraintuitivos e diferenciam fato de opinião. Os demais, apenas sabem identificar a ideia geral de um texto de tamanho moderado (MEC/BRASIL, 2018).

O último relatório do INAF, também aplicado no Brasil, no ano de 2018, relata que 03 em cada 10 cidadãos brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos - que participaram dessa edição - encontram-se em situação de analfabetismo funcional, ou seja, não são capazes ou apresentam dificuldades enormes com habilidades de leitura e compreensão (INAF/BRASIL, 2018).

Nesse preocupante cenário, tendo como objeto de estudo, a falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro, enunciados nos últimos relatórios do PISA e INAF, esta pesquisa compreende a importância e a necessidade de se ampliar nas instituições escolares brasileiras, metodologias de ensino, que oportunizem o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que fomentem o desenvolvimento de competências leitoras dos estudantes da Educação Básica, seguindo as normativas educacionais brasileiras.

Assim, este estudo propõe o Método Enunciativo de Leitura - MEL, de Souza (2022), enquanto uma pedagogia de leitura eficaz, para o desenvolvimento de competências leitoras nos estudantes da Educação Básica brasileira, a partir da aplicação de seus procedimentos de análise, tomados de Guimarães (GUIMARÃES, 2018).

O MEL se fundamenta na perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2018), que se distingue das demais perspectivas linguísticas, uma vez que tem como objetivo analisar/interpretar os sentidos que os textos produzem no funcionamento da

língua, numa relação de leitura, em um espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018).

Alicerçado na concepção de enunciação como um acontecimento histórico, os procedimentos de análise do MEL, estabelecem a relação entre as linguagens e os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas, materializados nos diversos textos que circulam nas esferas sociais dos estudantes do 1º Ano do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), de uma instituição escolar pública estadual Itaunense (SOUZA, 2022).

Hipotetiza-se que a aplicação do MEL nas instituições escolares brasileiras, pode representar a diferenciação para o desenvolvimento de competências leitoras nos estudantes da Educação Básica, uma vez que atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que aborda leitura numa perspectiva semântico-enunciativa.

Atente-se que os textos tomados para análise/interpretação pelo MEL, são aqueles cujas temáticas enunciam a historicidade e a cultura local, bem como os processos de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna, com o objetivo de responder: [Que povos ali estiveram/estão?] e [Que culturas instituíram/instituem?].

Destaque-se que o MEL considera os espaços móveis de ensino; fomenta o ensino híbrido (*blended*) - que mescla o modelo educacional formal/presencial com a aprendizagem virtual em coexistência; propicia diferentes modos de interação, colaboração, troca de informações e a articulação de saberes adquiridos; estimula o protagonismo e os comportamentos ativos e vigilantes dos estudantes, através das relações com seu entorno, lhe proporcionando construções significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, e, conseqüentemente, contribuindo para a sua formação integral dos estudantes (SOUZA, 2022).

Ao propor uma comunidade leitora, o MEL transcende o ambiente escolar, ultrapassa os muros das instituições escolares, abrange todo o espaço enunciativo no entorno do estudante, mobilizando-o e incentivando-o para leitura, transformando a sala de aula e suas esferas sociais, em uma grande comunidade leitora, o que possibilita aos professores trabalharem com uma realidade próxima das relações sociais que se estabelecem entre escola/educador/educando/família e sociedade (SOUZA, 2022).

Nesse contexto, esta pesquisa problematiza se o Método Enunciativo de Leitura (MEL) é uma ferramenta pedagógica de leitura eficaz, para subsidiar de maneira inter e multidisciplinar, os professores da Educação Básica brasileira, de quaisquer áreas do ensino, a desenvolverem competências leitoras e, conseqüentemente, a escrita, nos estudantes da Educação Básica brasileira.

Assim, para sustentar teoricamente, a discussão acerca da falta de proficiência leitora e do alto índice de analfabetismo funcional brasileiro, esta pesquisa, no primeiro capítulo, através da pesquisa bibliográfica, parte das estatísticas apontadas pelos avaliadores educacionais externos de larga escala - PISA e INAF.

Constatados nestes avaliadores a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros, busca-se nos documentos que normatizam o ensino da Educação Básica brasileira - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Currículo Referência de Minas Gerais) - constatar o que determinam sobre competência leitora e o trabalho com a leitura e com a linguagem.

Uma vez identificado nas normativas educacionais brasileiras, competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos; linguagem como prática social e a preconização do ensino da História/Cultura Local, finaliza-se o Capítulo I, com um breve relato sobre as metodologias de leitura, utilizados nas instituições escolares de Educação Básica brasileira, contemporaneamente, com o objetivo de evidenciar como é que elas destacam o ensino da leitura, já que as estatísticas dos avaliadores educacionais externos de larga escala - PISA e INAF - apontam que elas não estão sendo satisfatórias, para promover/ desenvolver competências leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira.

Uma vez constatado que os vários métodos de ensino da leitura, utilizados nas instituições escolares brasileiras (métodos fônicos e método global -sintético e analítico), trabalham a aprendizagem da leitura, através da decodificação e não na perspectiva discursiva, considerando o letramento, como determinado pelas normativas educacionais brasileiras, passa-se para o Capítulo II.

Nesse momento, esta pesquisa deixa de ser bibliográfica e passa a ser uma pesquisa de levantamento.

Assim, através de uma pesquisa de levantamento, inicia-se o Capítulo II, com a análise de mostras de livros didáticos, adotados através do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na instituição escolar pública estadual Itaunense, de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), tomada para estudo, com o objetivo de levantar como/e se abordam a perspectiva discursivo-enunciativa, bem como o ensino da História/Cultura Local, como determinados nas normativas educacionais.

Sabe-se que o livro didático (LD) é considerado uma ferramenta pedagógica de valor inestimável a professores e alunos, para o processo de ensino/aprendizagem, por condicionar

estratégias de ensino e direcionar professores o quê, e como trabalhar, de maneira integralizada.

Entretanto, hipotetiza-se que o LD - por possuir uma proposta muito mais mercantilista e serem produzidos em larga escala - não viabilizam um trabalho, que busca personalizar o ensino e atender a diversidade cultural local dos estudantes.

Uma vez constatados que os livros didáticos, ainda que se reformulem e passem por uma rigorosa fiscalização, não conseguem atender em 100% às normativas educacionais brasileira, já que eles não abordam a perspectiva de estudo da leitura e da linguagem numa abordagem semântico-discursiva e nem trabalham a História/Cultura Local.

Nesse cenário, torna-se nítida a necessidade de se ter uma metodologia de leitura que atenda à BNCC, para subsidiar os professores da Educação Básica brasileira a desenvolverem competência leitora nos estudantes.

Nessa perspectiva, ainda no Capítulo II, justifica-se a escolha do Método Enunciativo de Leitura - MEL, de Souza (2022), enquanto uma pedagogia de leitura eficaz, que se materializa com a análise de textos que circulam nas esferas sociais dos estudantes, cujas temáticas sejam a História/Cultura Local, para subsidiar professores de maneira inter e multidisciplinar, para o desenvolvimento de competências leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira, contribuindo assim, para enfrentar a falta de proficiência leitora dos estudantes e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro.

Justificada a escolha do MEL para subsidiar os professores a desenvolver competências leitora nos estudantes brasileiros, inicia-se o Capítulo II, com uma breve explanação da concepção de Leitura, Texto/Interpretação, Sentido, Significação e Enunciação, na perspectiva da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2018), uma vez que são conceitos básicos necessários para a compreensão dos procedimentos de análise do MEL.

O Capítulo III, inicia-se com a apresentação do Método Enunciativo de Leitura – MEL e seus procedimentos de análise.

Destaca-se que os procedimentos de análise do MEL devem ser trabalhados de maneira em espiral, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante (Souza, 2022), considerando o espaço político do dizer, o lugar de onde se fala, os falantes, seus lugares de dizer e as relações que permeiam nestes acontecimentos de enunciação e sua temporalidade, de modo que a análise do texto não seja, simplesmente, a reprodução dos sentidos historicamente estabilizados (GUIMARÃES, 2018).

Ainda no Capítulo III, faz-se um estudo Semântico-Enunciativo das designações que enunciam o processo de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna – MG.

Finalizado a análise, ainda no Capítulo III, passa-se para a apresentação do Produto Técnico Tecnológico (PTT) proposto por esta pesquisa: um Mapa Digital Interativo Personalizado, com o objetivo de subsidiar professores, para o desenvolvimento de competência leitor através do ensino da História/Cultura Local.

Busca-se através do Mapa Digital Interativo Personalizado, evidenciar a significação dos nomes de algumas ruas itaunenses e correlacionando-as aos acontecimentos do dizer, que têm uma enunciação, que contém outras enunciações. Ou seja, as ruas itaunenses recortam para si um memorável, que enuncia a história que marca o processo de formação/ocupação e (re)nomeação da Passagem do Rio São João/Povoação Nova de Santana do São João Acima/Arraial de Sant'Anna/ Vila de Itaúna - até emancipar-se com o nome de Itaúna, numa temporalidade do acontecimento.

Finaliza-se o Capítulo III, com o relato descritivo sobre a aplicabilidade e replicabilidade do PTT, considerações finais e com as referências bibliográficas que a fundamentaram este estudo.

## 2 CAPÍTULO I

### 2.1 AVALIADORES EDUCACIONAIS EXTERNOS DE LARGA ESCALA - PISA E INAF

Com o surgimento das avaliações internacionais em larga escala, nas últimas duas décadas, pode-se fornecer aos pesquisadores educacionais, bancos de dados, contendo diversos tipos de variáveis, tais como: desempenho e histórico do aluno, práticas, processos escolares, entre outros, que oportunizam confrontar como o ensino é, e como ele deveria ser, em relação ao alcance de habilidades de leitura, matemática e ciências (MEC/BRASIL, 2018).

A seguir, apresentam-se alguns dados do último relatório do PISA e do INAF, aplicados no Brasil, no ano de 2018, referentes a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional, uma vez que esta pesquisa parte deles, para sustentar seu objeto.

#### 2.1.1 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é o maior estudo sobre educação no mundo.

Preparado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o PISA avalia os três domínios – leitura, matemática e ciências.

Segundo o Portal do MEC, desde o ano de 2009, o PISA aponta a estagnação da baixa proficiência em Leitura dos estudantes brasileiros, se comparado a de outros países, apesar dos investimentos em educação básica terem dobrado nesse período (MEC/BRASIL, 2018).

Realizado a cada três anos, o PISA (2018) tem o objetivo de mensurar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais, para a vida social e econômica.

Em sua última edição, como dito, foram envolvidas 597 escolas públicas e privadas com 10.961 alunos, escolhidos de forma amostral, de um total aproximado de 2 milhões de estudantes. Cerca de 7 mil professores brasileiros também responderam questionários. A avaliação foi aplicada eletronicamente, no mês de maio, pelo INEP (MEC/BRASIL, 2018).

De acordo seu o relatório, apenas 2% dos estudantes da Educação Básica brasileira, com idade parâmetro de 15 anos, matriculados entre o 7º ano e o Ensino Médio, atingiram os níveis 5 e 6 de proficiência leitora.

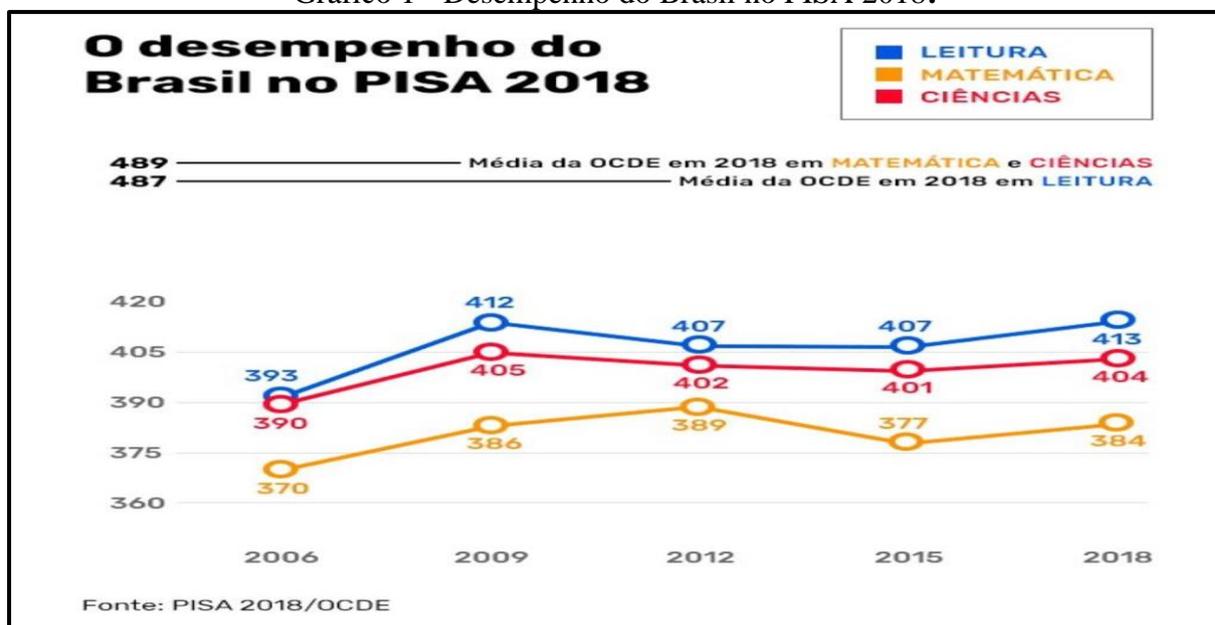
Isso significa que apenas 2% dentre os 10.691 estudantes brasileiros, de 597 instituições escolares, que participaram dessa avaliação, compreendem textos longos, sabem lidar com conceitos abstratos e contraintuitivos e diferenciam fato de opinião. Os demais estudantes, apenas sabem identificar a ideia geral de um texto de tamanho moderado e encontram informações.

Se comparado aos 78 países e ao total de 600 mil estudantes, que participaram dessa edição do PISA (2018), os estudantes brasileiros (10.691) ocupam o 59º lugar no *ranking* de leitura.

Isso significa, que a maioria dos estudantes brasileiros são incapazes de compreender textos, resolver cálculos e questões científicas simples e rotineiras, ou seja, não possuem ainda, o nível básico considerado como o mínimo, para o exercício pleno da cidadania.

Ao observar as quatro últimas edições do PISA aplicadas no Brasil, é notório que o desempenho escolar brasileiro não caminhou junto dos altos investimentos do Governo Federal na Educação Básica, o que pode ser observado no Gráfico 1, disponibilizado pelo PISA (MEC/BRASIL2018).

Gráfico 1 - Desempenho do Brasil no PISA 2018:

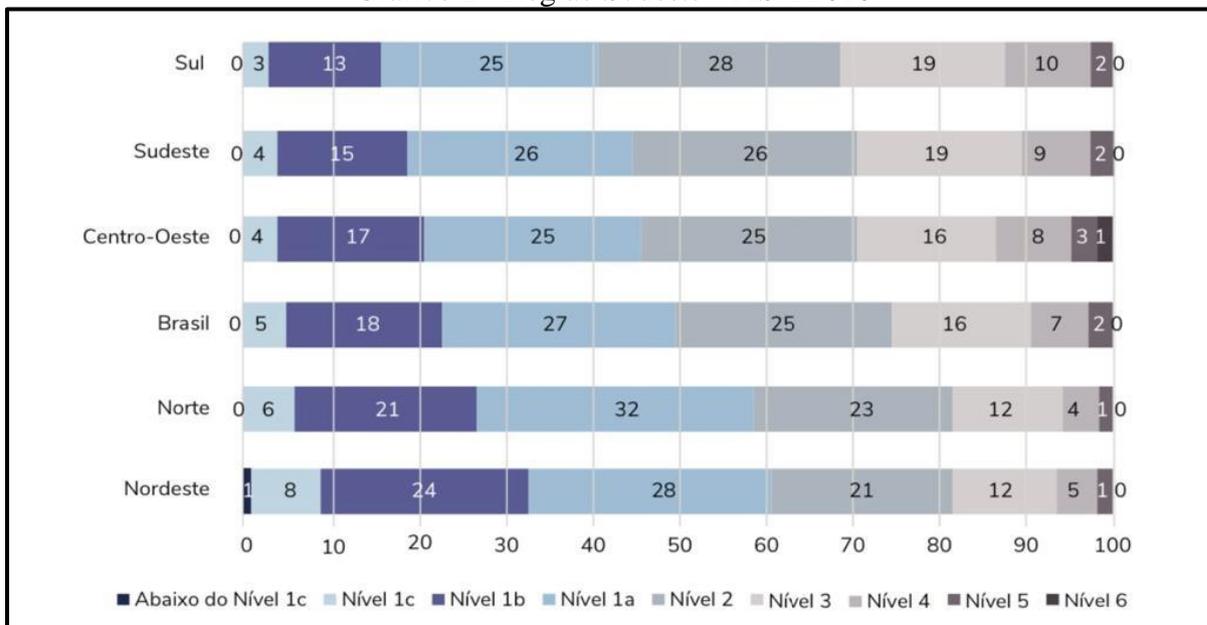


Fonte: Disponibilizado em PISA 2018/OCDE - [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_VolV\\_PressRelease\\_portuguese.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_VolV_PressRelease_portuguese.pdf)

Uma vez que a estagnação e o baixo índice de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira são pontos de partida para a metodologia proposta por esta pesquisa - o MEL - com o objetivo de contribuir para o desenvolvimentos de competência e habilidade

leitora, sai-se do índice macro brasileiro do PISA - nacional, e, apresenta-se o resultado micro do PISA - Região Sudeste, (conforme Gráfico 2) região onde fica localizado Minas Gerais, estado do município de Itaúna, cidade tomada para estudo desta pesquisa.

Gráfico 2 - Região Sudeste - PISA 2018



Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE - [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_VolV\\_PressRelease\\_portuguese.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_VolV_PressRelease_portuguese.pdf)

O Gráfico 2, referência as diferenças regionais nos resultados de proficiência leitora dos estudantes brasileiros, que fizeram a edição do PISA do ano de 2018, evidencia o baixo nível de proficiência leitora dos estudantes da Região Sudeste do Brasil.

Como se vê, tem-se, um sério problema de ordem social, que conseqüentemente, reflete no resultado do Indicador de Alfabetismo Funcional, como se demonstra a seguir.

### 2.1.2 Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)

Coordenado pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) Inteligência, o INAF, a cada edição, entrevista 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país (INAF/BRASIL,2018).

As entrevistas são realizadas presencialmente, em domicílio.

A última edição do INAF, aplicada no Brasil, no ano de 2018, apresentou através dos dados coletados entre os meses de fevereiro e abril, que, dentre os 2002 cidadãos brasileiros,

que fizeram a prova, 03 em cada 10, encontram-se em situação de analfabetismo funcional, ou seja, não são capazes ou apresentam dificuldades enormes em habilidades de leitura e compreensão textual (INAF/BRASIL, 2018).

Ressalta-se que para o INAF, alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela num contínuo, que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números, até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais, os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor (INAF/BRASIL,2018).

Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominadas pelo INAF, como letramento e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamadas numeramento (INAF/BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o INAF classifica os analfabetos funcionais em dois níveis de grupos: analfabeto e rudimentar (INAF/BRASIL,2018).

Os analfabetos classificados no grupo “analfabeto” - não conseguem ler palavras ou frases, ainda que saibam identificar números familiares, como o de telefone ou preço; já os analfabetos classificados no nível “rudimentar,” esses indivíduos até conseguem encontrar informações explícitas em textos simples, mas não conseguem fazer inferências a partir do que leram (INAF/BRASIL, 2018).

Já os estudantes funcionalmente “alfabetizados,” de acordo com a classificação do INAF, podem pertencer à três categorias: elementar, intermediário e proficiente (INAF/BRASIL,2018).

O estudante que alcança a classificação “alfabetismo elementar,” consegue calcular o valor de prestações sem juros, e, interpretar tabelas simples. Entretanto, não consegue interpretar figuras de linguagem, como por exemplo, metáforas (INAF/BRASIL, 2018).

O estudante classificado no “nível intermediário”, consegue elaborar síntese de textos diversos (jornalísticos e científicos) e também sabe trabalhar com porcentagens.

Já o estudante classificado como “proficiente,” é aquele que compreende conceitos-chave do texto, consegue obter instruções e informações dentro de textos e é capaz de usar esses dados na sua vida cotidiana, na leitura de rótulos de embalagens, de notícias, ou mesmo de contratos, e sabe fazer uma análise crítica dessas informações. Apenas 2% dos estudantes brasileiros foram classificados pelo PISA como proficientes (MEC/BRASIL, 2018).

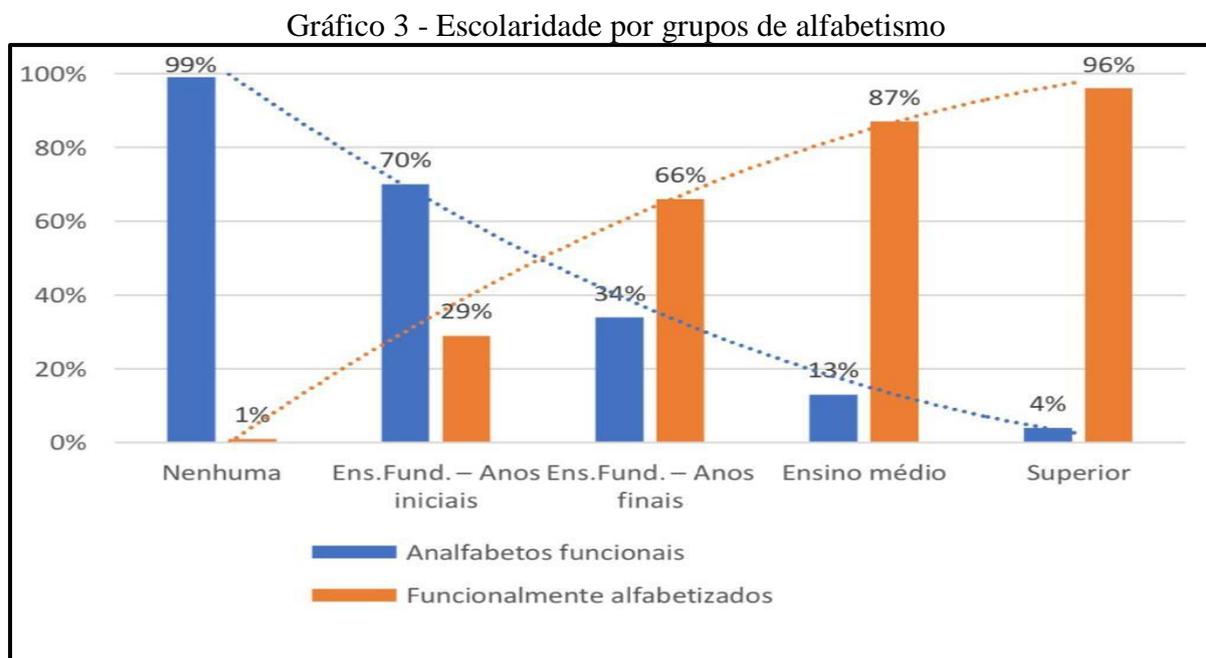
Em síntese, aponta-se que 7 entre 10 brasileiros, podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, ou seja, estão entre as três categorias: elementar, intermediário e proficiente.

Na amostra investigada pela edição do INAF, vê-se que 43% dos cidadãos pesquisados são da região Sudeste, 27% do Nordeste, 15% do Sul, 8% no Norte e 8% no Centro Oeste. Dentre estes, as mulheres representam 52% e os homens 48%. Quanto à faixa etária – 24% têm idade entre 15 e 24 anos, 23% idade entre 25 e 34 anos, 31% entre 35 e 49 anos e 23% entre 50 e até 64 anos (INAF/BRASIL, 2018).

Como se pode ver, os cidadãos brasileiros avaliados pelo INAF, têm a sua maioria, classificada como funcionalmente alfabetizados. E isto é muito sério (INAF/ BRASIL, 2018).

Em termos educacionais, o *site* da Ação Educativa, aponta que 37% dos cidadãos brasileiros declararam estar cursando ou ter cursado os anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, 40% o Ensino Médio e 17% a Educação Superior.

O gráfico 3, que trata de estudos relacionados a Escolaridade por Grupos de Alfabetismo:



Fonte: Gráfico disponibilizado por INAF 2018 – [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

O gráfico 3, permite visualizar que, ainda que os cidadãos brasileiros tenham chegado ao Ensino Superior, eles não conseguem alcançar níveis satisfatórios/mais altos na escala de Alfabetismo, como deveria ser. Quanto aos cidadãos que concluíram o Ensino Médio, também

são classificados em sua maioria como Analfabetos Funcionais, o que evidencia junto ao relatório do PISA um sério problema de ordem social, relacionado à falta de proficiência leitora dos brasileiros MEC/BRASIL, 2018.

O Gráfico 4, aponta os níveis de Alfabetismo brasileiro, segundo INAF (INAF/BRASIL, 2018):

Gráfico 4 - Níveis de alfabetismo brasileiro:



Fonte: INAF 2018 Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

Visualizando o Gráfico 4, nota-se a importância e a necessidade de se ampliar, nas instituições escolares brasileiras, metodologias de ensino que subsidiem professores, para o enfrentamento da falta de proficiência leitora dos estudantes brasileiros, já que, por reiteradas vezes, as estatísticas dos avaliadores educacionais externos de larga escala, apontam a estagnação brasileira, se comparado a outros países, com baixo índice de proficiência leitora.

Uma vez constatada a falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira, através dos relatórios do PISA e do INAF, a seguir, faz-se um breve relato sobre as metodologias de leitura, que vem sendo trabalhadas nas instituições escolares brasileiras, com o objetivo de como trabalham com a leitura e a linguagem para desenvolver competência leitora.

## 2.2 BREVE RELATO SOBRE AS METODOLOGIAS DE LEITURA

Segundo os últimos relatórios do PISA e o INAF, os brasileiros, há muito tempo, estão sem proficiência leitora e com um alto índice de analfabetismo funcional. Tentando explicar essa situação, diversos motivos são apontados, por pesquisadores, tais como: televisão, computador; má qualidade do ensino, métodos ultrapassados, falta de formação continuada de professores e, há ainda, aqueles que delegam à família, o problema da falta do hábito da leitura.

Nesse sentido, torna-se evidente que o aprendizado da leitura vem sendo um grande desafio, dentro do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, uma vez que a maioria dos cidadãos brasileiros podem ser considerados analfabetos funcionais, de acordo com as últimas estatísticas do INAF, como já dito.

Atualmente, a escola enquanto instituição educacional, se tornou o meio oficial pelo qual os cidadãos deveriam ter acesso à leitura, ou seja, deveriam aprender a ler, uma vez que, o que se aprende na escola, é o que se carrega para a vida.

Nessa perspectiva, a instituição escolar, ao longo dos anos, foi se constituindo em um espaço socialmente organizado e privilegiado, a fim de contribuir, de maneira fundamental, para a formação integral dos estudantes/cidadãos.

Entretanto, o que se esperava através da simples inserção dos estudantes nesse *lócus* de formação, não vem sendo concretizado, como é apontado nos últimos relatórios dos avaliadores educacionais externos de larga escala – PISA e INAF.

Contemporaneamente, observa-se, cada vez mais, o crescimento da importância do domínio da competência leitora, que vai além dos propósitos de entretenimento e decodificação.

De acordo com as normativas educacionais, para que o indivíduo participe ativamente da sociedade, é necessário que ele apresente um domínio mínimo de proficiência leitora, uma vez que, é através da leitura, que se adquirem novas aprendizagens, expressam-se pensamentos, ideias, amplia-se a visão de mundo, entre outras possibilidades.

É nítida a necessidade de proficiência leitora, uma vez que a necessidade de informação da sociedade cresce a cada dia, devido ao avanço tecnológico.

Assim, a necessidade de ler e compreender os manuais de instruções de funcionamento de eletrodomésticos, máquinas, dispositivos eletrônicos, entre outros, torna-se pré-requisito essencial, para se ter uma formação plena, e viver em sociedade.

Nessa perspectiva, a competência leitora passa a ser determinante para o sucesso escolar, profissional, bem como para a liberdade, a autonomia e o exercício de cidadania.

Sendo assim, a importância dada à leitura na atualidade, difere muito da realidade vivida há alguns anos.

Ao longo da trajetória da alfabetização, obtiveram-se muitos avanços, tanto em termos de teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, quanto em investimentos por parte das políticas públicas, transformando a instituição escolar em um espaço socialmente organizado e privilegiado, a fim de contribuir, de maneira fundamental, para a formação integral dos estudantes/cidadãos (CAVALLO; CHARTIER, 1999).

Com o advento da imprensa, aproximadamente em meados do século XVI, o livro se tornou a principal fonte de textos escritos disponíveis, para parte da população rica. Ou seja, naquele momento, a habilidade da leitura não estava disponível para quem quisesse desenvolvê-la, já que estava acessível somente a uma pequena parcela da sociedade (CAVALLO; CHARTIER, 1999).

Entre os séculos XVI e XIX, as práticas de leitura estiveram condicionadas às práticas escolares, às opções religiosas e ao crescente ritmo da industrialização (CAVALLO; CHARTIER, 1999).

Já no século XIX, ocorreu um aumento no volume dos modelos de leitura, em virtude do crescimento geral da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores (as mulheres, as crianças, os operários) (CAVALLO; CHARTIER, 2019).

De acordo com alguns autores, com a expansão da escolarização no século XX, a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura. Nessa época, dava-se prestígio àqueles que dominavam a escrita e marginalizavam-se os que a ela não tinham acesso.

Passou-se o tempo, e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual, para promover, ou não, alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e interpretam o que leem, acabam adquirindo prestígio, ocupando espaços privilegiados em nossa sociedade, utilizando a leitura para atingir seus propósitos (CAVALLO; CHARTIER, 1999).

Depois de algumas poucas melhorias na alfabetização, é que se implantou no Brasil, a nova linha de pensamento - o construtivismo na alfabetização.

A partir daí, aconteceu o diálogo a respeito dos métodos de ensino, com relação à metodologia de aprendizagem do estudante, ocorreram mudanças de conceito e a tentativa de abandonar, tanto as teorias, quanto as práticas tradicionais, surgindo o objetivo de expandir o entendimento da temática referente aos métodos de Alfabetização.

Surgiram os três métodos variados de Alfabetização: sintético, analítico e o misto (ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

O método sintético parte do todo, adotando pequenas partes do som, para mais à frente, alcançar partes maiores. Esse método se divide em alfabético, fônico e silábico(ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

O método Alfabético baseia-se na decoração das letras do alfabeto, a soletração nas sílabas e textos. Para tanto, usam-se técnicas que ajudam o estudante a associar o nome da letra à sua representação visual e ao som que ela adquire na palavra. A criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias (textos maiores) (ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

No método Fônico, primeiro, ensinam-se os sons de cada letra - vogais e consoantes(ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

A partir desses sons, a criança consegue ler e escrever as palavras.

No método Silábico, a sílaba se torna mais importante e é apresentada, através das cartilhas (ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

Durante um grande período, a alfabetização brasileira foi construída em torno da utilização das cartilhas. Essas cartilhas eram tidas como uma receita, que todos os educadores usavam, buscando o melhor método para alfabetizar.

O segundo grupo desses métodos - o analítico - traz a proposta de uma alfabetização como parte de um todo, para compreender sílabas e letras. Esse método é distribuído em palavração, sentencição e método global.

No método da palavração ocorre a função das palavras, sendo reconhecidas no olhar pela formação da escrita da palavra (ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

No método de sentencição - o professor utiliza da comparação de palavras e ignora o que pode estar inserido nelas, tanto na leitura quanto na escrita(ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

Já o método global – integra o conjunto dos métodos analíticos, que se orientam no sentido do todo para as partes. Esse método defende que a criança percebe coisas e linguagem em seu aspecto global. A leitura é uma atividade de interpretação de ideias e a análise de partes, deve ser um processo posterior. Vem do conhecimento geral, em que o aluno memoriza certo texto por um tempo finito, para em seguida, reconhecer certas determinações(ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

O método misto é a união dos métodos sintético e analítico. Por meio dele, o estudante entende textos e frases (ADLER, DOREN, WOLF, SETTE-CÂMARA, 2010).

Diga-se que os métodos sintético, analítico e misto são vistos como métodos

tradicionais, conhecidos pelo uso da cartilha, o uso de cópias, ditados, entre outros. De acordo com pesquisadores, ainda hoje, professores utilizam esses.

Em 1980, através de pesquisas psicogenéticas e didáticas, da concepção interacionista da linguagem, se fortaleceu a proposta construtivista, desde o começo do processo de alfabetização, até os anos finais da Educação Básica, uma vez que esse método era mais contextualizado e completo que os anteriores, além de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem (Santos, 1980).

Entretanto, segundo Santos (2015), muitas instituições escolares, ainda consideram que o:

(...) ensino foi construído para atender a um tipo de ferramenta didática: aulas expositivas. Todos os alunos sentados em suas cadeiras individuais, enfileirados, com foco na figura do professor, que profere um discurso na frente da sala. A lousa, “aparato moderno” (no século XVIII), dá sustentação à explanação do mestre. Esse espaço estimula a obediência, a concentração de quem fala na frente e a repetição e cópia do que é palestrado (SANTOS, 2015).

Entre o período de 1920 - 1980, houve um relativismo pedagógico, em relação aos métodos, e o professor começou a ter um pouco mais de autonomia na escolha de sua didática, desprendendo-se dos métodos tradicionais (SANTOS, 2015).

Nessa mesma época, aconteceu o movimento de crítica e democratização, no processo ensino-aprendizagem, em contraposição à pedagogia tradicional, através da pedagogia renovada, direcionada à aprendizagem centrada no aluno (SANTOS, 2015).

Décadas se passaram, e ainda se busca uma educação de qualidade no Brasil. Diga-se, que o conflito entre os métodos de educação sempre esteve presente na discussão de pesquisas, no campo da alfabetização.

Ao longo dos anos, outros diferentes modelos de ensino da leitura foram surgindo e fizeram/fazem parte da política educacional brasileira, tais como: jogos alfabéticos; livros didáticos e paradidáticos; fichas de leitura; cartazes com sílabas diversas; inúmeras atividades - cruzadinha, caça-palavras, textos lacunados, alfabeto móvel; rodas de leitura, vídeo aulas, *slides*, livros didáticos, leitura de imagens, revistas, revistas em quadrinhos, poemas, jornais, obras, textos diversos, entre outros.

Entretanto, ainda que se tenha progredido com relação às metodologias para o ensino da leitura, a maioria dos professores, como foi dito, continuam utilizando a abordagem tradicional, mesmo cientes de terem ocorrido diversas negações a esse método, o que gera discussões teórico-metodológicas até os dias atuais.

Assim, acredita-se que o modo como a leitura vem sendo efetuada nas instituições escolares, explicam o fracasso escolar - apontado pelos avaliadores educacionais externos de larga escala juntamente com a constante atribuição de nota baixa nas avaliações e as ameaças de reprovação, acabam convencendo o estudante de que ele é incapaz de realizar a leitura de modo competente.

Importante observar que, as leituras que sempre terminam em avaliações, fizeram com que a leitura feita pelo estudante fosse esquecida, pois não foi significativa, nem útil à sua vida. E, ainda que ele tenha realizado a atividade (avaliação), foi feita apenas como uma ação mecânica de decodificação de símbolos e regras, com o objetivo de ser pontuado.

Nessa ótica, práticas de leitura efetuadas com atividades de interpretação e compreensão de textos avaliativas ou não, são problemáticas, uma vez que reduzem as experiências leitoras dos alunos à tríade de ler – interpretar – redigir. Ou seja, o sentido do texto já está pré-determinado pelo livro didático ou pelo professor e os estudantes, têm apenas o dever de responder às perguntas, conforme requer a cartilha, ou segundo as expectativas do professor, sem levar em conta o que o aluno realmente pensa ou gostaria de dizer. E, isso são causas da falta de proficiência leitora dos estudantes brasileiros.

De acordo com estudiosos, tradicionalmente, o exercício de leitura ocorre como prática de decodificação da escrita, sem levar em conta sua dimensão de interação verbal. Ou seja, ler consiste em resolver atividades interpretativas sem conexão com os usos sociais que se fazem da leitura, e, para o aluno produzir um texto – e é exatamente disso, que resulta na falta de proficiência leitora dos estudantes brasileiros.

A prática de interpretação textual vai muito além do mero exercício de responder questões.

Interpretar é pôr em prática conhecimentos prévios, que o leitor possui, que estão diretamente relacionados ao que é lido, visando assegurar a apreensão completa do texto, buscando compreendê-lo adequadamente e, dessa forma, produzindo sentido ao que é lido (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, a leitura precisa de ser vista como uma prática social intrínseca à vida cotidiana do aluno. Ela deve produzir sentido juntamente com o interesse do aluno, pelo que é lido. Quando o texto consegue despertar o interesse do estudante, este, por sua vez, constrói sentido ao que está sendo lido (SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, a atividade de leitura não pode mais ser um processo mecânico/automático. Pelo contrário, essa prática social, deve ser uma atividade que exija a reflexão do

estudante, para a construção de sentidos.

Para Guimarães “interpretar é atribuir sentidos a um texto, a seus elementos e a seu todo (...)” (GUIMARÃES, 2017).

Assim, ensinar a leitura, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, uma vez que, chegar a uma resposta que já está pronta não é leitura. Prova disso são os resultados do PISA e do INAF que apontam que a maioria dos cidadãos brasileiros são analfabetos funcionais por reiteradas vezes.

Contemporaneamente, já não é mais possível e nem cabível continuar com as metodologias tradicionais, que vem sendo usadas para a prática da leitura/escrita e da oralidade.

Desde a década de 90, o texto deveria ter deixado de ser usado apenas como pretexto, para o ensino da gramática e de sua nomenclatura. Ele já deveria ter assumido um papel de construtor de sentidos para que os estudantes os analisassem/interpretassem de modo eficiente e contextualizado, para assim, se tornarem leitores e redatores mais eficientes em sua própria língua, e, conseqüentemente, deixassem de ser apenas reprodutores de nomenclaturas desconexas e sem sentido, se transformando em competentes leitores (SANTOS, 2015).

Lembrando-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elegeram o texto como unidade central de ensino e defendem não ser possível tomar como unidades básicas do processo de ensino, as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse pensamento, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (MEC/BRASIL, 1998).

Hoje, considera-se a alfabetização como um processo de construção de hipóteses, na qual, o sujeito torna-se um agente ativo nesse dinamismo, já que desde a década de 80, discute-se acerca do letramento, no Brasil, devido ao uso intensificado da leitura e da escrita, advindo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, que ganham cada vez mais enfoque e divulgação (MEC/BRASIL, 2015).

O termo letramento surgiu entre os estudiosos brasileiros, como uma tentativa de se entender o quadro complexo, em relação às expectativas de leitura, no país da época, com muitos brasileiros adultos não alfabetizados e / ou analfabetos funcionais.

Em síntese, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais, que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social.

Séculos após o início do processo de alfabetização no Brasil, e ainda hoje, é grande os

números de estudantes, que terminam a Educação Básica sem competência e habilidade de leitura, como demonstrados nos últimos relatórios do PISA e INAF.

Devido a esse fracasso escolar (leitura), o Ministério da Educação, Estados e Municípios brasileiros vem oportunizando estratégias de implementação de programas, como: Programa Mais Alfabetização, Pacto Nacional pelo Fortalecimento, entre as mudanças de paradigmas determinado pelos normatizadores educacionais e o desenvolvimento tecnológico, que implicam em um pensar a prática e em um redimensionamento da formação do professor.

De acordo com vários estudiosos, o fator determinante, para a aquisição de competências e habilidades leitoras, parte da ação dos docentes, em viabilizar métodos que propiciem aos estudantes, meios de vivenciar, compreender e experimentar diferentes formas de assimilação, através da concepção de novas metodologias, bem como o compromisso de mediar o desenvolvimento integral dos alunos, suas dimensões cognitivas, sociais e mentais.

Nessa perspectiva, com o objetivo de subsidiar os professores para o desenvolvimento de competências leitoras, esta pesquisa problematiza a eficácia do Método Enunciativo de Leitura – MEL enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, para o desenvolvimento de competência leitora nos estudantes brasileiros.

Uma vez identificado que os métodos de ensino da leitura, utilizados nas instituições escolares brasileiras, segundo as estatísticas dos últimos relatórios do PISA e do INAF, não estão sendo eficazes para o desenvolvimento de competências leitora, na próxima etapa, analisam-se as normativas educacionais brasileira com o objetivo de levantar o que elas determinam sobre competência leitora e o estudo da linguagem, para o desenvolvimento de competências leitora.

### 2.3 DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM O ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Sabe-se que a Educação no Brasil é normatizada por políticas educacionais, através de leis, que norteiam os processos de reflexão, planejamento e as práticas pedagógicas em todas as instituições escolares, sejam elas federais, públicas ou privadas.

Sendo assim, nesta etapa da pesquisa, objetiva-se evidenciar o que os documentos normativos educacionais determinam sobre competência leitora e o trabalho com a leitura e linguagens.

Ressalta-se que as leis normatizadoras do ensino da Educação Básica brasileira

reformulam-se de acordo com a evolução social e reúnem referenciais teóricos, para a organização do trabalho pedagógico das escolas e dos educadores, objetivando a consolidação de uma educação igualitária e de qualidade.

Nessa etapa, analisam-se os seguintes documentos norteadores educacionais: a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o Plano Nacional de Educação (PNE) e no estado de Minas Gerais, o Currículo Referência (CRMG).

Destaca-se que essas normativas refletem ou instigam, de alguma maneira, a pluralidade e a diversidade sociocultural e possuem o objetivo de garantir o direito educacional a todos os cidadãos brasileiros/mineiros, bem como o desenvolvimento de importantes competências (atributos desenvolvidos ou aperfeiçoados) e habilidades (qualidades) em prol de uma sociedade democrática.

Na próxima etapa, iniciam-se as análises às normativas educacionais brasileiras, com o objetivo fundamentar a discussão dessa pesquisa - a falta de competência leitora, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

### 2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Tratando-se de Educação, Direitos e Deveres que lhes são próprios, inicia-se a análise das normativas educacionais brasileira, com a principal normativa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o propósito de identificar a perspectiva de trabalho que se deve ter com o estudo da linguagem a fim de desenvolver competência leitora (MEC/BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.042, é a primeira Lei de diretrizes da Educação brasileira que surgiu para assegurar uma educação igualitária, como direito de todos os brasileiros (MEC/BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a LDB abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação no Campo e o Ensino à Distância (MEC/BRASIL, 1996).

Cabe a todos os brasileiros segui-la, uma vez que o sistema educacional envolve a família, as relações humanas, as relações sociais e as relações culturais.

Através da LDB encontram-se os princípios gerais para a educação, bem como suas finalidades, seus recursos financeiros e as diretrizes para a formação e carreira dos profissionais da educação (MEC/BRASIL, 1996).

Salienta-se que essa é uma lei que se renova a cada período, cabendo à Câmara dos Deputados atualizá-la, conforme o contexto em que se encontra a sociedade, de forma que continue garantindo a oferta de uma Educação igualitária, formativa e de qualidade.

Sua última reformulação foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 13/07/2022, através da Lei 14.407/2022, oriunda do Projeto Lei (PL) 5.108/2019.

Essa reformulação definiu a leitura como prioridade na Educação Básica Nacional, acrescentando ainda a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura, ao longo da Educação Básica, como requisitos indispensáveis, para a efetivação dos direitos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Assim, essa alteração foi aprovada pelo Senado, em 21 de junho, do ano de 2022 e sancionada como norma, sem vetos, pelo presidente Jair Bolsonaro, o que aponta a importância e a necessidade de se ampliar nas instituições escolares brasileiras/mineiras, metodologias de ensino, que oportunizem o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que fomentem o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes, que é o que justifica a pertinência acadêmico-científica do Método Enunciativo de Leitura, o qual tem o objetivo de subsidiar professores, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, como dito anteriormente.

Destaca-se que a LDB reconhece que a Educação deve abranger os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, instituições de pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, como se pode ver logo em seus Artigos 1º e 2º, que determinam os princípios e a relação entre educação, trabalho e práticas sociais:

Art. 1º. A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...) (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional incumbe aos estados a elaboração e a execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

Para tanto, ela determina que as instituições escolares elaborem e executem propostas pedagógicas ministrando o ensino:

Art. 3º. (...) com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (...) XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

De acordo com as diretrizes da LDB, a Educação deve abranger os movimentos sociais e as manifestações culturais.

Nessa perspectiva, a Educação não pode se limitar somente à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência, uma vez que a capacidade intelectual não é a única via de acesso e expressão de valores, os quais se manifestam ao sentir, escolher, decidir e agir nesta, ou naquela direção.

Nesse sentido, as instituições escolares devem transmitir e vivenciar valores, objetivando formar estudantes autônomos, capazes de avaliar e decidir, baseados em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses; devem objetivar a formação de estudantes solidários, capazes de se reconhecerem como parte da solução de problemas reais, prepará-los para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho, como determinado nos Artigos 22, 27, 35 e 37, parágrafo primeiro, da LDB:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (...) III – orientação para o trabalho (...).

Art. 35. (...) II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;(...)

Art. 37 (...) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão (...) condições de vida e de trabalho (...). (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

Ainda se tratando da LDB, seu Artigo 43 determina que as instituições escolares devem incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura.

Nessa perspectiva, as instituições escolares devem desenvolver o entendimento do estudante com o meio em que vive, divulgando conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem o patrimônio da humanidade. Elas devem comunicar o saber através do ensino e estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo, particularizando os nacionais, regionais e os locais.

A escola deve vincular-se ao exercício da cidadania e à formação para o trabalho. Deve desenvolver capacidades e competências no estudante, para que ele viva na sociedade contemporânea ativamente, atue como cidadão, adquira competências e habilidades como: a capacidade de resolver problemas e tomar decisões; conheça e compreenda o seu entorno social; saiba explicar os acontecimentos em que está inserido; receber e usar informações; operar e localizar dados, buscar respostas, associar-se, trabalhar e produzir em equipe, como assegurado pela LDB, como já foi afirmado.

Nessa perspectiva, o Artigo 32 da LDB determina que o educando adquira na instituição escolar:

Art. 32 (...) II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

Para tanto, as instituições escolares devem complementar seus currículos na parte diversificada, de acordo com as características regionais/locais, sociais, culturais e econômicas, assumindo novos paradigmas, como instituídos pelos artigos 26 e 35 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos;

Art. 26. § 2 O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021)

Em síntese, ao analisar a LDB (2021), conclui-se que ela traz importantes contribuições para a normatização do ensino. Reconhece a necessidade das instituições escolares incluírem em seus currículos conteúdos significativos e próximos da vivência dos educandos, partindo do seu meio social, das suas características culturais e de sua história regional/local, objetivando o desenvolvimento integral do estudante e a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais - indispensáveis para o exercício de sua cidadania, bem como a sua progressão no mercado de trabalho e em estudos posteriores, conforme já colocado (SENADO FEDERAL/BRASIL, 2021).

A próxima normativa educacional a ser analisada, são os PCNs, também com o

propósito de levantar o que dizem sobre competência leitora e o trabalho com a leitura e a linguagem.

### 2.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Após a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1996 e 1997, elaborados pelo Governo Federal, para a Educação Básica, objetivando trabalhar o currículo a partir de uma base única, dando a possibilidade de cada região do país desenvolver os conteúdos de acordo com sua realidade (MEC/BRASIL, 2000).

Sendo assim, com o objetivo de identificar as perspectivas dos PCNs em relação ao trabalho que se deve ter com a leitura e a linguagem, para desenvolver competência leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira, nesta etapa analisam-se os PCNs.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade, para as instituições escolares brasileiras. Suas determinações apontam uma prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade, evidenciando o sentido e o significado da aprendizagem durante toda a escolaridade, como uma forma de estímulo aos estudantes, para que eles se comprometam e assumam a responsabilidade com a sua própria aprendizagem – protagonismo (MEC/BRASIL, 2000).

Nesse sentido, suas determinações contribuem para que a prática escolar consiga desenvolver habilidades nos alunos, a fim de eles, além de aprenderem conteúdos, compreendam a sua realidade, participem ativamente de sua sociedade, respeitem as culturas diversificadas e exerçam a cidadania de forma efetiva.

Nessa perspectiva, os PCNs propiciam propostas regionais, locais, sociais e econômicas, nos diferentes estados e municípios brasileiros, através de projetos educativos e propostas para o processo de ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com foco no Ensino Fundamental, logo em sua apresentação, enfatizam que os conteúdos curriculares desenvolvidos pelas instituições escolares devem estar adequados às características sociais, culturais e econômicas, particulares de cada localidade (MEC/BRASIL, 1997).

Através de sua análise, notou-se que eles preveem condições, para que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e a um conjunto de conhecimentos adequados às suas necessidades e realidades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, os PCNs têm o objetivo de levar a educação a participar do processo de construção da cidadania dos estudantes, baseada na igualdade de direitos e garantindo aprendizagens essenciais para a formação deles como cidadãos autônomos, críticos, participativos e capazes de atuar com competência, responsabilidade e dignidade em sua sociedade, e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Os PCNs para o Ensino Fundamental, retomam a consideração sobre a adequação do ensino no que se refere às realidades locais, colocando o educando em evidência e garantindo que o ensino respeite e valorize a regionalização, a história local, a individualidade e a formação cidadã, como se pode ver a seguir:

(...) os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los.  
(...) fontes potenciais para a construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador! Capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço (MEC/BRASIL, 1997).

Outra diretriz dos PCNs para o Ensino Fundamental que evidencia a abordagem do estudo da História/Cultura Local foi constatada em:

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quartos ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se com nesse espaço. (...) A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (MEC/BRASIL, 1998).

No ano 2000, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares, para o Ensino Médio, preconizando um ensino interdisciplinar e contextualizado, garantindo uma aprendizagem significativa, que permite ao estudante a se identificar com as propostas curriculares de sua instituição escolar (MEC/BRASIL, 2000).

Nesse segmento, a abordagem da Cultura/História Local se relaciona à questão cultural da humanidade, num processo que envolve tempo e espaço de determinada região, exatamente como o Método Enunciativo de Leitura.

Nessa perspectiva, os PCNs, enfatizam que os conteúdos a serem desenvolvidos nas instituições escolares, necessitam de estarem adequados às características locais, sociais e econômicas dos estudantes, como se confirma em: “a definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais,

culturais e econômica particulares de cada localidade” (MEC, 2000).

O MEL, também atende a essa normativa. Ele oportuniza trabalhar os conteúdos, de modo que se torne possível “(...) recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas” (SOUZA, 2022).

Os PCNs apontam ser fundamental que o espaço vivido pelos estudantes, seja o ponto de partida dos estudos, para que os permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço (MEC/BRASIL, 2000).

Através da análise dos PCNs para o Ensino Médio, verificou-se que eles adotam os três princípios filosóficos da concepção curricular: os princípios estéticos, políticos e éticos.

Baseados nesses princípios, as disciplinas ofertadas pelo Ensino Médio conseguem oportunizar aos educandos tornarem-se protagonistas em seu processo de ensino/ aprendizagem e os oportuniza a construir sua identidade cidadã, através do convívio e participação de situações locais, regionais, nacionais e globais (MEC/BRASIL, 2000).

Os PCNs para o Ensino Médio apontam ainda, diretrizes, defendendo a ideia de a necessidade da instituição escolar oferecer condições, para que os estudantes compreendam o desenvolvimento de sua sociedade e o processo de ocupação de espaços físicos, assim como as relações da vida humana x paisagem. (MEC/BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, os PCNs para o Ensino Médio evidenciam a formação cidadã oportunizada através da interdisciplinaridade dos conteúdos e da contextualização do espaço local, em que os educandos estão inseridos.

Nesse sentido, esses documentos estabelecem que os conteúdos a serem trabalhados nas instituições escolares devem adequar-se às características locais, sociais e econômicas dos estudantes em prol de sua formação cidadã e atuação na sociedade (MEC/BRASIL, 2000).

Eles apontam que os docentes atuem como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e mediadores do conhecimento socialmente produzido, auxiliando-os a refletir uma prática pedagógica coerente com os objetivos propostos para uma educação de qualidade e igualitária (MEC/BRASIL, 2000).

Como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam o diálogo e enfatizam o desenvolvimento de confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética.

Para tanto, determinam contribuições para o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e ressaltam a importância de cada instituição escolar ter clareza quanto a ele, de forma que todos possam se comprometer em atingir as metas a que se

propuseram, além de tratar temas sociais necessários, chamados pelos PCNs de Temas Transversais.

Importante reforçar que os Temas Transversais devem reconhecer a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, garantindo uma formação de qualidade para todas as características diferenciadas, sem desvalorizar as peculiaridades culturais e regionais de cada um.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) revisou os PCNs do Ensino Médio, e determinou através de orientações complementares, os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) (MEC/BRASIL, 2000).

Essas orientações trouxeram a importância da contextualização do ensino, não somente para a atuação do educando no mercado de trabalho, mas como algo significativo, próprio, particular, individual do estudante, compreendendo as histórias dos vários nomes da cidade em que vivem (MEC/BRASIL, 2006).

Nesse sentido, os PCNs reforçam a importância de a instituição escolar atuar com a diversidade existente entre os educandos, seus conhecimentos prévios e seu convívio social, recomendando que as políticas educacionais sejam diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja excludente.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a fundamentar a Educação nos quatro pilares educacionais que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Lembrando que aprender a conhecer, pressupõe que o estudante aprenda a selecionar, acessar e integralizar os elementos de uma cultura geral, adquira o espírito investigativo e a visão crítica, sendo capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida.

O aprender a fazer desenvolve a competência no aluno, para saber se relacionar em grupo, resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional (MEC/BRASIL, 2000).

O aprender a viver com os outros, consiste em desenvolver o estudante para que ele saiba compreender o outro e a realizar projetos comuns. Prepara-o para gerir conflitos, fortalece sua identidade e o prepara para respeitar a identidade dos outros, assim como os valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz (MEC/BRASIL, 2000).

Já o aprender a ser, como se sabe, desenvolve a personalidade do educando possibilitando-o agir com autonomia, expressar suas opiniões e assumir responsabilidades pessoais (MEC/BRASIL, 2006).

Destaca-se que os PCNs defendem a ideia de que é preciso oferecer condições, para que

os estudantes compreendam “(...) o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem” (MEC/BRASIL, 2006).

Nesse contexto, a abordagem histórico-cultural relaciona-se intimamente, à questão da cultura da humanidade, num processo envolvendo tempo e espaço de determinada região.

Ressalta-se que o Método Enunciativo de Leitura - MEL parte da historicidade/cultura local e do espaço em que os estudantes estão inseridos, para realizar seus procedimentos análises. Considera a interdisciplinaridade dos conteúdos, oportuniza o protagonismo do aluno e considera/respeita seu desenvolvimento cognitivo no decorrer do processo para o desenvolvimento de competência leitora.

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconizam um ensino interdisciplinar e contextualizado. Garante aos estudantes uma aprendizagem significativa que os permite identificar e se identificar com as propostas a serem trabalhadas (MEC/BRASIL, 2000).

Uma vez finalizada a análise dos PCNs, na etapa seguinte, analisa-se a Base Nacional Plano Comum Curricular, com o objetivo de identificar o que ela determina sobre o trabalho com a leitura e a linguagem, a fim de se desenvolver competências leitora.

### 2.3.3 Base Nacional Comum Curricular

Inicia-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de identificar sua perspectiva para o trabalho com o estudo da linguagem para o desenvolvimento de competências leitora, dos estudantes brasileiros, como dito.

A BNCC é um documento federal, que foi iniciado em 2015, e passou por várias homologações, até a sua edição vigente, homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação (MEC/BRASIL, 2017).

Os marcos legais que a embasam são: a Constituição de 1988 - que em seu artigo 205, reconhece a Educação como direito fundamental de todos); a Carta Constitucional - que em seu Artigo 210, reconhece a necessidade da fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; a LDB - que em seu Inciso IV do seu Artigo 9º, aponta que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (MEC/BRASIL, 2017).

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular se aplica para todas as etapas da

Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como um documento normativo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento.

Ela define e orienta as equipes pedagógicas, norteando os currículos escolares e seus conteúdos mínimos, que devem ser assegurados e desenvolvidos ao longo das etapas de escolaridade, através de um conjunto de aprendizagens essenciais e da definição de competências, habilidades e diretrizes, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC/BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC se estrutura explicitando os conhecimentos/competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Ela contribui para o alinhamento de outras políticas e ações educacionais, em âmbito federal, estadual e municipal, como se pode constatar:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2017).

A BNCC regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no sistema de ensino da Educação Básica brasileira, reconhecendo os patrimônios históricos e culturais e garantindo o diálogo com as realidades locais (MEC/BRASIL, 2017).

Tem o objetivo promover a igualdade do sistema educacional, em prol da construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática ((MEC/BRASIL, 2017).

Dentre as habilidades, atitudes e valores instituídas pela BNCC, destacam-se os essenciais para a vida do século XXI, que não devem ser interpretados como um componente curricular, e sim, tratados de forma transdisciplinar, devendo estar presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas da Educação Básica brasileira (MEC/BRASIL, 2017).

Ressalta-se que a BNCC, logo em sua introdução, inclui dez competências gerais que apontam “o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, 2017).

Essas competências gerais enunciam a necessidade de o ensino pautar-se baseando-se em questões regionais e locais, valorizando a relação cultural, baseada no conhecimento cultural

histórico.

Assim, sua primeira competência geral: “Conhecimento” trata da necessidade de a educação valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, com o objetivo de possibilitar ao educando se tornar um cidadão, que entenda a sua realidade, colabore para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC/BRASIL, 2017).

A segunda competência geral da BNCC aborda o desenvolvimento do “Pensamento Científico, Crítico e Criativo,” com o objetivo de exercitar no estudante sua curiosidade intelectual, para que ele aprenda a utilizar as ciências, com criticidade e criatividade e seja capaz de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criar soluções (MEC/BRASIL, 2017).

A terceira competência geral da BNCC diz respeito ao “Repertório Cultural,” que engloba tanto a diversidade cultural, quanto à identidade. Ela aponta que deve haver a valorização e o fruir das diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais às mundiais, assim como a participação do aluno em práticas diversificadas da produção artístico-cultural (MEC/BRASIL, 2017).

A quarta competência geral da BNCC é a “Comunicação.” Ela determina que a instituição escolar deve utilizar diferentes linguagens, para que os estudantes aprendam a se expressar e a partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos (MEC/BRASIL, 2017).

A quinta competência geral da BNCC diz respeito à “Cultura Digital”. Essa competência reza que o educando compreenda e saiba utilizar as tecnologias digitais, de maneira crítica, significativa e ética.

Visa que o estudante acesse e produza conhecimentos e informações, fomentando seu protagonismo no seu processo de ensino-aprendizagem (MEC/BRASIL, 2017).

A sexta competência geral da Base Nacional Comum Curricular trata do “Trabalho e Projeto de Vida.” Ela valoriza a diversidade de saberes, vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitam ao educando entender o mundo do trabalho e a fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, consciência crítica, responsabilidade e autonomia (MEC/BRASIL, 2017).

A sétima competência geral da BNCC aborda a “Argumentação” com base em:

(...) fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e

do planeta (MEC/BRASIL, 2017).

Essa competência oportuniza ao estudante condições de se colocar e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. Capacita-o a defender suas ideias, pontos de vista e o auxilia a tomar decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

A oitava competência geral da BNCC diz respeito ao “Autoconhecimento e Autocuidado”. Essa competência aponta que a instituição escolar deve levar o aluno a conhecer-se, a se auto apreciar e a cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade, para lidar com elas (MEC/BRASIL, 2017).

A nona competência é denominada como “Empatia e Colaboração.” Ela aborda as relações interpessoais e o respeito à diversidade cultural, analisada sob a perspectiva da contextualização do ensino e da necessidade de abordagens, que valorizem a Cultura/História Local dos estudantes. Regulamenta e sustenta que a escola deve exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperatividade nos alunos, para que eles se façam respeitar e promovam o respeito ao outro e aos direitos humanos (MEC/BRASIL, 2017).

A décima e última competência geral da BNCC trata da “Responsabilidade e Cidadania.” Essa competência defende que a instituição escolar deve levar o aluno a agir de forma pessoal, coletiva, com autonomia, responsabilidade, reflexão, resiliência e determinação, objetivando que ele consiga tomar decisões através de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC/BRASIL, 2017).

Prosseguindo com a análise, ainda no texto introdutório da BNCC, encontra-se a diretriz para que os municípios e unidades escolares contextualizem seus currículos, baseando-se em sua normativa com o objetivo de garantir que educandos compreendam as especificidades de cada região e de sua localidade, em parceria com a família e a comunidade:

(...) contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

(...) decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (MEC/BRASIL, 2017).

Desse modo, necessita-se de que a educação assuma uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos protagonistas

de suas aprendizagens e promovendo uma educação voltada ao seu reconhecimento e desenvolvimento pleno (MEC/BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC tem o objetivo de orientar e normatizar as instituições escolares brasileiras, sobre como montar suas grades curriculares, auxiliando-as em sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas (MEC/BRASIL, 2017).

Ao se analisar a etapa da BNCC, voltada para a Educação Infantil, percebe-se que ela, preza o educar, o cuidar, normaliza o acolhimento às vivências das crianças e os conhecimentos construídos em seu ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, articulando-os em propostas pedagógicas, com o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (MEC/BRASIL, 2017).

Ao estudar os campos de experiências, que norteiam o dia-a-dia das crianças, trazidos pela BNCC, percebe-se nitidamente, a presença da Cultura/História Local de cada região em todos eles, e, pode-se notar também, que as diretrizes para a elaboração de currículos contém uma base comum obrigatória, envolvendo questões de cada região e apontando o caráter individualizado para cada comunidade, o que pode ser confirmado em: “(...) os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (MEC/BRASIL, 2017).

Já a etapa da BNCC voltada para o Ensino Fundamental prevê a continuidade do trabalho em forma espiral ao da Educação Infantil, retomando e ampliando o que já foi abordado nos componentes curriculares, por meio das áreas de conhecimento e competências específicas, condizentes com a faixa etária das crianças (MEC/BRASIL, 2017).

Assim, a BNCC determina diretrizes que mantêm a valorização dos estudantes e suas experiências com o seu contexto familiar, social, cultural, suas memórias, e o seu pertencimento a um grupo.

Evidencia-se que em cada componente específico das áreas do Ensino Fundamental, encontram-se determinações sobre a Cultura/História local.

A exemplo disso, citam-se, dentre outras, as competências dos componentes de Língua Portuguesa, que devem oportunizar ao educando compreender a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e comunidade a que pertencem (MEC/BRASIL, 2017).

Também o componente de Língua Inglesa seguindo a competência determinada pela BNCC, deve levar o estudante a identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa, a portuguesa e outras línguas, articulando-se a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua/cultura e identidade (MEC/BRASIL, 2017).

Ao analisar a BNCC, se torna evidente a necessidade da integração entre os professores das áreas e componentes curriculares, assim como a elaboração de planos que contemplem essa integração.

Assim, a BNCC sugere que os Estados, Municípios e instituições escolares construam seus currículos contextualizados para as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com as particularidades regionais da História e tempo locais.

Destaca-se que as competências da BNCC se inter-relacionam e se desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, visando abarcar todo o território nacional, objetivando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que auxiliam a resolver as demandas da vida cotidiana dos educandos, o exercício da cidadania e sua atuação no mundo do trabalho contemporâneo (MEC/BRASIL, 2017).

No ano de 2018, aprovou-se a BNCC, para o Ensino Médio, também sustentando a necessidade de o ensino ser voltado para o estudo da Cultura/História Local, orientando a elaboração de currículos e de propostas pedagógicas, considerando as características regionais, culturas e locais (MEC/BRASIL, 2018).

Nesse documento, podem-se perceber, através das competências e habilidades determinadas, indícios da necessidade de o ensino pautar-se nas questões locais e regionais, sequenciando a consideração, os conhecimentos prévios dos estudantes, suas individualidades, suas necessidades e evidenciando suas comunidades, preservando e respeitando as diferenças (MEC/BRASIL, 2018).

A exemplo disso, evidenciam-se as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que analisam os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos regional, local, nacional e mundial, em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo que o educando compreenda e saiba posicionar-se criticamente com relação a esses processos e possíveis relações entre eles. (MEC/BRASIL, 2018)

Além disso, as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas analisam as relações de produção, capital e trabalho, em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades

(MEC/BRASIL, 2018).

Observe-se que as determinações da BNCC, para o Ensino Médio, abordam também a cultura corporal de movimento, na área de Linguagens e suas Tecnologias, ampliando o trabalho realizado no Ensino Fundamental, com o objetivo de que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, através do diálogo com o patrimônio cultural e os diferentes campos de atividade humana (MEC/BRASIL, 2018).

Sendo assim, ao final do Ensino Médio, os estudantes devem estar preparados para analisar e compreender a diversidade histórica, ideológica e social e a “(...) apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando características locais, regionais e globais” além de serem capazes de:

(...) fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturais e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes (...). Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (MEC/BRASIL, 2018).

Ressalta-se que as competências determinadas pela BNCC indicam a necessidade de um ensino pautado em questões regionais/locais, baseadas no conhecimento do estudante, da comunidade, na Cultura Histórica - tempo e espaço (MEC/BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva é preciso compreender a História/Cultura local como partes pertencentes a uma educação contextualizada, que reconheça os estudantes como serem individualizados, protagonistas no processo de suas aprendizagens, como determinado pela BNCC.

Desse modo, torna-se evidente que os currículos escolares devem garantir a individualidade e a pluralidade dos estudantes, envolvendo questões específicas de cada região/comunidade, confirmado em: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos acontecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (MEC/BRASIL, 2018).

As experiências dos estudantes “(...) em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo” (BNCC, 2017) devem, de forma espiral, serem

sempre retomados e ampliados ao que já foi ofertado de acordo com a faixa etária dos estudantes, assim como oportuniza o Método Enunciativo de Leitura -MEL, através dos seus procedimentos de análise, fundamentados na Semântica do Acontecimento de Guimarães (GUIMARÃES, 2018).

A partir da análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, notou-se que além dessa normativa determinar competências e habilidades para as áreas do conhecimento, ela ainda determina que a avaliação escolar deve analisar de maneira global e integral o educando (MEC/BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a avaliação deve ser formativa, considerar os contextos e as condições de aprendizagem dos alunos e contribuir de forma direta, para o seu desenvolvimento e protagonismo (MEC/BRASIL, 2018).

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam a necessidade de uma integração entre educadores das diversas áreas, a elaboração de planos que contemplem a História/Cultura Local e exaltam a necessidade da elaboração de planos que marquem as identidades de cada cidade, dos povos que ali estiveram, bem como o processo de formação/ocupação:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (MEC/BRASIL, 2017).

É evidente que a BNCC privilegia a abordagem discursivo-enunciativa e estabelece a relação das linguagens com os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas, muito próximas às defendidas pelo Método Enunciativo de Leitura – MEL (SOUZA, 2022).

A proposta da Base Nacional Comum Curricular considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas: infográfico, foto, pintura, desenho, ilustração etc. (MEC/BRASIL, 2018).

Segundo essa normativa, a leitura assume uma abordagem enunciativo-discursiva “(...) na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura” (MEC/BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a prática de leitura requer compreensão, além de promover o contato com gêneros textuais diferentes. Ou seja, a prática de leitura deve desenvolver atitudes de

respeito pela diversidade e a empatia pelo diferente (MEC/BRASIL, 2017).

Ao finalizar a análise à BNCC, conclui-se que ela reproduz uma herança deixada pelos PCNs. Segundo suas diretrizes, as práticas de leitura devem possibilitar várias interpretações, através de uma multiplicidade de processos. Ou seja, as práticas de leitura devem ser interativas, sociais e discursivas. Devem adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, atribuir significado, considerarem os contextos de produção, a compreensão, a colaboração as capacidades de apreciação e réplica (MEC/BRASIL, 2017).

Essa normativa ainda aponta que o professor deve atuar como orientador e não mais como o detentor do conhecimento. Ele deve fazer registros, para referenciar a progressão no desenvolvimento escolar do estudante e considerar esse aluno como centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que o Método Enunciativo de Leitura – MEL atende às diretrizes da BNCC, uma vez que ele aborda o texto numa perspectiva semântico-discursiva.

Além disso, o MEL tem como objeto de análise textos que enunciam a História/Cultura Local, utiliza-se da metodologia do ensino híbrido (*blended*); propicia diferentes modos de interação, colaboração, troca de informações e a articulação de saberes adquiridos; estimula o protagonismo; propicia construções significativas que contribuem para o desenvolvimento de competências leitora e, conseqüentemente, escrita, fatores indispensáveis para a formação integral do estudante e sua atuação na sociedade (SOUZA, 2022).

Na próxima etapa, analisa-se o Plano Nacional de Educação, com o objetivo de averiguar o que diz sobre o trabalho com leitura e linguagem.

#### 2.3.4 Plano Nacional de Educação

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará no decênio de 2014/2024 (MEC/BRASIL, 2014).

O PNE é um documento editado periodicamente através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento e garantia de uma educação integral e igualitária para todos os brasileiros (MEC/BRASIL, 2014).

Ele enfatiza ações de planejamento cooperativo, assistência técnica e interlocução com os estados e municípios, que vigoram por 10 anos, uma vez que a LDB de 1996, prevê em seu art. 214 (MEC/BRASIL, 1996):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (MEC/BRASIL, 1996).

De acordo com o Artigo 211, dessa mesma Lei (LDB), a elaboração do PNE deve ser executada pela União e os demais entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal).

No ano de 2001, sob a gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação.

O atual, foi aprovado no ano de 2014 e em seu Artigo 2º determina:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MEC/BRASIL, 2014).

Para tanto, a execução dessas diretrizes se baseia no cumprimento de metas que possuem monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizadas pelo Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2014).

A essas instâncias compete, ainda, a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações, a análise e a proposta de políticas públicas, que assegurem a implementação das estratégias, o cumprimento das metas, a análise e a proposta da revisão do percentual de investimento público para a educação (MEC/BRASIL, 2014).

A cada dois anos, ao longo do período de vigência do PNE, o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deve publicar estudos, objetivando aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas (MEC/BRASIL, 2014).

A União deve promover a realização de, pelo menos, duas conferências nacionais de educação, até o final de cada decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2014).

O Fórum Nacional de Educação também deve acompanhar a execução do PNE e o cumprimento de suas metas.

Ele deve promover a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar em regime de colaboração, objetivando alcançar as metas estipuladas e implementar as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2014).

Aos gestores federais, estaduais, municipais e ao Distrito Federal cabe adotarem medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas em cada PNE (MEC/BRASIL, 2014).

Ainda sobre o PNE importa evidenciar sua determinação para que a instituição escolar aborde um regime de colaboração específico para a implementação de modalidades educacionais, que considerem territórios étnico-educacionais e utilizem estratégias, que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, que deve ser assegurada após consulta prévia, e informada a cada comunidade envolvida (MEC/BRASIL, 2014).

Dessa forma, o PNE define que Estados, Municípios e o Distrito Federal elaborem seus planos de educação e/ou os adequem a planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias neles previstas, dentro do prazo de um ano, a ser contado da publicação da Lei do PNE vigente (MEC/BRASIL, 2014).

Os Planos educacionais estabelecidos pelos entes federados devem abordar estratégias que:

- I - Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - Garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - Promovam a articulação Inter federativa na implementação das políticas educacionais (MEC/BRASIL, 2014).

Assim, finaliza-se o estudo do PNE evidenciando sua determinação, para que sua

elaboração e a adequação dos Planos de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal sejam realizados, segundo sua determinação, com a participação de representantes de cada comunidade educacional e sociedade civil, também respeitando as políticas sociais, e, particularmente, as culturais, garantindo as necessidades específicas para a educação especial em todos os níveis e modalidades.

Para finalizar a análise das principais normativas educacionais brasileiras, na próxima etapa, analisa-se o Currículo Referência de Minas Gerais, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular, resultante da revisão dos currículos pré-existentes nas redes públicas mineiras, também com o propósito de identificar o que determina para o trabalho com o texto e a linguagem, com foco no desenvolvimento de competência leitora.

### 2.3.5 Currículo Referência de Minas Gerais

Resultante de estudos da Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE) junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é um importante documento orientador para a Educação Básica Mineira, que se fundamenta:

(...) a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado (SEE/MG, 2018).

Importante evidenciar que um dos eixos estruturantes elaborados pelo CRMG, relaciona-se com os sujeitos e seus tempos de vida, em que se compreende “que os diferentes tempos da vida constituem construções históricas, sociais e culturais” (SEE/MG, 2018).

O CRMG é composto pelas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que, após serem homologadas, passaram a substituir o Currículo Básico Comum (CBC), que até então, era a fonte de embasamento sobre o que deveria ser oportunizado aos estudantes da Educação Básica no Estado de Minas Gerais (SEE/MG, 2018).

A estrutura do CRMG para a etapa da Educação Infantil obedece aos seis direitos da aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser trabalhados de maneira contextualizada (SEE/MG, 2018).

Sendo assim, o CRMG aponta que os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem necessitam estar de acordo com as faixas etárias dos estudantes e devem-se relacionar à

Cultura/História Local, como pode visto em:

- (...) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais (CRMG, 2018, p. 57);
- (...) Conhecer as diferentes tradições culturais, os costumes do seu rupo e de outros (CRMG, 2018, p. 106);
- (...) Valorizar o patrimônio científico, tecnológico, histórico, artístico e cultural (CRMG, 2018, p. 106);
- (...) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (SEE/MG, 2018).

Logo, o CRMG aponta que as instituições escolares de Educação Infantil necessitam trabalhar com processos de aprendizagem que contemplem a História/ Cultura Local das crianças, respeitando suas individualidades e faixas etárias (SEE/MG, 2018).

Através da análise ao CRMG, pode-se perceber que sua estruturação para a Educação Infantil, oportuniza ao aluno aprender a formular e reformular hipóteses e ideias explicativas sobre o mundo que o cerca, objetivando que ele comece a querer a conhecer e a saber o porquê das coisas, explore objetos, seres, fenômenos físicos, químicos e biológicos, entre outros (SEE/MG, 2018).

Sendo assim, as instituições escolares de Educação Infantil devem:

- (...) promover junto às crianças constantes atividades exploratórias, contato com materiais diversos que permitam as crianças, através das interações e brincadeiras, pensar os mundos da natureza e da sociedade, incluindo os animais, as plantas, os objetos, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura, assim, elas vivenciam de modo integrado, experiências em relação ao tempo, ao espaço, às quantidades, relações e transformações (SEE/MG, 2018,).

Ao contrário da maioria dos outros estados, a estrutura do CRMG, segue as diretrizes da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, o CRMG reconhece e valoriza os diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes no estado mineiro e tem o objetivo de desenvolver Competências e Habilidades, através da determinação de um currículo mínimo comum para a Educação Básica Mineira.

Ressalta-se que o CRMG inclui nos conteúdos, contextos próprios de cada uma das regiões que o compõem, uma vez que, as compreende como “várias Minas Gerais dentro dos limites do estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira” (SEE/MG, 2018).

Para o Ensino Fundamental, o currículo mineiro também se estrutura voltado para a questão regional de uma maneira mais específica, apontando logo em seu texto introdutório, a

importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares e que seja condizente com a diversidade regional, territorial e local dos estudantes, dialogando com suas vivências plurais, com o objetivo de oportunizar um processo de ensino-aprendizagem significativo:

(...) a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) torna-se essencial na efetivação de um currículo territorial, regional ou local, que contemple as especificidades de cada comunidade e reflita, na sala de aula, em aprendizagem significativa (SEE/MG, 2018).

As áreas de conhecimento determinadas pelo CRMG para a Educação Básica Mineira são: a área de Linguagens; a área de Matemática; a área de Ciências da Natureza; a área de Ciências Humanas e a área de Ensino Religioso.

Cada área possui competências e habilidades específicas, sendo necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreendam o seu funcionamento e entendam os diferentes tipos de linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais), objetivando contribuir para que o estudante amplie sua participação social, seu entendimento e suas possibilidades de explicar e interpretar, de forma crítica, a realidade, bem como continue aprendendo - protagonismo. (SEE/MG, 2018).

A estrutura do CRMG para a Educação Integral:

(...) defende a imersão no território que a escola está inserida. É preciso identificar as várias manifestações culturais existentes e dialogar com os atores e agentes desse território com as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. As escolas devem valorizar tais manifestações, pois o território é considerado educativo (SEE/MG, 2018).

Na Educação Integral, o CRMG não se limita apenas à organização de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Assim, ele determina que é preciso pensar como e quais são as competências e habilidades que contribuirão para a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, o currículo mineiro aborda capacidades envolvendo o repertório cultural, a empatia, a responsabilidade, a cultura digital e o projeto de vida, através do desenvolvimento de um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, objetivando que o aluno possa atuar como sujeito construtor de aprendizagens significativas para ele (SEE/MG, 2018).

Ressalta-se, que o currículo interdimensional possibilita o exercício dos quatro pilares da Educação, segundo a UNESCO (Comissão Internacional sobre Educação) que são: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver.

Ao analisar o CRMG, notou-se que ele associa a formação básica a outros conteúdos e

experiências que garantam aos estudantes a melhoria de suas aprendizagens, nas quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Além disso, sua base curricular comum e seus currículos foram elaborados com o objetivo de garantir ao educando, o direito à aprendizagem, assegurando-lhe o desenvolvimento de competências; a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores determinados para o auxiliar a resolver as demandas da sua vida cotidiana, com vistas em seu exercício pleno de cidadania e atuação no mundo do trabalho (SEE/MG, 2018).

O CRMG ainda oportuniza aos estudantes, condições para que, ao final da sua trajetória escolar eles:

- Valorizem e utilizem os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- (...) Valorizem e as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, (...);
- Utilizem (...) conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- (...) Valorizem a diversidade de saberes e vivências culturais, (...);
- (...) Conheçam, apreciem e cuidem de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- Exercitem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (...);
- Ajam com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário (SEE/MG, 2018).

O CRMG enuncia, ainda, que a evidência ao passado, através da educação, impulsiona a dinâmica ensino-aprendizagem, dialogando com o presente, uma vez que, ao perceber o seu passado histórico, o estudante tem a oportunidade de atuar sobre a realidade contemporânea (SEE/MG, 2018).

Nessa perspectiva, o CRMG oportuniza ao educando resgatar valores, rever teorias e ressignificar experiências, promovendo-lhe aprendizagens contextualizadas e significativas, através da parceria escola/família/comunidade (SEE/MG, 2018).

Em síntese, o CRMG enfatiza os documentos norteadores da educação nacional, promovendo o respeito ao próximo e aos direitos humanos, enfatizando o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de quaisquer naturezas, com o papel de tornar a instituição

escolar um lugar para a busca de uma sociedade mais justa, solidária e que saiba identificar:

(...) os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados, visando preservar e perceber aquilo que estes patrimônios materiais e imateriais revelam sobre a história local e regional (SEE/MG, 2018).

Ressalta-se que o CRMG foi organizado fundamentando-se na BNCC, porém, ele especifica a questão regional, mencionada sobre a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que considerem a diversidade regional, territorial e local dos estudantes, dialogando com suas vivências plurais, objetivando que as aprendizagens se tornem significativa (SEE/MG, 2018).

Nessa perspectiva, o CRMG determina que

(...) a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) torna-se essencial na efetivação de um currículo territorial, regional ou local que contemple as especificidades de cada comunidade e reflita, na sala de aula, em aprendizagem significativa (SEE/MG, 2018).

Assim, o CRMG integra em seu documento, a parte diversificada, que respeita a diversidade local e é adaptativa a cada contexto. Nessa perspectiva, os diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como as competências e as habilidades foram alteradas para oferecerem uma perspectiva regional e contextualizada, quando necessário, determinações estas que o MEL atende (SOUZA,2022).

Ao longo de sua estruturação, o Currículo Referência de MG apresenta as áreas e as competências específicas para as etapas da educação no estado, em que se podem constatar várias passagens que determinam a contemplação do ensino da História/Cultura Local, bem como o MEL oportuniza, como por exemplo:

(...) os temas devem ser flexíveis o suficiente para explorar a curiosidade, os questionamentos dos estudantes, proporcionando a sistematização dos diferentes conteúdos e seu desenvolvimento histórico, conforme as características e necessidades dos estudantes e do meio em que estão inseridos, nas diferentes etapas da Educação Básica (SEE/MG, 2018).

Nesse sentido, o CRMG evidencia as cenas enunciativas no processo de formação/ocupação dos povos, o tempo e o espaço.

Nessa perspectiva, o MEL novamente o atende, uma vez que também evidencia cenas

enunciativas no processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração do município tomado para análise.

Assim, O MEL, como determinado por essa normativa tem a perspectiva de ampliar as experiências dos estudantes com

(...) o lugar, no sentido de referência, localização e orientação espacial, transita entre o local, o regional e o mundial. Nele se reconhecem identidades, pertencimento, culturas, singularidades dos povos e civilizações, características físicas, bem como as formas como essas condições são enfrentadas, transformadas ou determinantes de certo modo de vida nos diferentes lugares do planeta (SEE/MG, 2018).

O Currículo Referência de Minas Gerais voltado para o Ensino Médio, encontra-se em processo de homologação desde 2020. De acordo com as etapas que já foram homologadas, hipotetiza-se que esse documento também esteja em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e aborde as especificidades regionais/locais apontadas pelos documentos normatizadores da educação brasileira.

Em síntese, ao analisar o CRMG, pode-se verificar que o Método Enunciativo de Leitura, o atende em diversas diretrizes, uma vez que ele compreende que o ensino da historicidade e da diversidade cultural, proporciona um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o desenvolvimento integral do estudante, favorece o exercício da cidadania e sua qualificação tanto para o mercado de trabalho, quanto para o convívio em sociedade.

Ao longo das análises aos documentos normativos educacionais brasileiros, pode-se constatar que ele aponta a necessidade de as instituições escolares proporem um espaço de convívio coletivo, onde se privilegie trocas, acolhimento, garanta o bem-estar do estudante, o relacionamento entre si e com os demais.

As instituições escolares devem ser instâncias em que se aprenda a valorizar as riquezas culturais locais, bem como as regionais e nacionais (SEE/MG, 2018).

Destaca-se que o MEL atende a essa normativa nesses quesitos.

Uma vez constatado através das análises às normativas educacionais brasileiras, dentre as determinações para que as instituições escolares proporcionem uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e busque um ensino significativo, equitativo e transformador, considerou-se que elas acentuam a necessidade da abordagem da História/Cultura local nos currículos escolares, fomentam uma perspectiva discursivo-enunciativa para o trabalho com a leitura e a linguagem.

Identificados essas diretrizes, na próxima etapa, através de uma pesquisa de

levantamento, analisam-se mostras de livros didáticos, adotados na escola estadual de EMTI Itaunense, tomada para estudo, com objetivo de averiguar se os livros didáticos (LD) realizam um trabalho, que seja fundamentado por uma abordagem discursivo-enunciativa e se abordam o ensino da História/Cultura Local.

### **3      CAPÍTULO II**

Ao longo dos anos, estudiosos vem enunciando a importância que o livro didático ganhou por determinar conteúdos e por condicionar estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o conteúdo que se ensina, como o ensina e o que se ensina.

Nessa perspectiva, eles auxiliam a prática pedagógica dos professores no processo de construção do aprendizado em sala de aula, desde o planejamento até a execução das atividades, podendo ser considerado uma ferramenta de valor considerável, tanto para professores, quanto para alunos.

Por compreender a importância que os livros possuem, principalmente nas instituições escolares públicas, onde nem sempre é oportunizado o material didático necessário para a prática pedagógica do professor, essa etapa do trabalho, através de uma pesquisa de levantamento, analisa mostras de livros didáticos adotados pela instituição escolar pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Itaunense, com o objetivo de verificar se atendem às normativas educacionais em relação à perspectiva discursivo-enunciativa e quanto à abordagem do ensino da História/Cultura Local.

Hipotetiza-se que a proposta mercantilista do livro didático não viabiliza um trabalho que busca personalizar o ensino de modo a atender a diversidade cultural dos estudantes assistidos.

#### **3.1    MOSTRAS DE LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS NA ESCOLA ESTADUAL ITAUNENSE DE EMTI**

Uma vez identificada a perspectiva da BNCC, que produz uma herança deixada pelos PCNs e as outras normativas, nesta etapa da pesquisa, busca-se averiguar se os livros didáticos, distribuídos pelo Plano Nacional do Livro e do Material (PNLD) oportunizam um trabalho fundamentado por uma abordagem discursivo-enunciativa,

Para tanto, partiu-se dos livros didáticos destinados aos professores, com o objetivo de

identificar, além dos conteúdos abordados, sugestões e comentários, que visam complementar o trabalho docente, para verificar como trabalham o estudo da leitura e da linguagem.

Abaixo, segue quadro síntese, descritivo das mostras de livros didáticos adotados na escola pública estadual tomada para estudo.

### 3.1.1 Síntese das Abordagens dos Livros Didáticos e Seus Objetivos

Sínteses das propostas de cada livro, que se encontrava na biblioteca da escola pesquisada e seus objetivos:

Quadro 1 - Descritivo da abordagem dos livros didáticos adotados

LIVRO	TÍTULO	EDITORA	PROPOSTA
	Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas-Indivíduo, Sociedade e Cultura	Editora Moderna Ltda	O que é o ser humano; o ser humano e a racionalidade; o Viver em sociedade; a cultura e seus múltiplos sentidos; a Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais, características demográficas; o Estado, políticas populacionais e planejamento familiar; a População; as Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira ; o Racismo, violência e mecanismos de exclusão social no Brasil republicano; o caráter oligárquico da república; a ressignificação do passado e da cultura nacional na Era Vargas; as dinâmicas da população brasileira; a distribuição da população; o indivíduo na sociedade contemporânea e as suas transformações.
	Se Liga nas Linguagens Portuguesas	Editora Richmond	Movimentos literários; a importância da biblioteca cultural; a produção de fala pública formal; a teoria clássica dos gêneros; a Produção de gif; a Poesia lírica; o Trovadorismo; Humanismo; a poesia palaciana; o Classicismo; a lírica de Camões; o teatro no Humanismo; a epopeia portuguesa; a carta de Caminha; a Produção de fala pública; o dualismo típico do Barroco; o Barroco em terras portuguesas e brasileiras; a Realização de enquete e a produção de gráficos; o Classicismo; o Neoclassicismo; o Arcadismo em Portugal e no Brasil; a Produção de <i>podcast</i> ;o Romantismo em Portugal e no Brasil; s poesia romântica ; a prosa romântica; Contação de histórias; a Produção de <i>playlist</i> ; Realismo/ Naturalismo; Produção de HQ; Parnasianismo, Modernismo português; Pré-Modernismo; o romance; o regionalismo; a Produção de vídeo minuto; a Produção pós-modernista; o Pós-Modernismo; a Produção de verbete; Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa; / Literatura lusófona; a Produção de vídeo currículo; a análise Linguística/semiótica; as várias linguagens; funções da linguagem; / Pronomes (pessoal, tratamento, demonstrativo, possessivo, indefinido, interrogativo, relativo); / Verbo (flexões); Verbos auxiliares e suas funções; Formas nominais; Vozes verbais; Advérbio; Valor semântico dos advérbios; Preposição e conjunção (uso de preposição antes de pronome relativo); / A crase; A Conjunção (valores semânticos das conjunções); / Introdução à sintaxe e sujeito (Suj. simples, composto e desinencial); a Concordância do verbo com o sujeito simples ou com o sujeito composto; Sujeito indeterminado; A Oração sem

Continuação Quadro 1 - Descritivo da abordagem dos livros didáticos adotados

LIVRO	TÍTULO	EDITORA	PROPOSTA
			sujeito; / O Predicado; os objetos, predicativos e adjuntos adverbiais; / Predicado verbal; Predicado nominal; Predicado verbo-nominal; Complementos verbais: objeto direto e objeto indireto; Adjunto adverbial; Regência verbal; Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo; a vírgula no interior das orações; Orações coordenadas; Orações subordinadas adjetivas e adverbiais/ substantivas e orações reduzidas; o Debate.
	Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Trabalho e Tecnologias	Editora Moderna Ltda	O que é o trabalho; Trabalho e a desumanização; a Escravidão no mundo greco-romano, a escravidão moderna; a Escravidão e trabalho; a Revolução Industrial; o trabalho nas indústrias e as condições de vida dos operários; a expansão do capitalismo no século XIX; as Teorias sociais, o movimento operário e a luta das mulheres; o desenvolvimento tecnológico; o Trabalho, valor e lucro; o trabalho e a racionalidade capitalista; o modelo de organização fordista da Segunda Revolução Industrial; a Terceira Revolução Industrial; as cadeias produtivas na agropecuária; a Reestruturação produtiva e especialização do trabalho; os Setores econômicos e absorção de força de trabalho; os impactos do neoliberalismo ; a perda da identidade com o trabalho flexível; a Desigualdade de gênero e étnica no mercado de trabalho; o Trabalho infantil e o trabalho em condições análogas às de escravidão; a Inserção no mundo do trabalho: flexibilização e qualificação; o trabalho no mundo flexível; os Quatro Desafios na era da inteligência artificial.
	Ver o mundo Matemática e suas Tecnologias	Editora FTD	Esta obra disponibiliza os seguintes projetos: 1. Acessibilidade: o município que moramos é acessível a todos? 2. Consumo: quais os impactos dos nossos hábitos? 3. Pesquisa Científica: o que é? Como fazer? 4. Terras indígenas: existem conflitos? 5. Compostagem: lixo é sempre lixo? 6. Nossa escola: como contribuir e participar?
	Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Transformações da Natureza e Impactos Socioambientais	Editora Moderna Ltda	A natureza na Antiguidade; os seres humanos e os diferentes usos da natureza no tempo e no espaço; os diferentes momentos da história pré-escrita, as civilizações fluviais do Crescente Fértil; o ser humano na América; as sociedades hierarquizadas na Mesoamérica e nos Andes; os habitantes do território que se tornou o Brasil; as atividades econômicas e impactos socioambientais na construção do Brasil; os portugueses e a economia agroexportadora no período colonial, entre o império e a república ; café e outras atividades econômicas; / Antropoceno: ação humana e crise ambiental; as interações entre os sistemas terrestres; recursos naturais: desenvolvimento e impactos socioambientais; a Sociedade de consumo e produção, bens materiais e bens simbólicos; Moda e distinção social; Consumo e consumo sustentável; O Desenvolvimento sustentável e políticas ambientais: a busca por sociedades sustentáveis; Agro biodiversidade e sistemas agrícolas sustentáveis; Questões climáticas na ciência e na agenda política global/Políticas ambientais no Brasil; as críticas à dominação da natureza, razão e sua relação com a natureza; Meio ambiente, política e sociedade; Ética ambiental; Povos indígenas e sua episteme sobre a natureza; Povos tradicionais, natureza e capitalismo: sociedade contemporânea e natureza, conflitos socioambientais; o debate ambiental e as questões sociais; o conceito de povos e comunidades tradicionais; Políticas públicas, direitos e reivindicações.

Continuação Quadro 1 - Descritivo da abordagem dos livros didáticos adotados

LIVRO	TÍTULO	EDITORA	PROPOSTA
	Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Política e Território	Editora Moderna Ltda	Esta obra oportuniza o estudo sobre: a política e a formação do Estado moderno; a teoria política de Maquiavel; Thomas Hobbes; o Estado; o liberalismo de John Locke; a teoria política de Rousseau, Montesquieu; a tripartição dos poderes. Trabalha as origens da democracia, seus desafios na contemporaneidade, suas rupturas; o autoritarismo e o totalitarismo; o poder e a política; o Estado contemporâneo; o Estado e direitos; / os tipos de Estado; as Formas e os Sistemas de governo; a formação do Estado brasileiro: o território e as relações de poder; a Reconfiguração da geopolítica global; os Conflitos da Guerra Fria; o Fim da Guerra Fria e a reconfiguração da ordem mundial; os Conflitos na ordem mundial atual; a questão política e o poder; a representação política; a sociedade civil; os Movimentos Sociais; a Formação do território brasileiro; o Brasil independente; a Modernização e integração econômica nacional; o Brasil no limiar do século XXI e os Planos de Governo.
	Ser Protagonista Projetos Integradores	Edições SM Ltda	O livro Ser Protagonista Projetos objetiva desenvolver habilidades necessárias para o mundo contemporâneo através dos Projetos: 1. STEAM - Quero ser um <i>rocket scientist</i> . Por que não?; 2. Protagonista Juvenil - E a qualidade ambiental do lugar? (usa a arte de rua para gerar reflexão); 3. Média educação - Como ampliar minha voz. O ativismo digital e os desafios dos tempos atuais; 4. Mediação de conflitos; 5. STEAM - Qual é o impacto do meu consumo? A química verde como alternativa sustentável; 6. Protagonismo Juvenil – Fato ou Fake? Como prevenir uma gravidez? Os Projetos são trabalhados nas seções: Objetivos e justificativas; entreviste; pesquise; Construa e experimente. A obra ainda traz atividades, Boxe dica e Box para explorar, objetivando orientar alunos e professores.
	Ações em Linguagens e suas tecnologias	Editora Richmond	Esta obra atende do 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Médio. O livro do professor inicia com uma apresentação do ensino médio, da BNCC e fala sobre a Área de Linguagens e suas Tecnologias. Aponta os seguintes pressupostos teórico-metodológicos: Linguagem, gêneros do discurso e multimodalidade; Letramento, letramento crítico e multiletramentos; Argumentação e linguagem; Interdisciplinaridade e transversalidade; Temas integradores, objetivos, competências e habilidades; Avaliação de aprendizagens; Perfil do professor e parte para os seus seis projetos. Além disso, oferece: Manual do Professor Impresso e Material digital para o auxiliar. O livro do estudante se organiza em Etapas: 1 – Para começo de conversa; Etapa 2 – Conversando a gente se entende; Etapa 3 – Continuando a conversa; Etapa 4 – Afinando a conversa; Etapa 5 – Para não jogar conversa fora; Etapa 6 – Encerrando a conversa. Além disso ele aborda os seguintes projetos: 1: Artes na Ciência e Ciência nas Artes; 2. Juventude, Educação e Cultura; 3. Tecnologia e educação; 4. Bullying não é brincadeira; 5. Um Brasil Diverso: povos e comunidades; 6. É Jogando que a gente se entende! Sua proposta pedagógica se resume em: aprendizagem sob o viés do diálogo; ações mais próximas à realidade dos jovens; valorização das diversas culturas brasileiras. A obra apresenta ainda, materiais alternativos para o desenvolvimento de seus projetos; propostas práticas e adaptáveis para escolhas de diferentes perfis.

### 3.1.2 Livro: Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Indivíduo, Sociedade e Cultura

O livro *Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Indivíduo, Sociedade e Cultura*, compõe uma coleção de 06 volumes, destinados principalmente, aos principais conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Essa obra objetiva desenvolver competências e habilidades próprias das ciências humanas e sociais tais como aspectos da cultura digital, o protagonismo do estudante do EMTI, o exercício da cidadania, entre outras competências e habilidades.

Ao analisar o livro citado, observou-se que cada capítulo sugere como o professor poderá desenvolver o tema abordado, bem como os objetivos pedagógicos, as competências e as habilidades que deverão ser trabalhadas.

Embora essa obra aborde algumas práticas de pesquisas que são distribuídas em todos os volumes de sua coleção referente ao tema abordado (KARNAL *et al*, 2020).

Quadro 2 - Temáticas abordadas

TEMÁTICAS	
CAPÍTULOS	OBJETIVOS
1. O ser humano: natureza, cultura e racionalidade	Apropriar-se das especificidades que caracterizam a existência humana, compreendendo-se como ser que constrói cultura.
2. Viver em sociedade	Analisar a vida em sociedade com base nos processos de socialização, reconhecendo que ela depende da convivência com a diversidade social.
3. A cultura e seus múltiplos sentidos	Empregar o conceito de cultura como algo dinâmico e específico de cada sociedade, resultante do acúmulo de conhecimentos pela humanidade ao longo do tempo.
4. Sociedade, espaço e dinâmicas populacionais	Analisar a produção do espaço geográfico considerando fatores histórico-econômicos e físico-naturais associados à distribuição da população humana.
5. A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império	Apropriar-se dos aspectos que fundamentaram as tentativas de construção de uma identidade nacional durante o Império Brasileiro.
6. Dinâmicas de inclusão e exclusão social no início da República Brasileira	Analisar os anos iniciais do período republicano brasileiro com base na sua estruturação política e no projeto de construção simbólica de nação assentado sobre as dinâmicas de marginalização social.
7. Dinâmicas da população brasileira	Aplicar os conceitos relativos às dinâmicas populacionais para analisar a transição demográfica no Brasil, a distribuição da população no território e a composição populacional por cor ou raça.
8. O indivíduo na sociedade contemporânea	Problematizar a questão da liberdade e da inter-relação entre os sujeitos, com base na noção de indivíduo, a fim de lidar com o outro de forma ética.

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL, *et al*, 2020.

Além desses temas, o livro ainda oferece alguns importantes Temas Contemporâneos Transversais que auxiliarão para a formação integral do estudante. Eles que serão apresentados resumidamente no quadro síntese, abaixo

Quadro 3 - Temas contemporâneos transversais

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	DESCRIÇÃO
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Capítulo 1: discute a visão construída pela Europa dos povos africanos e a filosofia africana na atualidade. Capítulo 5: trata da adoção de hábitos indígenas na cultura brasileira. Capítulo 6: apresenta o protagonismo de artistas negros durante o período republicano.
Vida familiar e social	Capítulo 2: reflete a influência da família e de amigos no consumo de produtos (acessórios ou roupas). Capítulo 4: analisa a composição da própria família no que se refere a taxa de fecundidade. Capítulo 7: trata das mulheres chefes de família.
Educação em direitos humanos	Capítulo 2: aborda a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Capítulo 5: reflete sobre a persistência do racismo e de atitudes racistas no cotidiano. Capítulo 8: questiona atitudes individualistas, desconectadas do conceito de cidadania.
Diversidade cultural	Capítulo 3: trata das manifestações culturais regionais, como por exemplo: Festas Folclóricas
Direitos da criança e do adolesce	Capítulo 4: retrata a taxa de natalidade na adolescência e a sua relação com a falta de planejamento familiar.
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	Capítulo 7: trata das transformações na pirâmide etária do Brasil, ao refletir sobre as necessidades e as demandas sociais dos idosos.

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL, *et al*, 2020.

Nota-se que todos os temas são tratados sob diferentes pontos de vista, com o objetivo de fomentar o debate de ideias e o trabalho colaborativo, buscando oportunizar a construção argumentativa nos estudantes.

Entretanto, os temas tratados nessa obra, não contemplam e /ou sugerem a historicidade/cultura local (KARNAL *et al*, 2020).

### 3.1.3 Livro: Se Liga nas Linguagens - Português

Esse livro objetiva ensinar ao estudante a lidar com a gramática normativa de forma produtiva, convidando-o a refletir sobre a linguagem popular, através de uma metodologia construtivo-reflexiva do uso da língua.

Sendo assim, ele explora a produção de sentido e os movimentos artísticos da literatura (canções populares, artes visuais), objetivando ampliar o repertório do estudante e motivá-lo a

expor sua criatividade, exercitar sua empatia e o respeito aos Direitos Humanos.

Em sua primeira parte, essa obra trata da literatura como poder humanizador.

Na segunda parte, ele trata da análise linguística/semiótica e reflete sobre a língua (SINISCALCHI, 2020).

Abaixo, segue estrutura da parte um, deste livro:

Quadro 4 - Componentes estruturais - Literatura

<b>QUADRO SÍNTESE - PARTE 1 - LITERATURA</b>	
<b>COMPONENTE ESTRUTURAL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Abertura de parte	Sempre apresenta um texto que insere o aluno no universo da Literatura.
Para começar	Apresenta uma produção inserida no movimento literário, propondo estabelecer uma conexão entre elementos típicos de um movimento literário e um texto verbal contemporâneo. Estimula a recuperação de conhecimento prévio do aluno sobre um movimento literário.
Infográfico	Textos verbais e não verbais que apresentam elementos relevantes do contexto histórico, social, político, filosófico ou científico em que está inserido o movimento literário em estudo.
Estudo do movimento literário (indicado por títulos e subtítulos)	Apresenta aspectos relevantes do movimento literário em estudo no capítulo. • Apresenta marcos literários dos movimentos. • Apresenta produções literárias que serão investigadas por meio de questões. Desse modo, as produções não constituem meros exemplos, mas objetos efetivos de estudo.
“Nome do movimento literário em estudo” - EM AÇÃO	Complementa, em alguns casos, um estudo proposto no capítulo por meio da apresentação de uma leitura de texto, seguida de questões investigativas. • Compara, em alguns casos, textos verbais e não verbais. • Propõe, em alguns casos, atividades de produção de texto, voltadas exclusivamente para a expressão artística (literária) dos alunos: poemas, cartas etc. • A seção pode também convidar a um trabalho com intertextualidade, intencional ou não, temática, ligada a procedimentos formais etc.

Fonte: Elaborado a partir de SINISCALCHI, 2020.

Para cada componente estrutural, o livro “Se Liga nas Linguagens – Português”, sugere métodos para o professor realizar.

Abaixo, segue quadro síntese dos componentes estruturais:

Quadro 5 - Componentes estruturais - Análise linguística/semiótica

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	
COMPONENTE ESTRUTURAL	DESCRIÇÃO
Abertura de parte	Apresenta um texto explicativo sobre a importância dos estudos linguístico-semióticos.
Pra começar	Propõe uma atividade de leitura para construção de conceitos iniciais e inicia a exposição didática do componente gramatical em estudo.
Segmento didático (identificado pelo nome do componente linguístico em estudo)	Apresenta atividade de leitura para a construção de conceitos, e desenvolve a exposição didática por meio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas.
“Nome do tópico em estudo” - NA PRÁTICA	Mobiliza a exploração dos conceitos abordados por meio da análise de textos de gêneros variados; busca desenvolver a competência leitora através do exercício de análise. Amplia a abordagem dos conceitos por meio de exercícios que resultam em novas conclusões e problematiza os conceitos estudados pela comparação de variedades linguísticas.

Fonte: Elaborado a partir de SINISCALCHI, 2020.

Como visto, o livro propõe atividades de leitura para construção de conceitos iniciais a exposição didática do componente gramatical, em estudo, que objetiva a construção desses conceitos gramaticais.

Assim, esse livro trata conceitos gramaticais/variedades linguísticas, mas não aborda ou sugere o estudo da História/Cultura Local.

Observe-se que os boxes sugestivos que esse livro traz em todos os seus capítulos, apenas abrangem os principais conteúdos por ele abordados.

### 3.1.4 Livro: Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Trabalho e Tecnologia

O livro Identidade em Ação - Trabalho e Tecnologia objetiva desenvolver no estudante competências e habilidades próprias das ciências humanas e sociais.

Para tanto, esse volume, aborda aspectos como cultura digital, protagonismo juvenil, exercício da cidadania e trabalho, através de diferentes pontos de vista, objetivando favorecer a construção argumentativa do aluno e o seu preparo para o mercado de trabalho.

Além disso, essa obra aponta contribuições do pensamento computacional, para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica (KARNAL *et al*, 2020).

Sendo assim, o livro apresenta o uso e a abordagem do pensamento computacional nos

diferentes níveis da Educação Básica, através das sugestões apontadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Sugestões de inserção do pensamento computacional em estudos sociais

<b>SUGESTÕES DE INSERÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM ESTUDOS SOCIAIS</b>	
<b>CONCEITOS DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL</b>	<b>SUGESTÕES DE INSERÇÃO</b>
Coleção de dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais.
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos
Representação de dados	Resumir e representar tendências
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos
Algoritmos e procedimentos	
Automação	Usar planilhas eletrônicas
Paralelismo	
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL *et al*, 2020)

Segundo os autores do livro citado, o pensamento computacional apresenta uma metodologia que não necessita de envolver máquinas ou a execução de programas, uma vez que pode ser utilizado em qualquer disciplina ou de maneira interdisciplinar.

Além disso, o pensamento computacional se configura em uma estruturação, para escolher ferramentas e desenvolver estratégias, para auxiliar a resolver problemas, avaliar soluções e formular perguntas.

Assim, o objetivo que propõe é facilitar a atuação dos professores, quando os livros apresentarem textos teóricos ou atividades, que oportunizem o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais.

Essa obra traz ainda, orientações específicas para suplementar o professor e sugere práticas de pesquisas referentes ao tema abordado.

Na seção Coletivo em Ação, o livro apresenta uma proposta de atividade colaborativa, que auxilia os estudantes a produzirem conhecimentos, colocando em prática alguns conceitos relacionados à temática principal aplicada naquele capítulo e / ou tema.

Segue, quadro síntese de seus capítulos e seus objetivos:

Quadro 7 - Síntese capítulos e objetivos

<b>QUADRO SÍNTESE</b>	
<b>CAPÍTULOS</b>	<b>OBJETIVO</b>
1. Trabalho: humanização e desumanização	Problematizar as noções de trabalho e sua capacidade de levar as pessoas à humanização ou à desumanização.
2. Trabalho escravo e servidão	Diferenciar as características da escravidão ao longo da história, refletir as práticas de trabalho análogas à escravidão na atualidade, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação.
3. Revolução Industrial e transformações na sociedade e no mundo do trabalho	Compreender o processo que ficou conhecido como Revolução Industrial, discutir sobre os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos, inclusive as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais da atualidade.
4. O trabalho humano como força motriz	Analisar os impactos das transformações tecnológicas nos modos de produção e nas relações sociais e de trabalho.
5. Espaço mundial: relações de produção, capital e trabalho.	Compreender os modelos de organização do processo produtivo, a expansão da industrialização e as cadeias globais de valor.
6. Mercado de trabalho: tendências nos diferentes setores da economia	Reconhecer a flexibilização das relações trabalhistas na expansão da terceirização, no crescimento do setor terciário e no aumento do desemprego e da informalidade.
7. Trabalho no século XXI	Problematizar a influência das políticas neoliberais nas relações de trabalho e na identidade dos trabalhadores, discutindo a inserção do jovem no mercado de trabalho.
8. Trabalho e ética na sociedade contemporânea	Refletir criticamente sobre as transformações no trabalho e no modo de vida, considerando o aspecto ético no uso da tecnologia.

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL *et al*, 2020.

Nota-se que esse livro contribui para o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares, através da relação de algumas abordagens com Temas Contemporâneos Transversais.

A seguir, os temas contemporâneos transversais que o livro oportuniza:

Quadro 8 - Temas contemporâneos transversais

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	DESCRIÇÃO
Trabalho	Capítulo 1: discute alguns aspectos do mundo do trabalho relacionados à escolha profissional dos alunos.
Educação em direitos humanos	Capítulo 2: refletir sobre as origens e possíveis soluções para as desigualdades sociais. Capítulo 3: discute o trabalho das mulheres na ciência, valoriza a diversidade de saberes e compreende algumas relações do mundo do trabalho. Capítulo 5: debate a violação dos direitos humanos na atividade mineradora.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Capítulo 2: abordar as dificuldades enfrentadas por povos indígenas e afrodescendentes na atualidade. Capítulo 7: analisar alguns indicadores relacionados ao emprego, associando-os à desigualdade étnica enfrentada pela população negra no mercado de trabalho.
Direitos da criança e do adolescente	Capítulo 3: refletir sobre as condições de vida das crianças operárias. Capítulo 7: analisar a ocorrência do trabalho infantil, principalmente em áreas rurais e em países em desenvolvimento.
Educação ambiental	Capítulo 4: analisar os impactos ambientais do uso do petróleo e propõe soluções sustentáveis como a adoção de fontes de energia mais limpas.
Saúde	Capítulo 5: discute a ingestão de alimentos transgênicos. Capítulo 6: abordar os riscos de acidentes relacionados aos trabalhos informais. Capítulo 8: abordar os impactos do trabalho e da tecnologia na saúde humana.
Vida familiar e social	Capítulo 6: refletir sobre as reformas trabalhistas e previdenciária no cotidiano dos alunos e suas famílias e pesquisa experiências de empreendedorismo no lugar onde vivem.
Ciência e tecnologia	Capítulo 8: analisar a aplicação da inteligência artificial, considerando suas vantagens e desvantagens.

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL *et al*, 2020

Como se pode constatar, ainda que o livro aborde o processo de ensino -aprendizagem do estudante, oportunizando a abordagem de temas contemporâneos transversais, ele não aborda e nem oportuniza, o estudo da Cultura/História Local, também imprescindíveis para esse processo.

### 3.1.5 Livro: Ver o Mundo – Matemática e suas Tecnologias

O livro Ver o Mundo - Matemática e suas Tecnologias apresenta seus temas, através de seis projetos, que oportunizam aplicações relevantes para o estudante, com o objetivo de alcançar competências específicas do conhecimento da área de Matemática.

Sendo assim, cada um de seus projetos proporciona a análise de informações presentes

em textos, tabelas e gráficos; a construção de modelos matemáticos simples; a realização de pesquisas estatísticas; a realização de estimativas e medições; a utilização de planilhas eletrônicas, entre outros.

Os seis projetos são organizados em etapas. Em cada uma delas, propõe-se o aprofundamento de assuntos, para contribuir com o desenvolvimento do produto final. O estudante é estimulado a ler imagens, ler diversos textos e a relacioná-los ao contexto em que ele está inserido, e, às suas vivências pessoais.

O livro ainda sugere *sites*, livros, filmes, vídeos e outros recursos, através de um box, possibilitando a ampliação do assunto tratado em cada etapa do projeto.

Abaixo, segue quadro síntese das etapas dos projetos dessa obra:

Quadro 9 - Projetos

PROJETO	ASSUNTO	TEMA	ETAPA
1	Acessibilidade	O município que moramos é acessível a todos?	Etapa 1: Deficiência Etapa 2: Compreensão e Acessibilidade Etapa 3: Garantindo acessibilidade a todos Etapa 4: Edificações e vias públicas acessíveis Etapa final: Realização de um Workshop
2	Consumo	Quais os impactos dos nossos hábitos	Etapa 1: O jovem e os impactos ambientais de seu consumo Etapa 2: A sociedade e o consumo consciente Etapa 3: O consumo consciente e a organização financeira do jovem Etapa 4: Juventude, expressão artística e consumo consciente Etapa Final Apresentação de um Sarau
3	Pesquisa científica	O que é? Como fazer?	Etapa 1: Tipos de conhecimento Etapa 2: Pesquisa científica: métodos e técnicas Etapa 3: O texto científico Etapa 4: Projeto de pesquisa científica. Etapa Final: Divulgação dos projetos de pesquisa.
4	Terras Indígenas	Existem conflitos?	Etapa 1: Contexto político Etapa 2: Indígenas no Brasil: quem são? Etapa 3: Terras Indígenas Etapa 4: Visões sobre o conflito: as diferentes perspectivas Etapa Final: Organização de uma roda de conversa.
5	Compostagem	Lixo é sempre lixo?	Etapa 1: Educação ambiental: investigação, reflexão e análise crítica Etapa 2: Compostagem e composteira: processo e projeto Etapa 3: Composteira: implementação e conscientização Etapa 4: Compostagem: conhecimento científico envolvido Etapa Final: Inauguração da composteira.
6	Nossa escola	Como contribuir e participar?	Etapa 1: Olhando para a nossa escola Etapa 2: Voluntariado, captação de recursos e doações para a escola Etapa 3: Expressões culturais dos jovens na escola Etapa 4: Organizando um evento comunitário Etapa Final: Realização de um evento comunitário.

Fonte: Elaborado a partir de SOUZA, 2021

O livro apresenta na abertura de cada projeto abordado, um tema integrador, para ser trabalhado e segue norteando todo o trabalho do professor/estudante, através de perguntas, textos introdutórios e explicações sobre a problemática do tema.

Suas atividades abordam análises de textos, leitura de imagens, reflexões pessoais, pesquisas e atividades práticas.

Além disso, o livro propõe diretrizes, que contribuem para a construção do produto final em cada projeto, que deve ainda oportunizar que os estudantes, em grupos, utilizem os saberes adquiridos nas etapas anteriores, e toda a sua produção deve ser orientada pelo professor.

Apesar dos projetos propostos por este livro trabalharem o protagonismo do estudante, com temas contemporâneos centrados nas diretrizes da BNCC, eles não contemplam a diversidade cultural local. Apenas no projeto 04, pode-se perceber a contemplação da cultura, mas ainda assim, a nível nacional, ao abordar as terras indígenas (KARNAL *et al*, 2020).

Ou seja, o livro também não oportuniza o ensino da História/Cultura Local.

### 3.1.6 Livro: Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Política e Território

Esse livro objetiva mobilizar a pluralidade metodológica e científica das disciplinas, por meio de atividades de exploração de textos, mapas, gráficos e outras imagens.

Adota os Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, através de atividades que objetivam estimular o senso crítico, a identificação, a comparação, o debate e a construção de estratégias argumentativas, nos estudantes.

Sendo assim, suas atividades foram elaboradas em torno dos conceitos de política e de território, com o objetivo de contribuir para o entendimento do estudante sobre a política na atualidade, fundamental para o seu exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

Além disso, o livro oportuniza o contato com o pensamento de diversos estudiosos, em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, o que contribui para que o aluno aprenda a analisar criticamente as relações de poder, em diversas escalas geográficas (KARNAL *et al*, 2020).

Abaixo, segue quadro síntese dos oito capítulos desse volume:

Quadro 10 - Síntese capítulos

QUADRO SÍNTESE	
CAPÍTULOS	OBJETIVOS
1. Teorias políticas e o Estado moderno	Compreender a noção de Estado como construção humana, familiarizando-se com as ideias de poder, estado de natureza e contrato social.
2. Estados nacionais e nacionalismos	Analisar a emergência e a consolidação dos Estados Nacionais, compreender os diferentes movimentos de contestação ao Antigo Regime e a instituição das formas de organização social, política e jurídica que caracterizam o mundo contemporâneo.
3. Democracia e rupturas no regime democrático	Apropriar-se dos principais aspectos da democracia e reconhecer situações que a colocam em risco, a fim de valorizá-la e defendê-la.
4. Imperialismo e conflitos mundiais	Analisar os grandes conflitos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX e relacioná-los ao imperialismo, à ascensão de regimes totalitários e ao nacionalismo.
5. A questão do Estado	Entender as configurações do poder político na contemporaneidade, bem como as principais conformações institucionais e organizacionais do Estado e da sociedade.
6. Geopolítica do espaço mundial	Compreender os conceitos de território, limite e fronteira e sua importância na configuração atual dos Estados nacionais, a fim de avaliar as assimetrias nas relações de poder no espaço mundial.
7. Política e poder	Avaliar o papel da sociedade civil e movimentos sociais como formas organizadas de participação política na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
8. A construção do território e a geopolítica do Brasil	Analisar os processos de ocupação do território brasileiro, sua vinculação com a construção da identidade nacional, os fluxos populacionais internos e as relações internacionais.

Fonte: Elaborado a partir de KARNAL *et al*, 2020.

### 3.1.7 Livro: Ser Protagonista – Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O livro acima citado reflete os problemas da realidade dos estudantes, através de projetos integradores com o objetivo de fomentar uma prática educativa inovadora, através de um processo de ensino-aprendizagem, que aborda temas atuais de diversos gêneros discursivos, utilizando práticas culturais, para promover o protagonismo dos estudantes e a mediação do trabalho dos professores.

As atividades propostas nesse livro - especialmente as de pesquisas, análises e experimentações, se convergem para a elaboração de produtos finais, relevantes para os jovens e para a comunidade escolar.

Sendo assim, através de práticas diversificadas e flexíveis, esse livro busca possibilitar o contato com o conhecimento, e com o fazer científico através de investigações, pesquisas,

raciocínio lógico, elaboração e verificação de hipóteses.

Seus projetos devem ser executados, respeitando as seguintes etapas: a) reflexão, b) investigação, c) planejamento, d) execução, e) teste e f) refinação, compartilhamento e avaliação.

Esse livro contém seis projetos: 1) Quero ser um *rocket scientist*. Por que não?; 2) Protagonista Juvenil - E a qualidade ambiental do lugar; 3) Como ampliar minha voz? - O ativismo digital e os desafios dos tempos atuais; 4) Mediação de conflitos; 5) Qual é o impacto do meu consumo? A química verde como alternativa sustentável; 6) Protagonismo Juvenil – Fato ou *Fake*? Como prevenir uma gravidez?

Esses projetos devem ser trabalhados seguindo as seguintes seções: Objetivos e justificativas; entreviste; pesquise; Construa e experimente. A obra ainda traz atividades, Boxe dica e Box para explorar, objetivando orientar alunos e professores.

Embora o livro compreenda a BNCC e as novas diretrizes para o Ensino Médio, é através da execução de seus projetos que ele objetiva incentivar nos alunos, os valores éticos e democráticos, fundamentais para a sua formação integral.

Ainda que esse livro aborde projetos que possibilitem aos estudantes o contato com o conhecimento e com o fazer científico, fatores importantes para a sua protagonismo e conseqüentemente formação integral, ele não aborda o ensino da Cultura/História Local (BEZERRA *et al*, 2018).

### 3.1.8 Livro: Projetos Integradores - Ações em Linguagens e suas Tecnologias

O livro Projetos Integradores - Ações em Linguagens aborda informações que articulam as competências gerais e específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, ampliando as habilidades de uso e reflexão sobre as diversas linguagens, objeto dos componentes curriculares obrigatórios (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) dessa área do conhecimento.

Esse livro sugere aos estudantes a divisão das tarefas e a elaboração de um cronograma de atividades que devem ser cumpridas, para os ajudar a complementar o seu projeto de vida.

Sendo assim, seus projetos oportunizam o trabalho com as competências gerais da Educação Básica Brasileira e buscam assegurar o desenvolvimento dessas competências, relacionando um conjunto de habilidades a cada uma delas, uma vez que elas representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, seus projetos são flexíveis, contemporâneos e relacionam-se com a

realidade, interesses, angústias e esperanças dos estudantes.

Além disso, eles trabalham com a integração dos conteúdos disciplinares da área de linguagem, apontando os pressupostos teóricos-metodológicos sobre linguagem, gêneros do discurso e multimodalidade, letramento, letramento crítico e multiletramentos, assim como a argumentação e linguagem, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos e trabalhar as práticas de linguagens consolidando-as à diversificação dos campos nos quais atuam.

Apesar de o livro sintonizar as práticas educativas às mudanças no mundo do trabalho e relações sociais, e oportunizar que o estudante responda ativa e criticamente à dinâmica social da atualidade, ele não aborda o ensino da Cultura/História Local (Costa *et al*, 2020).

### 3.2 ANÁLISE FINAL DAS MOSTRAS DE LIVROS DIDÁTICOS

Segundo Mortimer, desde as décadas de 1970 e 1980, os livros didáticos se tornaram indispensáveis para a prática pedagógica e uniformização do currículo escolar, na Educação Brasileira e foi a partir daí, que, objetivando universalizar a melhoria da Educação Básica brasileira e unificar os currículos escolares, por uma iniciativa do Governo Federal, que se criou o programa do Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (MORTIMER, 1988).

Como se sabe, a forma de atendimento do PNLD, é de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que em parceria com o Fundo Nacional de Educação (FNDE) realizam todo o processo desse programa, desde a inscrição dos livros, sua avaliação pedagógica (realizada por comissões de especialistas coordenados pela Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC, com o objetivo de confirmar se a obra é apropriada e se atende às normativas educacionais brasileiras) até a sua distribuição (MEC/BRASIL, 2017).

Uma vez que os livros distribuídos através do PNLD, são produzidos em larga escala para as escolas públicas de todo o território nacional, julgou-se pertinente verificar se eles, contemplam o estudo da História/Cultura Local, como determinado nas normativas educacionais brasileiras (MEC/BRASIL, 2017).

Finalizada as análises às mostras dos livros didáticos adotados na instituição escolar pública estadual Itaunense de EMTI, concluiu-se que, embora eles passem por uma rigorosa análise feita por especialistas do MEC e abordem alguns temas transversais contemporâneos, como determinado pelas normativas educacionais brasileiras, eles não contemplam a leitura numa perspectiva discursivo-enunciativa e nem abordam, como hipotetizado, o ensino da História/Cultura Local e quando o fazem, é de maneira superficial e/ou a nível nacional.

Sendo assim, compreende-se a notoriedade e a pertinência do ensino da História/Cultura Local, para o processo de ensino aprendizagem, bem como o diferencial que uma perspectiva de leitura discursivo-enunciativa pode promover para o processo de desenvolvimento de competência leitora, uma vez que ela oportuniza o envolvimento do sujeito com a linguagem e a sua história, em seus processos de significação.

Nesta perspectiva, acredita-se na potencialidade e eficácia do MEL, para subsidiar professores, para o desenvolvimento de competências leitoras dos estudantes brasileiros, com o objetivo de suprir as lacunas apontadas (o não estudo da leitura e da linguagem numa abordagem discursivo-enunciativa / o não ensino da História/Cultura Local), é que se evidencia a importância acadêmica do Método Enunciativo de Leitura - MEL, enquanto uma pedagogia de leitura semântico-discursiva, eficaz, para desenvolver competência leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira, uma vez que os livros didáticos possuem muito mais uma proposta mercantilista e não seguem 100% às normativas educacionais.

Compreende-se que a instituição escolar não pode mais transmitir apenas conhecimentos, e nem só os produzir, mas ela deve, sobretudo, significar, transmitir e vivenciar valores, com o objetivo de formar estudantes autônomos, capazes de avaliar e tomarem decisões, baseados em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses.

Assim, na próxima etapa deste capítulo, evidencia-se o porquê da escolha do Método Enunciativo de Leitura - MEL, enquanto uma pedagogia de leitura eficaz, para subsidiar professores, no desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, atendendo às normativas educacionais brasileiras.

### 3.3 POR QUE O MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA - MEL?

Por se preocupar com a estagnação dos brasileiros, relacionado às taxas significativas de falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica, com o alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros, evidenciados pelos avaliadores externos de larga escala, PISA e INAF, e por entender que a leitura é um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto e sobre o que sabe sobre a língua, foi que se escolheu o Método Enunciativo de Leitura.

A palavra leitura origina-se do Latim “*lectura*”, que originalmente significa “eleição, escolha, leitura”.

Com o objetivo de subsidiar professores brasileiros/mineiros a sanarem a falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira e fomentar o ensino/estudo da História/Cultura Local, uma vez que, constatou-se que os livros didáticos adotados na instituição tomada para estudo não abordam a perspectiva discursiva e nem ensinam a História/Cultura Local, como dito, foi que se escolheu o Método Enunciativo de Leitura – MEL.

O Método Enunciativo de Leitura se materializa através da análise de textos orais e escritos, que circulam nas esferas sociais dos estudantes, e, cuja temática consistam na abordagem histórico/Cultural/Local, partindo-se do processo de nomeação/renomeação, ocupação e formação do município tomado para estudo, objetivando evidenciar - que povos que ali estiveram/estão - e quais culturas instituíram e que instituem, oportunizando assim, o resgate de questões apagadas na cidade em que é aplicado (SOUZA,2022).

A relevância do MEL se dá por ele não constituir um *corpus* específico, não evidenciar verdades instituídas, mas sim, por propiciar a compreensão sobre como funcionam e produzem os sentidos vários, que enunciam no acontecimento da enunciação, sem ter como objetivo principal descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, mas considerando-os para analisar/ler os textos, dizer os sentidos que eles produzem numa relação de leitura (SOUZA, 2022).

O MEL analisa textos históricos culturais locais, que os estudantes garimpam, inicialmente, em *sites* oficiais e posteriormente, no entorno deles, uma vez que o trabalho com esses textos, ocupa um lugar comum em qualquer instituição escolar, já que evidenciam as histórias das cidades, numa abordagem semântico-enunciativa, faz significar as identidades dos cidadãos, que vivem nesses espaços (SOUZA, 2022).

Ao trabalhar com textos orais e escritos, que circulam em suas esferas sociais, cujas temáticas enunciam a historicidade/cultura local, o MEL não evidencia verdades instituídas, mas sim, os vários sentidos que enunciam no acontecimento da linguagem, os quais resgatam as memórias dos estudantes e dá significado às identidades dos povos que ali estiveram/estão (SOUZA, 2022).

É inegável que desvendar a história/cultura local e o de dar voz aos que foram silenciados, estimulam alunos, professores, e a comunidade escolar, a descobrirem cenas enunciativas, que formam os memoráveis locais e trazem transformações afirmativas no processo de ensino-aprendizagem, afetando todos os envolvidos.

Ao afetar o estudante, o MEL o estimula a descobrir/redescobrir sua História/Cultura

Local, o estimula a ter comportamentos ativos e vigilantes, considera os espaços móveis de ensino, agrega as tecnologias digitais à prática pedagógica dos professores, promove o acesso às informações que potencializam as diferentes aprendizagens, atendendo o que determinam as normativas educacionais brasileiras (SOUZA, 2022).

Por propor um universo leitor, que ultrapassa os muros das instituições escolares - garimpos - o MEL abrange todo o espaço enunciativo em que o aluno vive, e, transforma as salas de aulas e suas esferas sociais em uma comunidade leitora, o que possibilita ao professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que se estabelecem no meio em que os estudantes vivem e atuam, possibilitando-os à compreensão de seu entorno e auxiliando-os a identificar o passado e o presente nos espaços de sua convivência.

Evidencie-se que o MEL propõe que seus procedimentos sejam desenvolvidos através de uma aprendizagem em espiral, considerando sempre a maturidade cognitiva dos estudantes (SOUZA, 2022).

Em síntese, escolheu-se o Método Enunciativo de Leitura por ele atender à BNCC, permitir a articulação de saberes adquiridos, mobilizar afetivamente os estudantes, oportunizar o protagonismo, agregar metodologias ativas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seus procedimentos, respeitar o desenvolvimento cognitivo do estudante, propor aprendizagens significativas, transformar as salas de aulas e as esferas sociais dos estudantes em uma comunidade leitora, que abrange todo o espaço enunciativo em seu entorno, possibilitando ao professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que se estabelecem entre escola/educador/família e sociedade, oportunizando aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, reconhece-se que o Método Enunciativo de Leitura - MEL enquanto uma pedagogia de leitura semântico-enunciativa, inter e multidisciplinar, é eficaz, capaz de subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento para o desenvolvimento de competências leitora, nos estudantes da Educação Básica brasileira, e, conseqüentemente, contribuir para o enfrentamento do alto índice de analfabetismo funcional, enunciados reiteradas vezes, nos últimos relatórios dos avaliadores externos PISA e INAF.

### 3.4 DEFINIÇÃO DE SENTIDO, SIGNIFICAÇÃO E ENUNCIÇÃO PARA A SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Antes de tratar dos conceitos de texto e leitura - interpretação do MEL, tomados da

Semântica do Acontecimento (SA) torna-se imprescindível definir o conceito de sentido, significação e enunciação (GUIMARÃES, 2018).

Para Guimarães “o sentido é produzido na enunciação tomado como acontecimento de linguagem.” GUIMARÃES, 2017).

Nessa perspectiva, entende-se acontecimento através da temporalidade que ele constitui, ou seja, acontecimento não é considerado em virtude de estar num certo momento do tempo, mas sim, de estar na temporalidade que ele constitui, distinguindo-se de outro acontecimento, uma vez que ele recorta um passado de sentidos, que convive com o presente da formulação do Locutor (GUIMARÃES, 2017).

Uma vez que a SA se responsabiliza pela análise de sentido da linguagem centrada no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer, considerando além do sistema linguístico (a língua), a discursividade (historicidade da língua), deve-se evidenciar também, a consideração de significação.

Para Guimarães,

O universo da significação, que faz dos textos o que são, é o que produz o envolvimento que nos transporta, que nos transforma, mesmo que este universo, na tranquilidade do cotidiano, pareça não fazer parte de nossas vidas, e que descobrimos que faz (GUIMARÃES, 2017).

Assim, destaca-se significação como o sentido “produzido na enunciação por alguém, de algum material de linguagem específico”. A significação “é produzida no acontecimento de uma certa língua,” é “o que se apresenta por aquilo que se diz” (GUIMARÃES, 2018).

Com a função de tratar a mudança de sentido das palavras/enunciado, a significação não deve se ater especificamente ao interno da língua, mas sim, compreendê-la além da materialidade textual e linguística, já que se considera que a questão semântica não está restrita somente a essas relações (GUIMARÃES, 2018).

Nesse sentido, a análise do sentido de uma palavra enunciativamente compreende a produção de sentido, incluindo o caráter histórico e a exterioridade.

A partir da definição de significação, foi que Guimarães (2018) apresentou o conceito para enunciação, caracterizando-a como o acontecimento/funcionamento de língua/linguagem determinando o sócio histórico de produção do enunciado (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, considera-se que a produção do enunciado seja a significação, também considerada como sentido, que é produzido pelo “funcionamento das línguas num só espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2018).

Assim, pode-se dizer que enunciação “é o acontecimento da língua no espaço de enunciação,” que “diz respeito a algo que ocorre quando se diz algo,” e “é onde se produz sentido”. Ou seja, enunciação “é o acontecimento do dizer numa relação da língua com a própria língua, atravessada pela história”. “Ocorre quando alguém diz algo, quando um falante de uma língua diz uma sequência que é, de alguma maneira, reconhecida pelos falantes desta língua”. Enfim, é uma relação língua-sujeito, tomada pelo político, uma vez que se instaura o conflito no foco do dizer. (GUIMARÃES, 2018).

Sendo assim,

(...) enunciação é um acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua. E este acontecimento se apresenta como se dando pela existência de uma língua, por que há falantes que são tomados enquanto falantes pela relação com tal língua (GUIMARÃES, 2018).

Na perspectiva, de Guimarães, o conceito de língua é formulado “a partir da compreensão de sua relação com o espaço de enunciação. ”. O mesmo se dá com o conceito de falante.

Assim, não se pode considerar a língua como algo abstrato, mas sim como algo histórico, que se apresenta pela prática humana e por relações que fundamentam o funcionamento dessa prática, cuja característica é produzir significações: a linguagem.

Por outro lado, o falante não é uma figura empírica ou psicológica. Ele é “constituído pelas línguas no espaço de enunciação e é assim uma figura linguística” (GUIMARÃES, 2018).

Veja-se a caracterização de político, na perspectiva de Guimarães, tomado por Souza (2022):

(...) pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todo (GUIMARÃES, 2018).

Ao incluir a história em seus procedimentos, Guimarães (2018) trata a questão do sentido como uma questão enunciativa, em que a enunciação é vista historicamente. Assim, o sentido torna-se os efeitos da memória, das posições de sujeito, do cruzamento de discursos no acontecimento.

Ressalta-se que o conceito de espaço de enunciação traz para a teoria enunciativa de

Guimarães (2018) a relevância de se pensar o falante, excluídos em outras teorias (enunciativas, sobretudo), e permite considerar o funcionamento enunciativo, a partir de uma relação política entre falantes e línguas.

Mas, o que é acontecimento de enunciação?

O acontecimento de enunciação se apresenta como um acontecimento de linguagem. Este acontecimento ocorre em um espaço de enunciação específica.

Ao enunciar, o falante estabelece uma relação de sentido que é construído em um acontecimento enunciativo específico, o que é crucial para a análise do processo de significação linguística ou formação nominal.

Assim, “o acontecimento não está no tempo, o acontecimento constitui sua temporalidade” (GUIMARÃES, 2018).

Nas palavras de Guimarães:

(...) algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. E que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ou seja, ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. Ele instala uma temporalidade: essa a sua diferença. De um lado abre em si uma latência de futuro, sem a qual ele não é um acontecimento de linguagem, sem a qual ele não significa, pois sem ela nada há aí de projeção. O acontecimento tem como seu um depois incontornável e próprio do dizer. Por outro lado, este futuro próprio do presente do acontecimento funciona por um memorável que o faz significar (GUIMARÃES, 2005).

Nessa perspectiva, o conceito de acontecimento relaciona-se a uma temporalidade específica, ou seja, não está marcado no tempo, não é um ato cronológico. Existe um passado que não é memória, uma lembrança ou algo, ou seja, a temporalidade é um tempo marcado e caracterizado por enunciações já realizadas, que determinam o sentido presente do acontecimento.

A temporalidade instaurada pela enunciação é diferente da cronológica, ou da instaurada pelo sujeito. Segundo Guimarães, o acontecimento instaura sua própria temporalidade, ou seja, ela é relativa à textualidade. Sendo assim, em textualidades distintas, pode haver deslocamentos de sentidos, de memórias de futuridade (GUIMARÃES, 2018).

Além disso, a temporalidade também é marcada por um presente que é o que se articula como próprio da textualidade, com a enunciação de seu ator ficando responsável por encontrar um futuro de enunciações: interpretações dadas no presente do acontecimento ou seja, os sentidos que se desdobrarão e estarão em outras enunciações (GUIMARÃES, 2018).

Sendo assim, o que caracteriza o futuro nesta temporalidade específica do

acontecimento “são os sentidos que esta obra projeta, e que fazem parte daquilo que se projeta como sentidos que se desdobrarão e estarão em outras enunciações” (GUIMARÃES, 2018).

Segundo Guimarães há uma temporalidade específica que determina o acontecimento da linguagem. Nele, a enunciação instaura um presente e um depois que constitui sentido e passado, a partir das relações de linguagem contidas no enunciado que remetem a um memorável, que não é formado por lembranças pessoais, mas sim por enunciações passadas (GUIMARÃES, 2018).

Em síntese, o acontecimento da enunciação deve ser entendido como as condições de produção que irão constituir o sentido da enunciação. Então, é fundamental que ela tenha um espaço para ser tomado como uma prática política de falar.

Então, o que é esse espaço de enunciação?

O conceito de espaço de enunciação exige que os aspectos citados acima, “sejam considerados como constitutivos do processo histórico do funcionamento da linguagem e das línguas” (GUIMARÃES, 2018).

Destaca-se que, tanto o espaço de enunciação, quanto a cena enunciativa na perspectiva de Guimarães sustentam o agenciamento enunciativo a partir da divisão de línguas e falantes (GUIMARÃES, 2018)

Considerando-se que o espaço de enunciação é fundamental para se tomar a enunciação como uma prática política, em que falar é assumir a palavra nesse espaço dividido de línguas e falantes, Souza (2022), toma o conceito de espaço e enunciação de Guimarães compreendendo-o como “o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com os falantes”, ou seja, é o lugar central do discurso, o espaço em que a língua funciona: se divide, redivide, se mistura, se desfaz e se transforma em uma disputa incessante. Assim, não há língua sem relação com outras línguas, nem sem relação com os falantes (GUIMARÃES, 2017).

De acordo com Guimarães, essas relações sempre se dividem uma vez que as línguas estão distribuídas de modo desigual, o que constitui falantes também de modo desigual, de maneira que o Espaço de Enunciação deve ser entendido como um “espaço político do funcionamento das línguas” é a ação do dizer que entra em interação com o meio social, constituindo as significações entre as inter-relações e entre os sujeitos. Nessa perspectiva, Guimarães desenvolve significado produzido pela significação (GUIMARÃES, 2018).

Por cena enunciativa, entende-se como uma categoria metodológica-descritiva que a teoria da Semântica da Enunciação utiliza para tratar do sentido na enunciação. Assim, considera-se que a enunciação é política, a cena enunciativa se configura por uma divisão de

lugares de enunciação (GUIMARÃES, 2018).

Ela também é constituída por relações de argumentações que fazem parte do que agencia o falante em locutor. Pode-se dizer, que a argumentação na perspectiva enunciativa “é elemento do processo de significação e é produzida pelo acontecimento de enunciação (GUIMARÃES, 2017).

Em síntese,” a cena enunciativa constitui pelo agenciamento do falante a dizer”. Esse

agenciamento do falante o divide na cena em lugares de enunciação: o daquele que diz (Locutor), o lugar social de dizer (alocutor) e o lugar de dizer (enunciador). Esta divisão dos lugares de enunciação constitui o que chamamos aqui de politopia da cena enunciativa. A cena não configura, nesta medida, um lugar central que subsume os outros lugares. Estes lugares relacionam-se uns com outros, pela apresentação que o alocutor e o Locutor fazem dos outros lugares ou pela alusão de um lugar ao outro (GUIMARÃES, 2017)

É de suma importância considerar que a cena enunciativa “é produzida pelo agenciamento dos falantes a enunciar. E os falantes são constituídos no espaço de enunciação, pela relação com as línguas, segundo a historicidade desta relação” (GUIMARÃES, 2017).

Como se pode perceber, o termo Enunciação assume uma centralidade para a compreensão da teoria de Guimarães, uma vez que “o acontecimento da enunciação se apresenta como um acontecimento de linguagem”, ou seja, “se faz pelo funcionamento da língua”, ocorrendo sempre em um espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018).

O conceito de acontecimento da enunciação é fundamental, tanto na teoria semântica desenvolvida por Guimarães (2018), quanto para outras teorias da semântica. Na teoria de Guimarães, o acontecimento “é o que faz diferença na sua própria ordem” (GUIMARÃES, 2018).

Dessa forma, exige-se que algo seja relacionado ao fato de significação; em outras palavras, a ordem em que algo é considerado é o que lhe dá sentido de acontecimento específico.

Nesse sentido, o que constitui a especificidade do acontecimento é a temporalidade de sentidos composta por passado, um presente e um futuro, sendo que o acontecimento é o que constitui a sua temporalidade. Ou seja, o passado é o sentido de enunciações passadas que se apresentam como sentido do enunciado e o presente é aquilo que se articula como próprio da relação entre o enunciado e o seu enunciador. Já o futuro é a projeção de sentidos que se estabelece por este enunciado (GUIMARÃES, 2018).

Ressalte-se que o sentido produzido na enunciação, tomado como acontecimento de linguagem, também é “uma questão crucial” para as análises propostas por Guimarães, uma vez

que a Semântica da Enunciação, tem por objeto o “estudo da significação, considerada como sentido”, produzido pela enunciação/funcionamento da língua num espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018).

De acordo com Guimarães, tratar a significação “é fundamental no estudo da linguagem, porque a linguagem interessa, antes de tudo, porque ela significa,” como dito anteriormente (GUIMARÃES, 2018).

A significação dentro da perspectiva teórica de Guimarães, considera que o sentido de uma palavra/enunciado, não deve se ater especificamente ao interno da língua. Ela deve ser compreendida além de sua materialidade textual e linguística, uma vez que se considera que a questão semântica não está restrita somente a essas relações. A análise de sentido de uma palavra enunciativamente deve incluir seu caráter histórico e sua exterioridade (GUIMARÃES, 2018).

Sintetizando, a enunciação na perspectiva de Guimarães deve ser compreendida considerando a noção de acontecimento sócio-histórico e sua relação com a língua, que passa a ser um “acontecimento de linguagem, perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento”. Esse acontecimento se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso (GUIMARÃES, 2018).

Sendo assim, a enunciação é entendida como fonte/origem dos sentidos produzidos o que a torna um ponto básico na constituição da SA que é constitutiva de sentido.

Para continuar o embasamento teórico desse projeto, enunciam-se os conceitos de texto, leitura – interpretação, na perspectiva de Guimarães.

### 3.5 PERSPECTIVA DE TEXTO, LEITURA – INTERPRETAÇÃO SEGUNDO GUIMARÃES

A Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães baseada na noção de enunciação como acontecimento da linguagem, traz uma nova abordagem para a análise de texto, a qual traz contribuições inestimáveis, não só para linguistas, como também para a análise de textos propostas pelo MEL na Educação Básica (GUIMARÃES, 2018).

Nos estudos linguísticos, encontra-se a definição de texto como “unidade de significado” ou “unidade de sentido”. Na abordagem de texto proposta por Guimarães, o linguista desvenda o que faz do texto uma unidade de significado e propõe uma forma de interpretação de texto com base na Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2018).

Guimarães adota conceitos semânticos e enunciativos que dão subsídios teóricos e metodológicos, para que se possa descrever a organização textual e realizar a interpretação do texto, distinguindo-se de abordagens, que têm como propósito descrever a coesão e a coerência por exemplo, uma vez que para esse linguista, “a questão do texto é uma questão semântica” (GUIMARÃES, 2017).

De acordo com Guimarães, uma das principais formas de funcionamento da língua na sociedade acontece através dos textos. Segundo ele, os “textos saibamos ou não, permeiam tudo o que fazemos” (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, texto em uma abordagem enunciativa é

(...) uma unidade de significação. Não se trata de dizer que o texto tem unidade, mas que ele é uma unidade, assim como a palavra é uma unidade, o enunciado é uma unidade, etc. E esteve e está sempre presente para mim que a questão do texto é uma questão semântica (usando inicialmente esta palavra no seu sentido mais geral), o texto interessa porque significa (GUIMARÃES, 2017).

E para Guimarães, texto é

uma unidade de sentidos que integra enunciados no acontecimento de enunciação. Esta definição considera de modo direto que o texto é uma unidade de significação. Ela se caracteriza por produzir sentido e é isso que faz dela (desta unidade) um texto. Outro aspecto é que esta unidade (o texto) integra enunciados, ou dito de outro modo, o texto é integrado por enunciados. E é isto que faz com que o texto seja texto e faça sentido (GUIMARÃES, 2017).

Para esse semancista, o texto integra-se de enunciados que é o que o faz ser texto e ter significado. Para entender essa definição, na perspectiva de Guimarães, necessita-se saber que enunciado é um elemento linguístico, que tem tanto sentido integrando o texto, quanto forma. É constituído por certos elementos (sintagmas) e apresenta duas características: uma consistência interna e uma independência relativa, em relação às sequências linguísticas que com ele integram o texto (GUIMARÃES, 2018).

A integralização de enunciados ao texto se dá através de uma relação transversal. De acordo com Eduardo Guimarães a relação de integração é aquela que constitui sentido, não se tratando de uma relação caracterizada pela segmentalidade. Ou seja, a integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, Guimarães pensa o texto de um modo específico, ou seja, ele não só considera que os enunciados, que a semântica analisa integram um texto, mas também que “é

preciso levar para a análise de texto os desenvolvimentos dos estudos da significação” (GUIMARÃES, 2017).

Ressalta-se que um aspecto importante que caracteriza um texto na perspectiva de Guimarães é o de que ele se apresenta enunciativamente, enquanto unidade de integração, por uma relação com a exterioridade, por uma relação com um lugar social de locutor (o lugar do autor). E é exatamente por isso que a relação de sentido e de integração não é segmental (como já foi dito) e não se reduz à linearidade (GUIMARÃES, 2017).

Considerar um texto linearmente, é pensá-lo como uma unidade empírica, ou como unidade lógica da ordem do Locutor. Sendo assim, texto na perspectiva de Guimarães não é uma sequência, mas sim, a relação desta sequência com o acontecimento de enunciação em que ela se apresenta (GUIMARÃES, 2017).

“Uma sequência de linguagem tem sua finitude configurada na relação com o lugar de enunciação do Locutor no acontecimento de linguagem.” (GUIMARÃES, 2017).

Nessa perspectiva, Guimarães apresenta um procedimento específico de análise de texto, no qual ele estabelece o lugar dos estudos semânticos, desenvolvendo procedimentos próprios, para a interpretação/análise e compreensão do texto, tendo como objetivo principal, descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, considerando-os para “analisar textos, lê-los, dizer que sentidos eles têm, ou melhor, que sentidos eles produzem, numa relação de leitura” (GUIMARÃES, 2017).

Para leitura de textos (análise), Guimarães deixa “expor ao inesperado” percorrendo caminhos diversos para a escolha dos textos ligados a certos interesses, que permitem observar como a interpretação de texto “pode ser prática fundamental para pensar aspectos da história, da vida atual e do conhecimento em geral” (GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, para Guimarães ler trata-se de “interpretar os sentidos produzidos pelos textos, os sentidos que podemos reconhecer num certo texto particular” (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, não se pode pensar em seguir a linearidade textual. Para executar uma leitura específica de texto proposta por Guimarães, recorta-se o texto “não pelo interesse de uma reflexão de política das línguas (mesmo que ela se apresente ainda assim), mas, pelo interesse de uma compreensão dos seus sentidos enquanto uma unidade específica de sentido”, os descrê e os interpreta (GUIMARÃES, 2017).

A noção de recorte, à qual Guimarães enuncia, é o recorte tomado como uma unidade discursiva. Sendo assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva (GUIMARÃES, 2018).

Do ponto de vista da análise enunciativa de Guimarães o conceito de recorte é reconfigurado em um fragmento do acontecimento da enunciação. Sendo assim, ele não se trata de uma sequência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência (GUIMARÃES, 2018).

A análise de um recorte na interpretação de texto, na perspectiva de Guimarães, leva em consideração o movimento de sentidos no texto. A essa análise, acrescentam-se outras, de outros recortes pertinentes, que a análise for indicando. Ou seja, “parte-se de um recorte, chega-se a uma interpretação do texto relativamente à descrição deste recorte, volta-se ao recorte (um outro) e chega-se a uma nova interpretação do texto, já levando em conta os dois recortes, e assim por diante” (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, interpretar, na perspectiva de Guimarães é atribuir sentidos a um texto, a seus elementos e ao seu todo, na base da descrição de recortes (do texto), levando-se em conta as relações que marcam a interação dos elementos ao texto e à posição teórico-metodológica assumida (GUIMARÃES, 2017)

Deve-se considerar “que qualquer recorte, qualquer forma de qualquer recorte, significa por integrar - no sentido apresentado acima para este termo - um texto -por integrar uma unidade de sentido” (GUIMARÃES, 2017).

Em síntese, para analisar um texto na perspectiva de Guimarães, tem-se o seguinte procedimento geral:

- 1) toma-se um recorte qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento;
- 2) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado;
- 3) Chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- 4) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte;
- 5) busca-se um novo recorte, etc., até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise (GUIMARÃES, 2017).

Através desse procedimento, é possível pensar reiteradas operações de descrição e interpretação, que confirmam uma interpretação dada no primeiro movimento, permitindo assim, dizer que os sentidos se produzem em um texto em “virtude do próprio modo de se produzirem” (GUIMARÃES, 2017).

Mas, como produzir os recortes para a análise?

De acordo com Guimarães é “A partir de uma posição teórica específica sobre o que é sentido”, tendo para esse procedimento os dois funcionamentos gerais, próprios do acontecimento de texto, que são a articulação e a reescrituração, já explicitados anteriormente

(GUIMARÃES, 2017).

Destaca -se que a concepção enunciativa de recorte, por se tratar de um momento subjetivo, deve ser considerada de acordo com a maturidade cognitiva do estudante. Além disso, é necessário encontrar enunciados “decisivos para a busca do conhecimento de uma forma linguística, que também se adequem a essa maturidade”. Para isso, Guimarães aponta o procedimento de sondagem (GUIMARÃES, 2018).

O procedimento de sondagem se caracteriza por ser um modo de eleger enunciados, para serem estudados a partir de uma questão ou pergunta, seguida de uma descrição e análise de seu funcionamento, lançando mão de categorias semântico-enunciativas, ou seja, a sondagem se caracteriza:

por encontrar, por exemplo, um enunciado, em um recorte do acontecimento de enunciação, e explorar este enunciado enquanto elemento deste recorte e assim integrado ao texto que se recorta. Cada sondagem pode ser relacionada a outras sondagens que possam eventualmente reformulá-la, que possa colocá-la em questão (GUIMARÃES, 2018).

Segundo Guimarães, as sondagens devem ser feitas

a partir de procedimentos de análise semântica e que os resultados a que se chega podem ser comparados com a análise de outros recortes e de outras sondagens em torno da mesma questão e que isto vai sustentando os resultados que se procura estabelecer pela análise. Com isso podemos dizer que o aposto é um termo de um enunciado que retoma um outro termo, atribuindo-lhe sentido, em virtude da relação específica de aposição (GUIMARÃES, 2018).

“Um aspecto importante na análise por sondagem, é que ela permite tomar enunciados existentes, de textos existentes, sem que tenha que tomar um *corpus* de tal forma grande que não permite olhar a especificidade do que se quer analisar” (GUIMARÃES, 2018).

Isso se deve ao fato de que não é a quantidade de recortes, que faz uma análise avançar, e sim, a capacidade do analista em encontrar recortes com enunciados decisivos para a análise que se pretende.

Para se fazer a análise por sondagem, observam-se os modos de relação enunciativa de articulação e reescrituração (explicados acima) em virtude da natureza do enunciado (unidade de análise). Ressalta-se que a análise deve levar em conta a consistência interna e a independência relativa; os modos de articulação se apresentam em virtude da primeira característica e o da reescrituração, em virtude da segunda (GUIMARÃES, 2018).

Para finalizar a seção de fundamentos desse projeto, evidencia-se o memorável para Guimarães (2018).

Na perspectiva da Semântica do Acontecimento, a fala estabelece uma temporalidade, que caracteriza a diferença do acontecimento. A temporalidade, como dito, segundo Guimarães, se dá por um presente, que rememora enunciações já ocorridas e recortadas pelo passado, que se abrem para novos espaços de interpretação (GUIMARÃES, 2018).

Assim, a temporalidade do acontecimento recorta como memoráveis enunciações, já ditas, e abre em si, um futuro implícito, permitindo o aparecimento de novas enunciações (GUIMARÃES, 2018).

As memórias de sentidos das enunciações passadas são projetadas para o futuro, para possíveis interpretações. Dessa maneira, a temporalidade do acontecimento constitui um presente e um depois, que abrem o lugar dos sentidos, e um passado, que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores (GUIMARÃES, 2018).

Sendo assim, o passado é, no acontecimento, a rememoração de enunciações passadas, o qual se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro.

Nessa perspectiva, “(...) o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de convivialidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2018).

Destaca-se que resgatar a memória envolve sentimentos que estimulam e alimentam a necessidade do homem sobre si e seu passado, sobre seu presente e sobre suas conquistas. É desta forma que a memória traz à tona rememoração de fatos anteriores, que marcaram época, se tornando reconhecidos e significativos para os seres humanos.

De acordo com Guimarães, memorável são enunciações ditas em outros acontecimentos, sentidas em outro momento, pois o sentido não é estável. O dizer é um acontecimento de linguagem que traz uma historicidade própria e forma um memorável.

Achard (1999) *apud* Souza, (2017) aponta que a materialidade da memória social é constituída pela própria estruturação do discurso. Nessa perspectiva, a memória é recortada pela prática enunciativa, que se dá pela linguagem, pelos dizeres e constitui-se como todo ato de linguagem, a partir de disjunções, de conflitos e de polêmicas, materializadas nos/pelos sentidos.

Nessa perspectiva, a memória é recortada pela prática enunciativa, que se dá pela linguagem, pelos dizeres e constitui-se (como todo ato de linguagem) a partir de disjunções, de conflitos e de polêmicas, que se materializam nos/pelos sentidos (GUIMARÃES, 2018).

Assim, o funcionamento da memória se dá por regularidades e deslocamentos, que a (re)constituem e a (re)organizam, (re)significando acontecimentos, a partir de outros

construídos em determinadas práticas enunciativas.

Conforme o exposto, torna-se perceptível, como dito, a relevância do MEL para o cenário educacional, uma vez que ele objetiva subsidiar os professores para o enfrentamento da falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira e do alto índice de analfabetismo funcional. Paralelo a isso, o MEL oportuniza desenvolver o ensino da Cultura/História Local Regional, produzindo reflexões e significação das identidades dos cidadãos dos municípios tomados para sua aplicação.

Então, qual é a proposta do Método Enunciativo de Leitura – MEL, de Souza (2022)?

## 4 CAPÍTULO III

Neste capítulo, apresenta-se o Método Enunciativo de Leitura – MEL proposto por Souza, como pedagogia de leitura eficaz, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, dos estudantes do primeiro ano, do EMTI de uma instituição pública estadual, do município de Itaúna, como dito (SOUZA, 2022).

### 4.1 MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA - MEL

O Método Enunciativo de Leitura (MEL) como se sabe, se materializa como uma pedagogia enunciativa de leitura eficaz, que propõe um trabalho inter e multidisciplinar, com o objetivo de subsidiar os professores de quaisquer áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira (SOUZA, 2022).

Fundamentado na perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento (SA), de Guimarães (2018), que aborda semântica como “disciplina linguística que tem como objeto o estudo da significação tomada como produzida pela prática dos falantes de dizer algo em uma língua” (Guimarães, 2018), Souza (2022) propõe uma metodologia de leitura semântico-enunciativa, estabelecendo em suas bases metodológicas, diretrizes para o desenvolvimento de proficiência e habilidade leitora, e em consequência, de escrita, nos estudantes, provocando assim, um diálogo entre a linguística e o ensino.

Nessa perspectiva, a abordagem enunciativa proposta por Guimarães se distingue das demais teorias linguísticas, uma vez que se alicerça na concepção de enunciação, como acontecimento e em sua definição de espaço de enunciação e conceitos, como enunciação e enunciado, trabalhando-os numa noção do que seja histórico da língua.

Ressalta-se que o MEL atende às normativas educacionais nacional/mineira, uma vez que estabelece a relação das linguagens com os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas, numa abordagem enunciativo-discursiva, como determinado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que aponta explicitamente a relação pretendida no trabalho com a linguagem, numa perspectiva discursivo-enunciativa, próxima da defendida pelo MEL (MEC/BRASIL, 2017).

Tendo como objeto de estudo a falta de proficiência leitora dos estudantes brasileiros e o alto índice de analfabetismo funcional, o MEL tem como *corpus* textos orais e escritos que circulam nas esferas sociais dos estudantes da Educação Básica, especificamente aqueles que

tenham como temática, a História/Cultura Local, enunciando os processos de (re)nomeação, ocupação, exploração e formação das cidades tomadas como estudo, objetivando responder: que povos ali estiveram/estão e quais culturas instituíram/instituem, oportunizando assim, o resgate de questões históricas silenciadas e/ou apagadas (SOUZA, 2022).

Por se tratar de uma metodologia ativa de leitura inter e multidisciplinar, o MEL considera os espaços móveis de ensino e aborda o ensino híbrido (*blended*) na perspectiva de Bacich *et al* (2015), para trabalhar suas estações/procedimentos, mesclando o modelo educacional formal/presencial com a aprendizagem virtual em coexistência.

Nessa perspectiva, o MEL compreende que as tecnologias digitais de informação, quando utilizadas

de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (MEC/BRASIL, 2018).

Assim, ele promove aprendizagens ativas e o acesso à diversas informações, que ajudam a potencializar as diferentes aprendizagens e o protagonismo dos estudantes e atende o que determinam as normativas educacionais nacionais.

Ao considerar os espaços móveis de ensino, o Método Enunciativo de Leitura promove a agregação das tecnologias digitais à prática pedagógica dos professores e estimula comportamentos ativos e vigilantes nos estudantes (SOUZA, 2022).

De acordo com Souza (2022) ao propor um universo leitor que transcende o ambiente escolar, ou seja, ultrapassa os muros das instituições escolares e abrange todo o espaço enunciativo em que o aluno vive (comunidade leitora), o MEL transforma as salas de aulas e suas esferas sociais em uma comunidade leitora, possibilitando assim, trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que se estabelecem entre escola/educador/educando e sociedade - meio em que os estudantes vivem e atuam, possibilitando-os a compreensão de seu entorno, auxiliando-os a identificar o passado e o presente, nos diversos espaços de sua convivência.

Nessa perspectiva, o MEL propicia os diferentes modos de interação, colaboração, troca de informações e a articulação de saberes adquiridos.

Concebendo competência na perspectiva de Perrenoud enquanto “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, o MEL parte do princípio de que

os seres humanos se desenvolvem através das relações que estabelecem com seu meio (Perrenoud, 1999) e através de uma aprendizagem significativa (PERRENOUT,1999).

O trabalho com textos, especificamente históricos culturais local/regional, ocupa um lugar comum em qualquer instituição, uma vez que evidenciar as histórias das cidades tomadas como estudo, numa perspectiva semântico-enunciativa, faz “significar as identidades dos cidadãos que vivem nesses diversos municípios brasileiros mineiros,” tornando a aprendizagem significativa para o estudante (SOUZA, 2022).

Destaca-se que o MEL compreende cultura sob a perspectiva de Certeau. Sendo assim, falar “em cultura é falar de história, é encontrar com o passado desconhecido, um passado de histórias vividas para assim, compreender o seu real sentido e significado”. Nessa perspectiva, entende-se cultura como algo “que se reinventa, se ressignifica e se transforma” (CERTEAU, 1995).

Nesse contexto, o MEL reconhece as diversas inteligências, saberes e culturas. Ele dá voz aos sujeitos dentro das comunidades, como se disse, e, os oportuniza a falar de suas histórias locais, do memorável e dos povos que ali estiveram/estão e das culturas instituídas e que se instituem.

Por interpretar os diversos textos históricos culturais local/regional, trazidos das garimpagens dos estudantes, o MEL não evidencia verdades instituídas, mas sim, a compreensão sobre como funcionam e produzem os sentidos vários que enunciam no acontecimento de enunciação, sem ter como objetivo principal “descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, mas, considerando-os para analisar textos, “lê-los”, dizer que sentidos eles têm, ou melhor, que sentidos eles produzem, numa relação de leitura” (GUIMARÃES, 2017).

Para desenvolver competências e habilidades leitoras nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira, o MEL fundamenta-se nos procedimentos específicos de análise de texto, desenvolvidos por Guimarães, os quais “tomam como posição fundamental a consideração do funcionamento enunciativo e os desenvolvimentos da Semântica da Acontecimento / Enunciação” (GUIMARÃES, 2017, 2018).

A seguir, apresentam-se os procedimentos de análise do MEL.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MEL

Os procedimentos de análise do MEL, partem do princípio de que o falante é uma figura

linguística e de que “Um texto sempre enuncia outros textos ou elementos destes textos, associando-os e os transformando” (GUIMARÃES, 2017).

Sendo assim, entende-se que os recortes (grifos) de alguns textos orais/escritos só se dão por serem considerados como não virtuais, ou seja, existem, se ditas na enunciação.

Segundo Guimarães, as escolhas desses recortes “baseiam-se na relevância do que se problematiza para se refletir” sobre questões da linguagem e de seu funcionamento. Assim, necessita-se saber encontrar “as condições decisivas de funcionamento dos enunciados para evidenciar as designações, descrevê-las, interpretá-las” (GUIMARÃES, 2018).

Para se identificar os recortes que serão descritos e interpretados, Souza (2022) toma dois procedimentos próprios do acontecimento do dizer de Guimarães (2018) que são a articulação e a reescrituração.

Sendo assim, a articulação deve ser entendida como

o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local, significada pela enunciação, entre elementos linguísticos” (GUIMARÃES, 2017).

Nessa perspectiva, a articulação se dá:

quando os elementos, dentro do enunciado, se unem para constituir um só enunciado, isto é, formam uma unidade. A articulação por coordenação corresponde à reorganização dos elementos de um enunciado, tomados em uma natureza, para se constituírem na natureza de todos os outros elementos. Em suma, se forma a partir de um processo de agrupamento dos elementos do enunciado em uma relação de proximidade. Já a articulação por incidência acontece quando as relações de um elemento se incidem sobre um outro elemento que, ao ser articulado dentro do acontecimento, se transforma em um outro enunciado (GUIMARÃES, 2018).

Nesse sentido, pode-se dizer que a articulação acontece dentro dos enunciados de maneiras distintas, que vão desde a união de vários elementos, para a formação de um só, até a junção dos elementos na construção do novo sentido. É ela que

estabelece as relações semânticas locais, significadas pela enunciação entre elementos do fragmento do texto que significam pela relação com os lugares de dizer agenciados pelo acontecimento, produzindo sentidos por predicação, complementação, caracterização, por dependência, coordenação, incidência, entre outras (GUIMARÃES, 2018).

Para a compreensão do procedimento de reescrituração, Souza (2022) retoma Guimarães (2018), apontando que esse processo deve ser compreendido enquanto formulações

e reformulações parafrásticas e polissêmicas, ou seja, capaz de dizer de forma distinta, o que foi dito, e, assim, significando diferentemente, e, pode se dar por anáfora, elipse, substituição, expansão, definição, negação e/ou condensação.

Nessa perspectiva, a reescrituração corresponde em redizer o que foi dito. Ou seja,

uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão. Este procedimento se caracteriza por fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração). E nesta média a reescrituração é um procedimento que coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido pelo acontecimento (GUIMARÃES, 2017).

Assim, considera-se que a reescrituração pode ocorrer de diferentes tipos: repetição (quando repete termo dito), substituição (quando se troca um termo por outro), elipse (quando é redito de forma elipsada), por expansão (quando se aplica o que foi dito) e por condensação (quando condensa o que está dito).

“Uma característica fundamental da reescrituração é que ela não se caracteriza pelas relações segmentais, ou de continuidade, própria dos modos de relação por articulação” (GUIMARÃES, 2017).

A reescrituração coloca em funcionamento a operação enunciativa fundamental para a constituição do sentido dos enunciados. Ela é chamada por Guimarães de operação enunciativa de atribuição de sentido (GUIMARÃES, 2018).

Nessa perspectiva, a reescrituração trata-se “de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, por modos de relação específicos variados. Uma expressão pode retomar a outra, pode negá-la, pode redizê-la em outros termos”, ou seja, a reescrituração “liga pontos de um texto com outros do mesmo texto, e mesmo pontos de um texto com pontos de outro texto.” Ela constrói o sentido de palavras e expressões linguísticas, em virtude do próprio processo com que se dá” (GUIMARÃES, 2018).

Ressalta-se que para analisar os enunciados sobre as histórias dos municípios, o MEL considera “o caráter político desse dizer, o lugar de onde se fala, quem são os falantes, seus lugares de dizer e as relações que permeiam este acontecimento de enunciação e sua temporalidade, de modo que a análise do texto não seja, simplesmente, a reprodução dos sentidos historicamente estabilizados” (GUIMARÃES, 2007).

O Método Enunciativo de leitura concebe a constituição dos sentidos relacionada aos espaços de enunciação (lugares de funcionamento de línguas habitados por falantes divididos por seus direitos e modo de ser/espço político) e ao político na linguagem; e, concebe cena

enunciativa, constituindo o agenciamento do falante a dizer (GUIMARÃES, 2018).

O agenciamento do falante “o divide na cena em lugares de enunciação” ou seja: o lugar daquele que diz (Locutor), o lugar social do dizer (alocutor) e o lugar de dizer (enunciador) “agenciando assim, o lugar onde as figuras enunciativas enunciam” (GUIMARÃES, 2018, *apud* SOUZA, 2022).

Norteadas pelo entendimento de que um texto enuncia outros textos para tratar o desenvolvimento de competência leitora, Souza toma os procedimentos de “sondagem” e “recorte” enquanto procedimentos imprescindíveis para o contato com os textos (GUIMARÃES, 2018).

Concebendo que um enunciado tem a particularidade de possuir uma consistência interna e uma independência relativa, o MEL define movimento endógeno e movimento exógeno (SOUZA, 2022).

Por movimento endógeno entende-se como “a identificação do enunciado em um recorte do acontecimento de enunciação integrado ao texto que se recorta”. E, por movimento exógeno entende-se como o “movimento de busca de outros textos correlacionados, os quais são denominamos textos garimpados” (SOUZA, 2022).

São movimentos que possibilitarão:

o movimento particular, próprio do ritmo de cada leitor(a) e valorizam o proposto pelo ensino híbrido (*blended*) no trabalho com as estações (BACICH; MORAN, 2018); consideram como imprescindíveis os espaços móveis de aprendizagem (SANTOS, 2015); garimpar outros textos requer saltar os muros da escola e estabelecer contato com textos vários, como já dito, presentes nas esferas sociais do(a) leitor(a) em questão (SOUZA, 2022).

Atente-se para o fato de dizer que esses movimentos se constituem práticas, que descontroem a ditadura da leitura normatizada que determina o que se deve ler, e, preconizam a interpretação direcionada de textos, ao invés da compreensão autoral fundamentada pelas marcas presentes nos textos analisados (SOUZA, 2022).

Além disso, para que se compreenda os procedimentos de análise usados pelo MEL, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, deve-se inicialmente, distinguir que: “a) Uma coisa é fazer descrições semânticas; b) Outra coisa é como se pode analisar um texto enquanto uma unidade de significação”. (GUIMARÃES, 2017).

Segundo Souza, os procedimentos de análise de textos propostos pelo MEL devem ser processual e sistematicamente acompanhados de avaliações diagnósticas, em que os resultados nortearão os professores sobre como progredir para as próximas estações (SOUZA, 2022).

O movimento endógeno (movimento interno de leitura/análise ao texto localizado) é o primeiro contato com o texto oficial da história da cidade de Itaúna (SOUZA, 2022).

Nessa etapa, serão instituídas as práticas de:

I. leitura-reconhecimento (movimento endógeno) que deve ser inicialmente silenciosa e posteriormente, em voz alta pelo professor e/ou alunos. Quando pelos estudantes, ressalta-se que a leitura necessita ser previamente organizada;

II. sondagem: esse procedimento será fundamental para que se identifique enunciados importantes para a constituição de sentido dos textos uma vez que, já nessa fase a leitura assumirá uma perspectiva analítica que deve ser precedida das perguntas: Que povos estiveram/estão no município de Itaúna? Que cultura instituíram e/ou instituem?

Ressalta-se que essas perguntas direcionarão a busca livre/individual dos estudantes dos trechos (recortes) e nomes (designações) que enunciam os povos e culturas presentes na História/Cultura Itaunense.

Destaca-se que para o procedimento de sondagem, deve-se encontrar condições decisivas de funcionamento dos enunciados para evidenciar as designações, descrevê-las e interpretá-las. Ou seja, trata-se de tomar enunciados existentes específicos (que sejam relevantes) e que poderão se relacionar ou serem comparados com a análise de outros recortes, de outras sondagens em torno da mesma questão, podendo assim confirmar/sustentar, informar, aprofundar e ou modificar o que já se obteve através de sondagens realizadas anteriormente (GUIMARÃES, 2018).

Além disso, para analisar enunciados sobre as histórias dos municípios, a reflexão deverá considerar, como explicitado anteriormente, o caráter político desse dizer, o lugar de onde se fala, quem são os falantes, seus lugares de dizer e as relações que permeiam este acontecimento de enunciação e sua temporalidade, de modo que a análise do texto não seja, simplesmente, a reprodução dos sentidos historicamente estabilizados (GUIMARÃES, 2007 *apud* SOUZA, 2022).

Souza destaca que “retomar o procedimento de sondagem é perspicaz no sentido de se permitir rever/substituir/ampliar os grifos feitos”, uma vez que, essa prática amplia a reflexão e a formação de opinião e ler deixará de ser uma atividade individual e passará a ser um comportamento social” (SOUZA, 2022).

Feito isso, parte-se para a etapa seguinte que é a:

III. definição de recortes: para a identificação dos recortes (fragmentos do acontecimento da enunciação/unidade discursiva) que evidenciarão nomes (designações) que

enunciam a história do surgimento do povoado que deu origem à cidade de Itaúna, a fim de descrevê-los e interpretá-los, parte-se de dois procedimentos próprios do acontecimento do dizer que são a reescrituração (modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito) e a articulação - relação de contiguidade significada pela enunciação (GUIMARÃES, 2018).

A partir da nomeação e das sucessivas renomeações é que se pode enunciar a História de ocupação/formação do povoado Itaunense, pois, “todo dizer é um acontecimento de linguagem constituído da historicidade própria do acontecimento que recorta em si um memorável” (GUIMARÃES, 2018).

Como conceituado anteriormente, memorável são enunciações ditas e sentidas em outros acontecimentos, já que se considera que o sentido não é estável e que o dizer é um acontecimento de linguagem, que traz uma historicidade própria, formando um memorável (GUIMARÃES, 2018).

Terminados os recortes, passa-se para a seguinte etapa:

IV. oralidade/escuta pelos alunos e para os alunos a fim de se revelar os recortes (grifos) feitos uma vez que são subjetivos (SOUZA, 2022).

Para Souza ensinar a leitura “é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um processo consciente e deliberado,” o que evidencia a importância dessa fase já que nela, o leitor construirá e ampliará o seu letramento, a partir da escuta do recorte (grifos/escolha) do outro (SOUZA, 2022).

Concluídos os procedimentos do movimento endógeno, parte-se para o movimento exógeno (garimpagem/busca de textos correlacionados). Nesse movimento, o estudante migrará para outros textos conforme seu interesse, quantas vezes julgar necessário (como dito), até que consiga progredir no nível de análise em que se encontra.

De acordo com Souza será a busca do estudante (através dos movimentos endógeno e exógeno) que trarão respostas às questões levantadas nas sondagens, realizadas no Texto Oficial e/ou no Texto Garimpado, oportunizando assim, a evidência de histórias que muitas vezes foram apagadas da História do *Site* Oficial da cidade de Itaúna e / ou da que estiver sendo tomada para estudo, como dito (SOUZA, 2022).

Além disso, o movimento exógeno oportuniza o estudante a sentir-se estimulado para aprender, pesquisar, pensar, refletir, questionar, respeitar, ser respeitado, redigir, enfim, exercer seu protagonismo nas atividades ativas propostas (SOUZA, 2022).

A garimpagem será a busca sobre a História de cada leitor pesquisador. É nessa hora, que muitas vezes se enunciarão histórias que foram apagadas da História que se encontra no

site oficial da prefeitura de Itaúna (SOUZA, 2022).

Segundo Souza os movimentos endógeno e exógeno deverão ser considerados “como sendo movimentos constantes de idas e vindas aos grifos feitos no Texto Oficial e no Textos Garimpados para se definir os Recortes/constituir o(s) DSD(s)” – Domínio Semântico de Determinação (SOUZA, 2022).

Nesse sentido, todos os procedimentos de análise do MEL (localização Texto Oficial, movimentos endógeno e exógeno (garimpagem), leitura-reconhecimento, sondagem, recortes, oralidade/escuta, DSDs) deverão respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, bem como se repete, como já se disse, até que a compreensão do estudante se mostre suficiente para constituir os sentidos pretendidos, dotados de especificidades (SOUZA, 2022).

De acordo com Souza, além dos textos orais e escritos, o MEL aborda todos os aspectos que podem ser considerados como prática de leitura, tais como: gesto, expressão, imagem, símbolo, desenho, mapa e ou uma fórmula de matemática/química/física, etc. os considerando como unidades de análise para seus procedimentos (SOUZA, 2022).

Sendo assim, terminados os movimentos endógeno e exógeno, o aluno definirá os recortes que constituirão o DSD(s), respeitando sempre sua progressão nas etapas/estações anteriores.

Souza (2022) aconselha que os DSD(s) sejam constituídos conforme o caminho realizado pelo leitor-pesquisador (estudante) e sejam trabalhado(s) em estações recomendadas pela metodologia do Ensino Híbrido *-blended* (Bacich *et al*, 2015), uma vez que, a constituição dos DSDs é uma etapa de raciocínio lógico significativo, que exige um nível avançado de compreensão dos procedimentos de análise propostos por Guimarães (2018) e, assim, nem todos os estudantes alcançarão essa etapa.

Essa linguista esclarece ainda que os movimentos de análise do MEL inicialmente, poderão ser trabalhados sem uma representação gráfica no DSD, devendo os próximos passos se constituírem dessa representação, de forma gradativa, ou seja, inicia-se no nível básico (reconhecimento dos sinais que constituem o DSD e a correlação das designações que determinam e que são determinadas) até se progredir para o nível mais avançado/complexo dos procedimentos do MEL que é a análise das reescrituras, considerando o dispositivo analítico Domínio Semântico de Determinação – DSD, proposto por Guimarães (SOUZA, 2022).

Entretanto, para que os objetivos dos procedimentos de análise textual do MEL sejam alcançados, algumas considerações importantes devem ser evidenciadas e seguidas:

- Primeiramente, deve-se distinguir que “a) Uma coisa é fazer semântica, construir uma

semântica (disciplina da linguística), fazer descrições semânticas; b) Outra coisa é como se pode analisar um texto enquanto unidade de significação” (GUIMARÃES, 2017);

- A sondagem é um procedimento importante, no sentido de permitir que o estudante reveja/substitua/amplie os grifos feitos, sendo assim, deve-se retomá-lo sempre que necessário (SOUZA, 2022);

- Deve-se oportunizar ao estudante a garimpagem (movimento exógeno = busca a outros textos) conforme seu interesse, e, quantas vezes for necessário, para que ele traga respostas às questões levantadas nas sondagens realizadas no Texto oficial e ou Texto Garimpado (SOUZA, 2022).

- Concluída as etapas anteriores, os recortes constituirão os DSD(s) - realizado por estações recomendadas pela metodologia do Ensino Híbrido de Bacich *et al* (2018);

Alguns conceitos devem ser evidenciados de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno, de maneira espiral, até que o estudante mude de etapa (proposta pelo MEL):

- \* Texto: unidade de significação;

- \* Leitura – interpretação: interpretar os sentidos produzidos pelos textos;

- \* Enunciado: é a unidade de análise semântica;

- \* Enunciação: é acontecimento do dizer;

- \* Sentido: é a palavra para a significação dos enunciados;

- \* Significação: algo que se diz (produzido na enunciação), entre outros que deverão ser evidenciados à medida que o estudante for amadurecendo cognitivamente (GUIMARÃES, 2018);

- A consideração ao desenvolvimento cognitivo do estudante deve ser primordial/sempe respeitada. Nem todos os estudantes atingirão o nível máximo de proficiência (SOUZA, 2018);

- Só tendo concluído as etapas anteriores é que os recortes constituirão os DSD(s) - realizado por estações recomendadas pela metodologia do Ensino Híbrido de Bacich *et al* (2018).

Em síntese, através dos procedimentos enunciativos da análise textual o MEL (Souza, 2022) “define o processo de leitura dos textos que enunciam a história de surgimento e formação do município tomado como base de estudo enquanto uma Metodologia Enunciativa de Leitura” eficaz para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira.

#### 4.3 ESTUDO SEMÂNTICO - ENUNCIATIVO DAS DESIGNAÇÕES QUE ENUNCIAM O PROCESSO OCUPAÇÃO/FORMAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA - MG

Nesta etapa da pesquisa, apresentam-se as transições resultantes dos procedimentos de análise do Método Enunciativo de Leitura - MEL.

Para tanto, parte-se da localização do Texto Oficial no *site* da Prefeitura Municipal de Itaúna, que enuncia o processo de ocupação/formação e exploração desse município.

Ressalta-se que se não houvesse o *site* oficial, essa busca poderia acontecer através da localização no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e/ou em bibliografias e textos garimpados, que enunciassem a história itaunense.

Uma vez que o texto oficial foi localizado, estabelece-se com ele, o primeiro contato, através da leitura-reconhecimento. A leitura-reconhecimento, segundo Souza (2022), inicia-se de maneira silenciosa e previamente organizada, finalizando-se em voz alta, feita tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Após a leitura-reconhecimento, parte-se para a leitura analítica.

Nessa etapa, tomam-se os procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento. Sendo assim, parte-se do procedimento de sondagem. Lembrando que o procedimento de sondagem deve sempre ser precedido das perguntas: “Que povos ali estiveram/estão?” e “Que culturas instituíram/instituem?” (GUIMARÃES, 2018).

Essas perguntas direcionaram a identificação dos recortes, que a seguir, serão analisados e identificados como R1, R2, R3, R4 e R5.

##### Recorte 1 - Povo Português

O povoamento da região de Itaúna teve início no século XVII, quando três sócios portugueses: Tomás Teixeira, Manoel Neto de Melo e o Sargento-mor Gabriel da Silva Pereira, tornaram-se donos de datas de mineração no Ribeirão das Lavrinhas, hoje, Córrego do Paiol, na região de Jacuba.
---

Fonte: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1005/historia-de-itauna-sec-xix-e-xx/>

O Recorte 1, foi extraído do texto que conta a história do município de Itaúna, disponibilizado no *site* da Prefeitura Municipal, no endereço eletrônico: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1006/historia-de-itauna-sec-xviii/>.

Esse recorte, destaca o ‘século XVII’. Essa temporalidade enuncia o memorável da exploração do ouro na região de Itaúna, então definida (ainda em Recorte 1) como região de datas de mineração, mais precisamente, região do ‘Ribeirão das Lavrinhas’, hoje, “Córrego do Paiol”.

‘Tomás Teixeira’, ‘Manoel Neto de Melo’ e o ‘Sargento-mor Gabriel da Silva Pereira’, pelo processo de reescrituração, retomam por substituição a designação de ‘portugueses’, o que evidencia a presença desse povo - o português - na região de Itaúna.

‘Tomás Teixeira’, ‘Manoel Neto de Melo’ e o ‘Sargento-mor Gabriel da Silva Pereira’ também retomam a designação ‘portuguesa’ pelo processo de articulação, uma vez que funcionam como aposto da designação ‘portugueses’.

‘Córrego do Paiol’ reescritura ‘Ribeirão das Lavrinhas’ e enuncia o memorável da presença de povos portugueses na zona rural de Itaúna, atual ‘Região da Jacuba’, durante o ciclo do ouro.

### Recorte 2 - Povo Africano

Em 1750, na "Passagem do São João" já havia uns 100 moradores entre portugueses, seus descendentes e escravos.
--

Fonte: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1005/historia-de-itauna-sec-xix-e-xx/>

Seguindo com o procedimento de sondagem, passa-se ao Recorte 2 (R2).

O R2 destaca o ano de ‘1.750’. Essa temporalidade enuncia o memorável dos ‘100 moradores’ já presentes na região de Itaúna, então definida como ‘Passagem do São João’.

A região – ‘Passagem de São João’ – pelo processo de reescrituração, retoma por substituição a designação de, hoje, município de Itaúna.

Os ‘100 moradores’ já enunciam o memorável da presença do povo itaunense; logo a designação ‘moradores’ reescritura por expansão ‘portugueses’ - ‘Portugueses’ funciona como aposto de ‘moradores’, assim como seus ‘descendentes’ (descendentes dos portugueses) e seus ‘escravos’ (escravos dos portugueses).

Tem-se em ‘descendentes e escravos’ a elipse da designação ‘portugueses’. ‘Descendentes’ já enuncia a presença do surgimento do povo itaunense, logo do povo brasileiro. ‘Escravos’ enuncia a presença do povo africano, em ‘Passagem de São João’, hoje Itaúna.

### Recorte 3 - A miscigenação

Ainda solteiro, o Sargento-mor Gabriel teve uma filha bastarda - a mulata Francisca da Silva Pereira, que se casou com o posseiro português, Manoel Pinto de Madureira - o velho, que recebeu do sogro dote em terras, seguindo a tradição.
---

Fonte: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1005/historia-de-itauna-sec-xix-e-xx/>

No R3, a designação ‘mulata’ através do procedimento de articulação por incidência, enuncia a mistura de raças, de povos de diferentes etnias, presentes no município de Itaúna e já enuncia a formação do povo brasileiro.

Ainda, a designação ‘mulata’, através do processo de reescrituração por substituição, define a descendência de brancos com negros e enuncia o memorável da presença dos povos – brancos e negros - no processo de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna – MG.

A designação ‘Francisca da Silva Pereira’ enuncia o memorável da presença de escravos na região de Itaúna, articulado por dependência à designação ‘mulata.’

O ‘posseiro português, Manoel Pinto de Madureira’ enuncia o memorável da presença de lavradores, que cultivavam as terras de Itaúna, para a agricultura. Assim, a designação ‘posseiro’ reescritura, por substituição, a atividade de agricultura presente na região itaunense.

#### Recorte 4 - Povo Indígena

Itaúna é um nome de origem tupi, que significa "pedra negra", através da junção dos termos ita "pedra" e uma "negra".
---

Fonte: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1005/historia-de-itauna-sec-xix-e-xx/>

O R4, retirado de um outro texto presente no *site* oficial da Prefeitura de Itaúna, disponibilizado em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1007/informacoes-gerais/>, enuncia a presença do povo indígena em Itaúna

A designação ‘Itaúna’ enuncia o memorável da presença de índios nessa região, no processo de sua formação/ocupação e exploração.

‘Itaúna’ é um topônimo de ‘origem Tupi’, que tem o significado de ‘pedra negra’, através da junção dos termos: ‘Ita - pedra e uma – negra’.

Através do processo de reescrituração por substituição, a designação ‘Itaúna’ reescritura as designações: Passagem de São João/Santana de São João Acima/Vila Itaúna, até a emancipação política e nomeação de Itaúna.

A ‘junção dos termos ita -pedra e uma - negra’, marca o memorável da mineração na região de Itaúna.

#### Recorte 5 - Descendência Italiana

A Capela do Bonfim está relacionada com os primórdios da cidade. A história se inicia a partir de uma missão de Frades Franciscanos, barbônios italianos, que estavam de passagem pelas terras de Santana do São João Acima.
--

Fonte: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1005/historia-de-itauna-sec-xix-e-xx/>

O R5, destaca a ‘Capela do Bonfim’ construída nos ‘primórdios da cidade’.

Os ‘primórdios da cidade’ de ‘Santana do São João Acima enuncia o memorável da presença de ‘Frades Franciscanos, barbônios italianos’.

‘Barbônios italianos’ através do processo de articulação, funciona como aposto da designação de Frades Franciscanos, que enuncia a presença do povo italiano, em ‘Santana de São João,’ hoje, município de Itaúna.

A designação ‘Capela do Bonfim’ articula-se por dependência com uma das primeiras igrejas de ‘Santana do São João Acima’. A ‘Capela de Bonfim’ foi construída por recomendação dos ‘Frades Franciscanos, barbônios italianos’ que vinham em Missão para ‘Santana de São João Acima’.

Por determinação dos ‘Frades Franciscanos, barbônios italianos’ a ‘Capela do Bonfim’ foi construída em dedicação ao Senhor do Bonfim, no ano de 1853, no morro de Santa Cruz, hoje, Morro do Bonfim, voltada para a Capela do Rosário e para a Matriz de Santana – as duas primeiras igrejas construídas por escravos, na cidade de Itaúna.

Importante lembrar que durante os procedimentos de análises do MEL, os movimentos endógenos (movimento interno de leitura/análise ao texto localizado) e exógeno (busca de textos correlacionados/garimpados) foram importantíssimos para enunciar um memorável muitas vezes silenciado.

O procedimento de sondagem, como se disse, sempre precedido das perguntas: “Que povos ali estiveram/estão?” e “Que culturas instituíram/instituem?” foi fundamental para direcionar a busca e a identificação dos recortes (fragmentos do acontecimento da enunciação) que foram acima descritos e interpretados.

Os recortes foram reescritos, utilizando-se os procedimentos de reescrituração (formulações e reformulações parafrásticas e polissêmicas que podem se dar por anáfora, elipse, substituição, expansão, definição, negação e/ou condensação) e articulação (relações semânticas locais, significadas pela enunciação entre elementos do fragmento do texto, que significam, pela relação com os lugares de dizer, agenciados pelo acontecimento, produzindo sentidos por predicação, complementação, caracterização por dependência, coordenação, incidência, entre outras), tomados de Guimarães (2018).

Foram estes recortes, feitos no acontecimento da enunciação, que possibilitaram trazer as respostas às questões levantadas nas sondagens.

Através do movimento exógeno, pôde-se enunciar em textos correlacionados/garimpados, quais os povos estiveram no processo de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna, inclusive aqueles que foram silenciados, segundo o Texto Oficial, disponibilizado no *site* da Prefeitura Municipal de Itaúna.

Sendo assim, ao finalizar a análise dos recortes acima, pode-se responder com

segurança, que no processo de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna, estiveram presentes os povos: portugueses, africanos, indígenas, italianos e mulatos (miscigenação).

Entretanto, como se disse, no *site* da Prefeitura de Itaúna, encontra-se enfatizada apenas a presença do povo português, em seu processo de ocupação/formação e exploração. O Texto Oficial não enuncia o povo negro - que aparece apenas como escravo dos portugueses e não como um povo que contribuiu para a constituição da miscigenação brasileira, que construíram as principais capelas dessa cidade: Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora Santana, e, nem como um povo digno de apreço na história dos itaunenses, uma vez que nela, há vestígios de quimbundos que ali, marcaram importância, evidenciada nas toponímias que circulam no município até os dias de hoje, como por exemplo, nas palavras “bântus como Catumba, Calambau, Caxambú, Marimbondo, Cafuringa etc.” (SOUZA, 1986).

Destaca-se que os quimbundos, povoado de Catumba, representa os quilombos brasileiros - os centros de resistências dos escravos negros que escapavam do trabalho forçado em todo o Brasil e que marcavam presença na região itaunense (Disponível em: <https://itaunadecadas.com.br/wp-content/uploads/2022/05/No-3-PEDRA-NEGRA-A.pdf>).

Assim como os negros, o Texto Oficial da história de Itaúna, também silencia a presença do povo indígena - que só aparece na designação da cidade - Itaúna - nome de origem Tupi Guarani, como foi dito. Entretanto, esses nativos brasileiros, também foram escravizados por portugueses, nas lavouras da região itaunense.

Outro povo silenciado pelo Texto Oficial foi o italiano, que só aparece com a designação - “Frades Franciscanos, barbônios italianos”, que deixaram três legados para a cidade de Itaúna: a mudança das matrizes, a construção de um segundo cemitério e a construção da Capela do Bonfim (Disponível em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1007/informacoes-gerais/>).

O Texto Oficial não relata que foram os italianos, reescriturados por substituição, através da família Dornas, quem lançaram ali, “a pedra fundamental da metalurgia e da siderurgia” e construíram o primeiro alto forno e fundição de Itaúna, a partir do ano de 1922 (Disponível em: <https://resgatedahistorya.blogspot.com/2016/04/familias-italianas-em-itauna.html>).

Nessa perspectiva, comprova-se a importância que o movimento exógeno teve em nossas análises, por possibilitar enunciar o memorável de formação de um povo, que hoje, está em Itaúna, porque significaram em um passado, e que mostra que esse presente significa,

porque teve um passado que o fez significar.

A seguir, apresenta-se o Produto Técnico Tecnológico desta pesquisa – um Mapa Digital Interativo de algumas das principais ruas itaunenses, proposto com o objetivo de subsidiar os professores para o desenvolvimento de competência leitora, a partir dos procedimentos de análise do MEL.

O Mapa Digital Interativo, busca apresentar o sentido que o processo de designação de alguns nomes de ruas itaunenses, produziram /produzem no município, a fim de evidenciar seus sentidos, para através deles, compreender o funcionamento da língua em sua historicidade.

Destaca-se que segundo Guimarães as palavras significam de acordo com as relações de determinação semântica, que se constituem no acontecimento enunciativo, pelo modo como elas se relacionam com outras palavras no texto. Nessa perspectiva, o sentido não está, simplesmente, nas palavras, nas frases, e/ou nos segmentos linguísticos, nem nas situações em que essas palavras são ditas. Para este semancista, a significação diz respeito a uma relação das palavras com o acontecimento (considerado sócio- historicamente) em que ocorrem, de tal modo que um enunciado não significa qualquer coisa, nem uma só coisa (GUIMARÃES,2018).

#### 4.4 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: MAPA DIGITAL INTERATIVO DE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS RUAS ITAUNENSES

Uma vez que este estudo faz parte da linha de pesquisa: Formação de Professores e Ação Docente, do programa de Mestrado Profissional: Gestão, Planejamento e Ensino, do Centro Universitário Vale do Rio Verde - UNINCOR, fez-se a prototipação do Produto Técnico Tecnológico desta pesquisa.

Assim, buscou-se desenvolver o Produto Técnico Tecnológico (PTT), fundamentando-se nos procedimentos de análise do MEL (Souza, 2022), que se fundamenta na Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2018), agregado às novas tecnologias, para que ele pudesse ser utilizado, de maneira inter e multidisciplinar, como material didático, a fim de contribuir com o desenvolvimento de competências leitora dos estudantes do primeiro ano do EMTI, da instituição escolar pública estadual itaunense, tomada para estudo.

Para tanto, o Mapa Digital Interativo, foi desenvolvido na plataforma de *design* gráfico gratuita - Canvas - disponível em <https://www.canva.com>.

O Mapa Digital Interativo proposto está disponível em: <https://www.canva.com/design/DAFnuchEniY/c0IlnZKxaAi1LAQIP7Q05Q/edit>

Figura 1: - Mapa digital interativo: algumas das principais ruas de Itaúna - MG



Fonte: Elaborado pela autora.

O que justifica a escolha deste PTT é o fato dele oportunizar para professores e estudantes, o acesso a um mapa, que deixa de ser somente uma ferramenta de representação estática, para se tornar um gerador de *insights*.

Além disso, o Mapa Digital Interativo foi proposto a partir da definição de algumas ruas itaunenses, que enuncia os memoráveis, recortam enunciações, numa temporalidade do acontecimento, que mostra que esse presente significa, porque teve um passado que o fez significar e possibilita várias reformulações, para evidenciar a História Itaunense, com o objetivo de desenvolver competência leitora nos estudantes, através dos procedimentos de análise do MEL.

A seguir, segue relato descritivo da aplicabilidade e replicabilidade do PTT desta pesquisa - O Mapa Digital Interativo de algumas das principais ruas itaunenses.

#### 4.5 APLICABILIDADE E REPLICABILIDADE DO PTT: MAPA DIGITAL INTERATIVO DE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS RUAS ITAUNENSES

Inicia-se a aplicabilidade do PTT desta pesquisa, com a apresentação da proposta do Método Enunciativo de Leitura - MEL (Souza, 2022), para o setor administrativo da instituição escolar de EMTI itaunense, tomada para estudo, com o objetivo de se conseguir a autorização para sua aplicabilidade e replicabilidade.

Em uma reunião realizada nessa instituição escolar, no dia 08/05/2023, com a duração de 1h e 10 min, apresentaram-se para o setor administrativo a proposta, o objetivo, o objeto de

estudo e a fundamentabilidade do MEL. Finalizou-se a reunião, com o agendamento de quatro oficinas, para a apresentação e aplicabilidade dos procedimentos de análise do MEL para os professores, coordenadores de áreas e pedagogos.

As oficinas foram agendadas, acompanhando o calendário da escola. Assim, nas reuniões de Módulo II e reposição de greve. Assim, elas aconteceram nos dias 13, 20 e 27 do mês de maio, no dia 03 do mês de junho de 2023.

As oficinas, seguiram a pauta descrita no quadro 13:

Quadro 11 - Método Enunciativo de Leitura - MEL

<b>UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMÂNTICO - ENUNCIATIVA PARA A HISTÓRIA/CULTUA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA - MG</b>
<b>1) Sociabilização</b>
<p><b>2) Sobre o MEL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Método Enunciativo de Leitura – MEL, é uma proposta de Souza (2022) que se fundamenta na perspectiva teórica de Eduardo Guimarães (2018).</li> <li>- Concebe competência, enquanto faculdade, de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), perspectiva de Perrenoud (1999) Cultura na perspectiva de Certeau (1995), enquanto algo que se reinventa, ressignifica e se transforma, o MEL reconhece as diversas inteligências, saberes e culturas. Dá voz aos sujeitos dentro das comunidades e os oportuniza a falar de suas histórias locais, do memorável e dos povos que ali estiveram/estão e das culturas instituídas e que se instituem.</li> <li>- Por interpretar os diversos textos históricos culturais local/regional, trazidos das garimpagens dos estudantes, o MEL não evidencia verdades instituídas, mas sim, a compreensão sobre como funcionam e produzem os sentidos vários, que enunciam no acontecimento de enunciação, sem ter como objetivo principal “descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, mas, considerando-os para analisar textos, “lê-los”, dizer que sentidos eles têm, ou melhor, que sentidos eles produzem, numa relação de leitura” (GUIMARÃES, 2017).</li> </ul>
<p><b>3) Justificativa da aplicabilidade do MEL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subsidiar os professores a desenvolver competências leitoras, considerando os procedimentos de análise do MEL, materializados em textos, que circulam nas esferas sociais dos estudantes e enunciam a História/Cultura Local do município de Itaúna, trazendo histórias locais silenciadas ou apagadas, mas que também constituem a identidade cultural dos cidadãos itaunenses.</li> </ul>
<p><b>4) Objetivo do MEL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências leitora atreladas à aquisição da aprendizagem sobre a História/Cultura Local de Itaúna, através de textos, que enunciam seu processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração, que respondem às questões: Que povos ali estiveram/estão e Que culturas instituíram/instituem?</li> </ul>
<p><b>5) Sobre a teoria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Evidenciar os principais pontos da teoria:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O que é Semântica do Acontecimento (SA) e qual a sua relação com a BNCC;</li> <li>b) Apresentação dos conteúdos conceituais: Enunciação, Texto, Leitura, Articulação, Memorável, Movimentos endógeno e exógeno, Sondagem e Recorte;</li> <li>c) Procedimentos de análise do MEL.</li> </ol> </li> </ul>

Continuação Quadro 11 - Método Enunciativo de Leitura - MEL

<b>UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMÂNTICO - ENUNCIATIVA PARA A HISTÓRIA/CULTUA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ITAÚNA - MG</b>
<b>1) Sociabilização</b>
<p><b>6) Aplicabilidade do PTT</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre a História Itaunense;</li> <li>2) Relembrar os procedimentos de análise do MEL;</li> <li>3) Vivenciar coletivamente as etapas dos procedimentos de análise do MEL - para que, através da integralização, um professor auxilie ao outro, monitorados por essa autora. Inicia-se com o reconhecimento do texto (busca de textos no <i>site</i> oficial da Prefeitura Municipal de Itaúna) que servirá de base para as análises;</li> <li>4) Registrar e definir as designações, seja por reescrituração ou articulação, presentes no processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração do município de Itaúna, que respondam às perguntas: Que povos ali estiveram/estão? Que culturas instituíram/instituem?;</li> <li>5) Migração para outros textos - garimpo, com o objetivo de identificar informações relevantes, que constituirão os sentidos e identificarão de fato os povos e as culturas que estiveram presentes no processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração do município de Itaúna – MG - oportunizando dar voz àqueles que foram silenciados/apagados na história da cidade, mas que tiveram significado em sua história;</li> <li>6) Análise de alguns dos recortes - feitos coletivamente, com o objetivo de sanar possíveis dúvidas;</li> <li>7) Apresentação do PTT: Mapa Digital Interativo com algumas das principais ruas itaunenses, objetivando servir de subsídio, para a replicabilidade do MEL e compreensão da designação dessas ruas, que recortam um memorável no processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração de Itaúna, através da plataforma do Canvas;</li> <li>8) Abertura a replicabilidade do MEL.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Importante dizer que, a progressão desta pauta, ia acontecendo de forma progressiva, sanando dúvidas dos professores, coordenadores de área e pedagogos, e os ouvindo-os.

Após a apresentação do MEL (proposta, objetivo, objeto de estudo, fundamentabilidade e procedimentos), passou-se para a aplicabilidade do PTT, com os professores, para que eles pudessem - além de terem o passo a passo dos procedimentos do MEL e o Mapa Digital Interativo como material didático – vivenciar e compreender o quanto a perspectiva semântico-enunciativa pode agregar para o desenvolvimento de competência leitora, e, com isto, possibilita-los replicar o PTT para outras turmas da instituição, tomada para estudo e/ou fora dela.

Nessa perspectiva, uma vez terminada a pauta das oficinas, disponibilizou-se, o Passo a passo dos procedimentos de análise do MEL, os conceitos básicos para seu entendimento e como se criar um Mapa Digital Interativo, disponível a seguir.

#### 4.5.1 Passo a Passo para se Criar um Mapa Digital Interativo

Para contribuir a replicabilidade do MEL, distribuiu-se juntamente com o passo a passo

dos procedimentos de análise do MEL, os conceitos básicos para compreendê-los, o passo a passo, para se criar um Mapa Digital Iterativo, para os professores, pedagogos e coordenadores de área, como se disse.

### Quadro 12 - Como elaborar um mapa digital

<b>PASSO A PASSO PARA SE CRIAR UM MAPA DIGITAL INTERATIVO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Inicia-se o Mapa Interativo em um quadro branco, utilizando-se a ferramenta Canvas;</li> <li>2) Na sequência, busca-se a figura do mapa da cidade desejada, no <i>Google Maps</i> e a cola no Canvas;</li> <li>3) Feito isso, localiza-se no <i>Google Maps</i>, as ruas cujas designações consideram a significação de um nome e sua relação com outros nomes e com o mundo, recortados historicamente por esse nome;</li> <li>4) Em seguida, adiciona essas ruas ao mapa, usando-se uma caixa de texto, com <i>hiperlinks</i> (para criar um <i>link</i> ou <i>hiperlink</i> usa-se o atalho Ctrl+K. ), que ao clicar sobre, direcionarão para a visualização a imagem desejada, a no <i>Google Maps</i>;</li> <li>5) Para acrescentar as figuras dos brasões das famílias, que recortam o memorável do processo de (re)nomeação, formação/ocupação e exploração da cidade desejada, pesquisa-se a origem dos sobrenomes dessas famílias no Google. Como sugestão apresenta-se a plataforma gratuita <i>Family Search</i> que é capaz de ajudar o usuário a descobrir a origem dos sobrenomes e a sua genealogia, bem como para saber os outros <i>sites</i> alternativos que o <i>google</i> disponibiliza sobre heráldica;</li> <li>6) Após o término da criação do Mapa Interativo, adiciona-o ao Canvas e/ou a outro lugar e aplicativo, baixando-o em pdf, caso desejar.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

Terminada a explicação de como se criar um Mapa Interativo, seguiu-se para a sala de informática da escola, para que todos os participantes (professores, coordenadores de área, pedagogos), acessassem o Mapa Digital Interativo, disponibilizado através de uma apresentação no Canvas, através do *link*:

[https://www.canva.com/design/DAFn42wInGs/3\\_QdG77mU6jxC4X7Lkapxw/edit?utm\\_content=DAFn42wInGs&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFn42wInGs/3_QdG77mU6jxC4X7Lkapxw/edit?utm_content=DAFn42wInGs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Figura 2 - Print: Apresentação aplicabilidade do PTT



Disponível no link:

[https://www.canva.com/design/DAFn42wInGs/3\\_QdG77mU6jxC4X7Lkapxw/edit?utm\\_content=DAFn42wInGs&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFn42wInGs/3_QdG77mU6jxC4X7Lkapxw/edit?utm_content=DAFn42wInGs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Nessa apresentação, feita na plataforma gratuita do Canvas, além de trazer o Mapa Digital Interativo, ainda continha: a ficha técnica do PTT; sua organização, introdução, conceituação de texto, leitura (sob a perspectiva teórica de Guimarães, 2018); explicações dos procedimentos de análise do MEL; passo a passo para se fazer um Mapa Interativo e algumas explicações sobre ele.

Antes de se iniciar o manuseio do Mapa, evidenciou-se o conceito de designação, para a Semântica do Acontecimento de Guimarães (2018); reforçou-se a fundamentabilidade do MEL, bem como a proposta que ali, se disponibilizava.

A seguir, relata-se descritivamente, a aplicabilidade do PTT através das oficinas.

#### 4.5.2 Aplicabilidade do PTT - Relato das Oficinas

Na primeira oficina, fez-se a socialização dos professores junto à Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2018), seguindo-se da apresentação do Método Enunciativo de Leitura - MEL (Souza, 2022): justificativa, proposta, objetivo, relação do MEL com as normativas educacionais brasileiras, conceitos básicos necessários, para o seu entendimento/aplicabilidade e passo a passo de seus procedimentos.

Na segunda oficina, reforçou-se os procedimentos de análise do MEL, destacando-se que eles necessitam de serem trabalhados de maneira em espiral, ou seja, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante, para progredir entre suas etapas, para assim, oportunizar o desenvolvimento de competências leitora, e comprovar sua eficácia.

Nessa oficina, novamente reforçou-se que a relevância do MEL no que diz respeito de não evidenciar verdades instituídas, mas sim, a compreensão sobre como funcionam e produzem os vários sentidos enunciados no acontecimento de enunciação, sem ter como objetivo principal “descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, mas, considerando-os para analisar textos, “lê-los”, dizer que sentidos eles têm, ou melhor, que sentidos eles produzem, numa relação de leitura” (GUIMARÃES, 2017).

Na terceira oficina, retomaram-se alguns conceitos da Semântica do Acontecimento, bem com as etapas dos procedimentos de análise do MEL. Os professores, coordenadores de áreas e pedagogos, foram divididos em grupos, de forma que em cada grupo, tivesse um destes seguimentos.

Foi grande o envolvimento dos participantes, desde o início da aplicabilidade. O prazer deles exposto através dos dizeres, atitudes e descobertas dos povos silenciados no Texto Oficial,

mas que tiveram um significado na história itaunense, foi envolvente.

O MEL e a Semântica do Acontecimento, oportuniza todo esse envolvimento acontecer, uma vez que, ao dar a voz, evidenciar o sentido do processo histórico, social e cultural, que reveste um município (Itaúna), numa relação de memoráveis, evidenciando que os sentidos postos em um texto não são estáveis, foi decisivo para que os professores aceitam a metodologia.

Durante a aplicabilidade do PTT, pôde-se perceber a integralização de todos, bem como a compreensão dos sentidos produzidos nos acontecimentos do dizer, o memorável recortado das enunciações e a importância das designações das ruas itaunenses, em sua história.

Finalizou-se essa oficina com muita satisfação entre os participantes e com uma ânsia pedagógica para replicar o que vivenciaram com os estudantes.

Na quarta e última oficina, o propósito foi a replicabilidade do PTT. Sendo assim, ela iniciou-se com a uma repescagem dos conceitos que fundamentam o MEL, bem como seus procedimentos de análise, evidenciando o sentido que o processo de designação pode produzir, para o funcionamento da língua, em sua historicidade, inicialmente com os professores, coordenadores de área e pedagogos.

Assim, na sala de informática da escola, novamente, os participantes manusearam o Mapa Digital Interativo, evidenciaram sua relevância, não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas também na vida cotidiana de todos nós.

Destaca-se que ao remanusear o Mapa, os próprios professores foram tendo *insights* e trocando ideias das várias possibilidades que ele pode proporcionar, tais como: localização, designações de ruas, bairros, estabelecimentos itaunenses, entre outras.

Todos os grupos, apresentaram as ideias e, ao final da apresentação, a autora desta pesquisa, propôs a replicabilidade do Mapa, para os estudantes da instituição.

Os professores de História e Artes, se propuseram replicar de maneira direta, junto à autora, que também trabalha na instituição tomada para estudo, há 22 anos. A turma escolhida, inicialmente para a replicabilidade, foi o primeiro ano de EMTI. Os professores, auxiliaram, no que foi preciso, durante todo o processo.

Assim, a quarta oficina se encerrou com uma breve avaliação escrita dos professores, sobre o que acharam da MEL, do PTT aplicado e com a proposta de se fazer um outro mapa, em que os alunos, renomeariam ruas itaunenses, de acordo com o memorável dos recortados dos acontecimentos nos textos que garimpassem em seu entorno social, com o objetivo de dar voz àqueles que eles perceberam, que, no passado tiveram um significado, mas que ainda se

encontram silenciados na história itaunense.

Abaixo, seguem avaliações recolhidas ao término da quarta oficina de aplicabilidade do MEL.

Figura 3 - Avaliação grupo de educadores A

Mestrado Profissional em  
**GESTÃO,  
PLANEJAMENTO  
e ENSINO**

**UninCor**  
Universidade Vale do Rio Verde

**AVALIAÇÃO ESCRITA DOS GRUPOS – EDUCADORES**

Em poucas palavras, diga o que o grupo achou do MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA – MEL:

Achamos que o fato do OMEL ultrapassar os muros das escolas e transformar escola x comunidade x famílias em uma comunidade leitora uma grande descoberta. Essa movimentação será super relevante para desenvolver competências leitoras.

Grupo A

Figura 4 - Avaliação grupo de educadores B




**AVALIAÇÃO ESCRITA DOS GRUPOS – EDUCADORES**

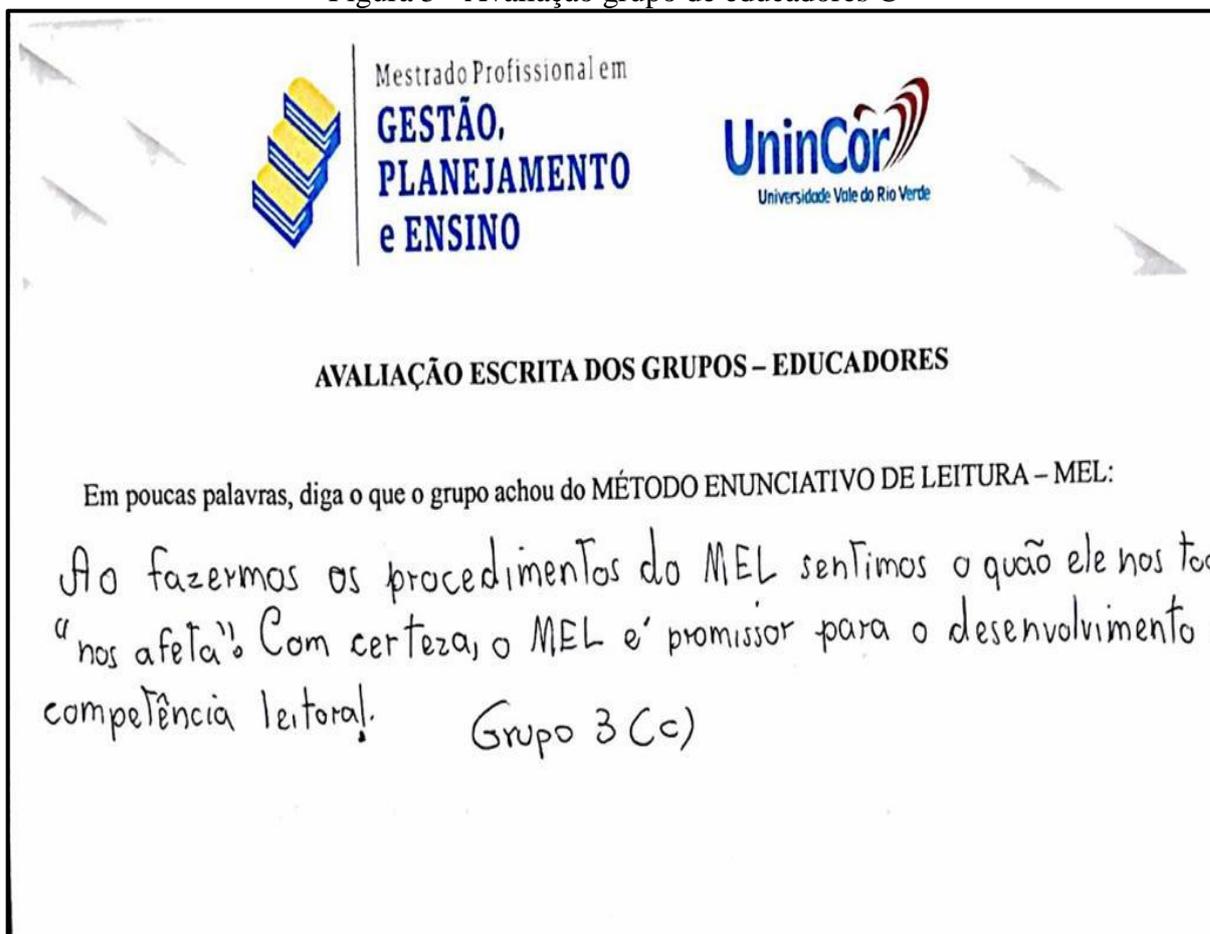
Em poucas palavras, diga o que o grupo achou do MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA – MEL:

Nosso grupo percebeu o quanto o MEL fará a diferença para o desenvolvimento de competências leitoras nos estudantes.

Adoramos o Mapa Digital Interativo e estamos encantados o quanto o passo a nós fornecido nos auxiliará

Parabéns à autora Professora Clotilde Feyere Souza e ao autor da teoria fundamentadora do MEL.

Figura 5 - Avaliação grupo de educadores C



Fonte: Pesquisa realizada em campo

A seguir, apresenta-se o relato descritivo sobre a replicabilidade do PTT desta pesquisa.

#### 4.5.3 Replicabilidade do PTT

Como se disse, dentre os participantes da aplicabilidade do produto - professores, coordenadores de área e pedagogos, os professores dos conteúdos de História e de Artes, junto a esta autora, foram quem replicaram diretamente o PTT desta pesquisa, com os demais auxiliando naquilo que foi necessário.

Destaque-se que a turma escolhida para a replicabilidade, é composta, em sua maioria, por estudantes com necessidades especiais. Sendo assim, com o objetivo de comprovar a eficácia do MEL, para o desenvolvimento de competência leitora, dividiu-se a turma em dois Grupos: A e B.

No Grupo A, trabalhou os procedimentos de análise do MEL e no Grupo B não.

Assim, a autora e os professores de História e Artes, iniciaram a replicabilidade do PTT,

no Grupo A, partindo-se com a socialização do Método junto aos estudantes, bem como os conceitos que o fundamentam (Enunciação, Texto, Leitura, Articulação, Memorável, Movimentos endógeno e exógeno, Sondagem e Recorte) e etapas iniciais de seus procedimentos.

Os professores de História e Artes, apresentaram aos estudantes, as etapas dos procedimentos de análise do MEL que seriam trabalhadas, acompanhados da autora, respeitando sempre, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes para avançá-las.

Enquanto isso, o Grupo B, ficou com os professores de Matemática e Geografia.

Inicialmente, esses professores trabalharam os conceitos de Brasão de Família, nomes de ruas, avenidas e praças itaunense.

No decorrer do processo, eles solicitaram aos estudantes do Grupo B, que localizassem algumas ruas Itaunenses e pesquisassem os brasões das famílias, que designaram em um recorte de acontecimento, aquela rua.

Já os estudantes do Grupo A, após se familiarizarem com a fundamentabilidade e etapas do MEL, essa autora junto aos professores de História e Artes, iniciaram os procedimentos análise do MEL, de forma gradativa, até chegar o momento de disponibilizar o Mapa Digital Interativo de algumas das principais ruas itaunenses – o mesmo disponibilizado na aplicabilidade, entretanto, nesta etapa, só a parte do Mapa, foi disponibilizada através do *link*: [https://www.canva.com/design/DAFnuchEniY/c0ILnZKxaAi1LAQIP7Q05Q/edit?utm\\_content=DAFnuchEniY&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFnuchEniY/c0ILnZKxaAi1LAQIP7Q05Q/edit?utm_content=DAFnuchEniY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton).

Destaca-se que por ser uma turma com a presença de estudantes com necessidades especiais, os professores tiveram que ir adaptando as etapas propostas, em ambos os grupos A e B, de acordo com a necessidade individual de cada um deles, o que foi favorecido, uma vez que os professores apoio, bem como os estudantes designados como monitores, em muito ajudaram para a progressão e conclusão das etapas.

Ao terminar a apresentação da fundamentação teórica do MEL e de explorar as possibilidades múltiplas do Mapa Digital Interativo, o professor de história, deu sequência às etapas dos procedimentos de análises do MEL com o Grupo A, iniciando-se com o processo de busca do Texto Oficial, no *site* da Prefeitura Municipal de Itaúna, seguindo-se das etapas: leitura reconhecimento, garimpagem de textos, sondagem e recorte.

Destaca-se que o movimento exógeno, possibilitou aos estudantes dar voz aos povos que foram silenciados no Texto Oficial do *site* da Prefeitura.

Nessa perspectiva, a busca por textos correlacionados (movimento exógeno), os oportunizou a responderem e a evidenciar que os povos que estiveram presentes no processo de ocupação/formação e exploração do município de Itaúna, foram os portugueses, africanos, indígenas, italianos e mulatos (miscigenação), como se disse, e não só os portugueses, como evidenciado no Texto Oficial.

Importa dizer que os estudantes do Grupo A, conseguiram compreender o significado dos brasões, o memorável que as designações recortam no acontecimento, bem como a significação que a designação das ruas itaunenses possuíram/possuem na história da cidade. Porém, nem todos conseguiram atingir o mesmo nível de progressão, mas todos apresentaram uma significativa evolução.

Para replicar o Mapa Digital Interativo, disponibilizou-se aos estudantes do Grupo A, apostilas explicativas sobre: brasões de família, os elementos perceptíveis de um brasão, o que fazer para descobrir o brasão de uma família, bem como o passo a passo de como se criar um brasão de família.

Feito isto, a autora, junto aos professores de História e Artes, dividindo entre eles as etapas, iniciaram a replicabilidade do Mapa Digital Interativo, que resultou em uma apresentação, feita no Canvas, disponibilizada através do *link*: [https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtkJpQ/edit?utm\\_content=DAFsLTRPYRg&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtkJpQ/edit?utm_content=DAFsLTRPYRg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Figura 6 - Apresentação: famílias itaunenses silenciadas



Fonte: Disponível no link : [https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtkJpQ/edit?utm\\_content=DAFsLTRPYRg&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtkJpQ/edit?utm_content=DAFsLTRPYRg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Diga-se que quem escolheu o título dessa apresentação foram os estudantes, através de uma votação. Os títulos que concorreram foram: a) Brasões - famílias silenciadas; b) Silenciados? O MEL dá voz! e c) Povos silenciados na história itaunense.

Abaixo, segue *print* de algumas partes dessa apresentação, feita entre a autora, os professores de História, Artes e os estudantes do Grupo A.

Figura 7 - Renomeação da Rua Afonso Pena em Tupi Guarani



Fonte: Disponível no link: [https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtKJpQ/edit?utm\\_content=DAFsLTRPYRg&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFsLTRPYRg/v7fQIL14IxcruP6EtKJpQ/edit?utm_content=DAFsLTRPYRg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Destaca-se que a replicabilidade do PTT desta pesquisa, aproveitou do tempo maior disponibilizado pela escola, por ser em tempo integral, bem como o envolvimento de todos os professores que muito contribuíram.

Sendo assim, aponta-se que este mesmo processo, pode demorar um pouco mais, se replicado em outras instituições escolares que não sejam em tempo integral.

Observou-se que no início, alguns alunos tiveram dificuldades para navegar no computador, para fazerem as buscas aos textos, abrirem os *links* disponibilizados, localizarem os brasões oficiais das famílias. Como se disse, a turma é composta, em sua maioria, por estudantes com necessidades especiais.

Nenhuma etapa dos procedimentos de análise do MEL foi progredida sem que a anterior estivesse sido concluída por todo o Grupo, ou seja, respeitou-se o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes.

Abaixo, segue registro da confecção dos novos brasões de família, que os estudantes do Grupo A criaram, para significar as ruas, que eles renomearam de acordo com os recortes, que fizeram no acontecimento dos textos que garimparam, em seu entorno social.

Figura 8 - Confecção dos brasões pelos estudantes



Fonte: Foto da autora - 1º Anodo de EMTI

Figura 9 - Brasões das famílias silenciadas no texto oficial do site da prefeitura itaunense



Fonte: Produção dos estudantes do Grupo A

Quanto ao Grupo B, destaca-se que os alunos não compreenderam o significado da atividade e a concluíram, ainda que sem os procedimentos de análise, de forma parcial. Segundo os professores que acompanharam este grupo, os alunos concluíram a atividade como uma outra qualquer, sem muito se interessarem a não ser por saírem de sala de aula e irem para a sala de informática.

Para o trabalho final, o Grupo B também recebeu informações do que seja um brasão de família e um Mapa Digital. Esse Grupo, finalizou um Mapa Digital, com ruas itaunenses que eles pesquisaram e os seus respectivos brasões.

Para eles, os brasões representam as designações/nomes que as ruas itaunenses receberam, porque algum político as designou. Eles não conseguiram dizer o porquê elas

ganharam esse nome e nem o que elas significavam na história de Itaúna.

O Mapa do Grupo B, encontra-se disponível no *link*:  
[https://www.canva.com/design/DAFsLaBr-ts/r6rLo0GqHG-fjJHuRug1WQ/edit?utm\\_content=DAFsLaBr-ts&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFsLaBr-ts/r6rLo0GqHG-fjJHuRug1WQ/edit?utm_content=DAFsLaBr-ts&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

A seguir, *print* do resultado do Mapa Digital, trabalho do Grupo B:

Figura 10 - Resultado trabalho dos estudantes - Grupo B



Fonte: Resultado Grupo B. Disponível em: [https://www.canva.com/design/DAFsLaBr-ts/r6rLo0GqHG-fjJHuRug1WQ/edit?utm\\_content=DAFsLaBr-ts&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFsLaBr-ts/r6rLo0GqHG-fjJHuRug1WQ/edit?utm_content=DAFsLaBr-ts&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Pelos resultados, nota-se a relevância dos procedimentos de análise do MEL. O Grupo A, além de conhecerem o significado de todo o caminho percorrido para a elaboração dos brasões e renomeação das ruas itaunenses, puderam vivenciar as etapas do procedimento de análise do MEL, e assim, conseguiram reescrever o memorável presente nas enunciações, e, assim, foram capazes de reescreverem novas e coerentes designações das ruas, por eles selecionadas, dando voz àqueles que, segundo sua compreensão, foram silenciados na história itaunense disponibilizada no Texto Oficial da Prefeitura.

O Grupo B, apenas localizaram o mapa cartográfico da cidade de Itaúna, e localizaram os brasões, sem conseguirem compreender o significado de todo o processo; por isso compreenderam “como uma atividade qualquer” e só se motivaram por sair da sala de aula e irem para a sala de informática.

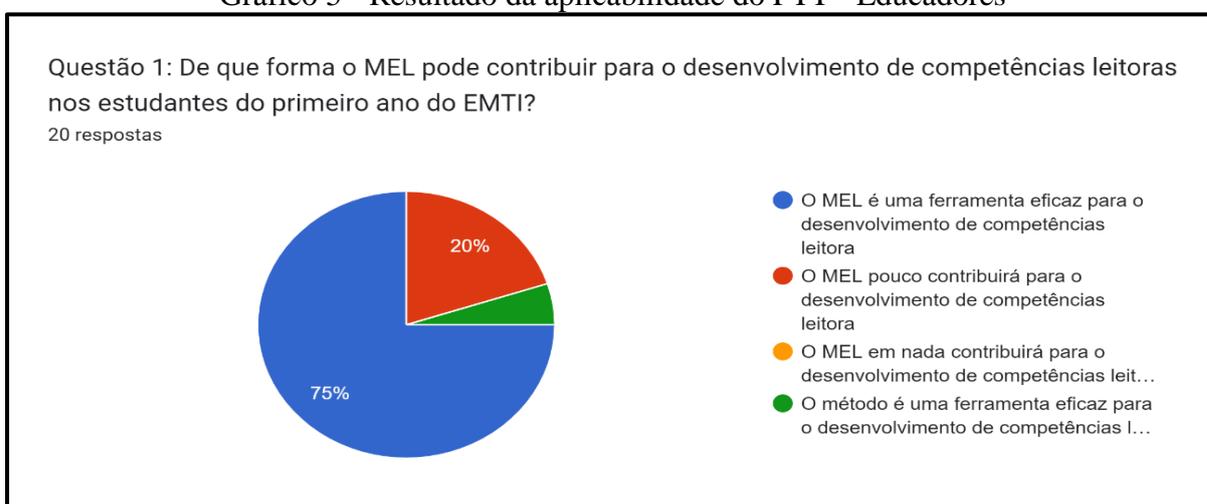
Importante destacar que o PTT desta pesquisa, mostrou a relevância que o movimento exógeno, iniciado no movimento endógeno, tem para enunciar o memorável dos povos que

foram silenciados, não só da história de Itaúna, mas de toda outra cidade/município que o tiver.

Finalizamos a replicabilidade do PTT, com um questionário no *Google Forms*, para os estudantes do Grupo A e do Grupo B.

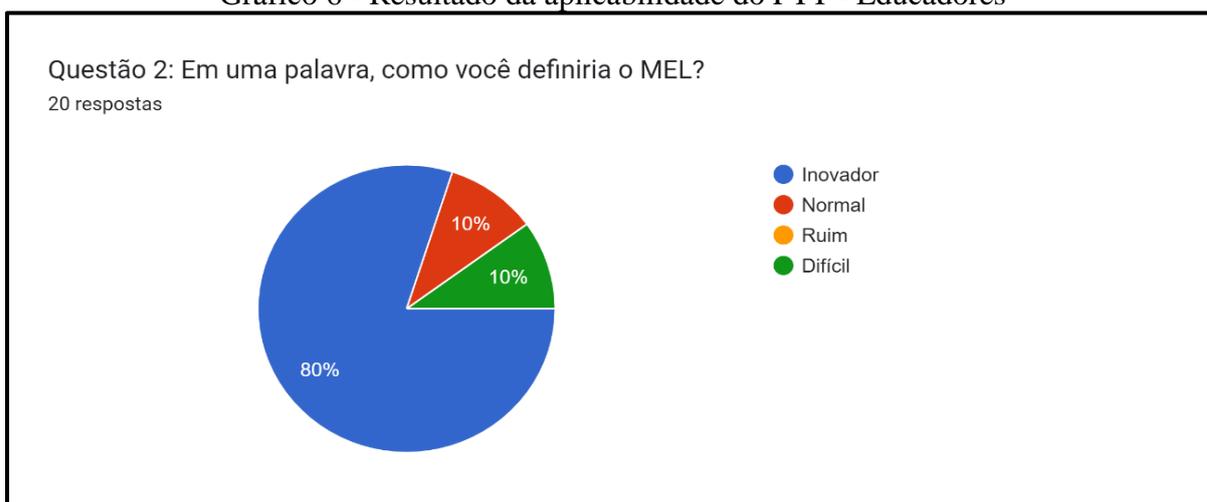
Seguem gráficos do questionário feito no *Google Forms*, aplicado para os professores, no término da replicabilidade dos procedimentos de análise do MEL, com os estudantes, objetivando, comprovar sua eficácia para o desenvolvimento de competência leitora, nos estudantes do primeiro ano de EMTI:

Gráfico 5 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores



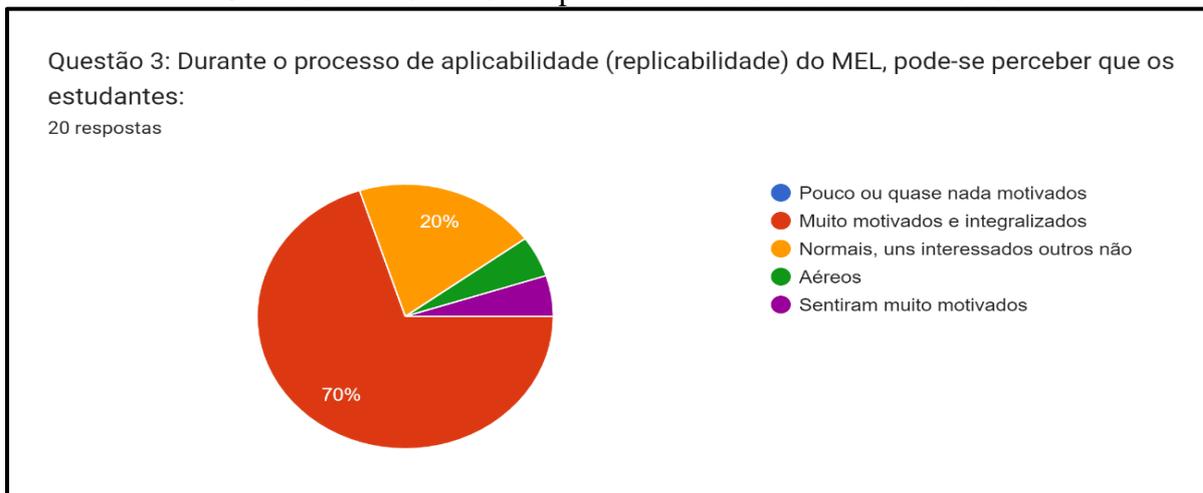
Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 6 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores



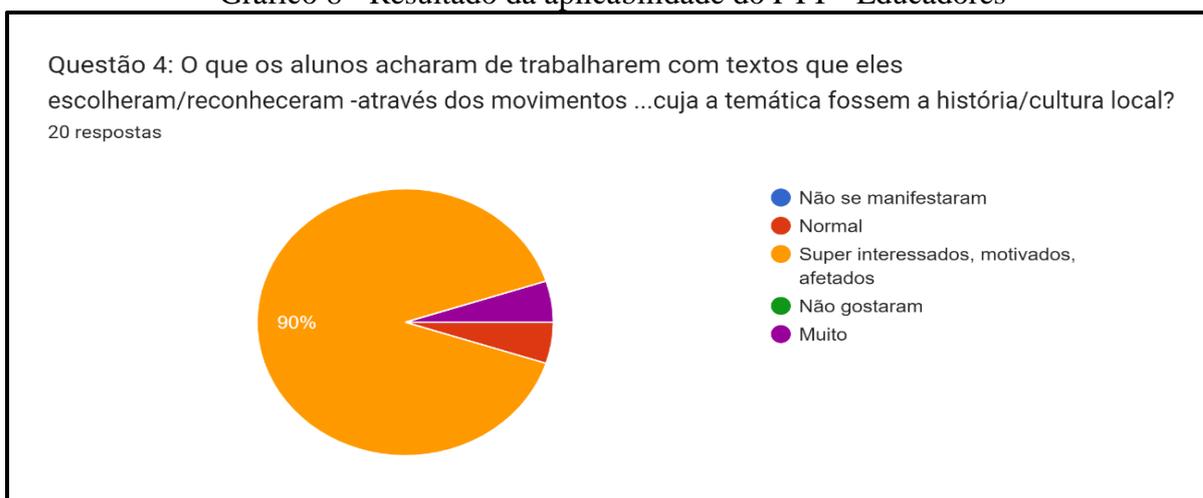
Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 7 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores



Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 8 - Resultado da aplicabilidade do PTT - Educadores



Fonte: Pesquisa realizada em campo

O gráfico 5 mostra a opinião de 20 educadores que participaram da aplicabilidade do PTT. Dentre eles, 75% acham o MEL uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências leitora, 20% acham que ele pouco contribuirá para o desenvolvimento de competência leitora e 5% não o acham uma ferramenta eficaz.

O gráfico 6, entre os 20 educadores que responderam, 80% definem o MEL como um método inovador, 10% como um método normal e 10% como um método difícil.

O gráfico 7, dos 20 educadores que responderam sobre como os estudantes estavam durante o processo de aplicabilidade do MEL, os professores acharam que 70% dos estudantes estavam motivados e integralizados. 20% estavam normais - lembrando que a turma é composta, em sua maioria, por estudantes com necessidades especiais. Sendo assim, 5%

ficaram aéreos e 5%, ainda que estivessem motivados, não estavam integralizados devido às suas limitações pessoais.

O gráfico 8, aponta que 90% dos estudantes, segundo os 20 professores que responderam ao questionário, ficaram super interessados, motivados, incentivados a trabalhar com os textos da História/Cultura Local, 5% ficaram muito apreensivos, com medo de não conseguirem progredir nas etapas e os outros 5% ficaram neutros.

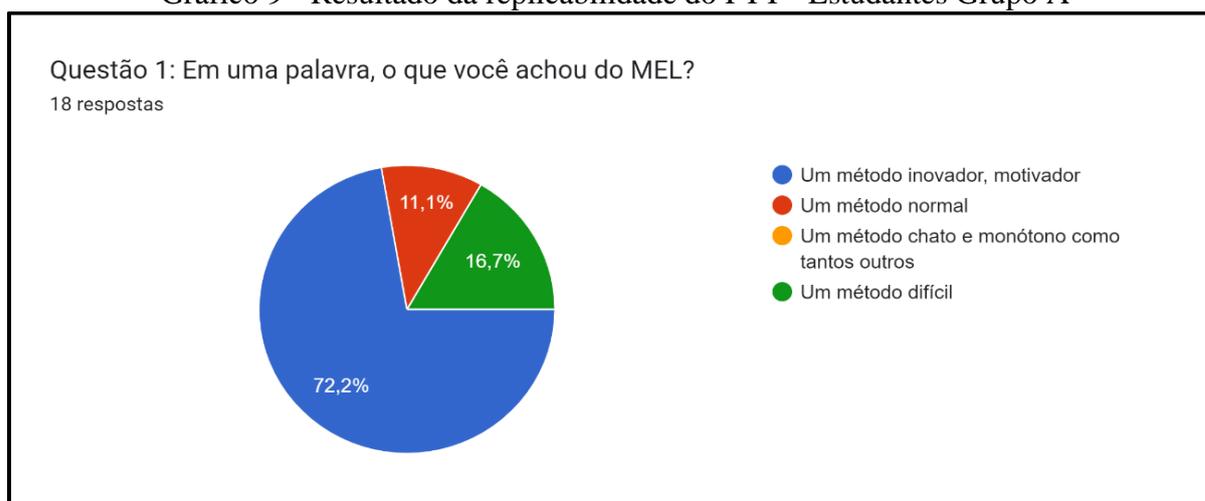
Ao observar os dados a partir dos questionários aplicados no final da replicabilidade do PTT – procedimentos de análise do MEL, pôde-se comprovar a contribuição para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes do primeiro ano, do EMTI, principalmente por se tratar de uma turma, como se afirmou, composta com a grande maioria de alunos com necessidades especiais.

De acordo com as respostas aos questionários, pôde-se comprovar a eficácia do MEL para o desenvolvimento de habilidades leitoras nos estudantes.

Destaca-se que os gráficos apontam para a concordância e aceitabilidade dos procedimentos de análise do MEL, pelos professores.

Abaixo, seguem gráficos do questionário, feito no *Google Forms*, aplicados para os estudantes do Grupo A, objetivando comprovar o que estes estudantes acharam do Método Enunciativo de Leitura - MEL.

Gráfico 9 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A

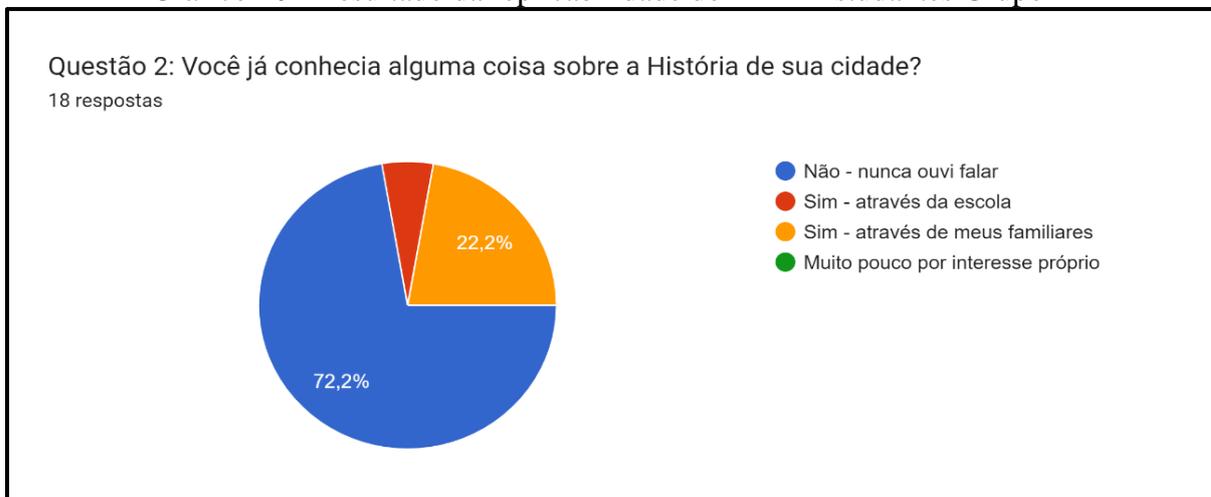


Fonte: Pesquisa realizada em campo

O gráfico 9, aponta que dentre os 18 estudantes do Grupo A, que responderam às perguntas, 72,2% acharam o MEL um método inovador, motivador e significativo; 11% o acharam normal e 16,7% o acharam um método difícil. Novamente, destaca-se a composição

da turma, que em sua maioria é com estudantes com necessidades especiais.

Gráfico 10 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A



Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 11 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A

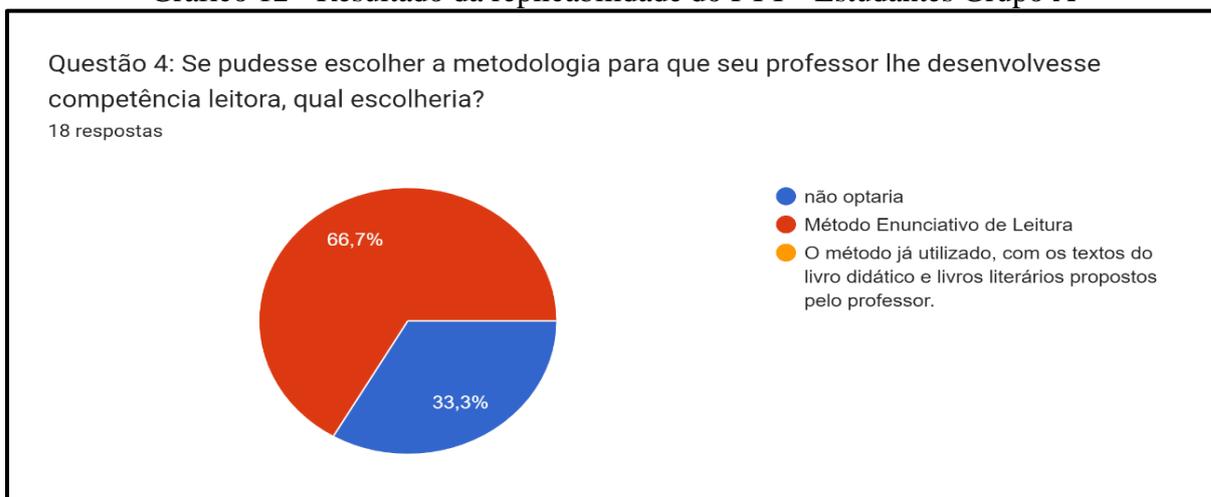


Fonte: Pesquisa realizada em campo

O gráfico 10, apresenta que 72,2% dos 18 estudantes do Grupo A, que responderam ao questionário, 72,2% nunca haviam ouvido falar sobre a história de Itaúna; 22,2% já tinham ouvido alguma coisa pela família - ressalta-se que os que sabiam sobre a festa do Reinado, uma vez que compunham algumas guardas itaunenses; 5,6% já haviam aprendido sobre a origem do nome Itaúna, na escola.

O gráfico 11, aponta que 100% dos estudantes acharam os movimentos endógeno e exógeno, para a busca e contato com os textos, super instigantes, motivadores, integralizadores.

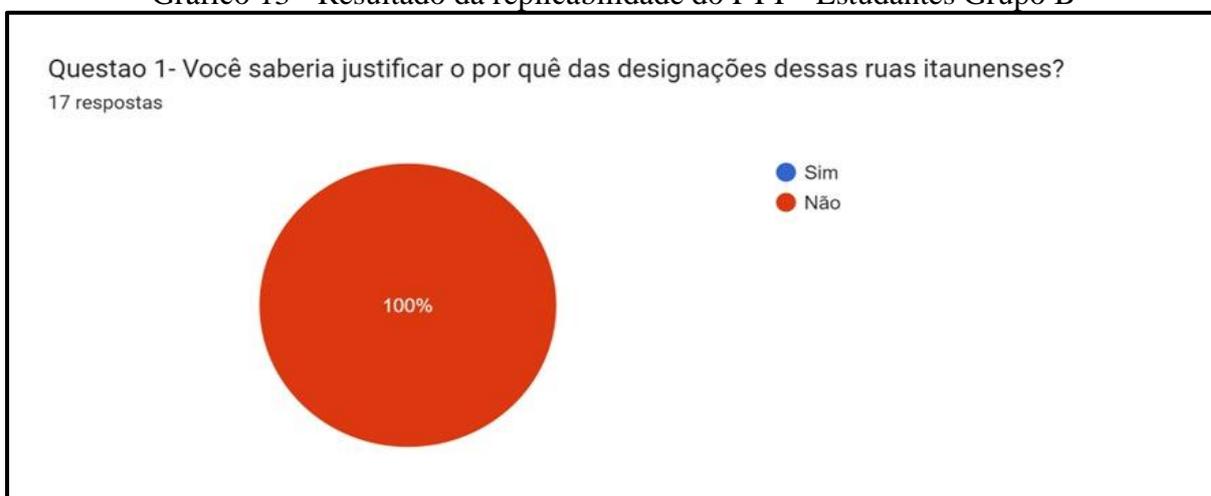
Gráfico 12 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo A



Fonte: Pesquisa realizada em campo

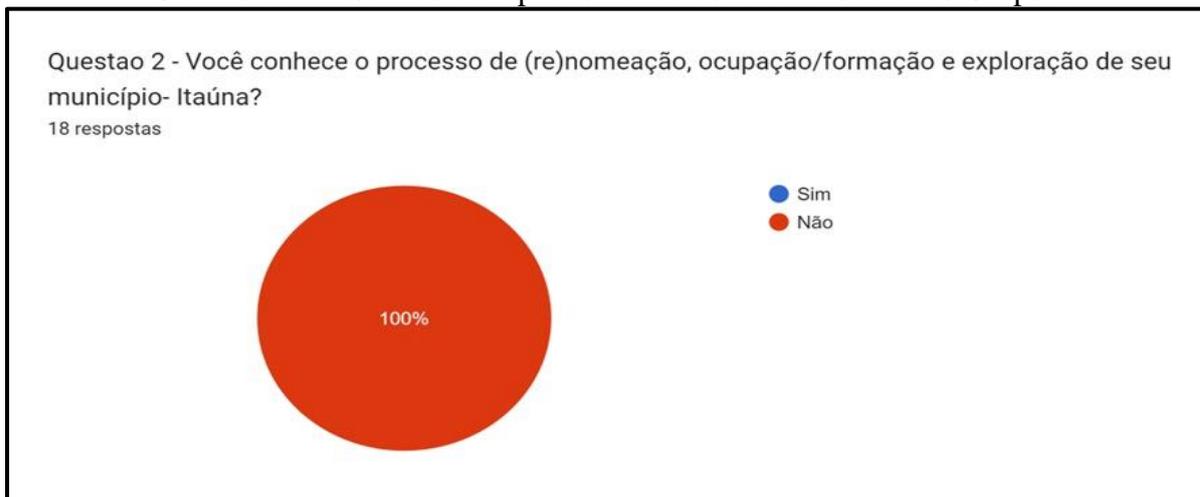
O gráfico 12, mostra que, se os estudantes do Grupo A, pudessem escolher uma metodologia, para que o seu professor trabalhasse competência leitora, 66,7% escolheriam o MEL e 33,3% não opinariam.

Gráfico 13 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B



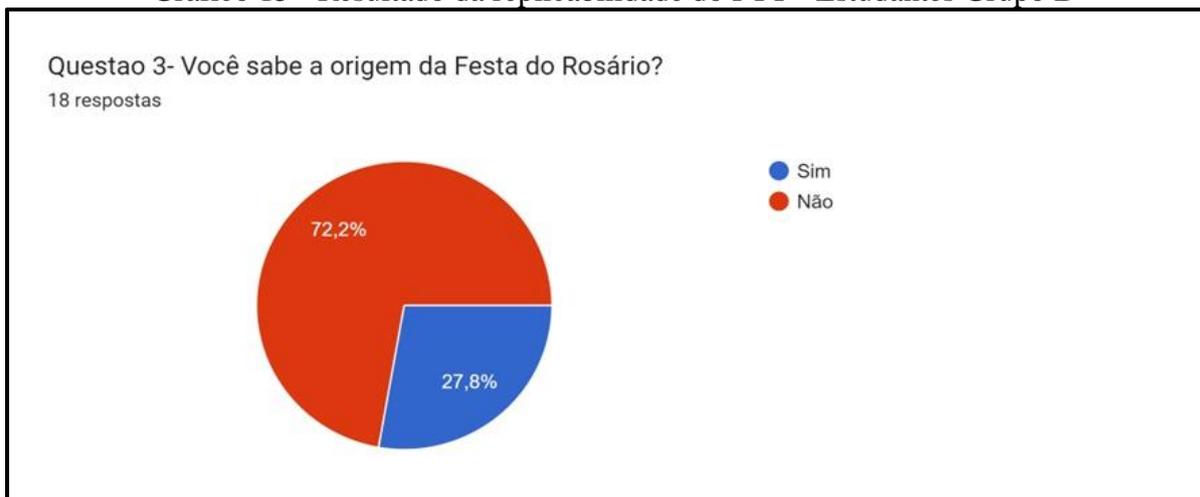
Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 14 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B



Fonte: Pesquisa realizada em campo

Gráfico 15 - Resultado da replicabilidade do PTT - Estudantes Grupo B



Fonte: Pesquisa realizada em campo

O Gráfico 13, resultado do questionário aplicado com os estudantes do Grupo B, mostra que 100%, dos 18 estudantes que o responderam, não sabem justificar o porquê das designações das ruas itaunenses.

O Gráfico 14, demonstra que dentre os 18 estudantes do Grupo B, que responderam ao questionário, novamente, 100%, não conhecem o processo de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração de Itaúna. Eles não sabem porque a cidade tem este nome e nem que ela teve outras designações antes de se emancipar.

No Gráfico 15, perguntou-se sobre a festa mais tradicional da cidade – a Festa de Nossa Senhora Do Rosário, por acreditar que todos os estudantes saberiam sua origem. Entretanto, dos 18 estudantes que responderam, apenas 27,8% conhecem e mesmo assim, porque eles

compõem a guarda da festa ou algum parente seus. Os 72,2% restantes dos estudantes, não sabiam a origem da festa e nem porque ela era comemorada.

Assim, ao analisar os gráficos dos questionários aplicados aos estudantes do Grupo A, pode-se concluir que os participantes deste grupo, a maioria dos estudantes, nunca tinham ouvido falar da História de Itaúna, o que comprova sua relevância para sanar a lacuna deixada pelos livros didáticos, que não conseguem atender em 100% as determinações das normativas educacionais.

Além disso, os estudantes em sua totalidade, 100%, acharam os procedimentos de análise do MEL motivadores e integralizadores, o que pode comprovar a concordância e aceitabilidade dos estudantes aos procedimentos de análise do MEL.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que o Método Enunciativo de Leitura – MEL, é eficaz para subsidiar os professores, de maneira inter e multidisciplinar a desenvolverem competência leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objeto de estudo, a falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica brasileira - evidenciada através dos últimos relatórios dos avaliadores educacionais externos de larga escala, PISA e INAF.

Os documentos que normatizam o ensino da Educação Básica brasileira, ressaltam que o processo de ensino/aprendizagem deve considerar um processo discursivo de construção do pensamento simbólico de cada estudante articulados a conteúdos significativos e próximos de sua vivência, partindo-se do seu meio social, de suas características culturais e de sua história regional/local, objetivando o seu desenvolvimento integral e a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais - indispensáveis para o exercício de sua cidadania.

Nesse cenário, este trabalho problematiza o Método Enunciativo de Leitura – MEL, enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, eficaz para subsidiar os professores a desenvolverem competência leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira.

O MEL propõe uma metodologia de leitura semântico-enunciativa, estabelecendo em suas bases metodológicas, diretrizes para o desenvolvimento de proficiência leitora, e conseqüentemente, de escrita, nos estudantes da Educação Básica brasileira, provocando um diálogo entre a linguística e o ensino.

Atendendo às normativas educacionais, o MEL tem como *corpus*, textos que circulam nas esferas sociais dos estudantes, especificamente aqueles que tenham como temática a História/Cultura Local e enunciam os processos de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração.

Nesta perspectiva, ele não impõe verdades instituídas, mas propicia a compreensão sobre como funcionam e se produzem os sentidos vários, enunciados no acontecimento da enunciação, sem ter como objetivo principal descrever os funcionamentos da linguagem próprios do texto, mas considerando-os para analisar/ler os textos, dizer os sentidos que eles produzem numa relação de leitura.

O MEL reconhece as diversas inteligências, saberes, culturas. Dá voz aos sujeitos dentro das comunidades, na escola... ele oportuniza o estudante a falar das histórias locais, do memorável e dos povos que ali estiveram/estão bem como das culturas que instituíram/instituem.

Nessa perspectiva. O Método Enunciativo de Leitura propicia diferentes modos de interação, colaboração, troca de informações e articulação de saberes adquiridos. Ele transforma

as salas de aulas e suas esferas sociais em uma comunidade leitora, possibilita ao professor a trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais que se estabelecem entre escola/ x educador x estudante x sociedade.

Diante das demonstrações realizadas nesta pesquisa, pode-se dizer que a interação entre o MEL - fundamentado na Semântica do Acontecimento - e a prática pedagógica dos professores, é uma ação possível e capaz de contribuir tanto com professores, quanto para alunos, para o desenvolvimento de competência leitora e conseqüentemente escrita.

Durante a aplicabilidade e replicabilidade do PTT dessa pesquisa, pode-se presenciar a interação, colaboração, troca de informações e a articulação de saberes. O trabalho com textos históricos/culturais local, trazidos através dos garimpos pelos estudantes (espaços móveis de aprendizagem), potencializou e estimulou seu protagonismo, bem como a compreensão dos sentidos vários enunciados no acontecimento da enunciação, produzidos numa relação de leitura.

Ao final da aplicabilidade/replicabilidade do PTT dessa pesquisa, pode-se afirmar que tanto professores, quanto e principalmente, os estudantes, se sentiram afetados/estimulados a conhecerem o memorável, o sentido da história e cultura do município de Itaúna. Houve integralização, troca de saberes e acima de tudo progressão dos estudantes.

Sendo assim, finaliza-se este trabalho, compreendendo que o Método Enunciativo de Leitura - MEL (Souza, 2022) é eficaz para subsidiar os professores da Educação Básica, a desenvolverem competência leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira, através de textos que enunciam a História/Cultura Local, enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, que toma o texto como uma unidade linguística que integra enunciados cujos sentidos funcionam de modos diferentes, formando-se e transformando-se em outros sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer Jerome; DOREN, Charles Van; WOLF, Eduard Host (trad.); SETTE-CÂMARA, Pedro (trad.). **Como ler livros – O guia clássico da leitura inteligente**. São Paulo, SP: Ed. É Realizações, 2010.
- BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando Melo (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre, RS: Ed. Penso, 2018.
- BEZERRA, Lia Monguilhott; ONISHI, Bárbara Kazue Amaral; SILVEIRA, Marco César; INÊS, Maria Carolina Checchia da; FARO, Mauro; VETILLO, Tatiana Novaes. **Ser Protagonista – Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. São Paulo, SP: Ed. SM Educação, 2018.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo, Ed. Ática, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1995.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; ALMEIDA Ricardo Luiz Teixeira de. **Ser Protagonista – Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. São Paulo, SP, Ed. Richmond, 2020.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação**. Campinas. SP: Ed. Pontes, 4ª ed. 2017.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2ª ed. 2005.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, Enunciação e Sentido**, Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.
- INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. BRASIL. **Ação Educativa**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 15/11/2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. BRASIL. Disponível em: <http://inepdara.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em 02/12/2022.
- ITAÚNA DÉCADAS. **13 de Maio**. Protagonistas Afrodescendentes na História Itauenenses. Disponível em: <https://afrodescendentesitauna.blogspot.com/>. Acesso em 21/07/2022.
- ITAÚNA DÉCADAS. **Ata da CIA. de Tecidos Santanense**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/search?q=rua+gon%C3%A7alves+de+souza+moreira>. Acesso em 13/08/2022.
- ITAÚNA DÉCADAS. **Centro administrativo**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2021/08/> Acesso em: 25/10/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Doutor Augusto**. Protagonistas Afrodescendentes na História. Disponível em: <https://afrodescendentesitauna.blogspot.com/2021/12/pedra-negra.html>. Acesso em 22/02/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Jove Soares**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2013/11/jove-soares.html>. Acesso em 23/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Maria Gonçalves de Souza Moreira**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2013/02/dona-cota.html>. Acesso em: 21/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Pedra Fundamental Hospital**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2019/01/pedra-fundamental.html>. Acesso em 13/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Primeiro Museu de Itaúna**. Disponível em: <https://itaunaemdecadas.blogspot.com/2016/07/o-primeiro-museu-de-itauna-no-seculo-xix.html>. Acesso em 13/03/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua 13 de Maio**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2022/06/13-de-maio.html>. Acesso em 15/06/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua Antônio de Matos**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2020/01/antonio-de-matos.html>. Acesso em 15/10/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua João Dornas Filho**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2017/03/herodoto-itaunense.html>. Acesso em 15/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua Miguel Augusto Gonçalves**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2018/12/miguel-augusto-goncalves-de-souza.html>. Acesso em 15/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua Monsenhor Hilton**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2018/12/monsenhor-hilton.html>. Acesso em 21/09/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. RUAS DE ITAÚNA. **Rua Silva Jardim**. Disponível em: <https://ruasdeitauna.blogspot.com/2019/01/silva-jardim.html>. Acesso em 18/10/2022.

ITAÚNA DÉCADAS. **Tabloide Terra Negra**. Protagonistas Afrodescendentes na História de Itaúna Disponível em: <https://afrodescendentesitauna.blogspot.com/2021/12/pedra-negra.html> Acesso 25/02/2022.

ITAÚNA DÉCADAS.. **Protagonistas Afrodescendentes Na História De Itaúna**. Tabloide Terra Negra. Disponível em: <https://afrodescendentesitauna.blogspot.com/2021/12/pedra-negra.html>. Acesso 25/02/2022.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares Del; COSTA, Cristina; FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). Identidade em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Indivíduo, Sociedade e Cultura**. Belo Horizonte, MG, Ed. Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares Del; COSTA, Cristina; FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). *Identidade em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Trabalho e Tecnologia*. Belo Horizonte, MG, Ed. Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares Del; COSTA, Cristina; FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). *Identidade em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Transformações da Natureza e Impactos Socioambientais*. Belo Horizonte, MG, Ed. Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares Del; COSTA, Cristina; FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). *Identidade em Ação. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Política e território*. Belo Horizonte, MG, Ed. Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; ABREU, Marcelo; MARTINI, Alice de; FREITAS, Eliano; GAUDIO, Rogata Soares Del; COSTA, Cristina; FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). *Ser Protagonista. Projetos Integradores*. Belo Horizonte, MG, Ed. Moderna, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL “**Lei n.º 9394**, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Secretaria Estadual de Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23/10/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 25/09/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de Julho de 2017 que Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 22/10/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Bases Legais. Brasília. 2000. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pen/baseslegais.pdf>. Acesso em 26/06/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em 13/12/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa do livro**. Modelo de escolha adotado pela rede de ensino. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha> Acesso em 21/07/2022.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018)

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Brasília, 2017.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **A Evolução dos Livros Didáticos de Química Destinados ao Ensino Secundário**. Brasília. Ed. Em aberto, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Teoria das Competências**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604724/mod\\_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%C3%Aancias.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604724/mod_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%C3%Aancias.pdf). Acesso em 25/08/2022.  
PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA. **Designações**. Disponível em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/404/designacoes/>. Acesso em 15/08/2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA. Disponível em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1011/simbolos-e-hino/> Acesso em 08/07/2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA. **Histórias de Itaúna Sec. XVII**. Disponível em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1006/historia-de-itauna-sec-xviii/>. Acesso em 21/03/2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA. Símbolos e Hino. Disponível em: <https://www.itauna.mg.gov.br/portal/servicos/1007/informacoes-gerais/>. Acesso /15/08/2022.

RESGATE DA HISTÓRIA. **Famílias Italianas em Itaúna**. Disponível em: <https://resgatedahistorya.blogspot.com/2016/04/familias-italianas-em-itauna.html>. Acesso em

31/08/2022.

SANTOS, Glauco de Souza. **Espaço de Aprendizagem**. In: Bacich, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. (Org). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE/MG. MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf). Acesso em 13/11/2021.

SENADO FEDERAL. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – **Compromisso de Alfabetização no Ensino Básico**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://pedagogiadecomplificada.com/ldb-2022-alteracoes/>. Acesso em 21/03/2022.

SINISCALCHI, Cristiane; ORMUNDO, Wilton. **Se Liga nas Linguagens**. Porto Alegre, RS. Ed. Richmond, 2020.

SOUZA, Joamir; Ver o Mundo. **Matemática e suas Tecnologias**. São Paulo, SP. Ed. FTD, 2020.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **Método Enunciativo de Leitura (MEL): Um Diálogo entre a Linguística e o Ensino**. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 25–46, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671016>. Acesso em: 27/02/2023.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **Tempo e Espaço Enunciam o Memorável que Constitui os Sujeitos e as Línguas no Acontecimento de Linguagem**. em: Traços de Linguagem, Cáceres, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2017.

SOUZA, Miguel Augusto Gonçalves de. **História de Itaúna**, Contagem, MG. Ed. Lithera Maciel, 1986.

**ANEXOS****ANEXO A - APRESENTAÇÃO 8ª JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA - PORTO/PORTUGAL****DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA E ENSINO BRASILEIRO/MINEIRO**Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira<sup>1</sup>Jocyare Cristina Pereira de Souza<sup>2</sup>Dejanir José Campos Júnior<sup>3</sup>Fábia Katariny Caldeira Vilela<sup>4</sup>Rafaela Boratto Batista<sup>5</sup>

Apesar dos avanços educacionais terem sido contemporaneamente significativos, ao refletir a realidade do ensino da Educação Básica brasileira/mineira evidenciam-se consideráveis problemas de ordem social, enunciados pelas últimas estatísticas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) - relacionados à competência leitora dos estudantes e ao alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros. Segundo o último relatório do PISA, aplicado no Brasil, dentre os 10.691 estudantes de 597 instituições escolares participantes, com idade parâmetro de 15 anos, matriculados entre o 7º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apenas 2% atingiram o nível 5 e 6 de proficiência em leitura. Os demais alunos, apenas demonstraram saber identificar a ideia geral de um texto em tamanho moderado e souberam encontrar informações explícitas. O INAF, aplicado no Brasil, para 2002 pessoas representativas de brasileiros, entre a faixa etária de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país mensura que 71% da população brasileira pode ser considerada como analfabeta funcional. Sendo assim, partindo-se desses tristes e impactantes resultados, com o objetivo de contribuir para a reversão deste cenário educacional brasileiro, tendo como objeto de estudo - a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro, Souza (2022) propõe o Método Enunciativo de Leitura – MEL. O MEL trata de uma metodologia enunciativa de leitura, que se fundamenta na perspectiva teórica Semântico-Enunciativa de Guimarães (Semântica do Acontecimento) e tem o objetivo de subsidiar professores, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira. Importa dizer que o MEL chega aos professores em formato de uma sequência linguística, com uma linguagem básica e de fácil

entendimento, podendo ser adaptado para qualquer faixa etária/série, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante e sempre oportunizando a sua progressão. Destaca-se que a Semântica do Acontecimento se distingue das demais perspectivas linguísticas, uma vez que tem como objetivo – analisar, interpretar e dizer que sentidos os textos produzem no funcionamento da língua, numa relação de leitura, em um espaço de enunciação. Nessa perspectiva, o MEL não constitui um *corpus* específico. Ele trata de oportunizar a análise, partindo de enunciados sobre a história/cultural/local/regional, que enunciam o processo de nomeação/renomeação, ocupação e formação do município tomado para estudo, objetivando evidenciar - Que povos ali estiveram/estão? - e quais culturas instituíram e que instituem? - para assim, formular o modo como funcionam as expressões em línguas diversas, quando enunciadas. Destaca-se que Método Enunciativo de Leitura (Souza, 2022) estabelece o diálogo entre a linguística e o ensino. Por privilegiar uma abordagem semântico-enunciativa de leitura sob a perspectiva de Guimarães (2018), o MEL distingue-se das demais teorias linguísticas por ter como objeto o estudo da significação, considerada como sentido, produzido pela enunciação/funcionamento da língua, em um espaço de enunciação. Nessa perspectiva, o MEL atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que privilegiam a abordagem enunciativo-discursiva, estabelecendo a relação das linguagens com os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas (MEC/BRASIL, 2017). Alicerçado na concepção de enunciação como acontecimento sócio-histórico, os procedimentos de análise tomados pelo MEL, da Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018), estabelecem a relação entre as linguagens e os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas, materializados nos textos, que circulam nas esferas sociais dos estudantes, cuja temática enuncie a historicidade e cultura local, bem como os processos de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração, objetivando responder Que povos ali estiveram/estão e quais culturas instituíram/instituem?, como proferido. Concebendo competência sob a perspectiva de Perrenoud (1999), assim como ele, o Mel a compreende como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O Mel reconhece o multiculturalismo sob a perspectiva de Certeau (1995), uma vez que este historiador considera Cultura como aquela que se reinventa, se transforma e é constitutiva da experiência dos sujeitos e práticas sociais. Certeau (1995) propõe uma escola inclusiva, que considere a diversidade cultural e saia do sistema pedagógico tradicional, bem próximo ao que o MEL preconiza. Por se tratar de uma metodologia ativa de leitura, o Método Enunciativo de Leitura, ao propor aos estudantes o garimpo de textos históricos/culturais -

permite a articulação de saberes adquiridos, transformando a sala de aula e as esferas sociais, desses alunos, em uma comunidade leitora que transcende o ambiente escolar – ultrapassa o muro das instituições escolares – e abrange todo o espaço enunciativo no entorno do estudante, o que possibilita o professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que estabelecem entre a escola/educador/família e sociedade, uma vez que de acordo com Guimarães (2017) “o texto interessa porque significa”. Ao analisar os diversos textos históricos culturais garimpados pelos estudantes, o MEL não evidencia verdades instituídas, mas sim, os vários sentidos que enunciam no acontecimento da linguagem/do dizer, os quais resgatam as memórias dos estudantes e dá significado às identidades dos povos que viveram/vivem no município no qual é aplicado, dando voz aos sujeitos dentro das comunidades e oportunizando-os a falar de suas histórias. Ao propiciar a troca de informações através do sentido da linguagem, o Método Enunciativo de Leitura mobiliza afetivamente o aluno, e incentiva seu protagonismo através das relações que estabelecem com seu meio, contribuindo eficazmente no seu desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. Através de seus procedimentos de análise/interpretação de texto, o MEL fomenta o ensino *blended* - que mescla o modelo educacional formal/presencial com a aprendizagem virtual em coexistência, valorizando os diferentes modos de interação/colaboração, promovendo assim, a agregação das tecnologias digitais à prática pedagógica dos professores, estimulando nos estudantes comportamentos ativos e oportunizando lhes construções significativas, para a proficiência leitora/análise e conseqüentemente escrita. Além disso, as etapas de seus procedimentos seguem as estações de Bacich *et al* (2015) que centraliza a aprendizagem a partir de diferentes configurações da sala de aula (movimentos de participação, colaboração, envolvimento etc.) agrega tecnologia aos processos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e enfatizar o protagonismo do aluno. Considerando texto sob a abordagem enunciativa de Guimarães como “uma unidade no sentido de ser algo finito e que se caracteriza por integrar (...) enunciados. Ou seja, o texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e significam em virtude desta relação” (Guimarães, 2017) e compreendendo que ler um texto trata-se de “interpretar os sentidos produzidos pelos textos, os sentidos que podemos reconhecer num certo texto particular” (Guimarães, 2017) para se fazer aplicar o Método Enunciativo de Leitura (Souza, 2022) alguns conceitos devem ser evidenciados - Texto: unidade de significação; Leitura - interpretação: produzir significados; Enunciado: é a unidade de análise semântica; Enunciação: é o acontecimento do dizer; Sentido: é a palavra para a significação dos enunciados; Significação: algo que se diz – produzido na enunciação;

Recortes/grifos: fragmentos do acontecimento da enunciação - evidenciam nomes/designações, que enunciam a história do surgimento de um povoado, a fim de descrevê-los e interpretá-los. Para identificá-los são necessários dois procedimentos específicos, tomados de Guimarães (2018): Articulação: estabelece as relações locais, significadas pela enunciação entre os elementos do fragmento do texto, que significam pela relação com os lugares de dizer, agenciados pelo acontecimento; Reescrituração: formulações e reformulações (parafrásticas e polissêmicas) capazes de dizer de forma distinta, conforme exposto, significando diferentemente. Os Procedimentos de análise do MEL, de acordo com Souza (2022), devem ser trabalhados respeitando as estações do ensino híbrido/*blended* de Bacich *et al* (2015), como dito anteriormente. Além disso, os procedimentos de análise do MEL partem do falante enquanto figura linguística e de que “um texto sempre enuncia outros textos ou elementos destes textos, associando-os e os transformando” (GUIMARÃES, 2017). Para trabalhar o contato com os textos, que serão recortados para análise, Souza (2022) propõe os movimentos endógeno e exógeno. O movimento endógeno é a identificação do enunciado, em um recorte do acontecimento de enunciação, integrado ao texto que se recorta. Ele é o primeiro contato que o estudante tem com os textos oficiais no *site* da Prefeitura ou em qualquer um outro órgão oficial. Na ausência de algum órgão oficial, pode-se buscar enunciados que enunciam a história/cultura da cidade/município através de garimpagens (movimento exógeno). O movimento exógeno é a busca de textos correlacionados, a que Souza (2022) os denomina como “textos garimpados”. Assim, o ponto de partida para a aplicação dos procedimentos de análise do MEL, partem da localização do(s) texto(s) no *site* da Prefeitura e em falta dele, como dito, em outro órgão oficial e nas esferas sociais que circulam os estudantes da cidade tomada para estudo/aplicação. Uma vez localizados os textos, passa-se para a etapa Leitura-Reconhecimento. Essa etapa é a leitura do texto encontrado pelo estudante no texto *site* oficial. Inicialmente, ela deve ser feita de maneira silenciosa, tanto pelo professor quanto pelo estudante. Em um segundo momento, em voz alta, pelo professor ou aluno, de maneira previamente organizada. A próxima etapa do MEL é o procedimento de Sondagem. Este procedimento é fundamental para identificar importantes enunciados para a constituição dos sentidos dos textos. Nessa etapa, a leitura já vai ganhando uma perspectiva analítica. Destaca-se que o procedimento de Sondagem sempre deve ser feito precedido das perguntas: Que povos ali estiveram/estão? e quais culturas instituíram/instituem? Feito isto, passa-se para a próxima etapa que é a Definição de Recortes. Importante dizer que, para o aluno executar o(s) recorte(s)/grifo(s), o professor deve considerar sua maturidade cognitiva, uma vez que ele já deve extrair fragmentos que evidenciem nomes/designações, que

enunciam a história do surgimento de seu povoado, a fim de descrevê-los/interpretá-los. Uma vez que os recortes/grifos foram feitos, a etapa seguinte é a Oralidade/Escuta. Nessa etapa, é revelado os grifos feitos pelo estudante que, nessa fase já se constrói leitor e amplia seu letramento, a partir da escuta/escolha do colega e por ter adquirido uma maturidade cognitiva. A última etapa de análise do MEL é o Domínio Semântico de Determinação (DSDs). A construção do DSDs é uma etapa de raciocínio lógico significativo. Essa etapa exige que o aluno se encontre em um nível avançado de compreensão de maneira que ele seja capaz de construir os DSDs e alcançar os sentidos propostos. Nessa perspectiva, algumas reflexões são importantes: considerar que uma coisa é fazer descrições linguísticas e outra coisa é como se pode analisar um texto enquanto unidade de significação; a consideração ao desenvolvimento cognitivo do estudante deve ser primordial – ser respeitado ao longo das etapas de aplicabilidade do MEL; o procedimento de Sondagem deve ser retomado sempre que necessário, para permitir que o estudante reveja/substitua e amplie seus grifos/recortes; os movimentos endógeno e exógeno devem ser constantes até que o aluno mostre uma compreensão suficiente para construir os sentidos pretendidos; a Garimpagem (movimento exógeno) deve ser conforme o interesse do aluno e quantas vezes forem necessário, até que ele consiga trazer respostas às questões levantadas nas sondagens (Que povos ali estiveram/estão? e Quais culturas instituíram/instituem?) – realizadas tanto no texto oficial e/ou texto garimpado; só tendo concluído as etapas anteriores é que os recortes constituirão os DSDs – realizados por estações recomendadas pela metodologia do Ensino Híbrido de Bacich *et al*, como já dito. Destaca-se que o Método Enunciativo de Leitura - MEL Souza (2022) é uma pedagogia que ainda está sendo desenvolvida, mas que já possui resultados positivos para o desenvolvimento de habilidades e competências leitora, vindos de escolas parceiras em que já foi aplicado. Posto isto, tornam-se notórias a importância e a necessidade de se ampliar, nas instituições escolares brasileiras/mineiras, metodologias de ensino que desenvolvam práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de leitura, a fim de contribuir para o enfrentamento da falta de proficiência leitora e do alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros, evidenciados reiteradas vezes, nos avaliadores PISA e INAF. Nesse cenário, aponta-se que a pertinência acadêmica científica do Método Enunciativo de Leitura - MEL, proposto por Souza (2022), tem o objetivo de contribuir para solucionar a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro/mineiro, enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, que objetiva subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora, uma vez que considera-se que “os

textos fazem parte da história de todos nós, com maior ou menor força. Não há como não se deparar com eles sempre (...) E eles são decisivos para tudo que fazemos” (GUIMARÃES, 2017). Somos professores, precisamos mudar esse triste cenário da Educação Brasileira. Compreendendo-se a relevância que a análise semântico-enunciativa oportuniza para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes, já que, as práticas que vêm sendo adotadas, de acordo com o que aponta os índices dos avaliadores externos PISA e INAF, estão sendo falhas. Sendo assim, propõe-se o Método Enunciativo de Leitura MEL, enquanto uma pedagogia de leitura eficaz, por se tratar de uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, que mobiliza afetivamente o estudante para a leitura e permite a articulação de saberes adquiridos, transformando a sala de aula e suas esferas sociais, em uma comunidade leitora que propicia troca de informações, através do sentido da linguagem, no espaço de enunciação, materializado em textos orais e escritos (garimpos), que enunciam o processo de ocupação, exploração e formação do município tomado para estudo, e reflete sobre os povos que ali estiveram/estão e as culturas que instituíram/instituem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Método Enunciativo de Leitura - MEL, de Souza (2022), nasceu partindo-se das últimas estatísticas dos avaliadores educacionais externos de larga escala - PISA e INAF, aplicados no Brasil no ano de 2018 - que revelaram a falta de proficiência dos estudantes e o alto índice de analfabetismo funcional dos cidadãos brasileiros - para propor uma metodologia semântico-enunciativa, eficaz - fundamentada na Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018) - para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora dos estudantes brasileiros/mineiros. Coerente com a BNCC, o Método Enunciativo de Leitura - MEL (Souza 2022), é uma pedagogia de leitura que permite a articulação de saberes adquiridos, transforma a sala de aula e as esferas sociais dos estudantes, em uma comunidade leitora, que transcende o ambiente escolar – ultrapassa o muro das instituições escolares – e abrange todo o espaço enunciativo no entorno do estudante, o que possibilita o professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que estabelecem entre a escola/educador/família e sociedade. Além disso, o MEL mobiliza afetivamente o aluno, oportuniza seu protagonismo, agrega metodologias ativas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seus procedimentos, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante, estabelecendo relações com seu meio – propondo-lhes assim, aprendizagens significativas, substanciadas através de textos orais e

escritos que enunciam a História/ Cultura Local. Nessa perspectiva, reconhece-se o Método Enunciativo de Leitura – MEL, enquanto pedagogia semântico enunciativa, inter e multidisciplinar, capaz de subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora, nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira, e, conseqüentemente, contribuir para o enfrentamento da falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro/mineiro, enunciados pelos PISA e INAF.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando Melo (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre, RS: Ed. Penso, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.  
 GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de Texto - Procedimentos, Análises, Ensino**. São Paulo: Hucitex Editora, 2ª. ed., 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, Enunciação e Sentido**, Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. BRASIL. **Ação Educativa**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 15/11/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 25/09/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Secretaria Estadual de Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23/10/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, DAEB. **Relatório Brasil no PISA 2018**: Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em 15/07/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018).

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **Método Enunciativo de Leitura (MEL): Um Diálogo entre a Linguística e o Ensino.** Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 25–46, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671016>. Acesso em: 21/02/2023.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **Tempo e Espaço Enunciam o Memorável que Constitui os Sujeitos e as Línguas no Acontecimento de Linguagem.** em: Traços de Linguagem, Cáceres, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2017.

ANEXO B - 6º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE POÇOS DE CALDAS –  
PARABÉNS, SEU TRABALHO FOI ESCOLHIDO PARA APRESENTAR AO VIVO!

MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL): UMA PROPOSTA DE ESTUDO DA  
CULTURA E HISTÓRIA LOCAL

Eixo Temático: Linguagem e Educação

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA OU RELATO DE VIVÊNCIA**

Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira\*

Jocyare Souza†

Fabiana Aparecida Tavares de Paiva‡

RESUMO

*Esta pesquisa reflete a Educação Básica Brasileira. Embasa-se na Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018). Propõe um diálogo entre a linguística e o ensino. Parte-se da análise dos documentos que norteiam a Educação Básica e mostras de livros didáticos adotados em escolas estaduais. Busca-se averiguar a contemplação do estudo da CULTURA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL DE ITAÚNA. Problematisa-se como incentivar os estudantes a lerem textos que identifiquem a CULTURA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL, assegurados nos documentos norteadores da educação. Hipotetiza-se uma Metodologia de Ensino de Leitura da Cultura e História Local, fundamentada na teoria da Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018), propondo um MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL), desenvolvido pelo Grupo Atlas dos Nomes que Contam História das Cidades Brasileiras Mineiras. O MEL se apresenta como uma ferramenta pedagógica contextualizada, eficaz para trabalhar de maneira multidisciplinar, a deficiência de leitura enunciada pelos avaliadores externos como o PISA, favorecendo assim, o trabalho pedagógico. Hipotetiza-se preencher a lacuna existente no ensino da Educação Básica, sobre a história que marca o processo de ocupação, exploração e formação dos territórios nacional/local brasileiro.*

---

\* Mestranda Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira – Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino - UninCor

† Profa. PhD Jocyare Souza - Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino - UninCor

‡ Mestranda Fabiana Aparecida Tavares de Paiva Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino - UninCor

**Palavras-chave:** 1. Semântica do Acontecimento. 2. Educação Básica. 3. Cultura e história local. 4. Método Enunciativo de Leitura. 5. Educação Básica

## **ABSTRACT**

*This research reflects the Brazilian Basic Education. It is based on the Semantics of the Event, by Guimarães (2018). It proposes a dialogue between linguistics and teaching. It starts from the analysis of documents that guide Brazilian Basic Education, as well as samples of textbooks adopted in schools, in the state network. It seeks to verify the contemplation of the study of the local/regional history culture of Itaúna. It is problematized how to encourage Basic Education students to read texts that identify the LOCAL/REGIONAL HISTORICAL CULTURE, as ensured by the guiding documents of education. A Methodology for teaching Reading of CULTURE AND LOCAL HISTORY is hypothesized, based on the theory of Semantics of the Event, by Guimarães (2018), which proposes AN ENUNCIATIVE READING METHOD (MEL), developed by the Atlas dos Nomes que Contam História Group. of Brazilian Mining Cities. The MEL presents itself as a contextualized pedagogical tool, effective to work in a multidisciplinary way, the reading deficiency enunciated by external evaluators such as PISA, thus favoring the pedagogical work. It is hypothesized to fill the existing gap in the teaching of Basic Education, on the history that marks the process of occupation, exploration and formation of Brazilian national/local territories*

**Keywords:** 1. Semantics of the Event. 2. Basic Education. 3. Culture and local history. 4. Enunciative Method of Reading. 5. Basic Education

## 1 INTRODUÇÃO

O Grupo Atlas dos nomes que Contam História das Cidades Brasileiras Mineiras, está sob a coordenação da Profa. Dra. Jocyare Souza, em Minas Gerais, desde 2018, considerando a perspectiva teórica Semântico-Enunciativa de Guimarães (2018), propõe um Método Enunciativo de Leitura (MEL).

Dessa forma, estabelece um diálogo entre a Linguística, tendo como aporte a base teórica da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2005) e o Ensino, área de concentração do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino - espaço onde essa pesquisa se desenvolve., na Universidade Vale do Rio Verde – UninCor.

O MEL se materializa como real ferramenta pedagógica de trabalho inter e multidisciplinar, objetivando tornar-se suporte aos profissionais da Educação Básica, no desenvolvimento de competências que viabilizem, concretamente, habilidades leitoras em quaisquer áreas do conhecimento. Inicialmente, tendo como objeto o estudo textos que circulam nas esferas sociais. O *corpus* do trabalho se dará com textos específicos cuja temática seja abordagens à cultura e história local/regional dos municípios brasileiros mineiros. O trabalho com textos orais e escritos, em circulação nas cidades brasileiras mineiras, os quais enunciam suas histórias e culturas locais, assim como os seus processos de nomeação/renomeação, ocupação e formação dos municípios, marca um lugar dentro de quaisquer escolas, uma vez que dizer essas histórias, sob uma perspectiva semântico-enunciativa é fazer significar as identidades dos cidadãos que vivem nesses diversos municípios brasileiros mineiros.

A fim de enfrentar o problema rotineiramente apontado pelos avaliadores externos, sobretudo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) como uma deficiência da Educação Básica, o MEL estabelece em suas bases metodológicas, diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e, conseqüentemente de escrita, oralidade e escuta.

## 2 O QUE DETERMINAM OS DOCUMENTOS QUE NORMATIZAM A EDUCAÇÃO NO BRASIL/MINAS GERAIS SOBRE A ABORDAGEM DA CULTURA E HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL NA ESCOLA

Atualmente, a Educação Brasileira utiliza documentos os quais norteiam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica em todas as instituições escolares do país. Entre os principais documentos norteadores, encontram-se: a Lei nº 9.394, que estabelece as

## Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Estes documentos reformulam-se de acordo com a evolução social, e reúnem referenciais teóricos para a organização do trabalho pedagógico, objetivando direcionar o estado, o município, as escolas e os professores, para a consolidação de uma educação de qualidade.

Refletem a pluralidade e a diversidade sociocultural, contemplando o estudo da cultura história regional/local, evidenciando a necessidade das instituições escolares de Educação Básica incluírem em seus currículos conteúdos próximos da vivência dos estudantes. Esses conteúdos devem ser significativos e partir das características regionais/locais, da cultura, da história, do tempo e do espaço em que as instituições escolares estão inseridas.

Entretanto, nenhum destes documentos normativos aborda como contemplar esse estudo da cultura história regional/local, deixando a cargo das instituições escolares, a adequação de seus currículos, considerando suas regiões e especificidades culturais/históricas, através da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Inicia-se a análise dos documentos normativos da Educação Básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei 4.042 de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ficou conhecida como LDB e tinha como um de seus objetivos, assegurar uma educação igualitária como direito de todos. Sofreu reformulações e em 1996, novamente foi sancionada pelo então presidente da República da República, Fernando Henrique Cardoso, como Lei 9.394/96. Também ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a esse importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores dessa lei.

Abaixo, algumas das suas últimas reformulações:

a) alteração de 10 de junho de 2021, através da Lei nº 14.164/2021: a LDB passa a incluir o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher, nos currículos da Educação Básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher;

b) a alteração de 03 de agosto de 2021, através da Lei nº 14.191/2021: a LDB acrescenta a modalidade de Educação Bilíngue de surdos, incluindo essa modalidade à Educação Básica;

c) a última alteração, publicada no Diário Oficial da União, no dia 13/07/2022, através da Lei 14.407/2022, oriunda do Projeto Lei (PL) 5.108/2019. Essa alteração foi aprovada pelo

Senado em 21 de junho, do ano de 2022. Foi sancionada como norma, sem vetos, pelo presidente Jair Bolsonaro e define a leitura como prioridade na Educação Básica Nacional. Essa lei ainda acrescenta a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura, ao longo da Educação Básica, como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Dentre as determinações da LDB (1996) está o reconhecimento de que a Educação deve abranger os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, instituições de pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Segundo este documento, a Educação articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a instituição escolar.

A LDB estabelece, ainda, que a Educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, preparando o estudante para o exercício da cidadania e o qualificando para trabalho.

Ela determina a composição da Educação Escolar como:

- a) Educação Básica: formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- b) Educação Superior.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional incumbe aos estados a elaboração e a execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais

de educação. Determina que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas, integralizando-as à sociedade a qual está inserida. As escolas devem administrar o seu pessoal, os seus recursos de material e financeiros e velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articulando-se com as famílias e a comunidade.

Aos docentes, a LDB determina que participem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino no qual atuam. Determina que eles elaborem e cumpram o seu plano de trabalho, segundo a proposta da instituição à qual estão inseridos e colaborem com as atividades de articulação entre a instituição, as famílias e a comunidade.

A LDB estabelece que a parte diversificada do currículo escolar deve harmonizar-se à Base Nacional Comum Curricular e articulando-se com o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, apresentados nas características regionais/locais da sociedade da qual a

instituição escolar faz parte.

Reconhece como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento integral do educando, assegurando-lhe uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, indispensáveis para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para a sua progressão no trabalho e em estudos posteriores.

Compreende a obrigatoriedade do Estado com a Educação Escolar Pública, mediante a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade individual e com padrões mínimos de qualidade no ensino. Incube a União de coletar, analisar e disseminar informações sobre a Educação Básica, assim como elaboração e a execução das políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

Em síntese, a LDB propicia a todos uma formação básica para a cidadania, a partir da criação de condições de aprendizagens nas instituições escolares para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (MEC/BRASIL,1996).

O segundo documento norteador analisado foram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um referencial de qualidade para a Educação Básica brasileira.

Possuem a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Socializa discussões, pesquisas, recomendações. Subsidiaria a participação de técnicos e professores brasileiros que possuem menor contato com a produção pedagógica atual.

OS PCNs constituem-se diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país.

Surgiram no ano de 1997, para o Ensino Fundamental e no ano de 2000, para o Ensino Médio, após a implementação da LDB.

Nasceram da necessidade de se construir uma Referência Curricular Nacional para a Educação Básica, a qual pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais, nos diferentes estados e municípios brasileiros, através de projetos educativos, nas escolas e nas salas de aula.

Os PCNs objetivam orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, objetivando criar condições, nas escolas, as quais permitam aos jovens o acesso a uma educação de qualidade, e a um conjunto de conhecimentos adequados às suas necessidades e realidades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Garante aos estudantes aprendizagens essenciais para a sua formação como cidadãos autônomos, críticos, participativos e capazes de atuar com competência, responsabilidade e dignidade, em sua sociedade e, em consequência, adquirirem prosperidade no mundo do trabalho.

Através deles, professores reveem objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar. Os PCNs auxiliam o educador a refletir uma prática pedagógica coerente aos objetivos propostos para uma Educação Básica de qualidade e igualitária.

Além disso, eles estabelecem que os conteúdos a serem trabalhados nas instituições escolares devem adequar-se às características locais, sociais e econômicas dos educandos, objetivando a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e atuantes (BRASIL, 1997, p. 54).

Os PCNs garantem ao educando de qualquer região do país, frequentar cursos nos períodos diurno ou noturno, inclusive aqueles portadores de necessidades especiais, garantindo-lhes o direito ao acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se dividem em seis volumes, os quais se apresentam por áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) com o objetivo de facilitar o trabalho das instituições, principalmente na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Por estarem divididos em áreas de acordo com a sua função instrumental, os PCNs possibilitam uma maior integração entre os conteúdos curriculares e a abordagem de alguns temas, como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. A incorporação desses temas ao currículo, apresentam-se de forma transversal, nas áreas dos componentes curriculares.

Ressalte-se que para cada uma das áreas e cada um dos temas referidos, há um documento específico, que apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas.

Uma característica dos Parâmetros é a organização da escolaridade em ciclos, predominante nas propostas atuais. Os ciclos são divididos em: Ciclo I: Educação Fundamental

a qual corresponde aos cinco primeiros anos de estudo que vão do 1º ao 5º ano. Segundo ciclo, conhecido como Ciclo II, é o que ocorre entre 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, e o terceiro e último ciclo da Educação Básica é o Ensino Médio, que congrega o 1º, 2º e 3º anos dessa modalidade. A divisão das séries em ciclos objetiva superar a segmentação produzida pelo regime seriado e busca princípios de ordenação, que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os PCNs determinam que as avaliações considerem o ensino ofertado pela instituição escolar, a atuação do professor, o desempenho do educando, a estrutura escolar, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada.

De acordo com eles, não se pode pensar apenas em uma avaliação voltada para a medição dos conteúdos trabalhados. Uma avaliação da aprendizagem deve considerar características contextuais embasadas em temas transversais como: pluralidade cultural, ética, trabalho, entre outras.

Os PCNs apontam a necessidade de o aluno sentir segurança em relação ao trabalho da instituição, para alcançar resultados satisfatórios.

Com uma estrutura flexível, os PCNs possibilitam uma *proposta pedagógica* voltada às decisões regionais e locais sobre currículos, assim como programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, escolas e educadores. Eles objetivam garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas e

à valorização a pluralidade cultural. Objetivam levar a educação a participar do processo de construção da cidadania de seus estudantes, com base na igualdade de direitos.

Através dos PCNs, a prática escolar consegue favorecer o desenvolvimento de habilidades nos alunos para que eles, além de aprenderem os conteúdos, compreendam a realidade, participem ativamente da sociedade, respeitem as culturas diversificadas e exerçam efetivamente, a *cidadania*.

Os Parâmetros abrangem o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas. Enfatizam o desenvolvimento de confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética. Dedicam-se ao fortalecimento da Educação Básica e apontam contribuições para o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto educativo escolar (PPP).

Apontam a necessidade de conhecer melhor os alunos.

Analisa o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, visando apresentar uma concepção geral, a qual é retomada de maneira específica, nos documentos de áreas e temas

transversais.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por apontarem a necessidade da união de esforços entre as diferentes instâncias governamentais e a sociedade, em prol de apoiarem a escola na complexa tarefa educativa. Suas determinações apontam uma prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade. Eles evidenciam o sentido e o significado da aprendizagem, durante toda a escolaridade, como forma de estímulo aos estudantes para o compromisso e a responsabilidade com a sua própria aprendizagem (protagonismo). Explicitam a necessidade de os alunos desenvolverem diferentes capacidades.

Os PCNs ressaltam a importância de cada instituição ter clareza quanto ao seu projeto educativo, de forma que todos possam se comprometer em atingir as metas a que se propuseram e à necessidade de tratar de temas sociais necessários - os chamados Temas Transversais, reconhecendo a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, garantindo assim, uma formação de qualidade para todos, com características diferenciadas, a qual não desvalorize as peculiaridades culturais e regionais.

Os Parâmetros valorizam os trabalhos dos docentes como sendo produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e mediadores do conhecimento socialmente produzido.

De acordo com o portal do MEC, como se disse, os PCNs apontam a importância de se atuar com a diversidade existente entre os estudantes e os seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. Eles recomendam que as políticas educacionais sejam diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>).

OS PCNs fundamentam a Educação em quatro pilares:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais

(MEC/BRASIL, 2000).

Além de orientarem os professores, coordenadores e diretores os PCNs estabelecem que os conteúdos a serem trabalhados nas instituições escolares devem adequar-se às características locais, sociais e econômicas dos educandos objetivando a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e atuantes, como já dito (MEC/BRASIL, 1997).

O terceiro documento norteador da Educação Básica Nacional analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (MEC/BRASIL, 2018).

A BNCC iniciou-se em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros, realizada por especialistas indicados pelas secretarias municipais e estaduais de educação e universidades. Passou por várias homologações até a sua edição vigente, homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação.

A Base Nacional Comum Curricular aplica-se exclusivamente à Educação Escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC/BRASIL, 1996).

É também um documento de caráter normativo. Define o conjunto de aprendizagens essenciais progressivas para os estudantes desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando-lhes o direito a uma aprendizagem e um desenvolvimento, em conformidade com o que instrui o Plano Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2014).

A BNCC se configura em um conjunto de orientações complementares, que direcionam e orientam as equipes pedagógicas. Suas orientações garantem o acesso e a permanência dos estudantes na escola e o desenvolvimento de competências gerais para a Educação Básica.

Os marcos legais que embasam a BNCC são a Constituição de 1988 ( que em seu artigo 205, o qual reconhece a educação como direito fundamental de todos); a Carta Constitucional (que em seu Artigo 210, que reconhece a necessidade da fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais); a LDB ( que em seu Inciso IV de seu Artigo 9º, aponta que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum) (MEC/BRASIL, 2017).

A BNCC estrutura-se explicitando os conhecimentos/competências e habilidades as quais devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

A BNCC determina habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida do século XXI. Essas habilidades não devem ser interpretadas como um componente curricular, mas devem ser tratadas de forma transdisciplinar e devem estar presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas da educação. Elas orientam as escolhas curriculares.

Abaixo, alguns exemplos das competências apontadas pela BNCC:

a) valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital objetivando entender e explicar a realidade, aprender e a colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

b) a valorização e o fruir das diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais às mundiais, e a participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

c) a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento e as relações do mundo do trabalho as quais possibilitem aos estudantes a fazerem escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida com consciência crítica, responsabilidade e autonomia;

d) levar o aluno a ter o conhecimento de si mesmo, saber se auto apreciar e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

e) objetiva que estudante exerça a empatia, o diálogo, saiba resolver conflitos e ser cooperativo, faça se respeitar e promova o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorize a diversidade de grupos sociais, os seus saberes, as identidades, as culturas e as potencialidades, sem preconceitos

de qualquer natureza;

f) promover a ação subjetiva e coletiva do aluno com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação;

g) levar o estudante a saber tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MEC/BRASIL, 2017).

Nota-se que as competências da BNCC objetivam a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os quais buscam auxiliar a resolver as demandas da vida cotidiana dos estudantes, o exercício da cidadania e atendimento ao mundo do trabalho. Elas se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, essas competências se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LBD (MEC/BRASIL, 2017).

Orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos visando à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, BNCC, 2017). E, se constitui um documento completo e contemporâneo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, que, ao integrar a Política Nacional da Educação Básica Brasileira contribuiu para o alinhamento de outras políticas e ações educacionais, em âmbito federal, estadual e municipal.

Em síntese:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (MEC/BRASIL, 2017).

A BNCC garante que aos alunos compreendam as características naturais e culturais nas diferentes sociedades, assim como os lugares do seu entorno, incluindo a noção de espaço-tempo e a identificação dos grupos populacionais que formam sua cidade, município, região. Regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no sistema de ensino brasileiro e objetiva promover a igualdade do sistema educacional em prol da construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática. Reconhece os patrimônios históricos e culturais e garante um diálogo com as realidades locais (MEC/BRASIL, 2017).

Ela também se refere à formação de educadores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o plano desenvolvimento da educação.

As competências gerais apontadas pela BNCC voltadas para a Educação Básica foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (MEC/BRASIL,2013).

As DCNs são normas obrigatórias para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica. Elas orientam as instituições escolares sobre como montar suas grades curriculares e auxiliam na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. São fixadas e definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e se originam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do ano de 1996 (MEC/BRASIL,2013).

A BNCC compromete-se com a Educação Integral e reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global. Assume uma visão plural, singular e integral do estudante e os considera como sujeitos de aprendizagem. Promove uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Aponta que a escola deve ser um espaço de aprendizagem democrática e inclusiva, e que deve ser fortalecida na prática coercitiva de não discriminação e não preconceito, respeitando às diferenças e diversidades.

A Educação Integral à qual a BNCC se compromete, se refere à construção intencional de processos educativos, os quais promovam nos estudantes aprendizagens sintonizadas com as suas necessidades, interesses e desafios da sociedade contemporânea. Ela reconhece as diferentes infâncias e juventudes, diversidade cultural e potencial jovem, de criar novas formas de existir.

É através da BNCC que se contextualiza os conteúdos dos componentes curriculares e os torna significativos as aprendizagens necessárias aos estudantes na contemporaneidade.

É a Base Nacional quem decide as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias dinâmicas e interativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem dos educandos (MEC/BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC a avaliação escolar deve ter o objetivo de fazer uma análise global e integral do aluno. Deve ser formativa e considerar os contextos e as condições de aprendizagem dos estudantes.

Nota-se que a implementação dessa avaliação global, contribui de forma direta para o desenvolvimento e protagonismo do estudante. Nesse processo de aprendizagem, adaptativa, o professor deve atuar como orientador e não mais aquele que detém o conhecimento.

A BNCC determina ainda que se façam registros com o objetivo de referenciar a progressão/melhora no desenvolvimento escolar do estudante, o considerando o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias devem favorecer ao protagonismo do educando, sua personalização e o processo de aprendizagem, deve analisar as diferentes culturas e os desafios da sociedade a qual o aluno está inserido

Ressalta-se que a BNCC não elimina os planos estaduais, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) ou o plano de aula do professor. Pelo contrário, ela vem acrescentar competências e habilidades que devem ser trabalhadas durante toda a Educação Básica, de

forma contínua e gradual.

O quarto documento norteador a ser analisado é Currículo Referência de Minas Gerais (SEE/MG 2018).

O CRMG é um importante documento orientador para a Educação Básica Mineira. Foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.

Destaca-se que é um documento resultante de estudos da Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE) junto a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG) inspirado em documentos curriculares presentes em diferentes redes de ensino.

Fortaleceu-se através da parceria com outros campos da política educacional e, em dezembro de 2018, foi homologado, substituindo o Currículo Básico Comum (CBC) que até então, era a única fonte de embasamento sobre o que deveria ser oportunizado aos estudantes da Educação Básica no Estado de Minas Gerias.

O CRMG objetiva garantir um ensino de qualidade diversificando oportunidades de formação e transformação social, as quais zelem pelo direito à aprendizagem integralizada. Ele orienta a elaboração dos planos e ações educacionais em Minas Gerais, garantindo aos estudantes, o direito à aprendizagem em todo o território mineiro, a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em seu meio. Ele garante a isonomia e a igualdade através de uma educação de qualidade, seguindo os preceitos estabelecidos no Plano Nacional de Educação – PNE (SEE/MG, 2018).

Sua estrutura respeita a BNCC e ao contrário da maioria dos outros estados brasileiros, o CRMG já é normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades desde 2005, propondo a construção e percepção de espaços, tempos, quantidades e transformações presentes no dia a dia, motivando o estudante a ter um olhar crítico e criativo do mundo.

O Currículo Referência de Minas Gerais aponta a necessidade de trabalhar conteúdos iguais em todo o território mineiro, objetivando resguardar o estudante que, porventura, mude de escola ou região para que o seu estudo não seja prejudicado e as instituições escolares preservem as aprendizagens contextualizadas e significativas para o educando.

O CRMG estabelece que os municípios trabalhem no educando a curiosidade e o conhecimento do local em que vive, adequando, revisando e construindo um currículo o qual valorize às diversas manifestações artísticas e culturais de seu contexto regional/local, garanta a isonomia e igualdade, promova uma educação de qualidade a qual atenda os preceitos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE), reconheça e valorize os participantes do processo educativo e as múltiplas dimensões de formação humana.

Ele cria a possibilidade de resgatar valores, rever teorias, ressignificar experiências. Promove aprendizagens contextualizadas e significativas. Estabelece o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e prioriza a parceria escola/família.

Estabelecem uma educação integralizada promovendo a inclusão e o acesso, reconhecendo e valorizando as diversidades da comunidade a qual a instituição escolar se situa.

O CRMG determina que cada instituição escolar deve estar atenta as suas culturas distintas, as diversidades de sua formação e as vivências dos estudantes para assim, buscar vencer com sucesso, os propósitos e desafios educativos.

As instituições escolares devem valorizar o patrimônio científico, tecnológico, histórico, artístico e cultural, conhecer e respeitar as histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras entre outras, perceber os diversos grupos sociais e suas organizações, identificar a família como um grupo social importante e respeitar sua ancestralidade. Elas devem ainda reconhecer as tradições mineiras, costumes e brincadeiras de outras épocas e de outras civilizações. Sendo assim, as escolas devem promover experiências diversas para que os educandos construam a percepção de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações presentes no seu dia a dia, motivando-os a terem um olhar crítico e criativo do mundo (SEE/MG, 2018).

A concepção de Educação Integral estabelecida pelo CRMG permite organizá-la desconsiderando a hierarquização dos saberes e garantindo a construção de um conhecimento a partir das diversas dimensões humanas. Ele possibilita o exercício dos quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO, que são: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver. Associa à formação básica os outros conteúdos e experiências que garantam a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a promoção e o desenvolvimento de habilidades as quais ampliem o letramento em leitura, escrita e a aprendizagem de matemática, oportunizando uma educação de qualidade para todos.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar é reconhecido pelo CRMG como um instrumento de participação democrática, no qual cada

escola

deve considerar seu contexto e singularidades, tornando-se indispensável para a efetivação de um Currículo o qual contemple as especificidades de cada comunidade e trabalhe as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares, das comunidades, de suas crenças e manifestações culturais.

O CRMG aponta pressupostos os quais precisam ser construídos em cada instituição escolar mineira, na organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP):

- A concepção de que a educação deve envolver a superação da organização escolar em turnos;
- A constituição de componentes curriculares que promovam diálogos abertos com o território e que acolham as realidades das comunidades locais;
- O debate e articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares;
- Práticas curriculares organizadas como ambiências criativas que acolham a participação dos estudantes, que reconheçam e promovam seu envolvimento político-comunitário;
- A ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola, desenvolvendo a perspectiva do território educativo;
- A ampliação da conceituação de qualidade para além dos resultados das avaliações externas e internas, mas para a formação integral do sujeito, criando condições para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida”(SEE/MG, 2018).

O CRMG enfatiza a necessidade de as práticas pedagógicas serem planejadas considerando as culturas plurais dialogando com a diversidade dos grupos, as contribuições familiares e da comunidade. Assegura que, quando se é capaz de perceber o passado histórico, tem-se condições de agir sobre a realidade. Aponta que o passado impulsiona a dinâmica ensino-aprendizagem e dialoga com presente na Educação, uma vez que percebendo o passado histórico, tem-se condições de agir sobre a realidade contemporânea (SEE/MG, 2018).

Ressalta que o direito de aprender deve se materializar no currículo escolar uma vez que é ele quem define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensina. Estabelece que o currículo escolar deve estar conectado às aspirações, expectativas e diversidade cultura na qual a escola está inserida. Fortalece as formas de atendimento escolar articulando os saberes às especificidades regionais/locais.

O Currículo de Minas não pode ser proposto a partir da lógica da padronização, ou, a partir de uma organização pautada em estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, tempos ou espaços da educação. Um de seus princípios é a integralidade. Entende-se por integralidade aqui, o sinônimo de trocas de experiências no processo educativo, onde o encontro de saberes permite a qualidade da educação.

Em síntese o CRMG enfatiza os documentos norteadores da educação nacional e

promove o respeito ao próximo e aos direitos humanos. Enfatiza o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, assim como seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (SEE/MG, 2018). Tem o papel de tornar a instituição escolar um lugar para a busca de uma sociedade mais justa e solidária.

É fato que o estado de Minas Gerais, ao contrário da maioria dos outros estados brasileiros, já possuía um currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades desde 2005, intitulado como Conteúdo Básico Comum (CBC) com normativas que fundamentavam a Educação Básica Mineira como já dito. O CBC foi uma proposta curricular, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), voltada para as

escolas da rede pública mineira. Eles já contemplavam e instituíam a necessidade de um estudo

contextualizado com a regionalidade, particularidades dos estudantes e a relação da diversidade cultural regional existente.

Através da análise dos documentos norteadores da Educação Básica Brasileira/Mineira conclui-se que eles remetem à necessidade do estudo contextualizado sobre a cultura história local/regional do educando, assim como suas particularidades/individualidades e a relação com a diversidade cultural regional/local.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de estudar o sentido de cultura, sob a perspectiva de Michel de Certeau, por considerá-la de relevância para uma educação libertadora, a qual atenda a realidade da diversidade cultural e considere a voz de todos.

### **3 O SENTIDO DE CULTURA E HUMANIDADE, UMA PERSPECTIVA FUNDAMENTADA NOS PRINCÍPIOS DE MICHEL DE CERTEAU (1995)**

Michel de Certeau é um escritor/historiador que se destaca como referência nos estudos sobre a cultura, a escola e a educação. Reconhece a cultura numa perspectiva voltada para a experiência dos povos e suas práticas sociais. Vê a história através da antropologia, filosofia, sociologia e ciência política, incorporando a ela uma análise psicanalítica. Esse autor destaca a cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais.

Em sua obra, “A Cultura no Plural” (1995), Certeau especifica a “cultura no singular” e a “cultura do plural”.

Atualmente, pode-se reconhecer a “cultura do plural” relevante para uma educação brasileira libertadora a qual objetiva atender a diversidade cultural e considere a voz de todos

de forma igualitária.

Certeau (1995) buscava compreender de onde uma sociedade obtinha a base de sua compreensão e foi assim, que escreveu uma série de artigos que diziam respeito da vida social e da inserção da cultura nessa vida. Em sua perspectiva, toda cultura requer uma apropriação, uma transformação pessoal e um intercâmbio instaurado em um grupo social.

Em sua obra, “A Cultura no Plural”, Certeau (1995) quebra a ideia da cultura de um grupo de “eleitos”, a chamada “cultura letrada/singular”. Ele mostra que não há uma cultura monolítica, mas sim, uma pluralidade de culturas.

Segundo esse autor, a “cultura singular” é desigual, dá voz e lugar apenas à elite representada por pessoas que têm acesso aos livros, ao conhecimento acadêmico/universidade, ou seja, as pessoas consideradas autoridades e silencia as outras tantas pessoas, as quais poderiam defender e lutar por seus direitos. É uma cultura injusta, capitalista, onde apenas alguns possuem acesso ao saber e as oportunidades são voltadas apenas para eles. A classe que não possui acesso a esta cultura é silenciada e dominada. Entretanto é essa classe que trabalha e faz girar o mercado da sociedade.

A concepção de cultura de Certeau (1995) ignora a ideia da cultura no singular, a qual ele critica por sempre ser traduzida como “singular de um meio” e aponta sua substituição pela concepção de cultura centrada na “cultura no plural”.

Sob o seu ponto de vista, toda cultura requer uma apropriação de um grupo social. E é essa apropriação que constitui a cada época, um sistema cultural entre uma situação histórica e o instrumento intelectual que lhe é adequado. Nesse sentido:

(...) a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um conjunto de valores a serem defendidos; ela significa simplesmente um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. (CERTEAU, 1995).

De acordo com Certeau (1995) pensar em cultura é falar de história, é encontrar com o passado desconhecido, o passado de histórias vividas para assim, compreender a cultura. Para Certeau história é:

Faço história” no sentido em que não só produzo textos historiográficos, mas tenho acesso, por meu trabalho, à consciência de que algo se passou, atualmente morto, inacessível como vivo. A estrutura (do passado, por meio dos documentos) defende e exprime esta aquisição da experiência histórica; ela diz que houve algo diferente. (...) A “estrutura” é um conceito-ferramenta que exprime, à semelhança de uma resistência, a diferença que o trabalho histórico faz aparecer entre um presente e “seu” passado” (CERTEAU, 2011).

Entretanto, é fato que historicidade privilegia e valoriza a cultura grafocêntrica, o que acaba com qualquer possibilidade de desenvolvimento e crescimento igualitário, reprimi e coloca barreiras, maquiadas por um “suposto rigor acadêmico” (FERREIRA, SOUZA, 2022).

Certeau (1995) lutava pelo rompimento de barreiras e o reconhecimento da cultura no plural fundamentando-se na ideologia de que todos os que quisessem ou necessitassem, deveriam poder ter acesso a condições de estudo, pois, somente assim, haveria justiça ao direito do acesso ao conhecimento e conseqüentemente, o acesso às oportunidades, o que a “cultura no singular” aponta como acesso ao poder.

Ele sempre lutava contra a prática da cultura de poder que silencia, amedronta e manipula. Para ele, quando se pratica a cultura no singular, a verdade cultural é sufocada, silenciada.

Certeau conceitua a sociedade como:

Uma sociedade resulta, enfim, da resposta que cada um dá à pergunta sobre sua relação com uma verdade, sobre sua relação com os outros. Uma verdade sem sociedade é apenas um engodo. Uma sociedade sem verdade é apenas uma tirania. Assim como a dupla relação – com os outros e com uma verdade – mede o alcance “filosófico” do trabalho social (CERTEAU, 1995).

Segundo Certeau (1995) a cultura em um sentido amplo classifica-se em:

O termo cultura ocorre em “difusão da cultura”, “cultura de massa”, “política da cultura” etc. Pode-se distinguir vários de seus empregos, característicos de abordagens diferentes. Ele designará assim: a. Os traços do homem “culto”, isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder. b. um patrimônio das “obras” que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). À idéia de “obras” que devem ser difundidas acrescenta-se a de “criações” e de “criadores” que devem ser promovidos, em vista de uma renovação do patrimônio. c. a imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época medieval, contemporânea etc.(...) d. comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras (...) e. a aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que se opõe e a associa à natureza. f. um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se sobretudo as regras que organizam entre si os significados, ou,

em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles) (CERTEAU, 1995)

Para Certeau (1995) a cultura é algo que se reinventa, se ressignifica e se transforma. De acordo com ele era necessário combater conceitos históricos, políticos e até mesmo morais estabelecidos forçadamente, através da conscientização. Ressaltava a “cultura plural” e a ressignificação do que meio social oferecia. Ele enfatizava a busca pela riqueza da diversidade.

Segundo este autor/historiador uma educação que produz uma visão capitalista, excludente, desigual e uma política que não luta pelo seu povo, mas o emudece e o imobiliza de defender e exercer os seus direitos, precisa ser questionada e repensada pois gera frustração e instabilidade à população. Ele não defendia a cultura letrada ou monolítica, mas a no plural, a reinventa, ressignifica e transforma.

Michel de Certeau (1995) acreditava também que o elitismo e o papel da universidade necessitavam ser questionado e repensado nas estruturas sociais. De acordo com as práticas existentes, não podia se falar em igualitarismo cultural porque a hierarquizações sociais se apoiavam na “cultura no singular” predominante.

Neste sentido, Certeau (1995) defendia a luta através do terreno da cultura, objetivando impactar as formas de pensamento e produção intelectual daquela época. Essa luta se assemelha com a luta contemporânea uma vez que ainda se busca a finalização dessas estruturas desiguais:

Porque a atividade científica ou governamental é sempre elitista, ela depara com a cultura silenciosa da multidão como um obstáculo, uma neutralização ou uma disfunção dos seus projetos. O que nela é perceptível é, portanto, uma inércia, das massas com relação à cruzada de uma elite. É um limite. O “progresso” dos letrados ou dos executivos detém-se nas bordas de um mar. Essa fronteira móvel separa os homens do poder e “os outros” (CERTEAU, 1995).

Para Certeau (1995), necessitava-se trazer à tona o conjunto cultural silenciado/apagado, mas que existe ou que já existiu no passado. Se continuasse o desprezo por aquilo que não tem voz, aquilo que não é revelado, isso implicaria em consentir no silenciamento de uma cultura a qual poderia ser ressignificada e se tornar igualitária.

Nesse sentido, a escola precisa cumprir seu papel social transformador e deixar de exercer um papel de seleção social. Deveria dar prosseguimento à luta pela visibilidade e voz de uma cultura que vinha sendo silenciada.

Certeau (1995) defendia que através de uma educação cultural, o povo poderia entender que tem o poder de “criar culturas” e o poder de manifestar sobre questões e problemas filosóficos. Segundo ele a ação cultural liga os sujeitos a seus objetivos e alvos. Nesse sentido

esses sujeitos passam a agir e a se posicionar gerando uma política cultural e conseqüentemente, geram uma política cultural coerente.

De acordo com este historiador, as instituições escolares deveriam fomentar esse espaço de

linguagem em prol do equilíbrio social, uma vez que a saída para as desigualdades e apagamentos culturais e sociais não era a permanência na neutralidade:

Permanece o fato de que, mesmo sob essa forma, uma reflexão ou um texto sobre a cultura deixa em suspenso uma interrogação decisiva: *quem fala e para quem?* Todo discurso é definido por um emissor e um destinatário. Supõe um contrato tácito entre eles. (...) Parece-me que uma análise ou um discurso instala-se no “não-lugar” da utopia quando não delimita seus destinatários e, por isso mesmo, sua própria condição (CERTEAU).

O livro de Certeau (1955) interroga a função do ensino na sociedade midiática. Este autor defendia e acreditava que a escola não detinha mais o monopólio da transmissão da cultura e nem era mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria da prática social (CERTEAU, 1995).

Segundo este autor a universidade também transmitia uma cultura de elite, estável e homogênea. entre universitários previamente selecionados, onde a cultura era um bem proibido, própria de um grupo de “eleitos”.

Para Certeau (1995) era necessário que as instituições universitárias mudassem e trabalhassem a partir de sua nova realidade plural, assumindo a necessidade de uma cultura de massa. Ele sugere que as universidades se tornem laboratórios produzindo uma cultura de massa, adequando os métodos às questões e às necessidades sociais. É necessário que as instituições universitárias considerem o significativo qualitativo, diante do número quantitativo de seus universitários.

Diante da entrada em massa de jovens na universidade, ela se perdeu e fragmentou-se em tendências contrárias, fechando-se em si. Se apoiou numa mistura da cultura, resultando em sua incompetência. Essa instituição passou a ser vista como um obstáculo a ser superado até se chegar a uma profissão.

A divisão entre universidade e mundo, segundo Certeau (1995), gera desqualificação. Nesse sentido, necessita-se conscientizar de que a relação da cultura com a sociedade modificou-se e se modifica. A cultura não se reserva a um grupo social e nem é definida por um código aceito por todos (CERTEAU, 1995).

Nesse sentido, conclui-se como já dito, que a instituição escolar passa a não possuir

mais o monopólio cultural e surge uma multiplicação cultural, com diversas fontes de cultura e vários tipos de referências culturais. Necessita-se que escolas enfrentem o processo de democratização do ensino que substitui seu processo de massificação adotado. É necessário que elas trabalhem a partir de sua nova realidade plural, assumindo a necessidade de uma cultura de massa, a “cultura no plural”.

Assim, Certeau (1995) propõe:

Nessa linha, o ensino teria por princípio menos um conteúdo comum do que um estilo. Não seria incompatível com a heterogeneidade dos conhecimentos e das experiências entre estudantes (como entre estudantes e docentes), uma vez que seria, a cada vez, definido por uma atividade na qual o professor seria o engenheiro-consultor e pela focalização de métodos que delineiam possibilidades técnicas por meio da cultura de massa (CERTEAU, 1995).

Certeau (1995) defendia uma escola no plural, onde não existisse o aluno padrão ou o lugar fixo do saber. Sabia que para uma grande transformação, a escola necessitava ser para todos, reconhecer as diversas inteligências e culturas e oportunizar a diversidade. Ele propõe que as instituições escolares mudem, aceitem o homem de seu tempo, sua diversidade e sua cultura histórica. Propõe que elas saiam do sistema pedagógico tradicional e se integrem à “cultura do plural” e reconhecendo as mais diversas inteligências e culturas e proporcione oportunidades igualitárias. Que os espaços de aprendizagens sejam um lugar de ser, de aprender e de fazer.

É nítido como a educação, a história e a cultura se apontam como sendo um caminho norteador para se repensar as ideologias nas instituições estabelecidas como as detentoras do saber, do poder e das decisões. Necessita-se que as instituições escolares sejam um lugar iminente social, de pesquisa, de diálogos, um lugar que respeite às múltiplas culturas, a história local/regional, as múltiplas inteligências e que oportunizem um lugar de pertencimento a seus estudantes. É necessário que elas deem voz aos sujeitos dentro das comunidades e sejam um lugar, que vai além dos conhecimentos acadêmicos e dos conteúdos. Necessita-se que as escolas reconheçam os diversos saberes, sejam um lugar iminente social, um lugar de pesquisa e diálogos. As instituições escolares precisam falar das histórias locais, do memorável para os povos que ali estiveram ou estão.

Sendo assim, infere-se que os educadores precisam ser agentes de transformação, buscando fugir do “fixismo nostálgico” como chamava Certeau. Este fixismo nostálgico é o que muitos educadores vivenciam, querendo manter os valores e práticas acadêmicas de um passado de silêncios culturais, um passado que se recusa a viver a cultura da pluralidade.

Necessita-se que as escolas ou as universidades lancem mão da cultura singular (comum) trabalhem a integralidade, o equilíbrio, a liberdade, enfim delineie as formas possíveis de uma invenção social igualitária.

Diante de todas essas constatações, verifica-se que os objetos tratados por Certeau (1995) ainda estão no centro das preocupações contemporâneas, mesmo que os modos de situá-los tenham mudado um pouco. As análises deste autor/historiador suportaram o tempo e pode-se perceber que a sua concepção de cultura, aponta a necessidade de as práticas sociais terem significado para aquele que a realiza uma vez que a cultura “não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual uma marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 1995).

## **2 MATERIAL E MÉTODOS.**

Este projeto se ocupa do Município de Itaúna, que faz parte da 12<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Divinópolis. Através de uma pesquisa bibliográfica, seguirá os seguintes passos:

I. Estudos dos documentos que normatizam o Ensino no Brasil, sobretudo, em Minas Gerais: LDB, BNCC, Currículo Referência do Estado de Minas Gerais. Objetiva-se reconhecer a proposta de estudo dessas normativas que contemplam o Estudo da História Regional/Local (tempo e espaço);

II. Análise dos livros didáticos adotados em larga escala na 12<sup>a</sup> SRE Divinópolis, na Educação Básica Estadual, especificamente na primeira série do Ensino Médio, de uma instituição escolar da rede estadual, da cidade de Itaúna. Objetiva-se observar como livros contemplam o estudo da cultura e história local/regional e o processo de nomeação e renomeação deste município, o que o torna apropriado e que/quem determina a escolha;

III. Estudo semântico- enunciativo do Município Itauense, a fim de evidenciar a história que marca o seu processo de ocupação, exploração e formação;

IV. Resultado da análise dos livros didáticos: há o cumprimento ou não, do que se determina nas normativas estudadas referente ao estudo da história cultura local/regional;

V. A importância da elaboração do Produto Técnico Tecnológico MEL, como forma de atender as normativas estudadas, buscando evidenciar/compreender a cultura e a história local/regional, determinada nos documentos que normatizam a Educação Básica Brasileira/Mineira (Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), objetivando desenvolver habilidades leitoras de textos orais e escritos, cuja temática seja a cultura e a história local/regional dos educandos do município de Itaúna;

VI. Sustentar considerando as análises realizadas, como o MEL atende as determinações da BNCC, uma vez que, ancorado na teoria e procedimentos enunciativos de Guimarães (2015, 2018) se apresenta como ferramenta pedagógica multidisciplinar, eficaz para trabalhar a deficiência de leitura denunciada por avaliadores externos como o PISA, INAF.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Concluiu-se que os documentos que normatizam o Ensino da Educação Básica no Brasil/Minas Gerais, reconhecem a proposta de estudo da cultura e história local/regional (tempo e espaço). Entretanto, as análises dos livros didáticos apontaram não haver, como hipotetizado, esse estudo e, quando o tem, apresenta-o apenas de maneira superficial e ou geral.

Neste sentido, evidencia-se a importância da elaboração do MEL, produto técnico tecnológico, criado pelo Grupo Atlas dos Nomes que Contam História das Cidades Brasileiras Mineiras, como forma de atender as normativas do ensino brasileiro estudadas, a respeito do estudo da cultura e história local/regional, uma vez que ele se torna uma ferramenta pedagógica eficaz, para trabalhar a deficiência de leitura denunciada pelos avaliadores externos PISA, INAF. Objetiva-se preencher a lacuna existente do estudo da cultura e da história local/regional, no ensino da Educação Básica brasileira/Mineira.

### **CONCLUSÕES**

Conclui-se que o desenvolvimento do produto técnico tecnológico do Grupo Atlas dos Nomes que Contam História das Cidades Brasileiras Mineiras: Método Enunciativo de Leitura (MEL): uma proposta de estudo da cultura e história local, surgiu para preencher a lacuna existente do estudo da cultura e história local que marca o processo de ocupação, exploração, formação e nomeação/renomeação dos municípios mineiros, como norteado nas normativas do ensino nacional, para a Educação Básica e não são abordados nos livros didáticos adotados pelas instituições escolares e nem nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como apontado nas normativas.

Consta-se sua importância como uma ferramenta pedagógica multidisciplinar, a qual

objetiva preencher a lacuna existente do estudo da cultura e da história local/regional, no ensino da Educação Básica Mineira se tornando uma metodologia eficaz, para trabalhar a deficiência de leitura denunciada pelos avaliadores externos PISA, INAF.

Ressalta-se que o Método Enunciativo de Leitura (MEL) estabelece um diálogo entre a Linguística e o Ensino, uma vez que está fundamentado em princípios teóricos da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005/2018), sendo uma teoria essencialmente enunciativa e eficaz para o fomento da leitura e o estudo da história regional/local e culturas instituídas.

## REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.
- FERREIRA, Tânit Camargo Cristina Miranda, SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **A Cultura sob o Viés de Michel de Certeau**. Revista Recorte, v.18, n. 2, 2022.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação**. Campinas. SP: Ed. Pontes, 4ª ed. 2017.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: Um Estudo Enunciativo da Designação**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2ª ed. 2005.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, Enunciação e Sentido**, Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.
- INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. BRASIL. **Ação Educativa**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 15/11/2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL “**Lei n.º 9394**, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 25/09/2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Secretaria Estadual de Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23/10/2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Bases Legais. Brasília. 2000. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pen/baseslegais.pdf>. Acesso em 26/06/2022.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília,: 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE/MG. MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf). Acesso em 13/11/2021.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. **Método Enunciativo de Leitura (MEL): Um Diálogo entre a Linguística e o Ensino**. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 25–46, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671016>. Acesso em: 27/02/2023



UNIVERSIDADE VALE DO RIO  
VERDE - UNINCOR/MG



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO ENUNCIATIVA DA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL DE ITAÚNA - MINAS GERAIS

**Pesquisador:** RAQUEL PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61284922.1.0000.5158

**Instituição Proponente:** Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.577.058

#### **Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa segue uma metodologia diferenciada, a qual propõe uma análise dos marcos legais, para os quais se levanta o problema da hipótese da não efetivação do estudo da cultura/história local, nas propostas de ensino apresentadas nos livros didáticos adotados na Educação Básica do Município de Itaúna. Uma vez confirmada a hipótese, de que os marcos legais determinam o estudo da História/Cultura/Local, far-se-á uma análise como mostra de

material didático adotado pelas instituições de ensino municipal e estadual, do Município de Itaúna, para o qual se levantará o problema, se os livros didáticos adotados nessas instituições, contemplam ou não o estudo da História/Cultura/Local (tempo e espaço) Itaunense. Se confirmada a hipótese de que os livros didáticos não contemplam o estudo da História/Cultura/Local, produzir-se-á o PTT que consiste em um Método Enunciativo de Leitura da História e Cultura Local, para o qual se levantará o problema da falta de estudos da História/Cultura/Local de Itaúna, destacando-se assim, a necessidade da aplicabilidade do Método Enunciativo de Leitura da História/Cultura/Local do Grupo Atlas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Desenvolver um Método Enunciativo de Leitura da História/Cultura Local, fundamentada nos procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento, a fim de evidenciar povos que

**Endereço:** Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

**Bairro:** Chácara das Rosas

**CEP:** 37.417-150

**UF:** MG

**Município:** TRES CORACOES

**Telefone:** (35)3239-1246

**Fax:** (35)3239-1246

**E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br

Continuação do Parecer: 5.577.058

estiveram presentes no município de Itaúna, estado de Minas Gerais, assim como as culturas que aqui estiveram/estão presentes.

Objetivo Secundário:

Estudar os documentos que normatizam o Ensino no Brasil, sobretudo em Minas Gerais. Objetiva-se reconhecer a proposta de estudo dessas normativas que contemplam o estudo da história regional/local (tempo e espaço) e assim, analisar mostras de livros didáticos (proposta interdisciplinar) adotados nas escolas de Educação Básica do município de Itaúna, a fim de verificar se contemplam o estudo da história regional/local (tempo e espaço) desse município. Objetiva-se ainda, analisar textos orais e escritos em circulação que enunciam a História/Cultura Local do município de Itaúna, considerando o Método Enunciativo de Leitura (MEL) - objeto de estudo: História/Cultura Local desenvolvida pelo Grupo Atlas dos Nomes que Contam Histórias das Cidades Brasileiras Mineiras.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Existe a possibilidade de riscos médios. Salienta-se a exposição das pessoas envolvidas na pesquisa referente à cultura de seus antecedentes assim como o constrangimento pelo emergir das histórias ocultas até então apagadas e/ou silenciadas.

Benefícios:

Os educadores que participarão da pesquisa terão a oportunidade de vivenciarem uma prática de leitura inovadora, a qual busca trazer relações discursivo-enunciativas propostas em documentos que norteiam o ensino brasileiro mineiro. Junto com seus alunos, educadores terão ainda a oportunidade de criar um documento áudio visual capaz de contar a história do processo de nomeação/renomeação de sua cidade, assim como a formação de seu povo, o que contribuirá para o patrimônio histórico cultural de sua cidade. Haverá a possibilidade de ampliação da proficiência leitora dos envolvidos (professores/alunos) utilizando o Método Enunciativo de Leitura (MEL), corroborando com a aquisição de competências de leitura, escrita e oralidade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto devidamente apresentada e assinada. Quanto ao TCLE., a metodologia utilizada na pesquisa permite a dispensa do mesmo.

**Endereço:** Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

**Bairro:** Chácara das Rosas

**CEP:** 37.417-150

**UF:** MG

**Município:** TRES CORACOES

**Telefone:** (35)3239-1246

**Fax:** (35)3239-1246

**E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br

Continuação do Parecer: 5.577.058

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989529.pdf	28/07/2022 17:00:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	28/07/2022 16:58:33	RAQUEL PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	28/07/2022 16:54:02	RAQUEL PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TRES CORACOES, 11 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**Fabiano Guimarães Nogueira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

**Bairro:** Chácara das Rosas

**CEP:** 37.417-150

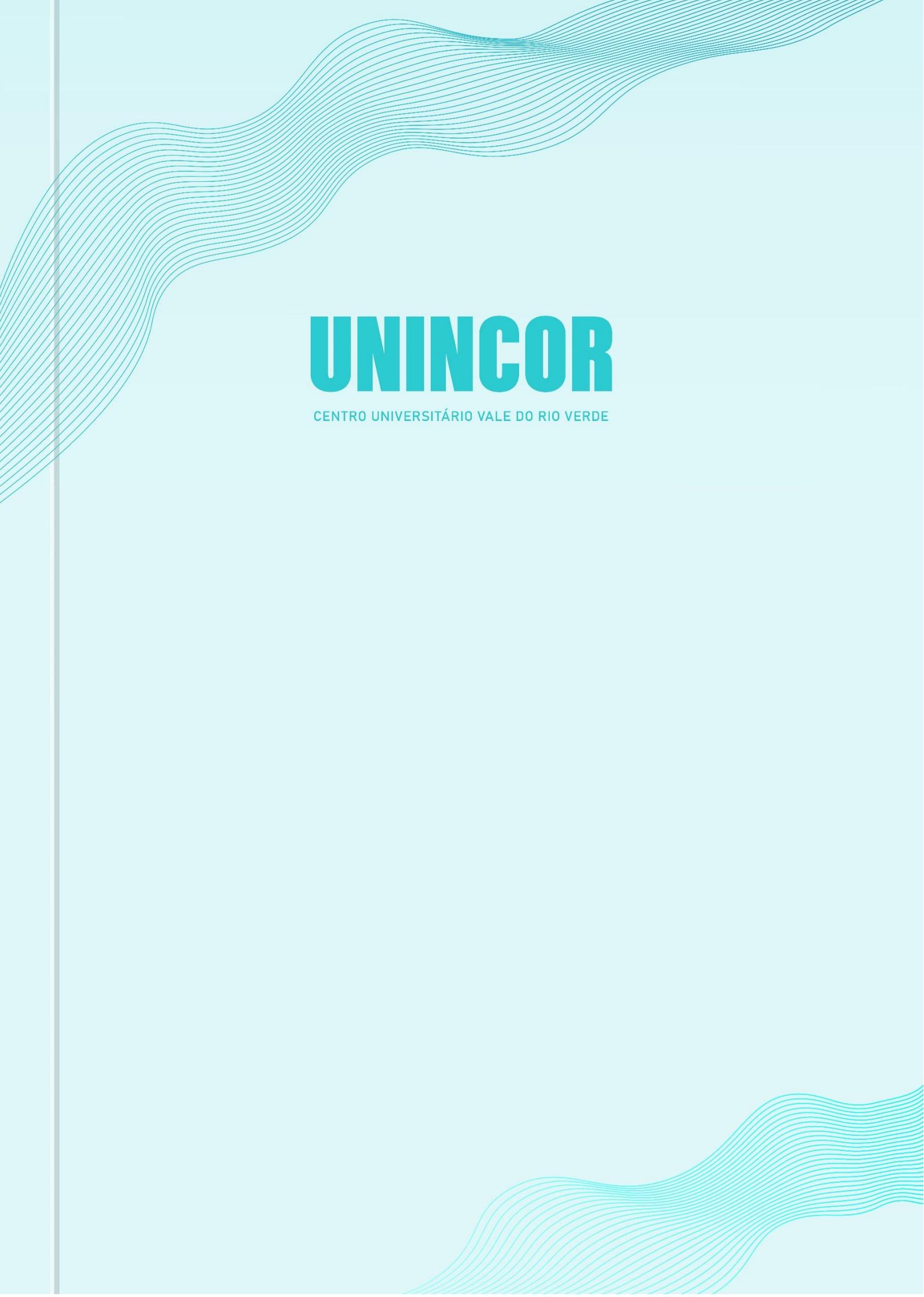
**UF:** MG

**Município:** TRES CORACOES

**Telefone:** (35)3239-1246

**Fax:** (35)3239-1246

**E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



**UNINCOR**

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE