

Argumentação e autoria nas videoaulas do CMSP para o Ensino Fundamental I durante a pandemia

Argumentation and authorship in videoclasses of the CMSP for Elementary School I during the pandemic

Argumentación y autoría en videoclases del CMSP para la Escuela Primaria I durante la pandemia

RESUMO

Neste artigo analisamos, à luz da Análise do Discurso pecheutiana, o trabalho com a argumentação e a autoria nas videoaulas do CMSP para o 3º ano do Ensino Fundamental I durante a pandemia. Compreendemos a argumentação como um espaço discursivo para ser ocupado pelo sujeito do discurso que pode disputar o dizer, bem como exercer a autoria. Com as análises, observamos o sujeito-professor repetindo o conteúdo fragmentado e imposto por currículos de visão globalizada, naturalizando os sentidos e a ilusão de transparência da língua, não promovendo a autoria para os alunos, nem o debate que propicia a disputa pelos sentidos, logo, a argumentação.

Palavras-chave: argumentação; autoria; Análise do Discurso; CMSP.



Recebido em: 8 de abril de 2022
Aceito em: 17 de setembro de 2022
DOI: 10.26512/les.v24i1.42796

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Beatriz Borges de Carvalho

beatrizborgesdecarvalho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2715-1226>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

Soraya Maria Romano Pacífico

smrpacifico@fclrp.usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-2973-3254>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

We analyze, in the light of pecheutian Discourse Analysis, the work with argumentation and authorship in CMSP videoclases for the 3rd year of Elementary School I during the pandemic. We understand argumentation as a discursive space to be occupied by the subject of the discourse, the same subject that assumes the author-function and exercises authorship. With the analysis, we observed the subject-teacher repeating the fragmented content imposed by curricula with a globalized vision, naturalizing the senses and the illusion of transparency of the language, not promoting authorship or the debate that favors the dispute over the senses, the argumentation.

Keywords: argumentation; authorship; Discourse Analysis; CMSP.

RESUMEN

Analizamos, a la luz del Análisis del Discurso pecheutiano, el trabajo con la argumentación y la autoría en las videoclases del CMSP para el 3º año de Educación Primaria I durante la pandemia. Entendemos la argumentación como un espacio discursivo a ser ocupado por el sujeto del discurso, el mismo sujeto que asume la función-autor y ejerce la autoría. Observamos al sujeto-docente repitiendo el contenido fragmentado que imponen los currículos con una visión globalizada, naturalizando los sentidos y la ilusión de transparencia del lenguaje, no fomentando la autoría ni el debate que favorece la disputa por los sentidos, la argumentación.

Palabras clave: argumentación; autoría; Análisis del Discurso; CMSP.

Como citar:

CARVALHO, Beatriz Borges de; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Argumentação e autoría nas videoaulas do CMSP para o Ensino Fundamental I durante a pandemia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.42796 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 afetou as pessoas, as relações e o mundo de diferentes maneiras. A doença infecciosa que teve seus primeiros casos divulgados em 2019, ainda em 2022 continua a se propagar; mais de 6,13 milhões de vidas no mundo já foram ceifadas, e, em nosso país mais de 659 mil. O trabalho na educação, como o trabalho em todas as outras áreas, também foi afetado; novos fatores passaram a compor as condições de produção do trabalho das escolas, sobretudo o desenvolvimento nas escolas em que questões básicas de higiene, limpeza e saneamento já eram problemas do cotidiano.

Após os primeiros casos de COVID-19 serem confirmados no Brasil, a necessidade de distanciamento social foi instaurada como uma realidade que transformou as relações sociais e, logo, as educacionais. Com o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) precisou adotar, de maneira gradual, a suspensão de aulas visando ao enfrentamento à pandemia da COVID-19 (SÃO PAULO, 2020a).

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) é um programa instituído pelo Decreto nº 64.982, de 15 maio de 2020, que entrou “no ar” ainda em abril de 2020 com as primeiras exibições de videoaulas (termo disposto no próprio decreto) para a Educação Básica. Em seu texto, o decreto faz uma breve menção à pandemia, ainda no pré-texto das considerações: “Considerando que, em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19, faz-se necessário implantar novas metodologias e ferramentas educacionais complementares ao ensino presencial” (SÃO PAULO, 2020b). Todavia, este programa não se resume a uma ação resultante da realidade pandêmica instalada em 2020 no Brasil, ele é resultante da própria brecha legal aberta pelo Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua estratégia 7.12 (BRASIL, 2014).

Apesar de o projeto do CMSP poder ter sido pensado antes mesmo da pandemia, ao ser implementado no exato momento que a educação pública se deparava com um horizonte em que as escolas precisavam ainda permanecer de portas fechadas, o CMSP assume o papel de ator principal no trabalho da rede estadual de Educação Básica durante o período em que o distanciamento social era vital, subsidiando a educação escolar com seu aparato tecnológico projetado para levar o ensino até as casas dos alunos. O CMSP elabora e realiza a exibição de videoaulas síncronas (transmissões ao vivo) e assíncronas (gravações), assim como de palestras, de programas complementares e de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação, todo um material autodeclarado em alinhamento com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e, por consequência, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Artigo 5º - Os conteúdos produzidos e utilizados pela Secretaria da Educação no âmbito do programa instituído por este decreto são considerados recursos

educacionais abertos, assim entendidos os situados no domínio público ou disponibilizados sob licença livre, permitindo acesso, uso, adaptação e redistribuição por terceiros [...] (SÃO PAULO, 2020b, artigo 5º).

O CMSP está no YouTube, no APP¹ para sistemas Android e iOS, na plataforma CMSP (site de repositório) e na televisão nos canais digitais da TV Univesp e da TV Educação. As aulas são organizadas por horário para cada ano da Educação Básica, sendo três aulas diárias (totalizando uma hora e meia) para cada ano, de maneira que um horário é predefinido. Exemplo: as aulas do 5º ano do Ensino Fundamental são transmitidas das 7h30 às 9h00. O foco da transmissão/gravação é centrado nos professores e na lousa digital interativa, uma tela com apresentação de slides que possibilita escrever com caneta própria para a tela, em um cenário bem iluminado, com transmissão simultânea de intérprete de libras e os logos do CMSP e da TV Educação sobrepondo a imagem do vídeo principal.

Entretanto, é necessário perceber que o CMSP, mesmo com as parcerias público-privadas com operadoras de telefone e internet, não poderia alcançar a todos os mais de 3,5 milhões de alunos matriculados nas 5.300 escolas da rede estadual de São Paulo², por diferentes razões, seja por conectividade, acesso à tecnologia e o conhecimento necessário para bom uso dela, questões financeiras, questões familiares, entre outras adversidades constituintes da realidade dos estudantes. Deixamos aqui nossa inquietação com as mais distintas realidades familiares criadas e/ou transformadas pela pandemia; as crianças que se tornaram órfãs, os adolescentes e jovens que se tornaram a base financeira de suas famílias, as dificuldades e sofrimentos que marcaram a todos, as vidas perdidas que não podem ser deixadas ao silêncio. Além desses problemas, temos que considerar que o ensino não é um trabalho que facilmente possa ser convertido de uma modalidade para outra, no caso do presencial para o modo remoto, e, em larga escala.

Podemos dizer que a implementação do CMSP sem dúvidas evocou sentidos de alívio e amparo, mas também evocou sentidos de desigualdade, desconforto, constrangimento e ansiedade. Ainda assim, as videoaulas transmitidas e gravadas pelo CMSP constituíram o principal pilar do ensino remoto na rede estadual de São Paulo, o que instala a necessidade de constituir objeto de reflexão e pesquisa. É por este motivo que escolhemos estudar esse programa em nossa pesquisa, que proporcionou a composição do presente artigo; o principal objetivo da pesquisa é analisar os espaços para a argumentação e assunção da autoria presentes ou não nas videoaulas de Língua Portuguesa produzidas pelo CMSP para o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, durante o período da pandemia (2020-2021). Sentimos a necessidade de salientar neste momento que a

¹Uma abreviação para aplicativo móvel ou aplicação móvel, trata-se de software desenvolvido para ser instalado em dispositivo eletrônico móvel, como telefone celular, smartphone, smart tv e tablet.

² Números divulgados pelo site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no dia 23 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/35-milhoes-de-alunos-da-rede-estadual-de-sp-finalizam-o-ano-letivo-de-2020-nesta-quarta-feira/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

pandemia não se encerra em 2021, mas que nosso estudo se debruça sobre o período em que as aulas presenciais estavam suspensas no Estado de São Paulo.

Para este artigo, elegemos para análise fragmentos de 4 videoaulas de Língua Portuguesa disponíveis no canal do YouTube do CMSP para o 3º ano do Ensino Fundamental, nos primeiros meses de funcionamento do programa (maio, junho e julho de 2020), selecionados de modo a constituir recortes, unidades discursivas, fragmentos correlacionados de linguagem e situação (ORLANDI, 1996). Escolhemos o estudo das videoaulas destinadas ao 3º ano pelo interesse em observar as práticas docentes do período que está no entre-meio do Ensino Fundamental I, saindo dos anos iniciais e entrando nos anos finais. Através desses recortes poderemos refletir sobre o trabalho no ensino remoto com a argumentação e a autoria, conceitos tratados com base na teoria da Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux nos anos 60.

A AD que trata do discurso, entendo-o como prática de linguagem, efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005), o lugar em que se pode observar como a ideologia determina a construção dos sentidos dos discursos ao intervir na história e na sociedade através da língua; para essa teoria, a linguagem é opaca e a língua é compreendida não apenas como estrutura, mas, sobretudo, como um acontecimento, assim a AD busca observar como a língua produz sentidos por e para os sujeitos no processo de significação.

Começamos este artigo introduzindo os efeitos da pandemia na rede de educação pública estadual de São Paulo e justificando nossa escolha de objeto de estudo. Tecendo este fio introdutório, apresentamos nosso foco de análise e convidamos o leitor a conhecer com mais profundidade os pressupostos teóricos e nosso referencial teórico-metodológico na primeira seção, antes de alcançarmos os recortes e análises, em nossa segunda seção, e, no arremate da costura das linhas deste artigo com as considerações finais que produzimos.

1. ANÁLISE DO DISCURSO: ARGUMENTAÇÃO, AUTORIA, LEITURA E ESCRITA

Para a Análise do Discurso pecheutiana (AD), a autoria é entendida, conforme Orlandi (2005), como uma função discursiva do sujeito, uma função que só pode ser assumida quando o sujeito se responsabiliza pelo dizer.

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto (ORLANDI, 2005, p. 75-76).

O que ocupa a posição discursiva autor, o sujeito-autor, então busca controlar a deriva e a dispersão durante o processo de criação de um texto (TFOUNI, 1995), constituindo-se como responsável pelo seu dizer, passando da paráfrase (o repetível) para a polissemia (o diferente) ao criar um novo dizer a partir do já-dito (PACÍFICO, 2012).

Nesse processo discursivo, a argumentação é compreendida como um ato social, o exercício de construir e defender um posicionamento em uma disputa sobre os sentidos colocados em circulação na sociedade; é a argumentação um espaço discursivo para ser ocupado pelo sujeito, o mesmo sujeito que assume a função-autor, que exerce a autoria.

Para a constituição do sujeito do discurso a ideologia é fundamental; o sujeito concebido na AD não é o sujeito empírico, como o descrito nos documentos de identidade, o sujeito é um efeito causado pela ideologia, é o sujeito que entra no fluxo do discurso e ocupa determinada posição discursiva, podendo assumir determinadas funções discursivas (como a autoria) e exercer determinadas práticas discursivas (como a argumentação). Ao fundar a AD, Pêcheux parte da tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos (o não-sujeito) em sujeitos e considera as contribuições da psicanálise para desenvolver esse conceito; o sujeito constitui-se no tecido das evidências “subjetivas” produzidas no interior do funcionamento das estruturas-funcionamentos que são a ideologia e o inconsciente (no sentido freudiano) (PÊCHEUX, 1995). A ideologia é também, para a AD, o mecanismo que “fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), etc.; dissimulando a naturalidade dos sentidos, a ideologia evoca o efeito de translucidez, de neutralidade, de clareza que acoberta a linguagem, fazendo parecer que os sentidos estão dados, são naturais, a-históricos.

Pensemos na leitura e na escrita. *A priori* pode parecer que o sentido está dado, que é óbvio o que é leitura e escrita; todavia, a AD questiona o óbvio, ele na verdade é uma ilusão, podemos então duvidar de um sentido único, universal e atemporal de leitura e escrita. Com este referencial teórico percebemos que a leitura e a escrita são concebidas a partir de determinada base teórica e ideológica. É comum observarmos circular na escola a concepção de leitura e escrita como ação de decodificação e codificação de uma mensagem, guiando os alunos para a ilusão de transparência da língua, de leitura única e escrita correta. Essa ideia de que um texto só pode ser lido e escrito de uma única forma, a forma padronizada que acaba funcionando como fôrma. Uma fôrma que é produzida no espaço escolar com atividades que direcionam a leitura para responder “o que o autor quis dizer?”, para obter informações e preencher lacunas de questões desconectadas de contexto e sentido social, e a escrita para a reprodução do que já está estabelecido, dito e enunciado, principalmente, disfarçada em reescritas.

Segundo Pacífico e Romão (2007, p. 314), “[...] a escola despreza que existem várias práticas sociais da escrita, assim como relações desiguais de poder subjacentes a elas, sendo que estas determinam o acesso ou a interdição do sujeito à leitura, escrita, interpretação, em uma palavra, aos sentidos”. Isso, pois, a escola, como afirma Kleiman (1995, p. 20), apesar de ser a mais importante das agências de letramento,

[...] preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos

(alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Peguemos como exemplo uma atividade em que o professor pede ao aluno para procurar em revistas e jornais palavras com SS e RR, esta atividade visa apenas a levar o aluno a identificar o código, a grafia das consoantes dobradas e silencia os efeitos de sentido construídos com o uso dessas palavras na prática social da escrita que circula nas revistas e jornais. O aluno poderia abrir um jornal e encontrar duas manchetes diferentes: “Polícia prende jovem de classe média com 300 Kg de maconha em Ipanema”³ e “Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha na entrada da Rocinha”⁴, ele então se deteria sobre a primeira manchete, recortaria a palavra classe e ignoraria a segunda manchete por não encontrar consoantes dobradas. Escapariam reflexões possíveis e pertinentes sobre as formulações das duas manchetes sobre prisão por porte de drogas, como o motivo de um enunciado marcar o portador de maconha como jovem de classe média e na outra como traficante, indícios possíveis do marcador gráfico kg em uma manchete e a palavras escrita quilos na outra, efeitos de sentido sobre Ipanema e Rocinha, etc. A tarefa a ser cumprida na educação, na escola, como defende Freire (2001, p. 28), “a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante”, é, então, silenciada.

Atividades forjadas por essa base teórica e ideológica que fecham a leitura e a escrita na mecânica utilitarista, para uma aprendizagem pautada em decorar, decodificar e reproduzir, força o aluno a ser capturado em uma posição distante da de um autor, a posição fôrma-leitor (PACÍFICO, 2012), a posição ocupada pelo sujeito que realiza leitura parafrástica, que só repete e não cria o novo. Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (PFEIFFER, 1998), pois “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 75). Isto é, para ser autor é preciso interpretar, e, para interpretar é preciso ser autor; é preciso esquecer e inscrever-se numa rede de determinações de um sentido ao mesmo tempo em que se coloca como a origem do dizer, dando um efeito de unidade e coerência ao dizer, e identificar o sentido que já estava lá, mas fingir que não estava (HENGE, 2009). Todavia, os movimentos interpretativos, quase sempre, não são permitidos na escola.

[...] a atividade de leitura/escrita que poderia transformar-se em criatividade, espontaneidade, passa a ser um enigma para o aluno, que tem medo de errar, isto é, tem medo de escrever o que o professor não está esperando; logo, não pode dar um outro sentido para um texto escolhido pelo professor, visto que a escola trabalha com a ilusão da monofonia (PACÍFICO, 2008, p. 239).

³ Exemplo criado a partir da manchete publicada pelo G1 no dia 27 de março de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

⁴ Exemplo criado a partir da manchete publicada pelo G1 no dia 17 de março de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/03/policia-prende-trafficante-com-10-quilos-de-maconha-em-fortaleza.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Ao deixar de trabalhar com a polissemia e resguardar-se ao sentido único e correto, a escola ignora a argumentação e não propicia espaços para que os alunos ocupem a posição discursiva de autor e, assim, argumentem, uma vez que para argumentar é necessário poder disputar o sentido, se o sentido já está posto não há motivo para exercer a prática da argumentação.

Pacífico (2012, p. 52) aponta que há argumentação especialmente quando não existe consenso, quando é possível disputar os sentidos, uma vez que “a argumentação trabalha com o discurso polêmico”, uma das tipologias discursivas propostas por Orlandi (1996) pautadas em categorizações internas ao funcionamento do discurso. O discurso polêmico refere-se ao discurso em que “a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 86). Compreendida a condição necessária para a argumentação percebe-se haver uma contradição ao se pensar a argumentação na instituição escolar, pois, apesar de a argumentação, o trabalho com o texto argumentativo, ser um conteúdo previsto pelo currículo escolar, a escola, como Pacífico (2012, p. 47) traz à memória, comumente constitui-se como um lugar “onde o consenso é valorizado e ensinado, principalmente através das respostas padronizadas pelo livro didático”, de maneira que ao aluno não é permitido argumentar, já que

[...] um sentido dominante já foi selecionado, institucionalizado, então como é que o sujeito pode discordar de tal sentido? Ou há uma incoerência no discurso pedagógico, ou o sentido que a escola atribui para “argumentação” é forjado e tem uma significação intradiscursiva contraditória no discurso pedagógico, em outras palavras, exige-se algo do aluno que ele não está autorizado a fazer.

Podemos dizer que, para a escola, o sujeito não pode assumir a responsabilidade por um novo dizer (o que caracterizaria a polifonia), o sujeito é apenas um enunciador (monofonia) e não um sujeito-histórico, tal como entendido pela AD (PACÍFICO, 2012, p. 56-57).

Defendemos a importância de a escola legitimar a autoria e a argumentação, para que o sujeito-aluno sinta-se no direito de tomar a palavra, mergulhar no fio discursivo (PACÍFICO, 2016) e assumir seu dizer posicionando-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade, podendo questioná-los, defendê-los ou criticá-los. A instituição escolar deve, pois, trabalhar para possibilitar ao aluno entrar em contato com vários pontos de vista sobre determinados objetos discursivos, para assim formar opiniões acerca dos temas, identificando-se e filiando-se a determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), incentivando-o a posicionar-se nas disputas de sentidos. Esse trabalho é coerente com a educação libertadora que Freire (2000, p. 120) defende, pois age para que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo”, rompendo com o funcionamento de um aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1974).

Sabemos, no entanto, que essa é uma tarefa difícil. Difícil, pois dentro da escola existem relações de poder, assim como em toda e qualquer instituição da sociedade. Silva e Pacífico (2007, p. 29) esboçam o movimento de algumas dessas relações:

[...] o professor não deve desacatar o que é estabelecido pelo diretor; este diretor está sendo pressionado por editoras a adotar determinados materiais didáticos, a maioria dos professores não está devidamente preparada para lidar com os pontos de vista; por não ter tido uma formação adequada e contínua. Dessa forma, o professor desanima e passa a aceitar o que, muitas vezes, já é imposto pelo seu superior e, também, por ter dificuldades em lidar com outras maneiras de trabalhar as atividades escolares.

Outras relações interferem no trabalho da escola, como: avaliações externas com conteúdos predefinidos totalmente descontextualizados das particularidades das distintas realidades que compõem o chão das escolas brasileiras; um currículo único prensado pelas normativas formuladas por um grupo pequeno, embasado em interesses comerciais da indústria que tornou a área da Educação guiada pela lógica neoliberalista; superlotação de salas de aula que impossibilita ao professor conhecer as características, demandas e visões de mundo de todos os alunos; desvalorização do trabalho docente, tanto socialmente (a profissão como vocação ou como tarefa fácil, bastando conhecimento dos conteúdos que devem ser ensinados) quanto financeiramente (sem projeção de carreira, o professor executa jornadas múltiplas sem o respaldo de tempo fora de sala de aula para planejamento e estudo das aulas). Todos estes fatores costuram as condições de produção (PÊCHEUX, 1997) do trabalho desenvolvido nas escolas, logo incluído o trabalho com a argumentação e autoria.

Vejam, a partir de nossos recortes apresentados na próxima seção, os indícios sobre essas condições e esse trabalho a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto promovido pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

2. TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO E A AUTORIA NAS VIDEOAULAS

Para compreender o conceito de recorte como unidade discursiva, como postula Orlandi (1996), devemos romper com uma ideia de estrutura linear. Concebemos-vos recortes “[...] como pedaços, ‘nacos’ do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento discursivo” (PACÍFICO, 2012, p. 62). O processo de construção dos recortes pautou-se na escuta das videoaulas, de maneira que buscamos captar situações em que a argumentação poderia se instalar e sinais das condições de produção do trabalho pedagógico e das concepções de conceitos essenciais para o trabalho com a argumentação e a autoria, como os conceitos de língua, leitura e escrita.

No quadro seguinte, organizamos os dados principais de 4 videoaulas selecionadas que originaram os 5 recortes que analisamos neste artigo, dados como data e título da aula, além do link para acesso à videoaula no canal do CMSP no YouTube:

Quadro 1 - Dados dos recortes das videoaulas do 3º ano do Ensino Fundamental I

Recortes	Data de exibição	Título da videoaula	Link do YouTube
1	05/05/2020	Localizar informações em textos de diferentes gêneros	https://youtu.be/gXq3ac3Vbjo
2	08/06/2020	No reino das letras felizes	https://youtu.be/Rdhw4OyHsA0
3	24/07/2020	História em quadrinhos	https://youtu.be/4v3qQfh18ac
4 e 5	29/07/2020	História em quadrinhos: Parte II	https://youtu.be/NSe7bMh_M_o

Fonte: Elaborado pelas autoras do presente artigo. Nota: Links acessados em 16 dez. 2021.

Apresentamos, a seguir, os recortes enumerados para retomá-los e entrelaçá-los de modo que dialoguem e fortaleçam nossa reflexão. Os recortes são transcrições das falas dos sujeitos nas videoaulas e correspondem a momentos determinados do vídeo, por isso anotamos a minutagem de cada recorte. Vejamos:

Recorte 1 – Minuto do vídeo: 0:30 - 1:46

E é preciso explicar aos professores e principalmente aos pais que estão nos assistindo que nós trabalhamos as habilidades na Língua Portuguesa, as habilidades que contém no Currículo Paulista, e essa habilidade que foi escolhida aqui para vocês pela nossa equipe na SEDUC [Secretaria da Educação do Estado de São Paulo], a equipe dos anos iniciais [CEIAI - Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental], eles escolheram a habilidade do ensino fundamental 15L que é LP português 03 [EF15LP03]. Então localizar informações explícitas em textos diferentes de diferentes gêneros textuais. O que seria esas informações explícitas? São informações, galera, vocês sabem muito bem, a professora já explicou para vocês, são informações claras, que está lá no texto, são informações que você lê o texto e você já encontra a informação. Ela está ali para você já observar de cara, o que nós dizemos que são textos instrucionais.

Recorte 2 – Minuto do vídeo: 3:38 - 3:56

Isso, e enriquecer também o nosso vocabulário, né? Tão bonito ver uma pessoa falando bem, né, direitinho, e não ficar “nois vai, nois vorta”, né? Isso é tão feio. Então, nós temos que realmente enriquecer o nosso vocabulário no dia a dia.

Recorte 3 – Minuto do vídeo: 8:10 - 12:22

Essa foi a nossa história, a nossa tirinha, que nós iremos analisar. E como que a gente começa? Quero saber se vocês entenderam a nossa tirinha. Que que nós vamos fazer? Algumas perguntinhas. Eu faço a pergunta e volto.

Aqui: “Quais são as personagens da história?”. Perguntando para vocês, de olho na tela, quais são as personagens dessa história? Quero ver no chat. “A joaninha” [a professor alê no chat], boa! A joaninha que é essa aqui [a professora desenha uma seta apontando a personagem], é a tia Joaninha. E o outro personagem? “Formiga”? Parece uma formiga, né? Mas não é. “Um tatu”! Ana Clara, um tatu-bola, exatamente. Os nossos personagens são a joaninha, eu vou colocar – como ele começa com tia, né [referindo-se a forma do personagem chamar o outro na tirinha] – a tia Joaninha, e, quem tá perguntando, é o tatuzinho, que é um tatu-bola, um tatu-bolinha, tatu de jardim.

Muito bem, voltando. Segunda pergunta: “O que o Tatuzinho (tatu-bola) pensa sobre lição de casa?”. O que que o nosso tatuzinho pensa sobre lição de casa? Quero ver de vocês. Ô, “Ele não gosta de fazer”, o Arthur falou. É, ele não gosta de fazer. A Yasmim colocou que ele acha uma besteira porque ele já aprende na escola. Boa! 3º ano, é isso mesmo! O nosso tatuzinho, olha aqui ô, bem nesse quadro. Opa, desculpa, vamos primeiro na

questão [feita pelo personagem no primeiro quadro da tirinha]: “Para que fazer lição de casa se eu já faço na escola?”, então ele não vê sentido em fazer lição de casa.

É uma pena, né? Mas isso ajuda muito. Terceira questão, aqui: “O que a tia joaninha explicou sobre lição de casa?”. E aí gente? Aí tem um povo aqui “Ah, ela explicou a lição de casa-”, a Nicole colocou que ela explicou que era para melhorar a memória. Boa! A Giovana, o Miguel, o Henrique, a Ana Clara, a Fabiana, todo mundo colocou que ela explicou, aqui, ô, bem no segundo quadro: “Para você não esquecer o que aprendeu na escola”. Exatamente, para não esquecer, essa foi a explicação da tia joaninha. Perfeito. Neste segundo quadro aqui.

Agora, a última questão: “Qual foi a ‘desculpa’ que o Tatuinho deu para não fazer a lição de casa? Por que ele tentou essa ‘desculpa?’”. Pessoal eu coloquei desculpa entre aspas porque a gente coloca que foi realmente ele tentando achar um argumento, né, para não fazer a lição de casa, pra tentar convencer a tia dele a não fazer a lição. Eu quero de vocês, qual foi a desculpa que o nosso tatuinho deu pra a tia joaninha para não fazer a lição. Nossa, já foi ô: Mika, Rafaela, Gabriel, Jader, colocaram que ele tinha boa memória. Aqui, ô, o terceiro quadrinho: “Tia, mas eu tenho boa memória! Não vou esquecer a lição”. Essa foi a desculpa, e por que ele deu essa desculpa? Justamente aqui no final ele mata a charada. Ô: “Eu só queria adiantar a brincadeira...”.

Recorte 4 – Minuto do vídeo: 10:05 - 11:49

E olha o título aqui: “Pra frente é que se anda...”. O que que vocês acham que tem a ver, em gente? O que será que esse título tem a ver com a fala da nossa personagem joaninha? Pra frente é que se anda...”. Ah, não aguentei, a Manuela colocou “é porque ela não está andando para trás”. Mas é uma coisa mais profunda, vocês vão ter que ler a história, ô: “Olho para frente... Porque ninguém vive de passado... Mas também é necessário olhar para trás... E checar a etiqueta marota que insiste em ficar fora da roupa...”

Ela começa comum a reflex-... Nossa! O Luan colocou lindo! Ele colocou: “Ela tá refletindo sobre a vida”. Muito bem! O Lucas colocou que ela tá pensando no futuro. Todas essas interpretações de vocês são possibilidades, é isso mesmo. É uma tirinha com alguns detalhes de estrutura diferente, mas vocês, super certo com muita razão, é profundo mesmo. Isso aqui é uma reflexão sobre a vida, né.

Vamos nos aprofundar nessas perguntas, quero ver realmente-... Ela vai aparecer, a tirinha, em todas as atividades para vocês poderem consultar. Só que agora-... Todo mundo participou ali, galerinha do 3º, ótimo! Agora eu quero ver nas respostas. Vamos fazer aquele joguinho, sem dica nenhuma, vou ler a pergunta e vocês respondem. Vamolé?

Recorte 5 – Minuto do vídeo: 18:13 - 19:05

Aqui a gente encerra as nossas atividades voltadas para nossa tirinha, nosso entendimento de história em quadrinhos. E eu tenho que conseguir, tenho que fazer com vocês uma revisãozinha básica, que a gente recorda. Vamos lá. Agora para encerrar essa habilidade, eu vou fazer umas perguntinhas aqui no desafio, e vocês vão participar aqui no chat pra gente encerrar a aula com tudo bem memorizado. E outra coisa, lembrando que é importante, que tudo que vocês registram, tiram foto, printam a tela, como vocês conseguirem, que vocês sempre revisem em casa, leiam depois, procurem depois em outras fontes, para continuar estudando. Isso faz vocês aprenderem muito mais, cada vez mais.

O recorte 1 corresponde à segunda videoaula da playlist de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental I em 2020. Nessa videoaula, o sujeito-professor propõe como tema *localizar informações em textos de diferentes gêneros*. Este recorte apresenta alguns dados sobre as condições de produção dessa videoaula. O sujeito-professor se preocupa em informar que as videoaulas trabalham as habilidades do Currículo Paulista e diz que essa habilidade, a habilidade daquela videoaula, *foi escolhida aqui para vocês pela nossa equipe na SEDUC*. A formulação indicia efeitos de proximidade entre o sujeito-professor e a equipe da SEDUC, mas também indicia certo distanciamento da autoria da aula, visto que a escolha foi feita antes por um outro, uma escolha

importante para o planejamento e desenvolvimento da aula. Essa não responsabilidade pela escolha do tema da aula nos incita a refletir sobre o enunciado *O que seria essas informações explícitas? São informações, galera, vocês sabem muito bem, a professora já explicou para vocês.*

Questionamos-nos se, para o sujeito-professor, em sua formação imaginária (PÊCHEUX, 1995), os alunos que estão no 3º ano (vocês) já sabem muito bem o que são informações explícitas, se a professora já ensinou, então por que trabalhar nessa videoaula com essa questão? O a *professora* do enunciado poderia referir-se desde os professores das escolas dos alunos que assistem a essa videoaula até uma outra professora que trabalhou uma videoaula anterior no CMSP; em qualquer dos casos, nossa questão ainda é válida. Pensemos algumas respostas possíveis: A) para repetir o que já se sabe e memorizar melhor; B) porque pode haver crianças que ainda não saibam o que é; C) porque a aula foi feita por outra pessoa e ficou a tarefa de transmiti-la/gravá-la.

Quando retomamos que o sujeito-professor não é o autor da aula, que a aula foi feita por uma equipe provavelmente em outra posição da hierarquia que organiza a SEDUC, a opção C parece muito plausível. E as opções A e B não são necessariamente descartadas: B por vivermos em um país com um nível de desigualdade social absurdo – em que existem famílias que se locomovem em helicópteros e têm inúmeras propriedades com quantidades exorbitantes de hectares, ao mesmo tempo em que existem famílias em estado de miséria profunda, sem moradia, vestimenta, alimento ou qualquer outra dignidade listada nos direitos humanos –, de modo que a heterogeneidade (mais especificamente em termos de acesso ao conhecimento e práticas de letramento) de cada turma deve, ou deveria, ser uma premissa de todos os professores; e A, por ser perceptível, a partir dos recortes 3 e 5, o atrelamento entre memorização e aprendizagem dentro da concepção de processo educativo circulada nas videoaulas do CMSP.

Ao não questionar e duvidar da fala *“Para você não esquecer o que aprendeu na escola”* da personagem joaninha, o sujeito-professor do recorte 3 legitima o discurso da memorização como a forma de aprendizagem idealizada pela escola. No recorte 5, podemos ver o mesmo sujeito-professor retomar esse sentido de aprendizagem que legitima a prática da memorização, ao naturalizar a necessidade de *encerrar a aula com tudo bem memorizado*. A AD não se interessa apenas pelo que é dito, mas também pelo não-dito, pelo que é silenciado. Pois ao dizermos X, silenciamos Y, Z e tantos outros sentidos, ao formularmos um enunciado de uma determinada maneira deixamos de formular outras tantas possibilidades. É esta escolha importante para aquele que ocupa a posição-autor, já que essa escolha está diretamente relacionada à formação discursiva (FD) pela qual o sujeito é interpelado e, por consequência, à formação ideológica (FI) em que se inscreve.

Pêcheux (1996, p. 160, grifos do autor) escreve:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas

adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*.

Analisemos um pouco mais o recorte 3, entre tantas infinitas possibilidades de tirinhas, ao escolher a tirinha “Lição de casa ou brincadeira” o sujeito-professor, autor de sua aula, filia-se a determinada formação ideológica. Uma FI que nos permite pensar a escola como um espaço centrado no conteúdo escolar e nas atividades e relações características dessa instituição. Ao trazer uma história em quadrinhos, sendo este gênero textual comumente trabalhado em momentos pontuais, com pouco aprofundamento, o tema que circula no texto diz respeito a uma prática escolar. Não queremos dizer que as práticas que encontramos na instituição escolar não possam ser objeto de estudo pelos próprios alunos da instituição, na verdade, apesar do comum à vida dos alunos não poder ser o único foco de trabalho da escola – visto que a escola é um espaço com muito potencial para apresentação do “novo”, do desconhecido que precisa ser conhecido – é muito propício e rico propostas de atividades em aula que oportunizem o encontro dos alunos com questões de seus cotidianos, para que junto de seus professores eles reflitam e, talvez, ressignifiquem estas mesmas práticas. Mas não é o que encontramos nessa videoaula.

O sujeito nesse recorte desliza de uma FD que apresenta uma estrutura textual interessante, para ser capturado pela FI que valida o discurso pedagógico que comumente veste-se com o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), uma tipologia discursiva que não aceita outras possibilidades de sentidos, apenas aquele que ela caracteriza como correto, o que acaba por cerrar as aberturas para a argumentação, para o debate, para disputa dos sentidos. Por essa razão o sujeito-professor não duvida nem questiona a escolha do autor da tirinha para a nomeação da argumentação do personagem Tatuinho como “desculpa” e não “argumento”, pois ele está filiado a FI que não permite o rompimento com a naturalidade do sentido dominante dado para a lição de casa, o sentido que a escola valoriza e reproduz com fervor, de modo que o valor de argumento não pode ser dado ao dizer do personagem.

Se pensarmos com cuidado podemos perceber que essa mesma atividade poderia ter rendido diversas discussões: sobre os argumentos dos personagens; sobre a ruptura na argumentação quando a joaninha fecha a oportunidade para o diálogo ao desvalorizar o argumento do tatu, não refutando com seriedade e ordenando-o a fazer a lição; sobre motivos possíveis para não se gostar de fazer lição de casa, levantando questionamentos com os alunos sobre se eles se identificam com o tatu, etc. Entretanto, como o discurso autoritário circula de forma incontestável nesse espaço, essas discussões não foram e nem seriam permitidas; o sujeito-professor apenas lamenta o tatu não gostar de fazer lição de casa *É uma pena, né?*, e comenta: *Mas isso ajuda muito*, sem apresentar motivos para a lição de casa ajudar muito. Aliás, a quem ela ajuda? Ao aluno? *A não esquecer o que aprendeu na escola*, como dito pela joaninha? Essas questões não podem

simplesmente ser respondidas com um sim, sem levar em consideração grandes e importantes discussões teóricas que já foram travadas sobre a forma como a criança aprende e como o processo de ensino e aprendizagem deve se dar.

O deslizamento do sujeito de uma FD para outra acontece também do recorte 4 para o 5. No recorte 4 a polissemia é bem recebida, os dizeres dos alunos são ouvidos e considerados, a interpretação é promovida e desejada. Se fosse instigado e ampliado o interdiscurso, isto é, a constituição histórica dos sentidos (PÊCHEUX, 1995) com outras vozes que conversassem com a tirinha, como, por exemplo, a música *Que as crianças cantem livres*, do Taiguara – que traz a poesia “e que o passado abra os presentes pro futuro, que não dormiu e preparou, o amanhecer...” –, seria um trabalho mais rico ainda para a exploração da interpretação. Mas quando o sujeito-professor encerra esse momento e busca responder perguntas (recorte 5) muito semelhantes ao que encontramos em provas do Saber e do Saresp, ele fecha as respostas para essa FD que valoriza o movimento discursivo e social do aluno para assumir uma FD que compreende só haver aprendizagem por meio da repetição contínua, da memorização, deslocada de qualquer motivação social.

Ainda no recorte 5 gostaríamos de deixar sobre efeito de evidencia dois pontos que nos tocaram: um ponto é o efeito áspero e amargo que provoca o enunciado *a gente encerra as nossas atividades voltadas para nossa tirinha, nosso entendimento de história em quadrinhos*, pois a palavra *encerrar* ligada à *nossas atividades* e *nosso entendimento* evoca uma imagem de esgotamento, de desertificação, como se nenhuma outra atividade com quadrinhos pudesse aflorar após esse encerramento, como se nenhum novo “entendimento”, nenhuma nova experiência (inclusive de leitura) fossem possíveis; o outro ponto é o ato falho, o furo que escapa no discurso do sujeito-professor, quando é enunciado *E eu tenho que conseguir, tenho que fazer com vocês uma revisãozinha básica, que a gente recorda*, o sujeito solta o *tenho que conseguir* e logo emenda com a formulação *tenho que fazer com vocês*, tocando no fio discursivo que discutimos no recorte 1 sobre haver uma sobreposição de obrigação de execução, de modo que escapa no discurso a cobrança que recai no sujeito-professor.

Voltemo-nos para o recorte 2, nele encontramos marcas do funcionamento do preconceito linguístico sendo reproduzidas no enunciado *e enriquecer também o nosso vocabulário, né? Tão bonito ver uma pessoa falando bem, né, direitinho, e não ficar “nois vai, nois vorta”, né? Isso é tão feio*. Bagno (2007, p. 40) aponta que qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário

[...] é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Um exemplo. Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em *Cráudia*, *chicrete*, *praca*, *broco*, *pranta* é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal

do “atraso mental” das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão (BAGNO, 2007, p. 40).

Afirmar que dizer “*nois vai, nois vorta*” é errado, *feio*, empobrece o vocabulário, e dizer nós vamos, nós voltamos é certo, bonito, *enriquece o vocabulário*, trata-se de uma questão social, ideológica e política, e não apenas linguística. O que acontece é que as pessoas que dizem *nois vai, nois vorta*

[...] pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2007, p. 42).

Como devem ter se sentido os alunos que ouviram essa fala e encontraram seus conhecidos, familiares e a eles mesmos como pessoas que falam *feio*, errado, mal? Quais os efeitos possíveis dessa fala? O mais provável é o efeito de silenciamento do aluno e distanciamento dele da instituição escolar, visto que nela circula o preconceito linguístico.

Com estes cinco recortes observamos os sujeitos que ocupam a posição sujeito-professor nas vídeoaulas analisadas naturalizando os sentidos e a ilusão de transparência da língua, de escrita correta e bonita, não questionando os enunciados que são apresentados nas aulas, não incitando o debate que propicia a disputa pelos sentidos, a argumentação; isto, pois, o que vemos funcionar é o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), que não aceita o novo, outras possibilidades de sentidos, impossibilitando a argumentação e a autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o trabalho da e na educação durante a pandemia é um desafio, uma empreitada necessária e um tema relativamente pouco trabalhado, ainda não esgotado, justamente por ser um contexto muito recente, ainda mais ao pensar o trabalho com a autoria e a argumentação no 3º ano do Ensino Fundamental I, por meio de aulas em que a única forma de interlocução dos alunos com os professores que estão atuando na aula é um chat ao vivo limitado ao uso da escrita, excluindo aqueles que ainda estão em processo inicial de aprendizagem desta modalidade de linguagem e aqueles que assistem às vídeoaulas pela televisão e de forma assíncrona. Aliada a isto está a tarefa de tecer um artigo, um texto, com os fios que a Análise do Discurso pecheutiana oferece, o que não é fácil e muito menos simples. Essa teoria não-subjetivista da subjetividade, uma teoria materialista do discurso, exige uma compreensão inclusive das ilusões de completude e origem do dizer, e que mesmo nós analistas estamos fadados ao equívoco, ao furo, ao deslize; todavia, ocupar a posição

de analista e escrever é essencial para o desenvolvimento do próprio analista, da mesma forma que ocupar a posição-autor é essencial para o desenvolvimento da autoria.

Ao analisarmos o ensino público estadual paulista exibindo práticas que tomam a memorização como forma principal, quiçá única, de aprendizagem dos alunos, práticas que percebem o texto como uma composição de um código escrito claro, livre de atravessamentos histórico-ideológicos, prontos para serem decodificados, compreendemos como os órgãos administrativos da Educação Estadual de São Paulo ignoram, além da necessidade do trabalho com a argumentação e a autoria, as importantes contribuições de estudiosos reconhecidos internacionalmente como Paulo Freire, Lev Vigotski, Alexei Leontiev, entre outros.

A escola, assim, filia-se a discursos frágeis frente ao debate, à argumentação, por isso questionamentos e dúvidas são mal recebidos, é como uma afronta, uma agressão, uma falta de respeito e atenção para com a educação. Por isso o sujeito-professor apenas repete o que também lhe é naturalizado e assume o conteúdo fragmentado e imposto por currículos de visão globalizada, executando suas aulas pouco perpassadas pela autoria e, logo, pela argumentação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HENGE, G. S. *Sujeitos e saberes: redes discursivas em uma enciclopédia online*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18443/000729254.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- ORLANDI, E. L. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E. L. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão e exclusão do sujeito na escrita. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2007.

- PACÍFICO, S. M. R. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. *In*: TFOUNI, L. V. (org.) *Múltiplas faces da Autoria*. Unijuí: Editora Unijuí, 2008.
- PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. Curitiba: Appris, 2012.
- PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. *Diário Oficial*. São Paulo, SP, 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=193314>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. *Diário Oficial*. São Paulo, SP, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=193901>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- SILVA, J. F.; PACÍFICO, S. M. R. O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido. *In*: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org.). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2007.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

O(A) AUTOR(ES/AS)

Beatriz Borges de Carvalho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0170484815090315>. E-mail: beatrizborgesdecarvalho@gmail.com

Soraya Maria Romano Pacífico

Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora doutora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Líder do grupo de pesquisa GEDISME - Discurso e Memória: Movimentos do Sujeito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1003540751333445>. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br