

O CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA NA ESCOLA BÁSICA¹

THE STUDY AND RESEARCH PRACTICES FIELD AND ITS IMPLICATIONS FOR READING IN ELEMENTARY SCHOOL

Guilherme Brambila²

Vanda Maria da Silva Elias³

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura de textos do campo científico na escola básica brasileira. Toma-se como contexto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (CPEP), e suas concepções e propostas acerca da leitura de textos em gêneros acadêmico-científicos desde o ensino fundamental. Com base na fortuna da Linguística do Texto e das teorias da leitura (KOCH, [1997] 2003; KOCH; ELIAS, 2006; CASTELUBER; BICALHO, 2016; CAFIERO, 2010), são analisados excertos da BNCC que esclarecem a proposta do CPEP na escola básica. Os resultados do estudo apontam para a necessidade da formação continuada docente voltada à leitura e ao letramento científico na escola básica, como estratégia para a customização de compêndios didáticos e para uma relação cada vez menos assimétrica com textos dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. BNCC. Texto científico. Escola Básica.

ABSTRACT: This work presents reflections about teaching and learning reading scientific field texts in Brazilian elementary schools. The starting context is the National Common Curricular Base (BNCC), specifically the Study and Research Practices Field (CPEP), and its conceptions and proposals regarding the reading of texts in academic-scientific genres since primary school. Text and reading theories (KOCH, [1997] 2003; KOCH; ELIAS, 2006; CASTELUBER; BICALHO, 2016; CAFIERO, 2010) are taken as input in order to analyze excerpts about CPEP at BNCC. The results point to the need for continuing teacher education focused on reading and scientific literacy in elementary school, as a strategy for customizing textbooks and for an increasingly less asymmetrical relationship with texts of this nature.

KEYWORDS: Reading. Study and Research Practices Field. BNCC. Scientific Text. Elementary School.

¹ Este trabalho tem fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos do Programa de Pós-Doutorado Estratégico (Processo nº 88887.923516/2023-00).

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente realiza pesquisa em nível de pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com.

A leitura de textos: reflexões situadas na escola básica

Neste trabalho, situamos as discussões na leitura de textos, no sentido de elencar processos necessários que precisam ser considerados pelos indivíduos que aprendem, ensinam e/ou lidam com essa atividade, especialmente na escola básica brasileira. Para tanto, consideramos importante localizar neste espaço noções e ancoragens teórico-reflexivas que nos permitam conduzir propostas situadas em uma perspectiva contemporânea de texto, nos desafios inerentes à leitura na formação humana a partir da escola básica e nas implicações práticas que emergem à formação docente.

Conforme se percebe, trata-se de um desafio demasiadamente denso. Por isso, os apontamentos construídos comprometem-se com a sintetização e a demonstração de pontos de partida reflexivos, sem a intenção de exaurir o tema, mas com vistas a pensar sobre a leitura de textos dentro do espaço escolar, tanto para alunos que os aprendem, quanto para professores que os ensinam.

Preliminarmente, admitimos uma noção de texto diversa da ideia de objeto estático, configurando-se como processo que pode ser alvo de constantes questionamentos. O próprio histórico da Linguística do Texto (LT) tem testemunhado a constante atualização e o (re)trabalho sobre esse conceito, de modo a atender às diversas demandas que emergem da interação social e do advento de novas tecnologias, exigindo novas elaborações teóricas. Cabe, dessa forma, inaugurar o debate com o que Koch ([1997] 2003, p. 25-26) pontua como texto, noção esta que repercute no entendimento contemporâneo da área:

Um texto passa a existir no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. [...] *o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso de uma interação. (grifos da autora).

A LT já tem consolidada uma noção que imbrica o texto aos sujeitos que o produzem em condições concretas de interação social dentro de esferas de atividade humana. Esse comprometimento com uma não reificação do texto permite-nos compreender que, ainda que seja variada a gama de gêneros e contextos comunicacionais, o princípio sociointeracional é o norteamento da leitura e da produção do texto, o qual se materializa de formas múltiplas (verbal, verbo-visual, visual, oral etc.) enquanto lugar de constituição e interação (KOCH, 2003) que se realiza constantemente todas as vezes que a demanda por construção e compartilhamento de sentidos se apresenta.

A partir da citação anterior, podemos notar que o texto se constitui na relação de interlocutores socialmente comprometidos com a construção de sentidos que se concretizam em práticas com a linguagem situadas em esferas de atividade humana. Diante disso, cabe retomar a perspectiva de Volóchinov (2017, p. 117), quando propõe que

[...] toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Um aspecto importante da base dialógica em uma orientação contemporânea acerca do texto é o de que seus produtores não realizam escolhas lexicais, estilísticas, sintáticas etc. apenas para comunicar determinado objeto a leitores, mas também para demarcar o espaço relacional que ocupam e pretendem expressar, em um ato responsivo, de não álibi (BAKHTIN, 2010). Em outras palavras, o intercâmbio de textos, seja pela produção ou pela compreensão leitora, é também um movimento intencional em que fornecemos/refletimos indícios quanto ao tempo-espaço que ocupamos no mundo e à relação que buscamos estabelecer com os outros com os quais interagimos.

Especificamente quanto à leitura, é possível evidenciar essa dinâmica a partir de Cafiero (2010, p. 85-86), quando afirma que se trata de

[...] um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Para a perspectiva da autora, e com a qual concordamos, o ato de ler se estabelece como processo ativo pelo qual negociamos sentidos e materialidades frente à realidade social e histórica daquele que lê com aquilo que é lido e dentro das circunstâncias que provocam a necessidade da leitura.

É nesse caminho que a noção de texto como “entidade multifacetada” (ELIAS, 2016, p. 192) mostra-se pertinente para sua apreciação conceitual e sua realização prática como objeto de ensino. Afinal, as negociações e elaborações de sentido do leitor com e a partir do texto não se realizam no vazio, mas requerem firmamentos e interfaces significativos de base interacional (em tempos, espaços, contextos, posições

relacionais/axiológicas com o texto e com o seu interlocutor etc.) no processamento da leitura, a qual envolve o estabelecimento de inferências e subentendidos que capacitem o sujeito ao trato consciente do texto nas esferas de atividade humana em que participa.

Em entrevista concedida à *Revista Percursos Linguísticos*, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Elias (2021, p. 28) localiza o entendimento do texto dentro da LT, indicando o que deve ser considerado conjuntamente em seu estudo e em sua análise.

No interior da LT, vimos o quanto a concepção de texto foi sendo remodelada e as relações da LT com outras disciplinas foram se intensificando e se diversificando. Numa perspectiva sociocognitiva, como a que nos orienta na atualidade, texto é a concretização de um projeto de dizer, ou seja, uma realização que envolve sujeitos, intencionalidade, conhecimentos e estratégias em um movimento interacional centrado na busca pela coerência e sentidos.

Merece destaque dessa compreensão a necessidade de considerarmos o *projeto de dizer* como parte integrante da materialização do texto, bem como do processo de leitura que dele se desdobra. Afinal, a leitura de textos não requer simplesmente a decodificação do material, mas também a concatenação de sentidos que se (re)constroem no ato de ler.

Nessa perspectiva, somos capazes de admitir que o *projeto de dizer* assume uma potencialidade ainda mais ampla, pois tal responsabilidade não recai unicamente sobre o indivíduo que produz textos, mas é compartilhada também com aquele(s) que os lê(em), quando condicionada a um comprometimento mútuo pelo intercâmbio e estabelecimento de sentidos. Assim, a leitura, a qual se apresenta nas mais variadas propostas, dentro e fora de escopos didáticos, deve estar também incutida em um compromisso com um *projeto de compreender*. Em outras palavras, cabe defender que a leitura também se situa como um ato focalizado na interação verbal, visto que ler também depende de esforços e conhecimentos diversos (enciclopédicos, cognitivos, superestruturais, sociointeracionais (KOCH; ELIAS, 2006)) que devem ser intencionalmente movimentados pelo sujeito leitor, a fim de concatenar ideias e finalidades, assimilar/responder discursos, interagir socialmente e dar continuidade à cadeia de sentidos orientada pelo compartilhamento de textos.

Casteluber e Bicalho (2016, p. 198) destacam a relação intrínseca entre leitura e participação social, quando afirmam que

Para que os sujeitos possam participar ativamente da sociedade, é necessário que compreendam os diferentes textos à sua volta, que consigam ir além da sua decodificação mecânica; que consigam perceber seus implícitos, saibam

interagir com e por meio deles; saibam utilizá-los em diferentes práticas e contextos sociais em que a escrita e a leitura se fazem importantes.

A partir dessa reflexão, não devemos nos furtar de considerar o desafio diário contido na promoção de uma leitura horizontal do texto, na qual não haja unicamente o foco na mera decodificação, mas que assuma a plasticidade necessária para lidar com diferentes projetos de dizer materializados em suportes variados e com fins sociointeracionais diversos. Com isso, emerge a demanda sobre como tornar isso possível na escola, sobretudo na pública, que equilibra e tenta responder a tantos outros desafios e vulnerabilidades de ordem social, política e econômica.

Um dos pontos que se mostra mais urgente como encaminhamento desta reflexão preliminar reside na necessidade de construir o planejamento das aulas de leitura e compreensão de textos como ambientes de acesso a esferas de atividade humana diversas e potencialmente possíveis ao estudante. Sugerimos, com isso, pensar os espaços de leitura na escola como experimentações de práticas sociais letradas que ampliem horizontes a esse estudante, o qual deve ser instigado a conhecer realidades diferentes das de seu contexto que estão lhe sendo possíveis através do ato de ler. Nesse viés, a proposição de Kleiman (2007, p. 4) é bastante produtiva, quando afirma que

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Kleiman (2007) evoca uma questão importante, ao destacar que na escola o sujeito estudante será apresentado a diversas práticas e usos da linguagem que poderão encontrar pertinência dentro e fora dessa esfera. Fica evidente, assim, que a escola básica não está encerrada em si, mas é um espaço potente ao estabelecimento de relações e vínculos na e pela linguagem que poderão ser continuados em outras instâncias e realidades sociais. Diante dessa possibilidade, conforme defende a autora, o agenciamento de múltiplos letramentos é necessário, visto que a vida dispõe de inúmeras práticas letradas que nos desafiam constantemente, seja nos aspectos profissional, social, acadêmico etc.

Assim, emerge o encaminhamento de, especialmente no ensino fundamental e médio, usar a leitura como oportunidade para que práticas sociais sejam introduzidas, apresentadas e experimentadas, com vistas a se ampliar experiências e noções sobre como determinadas esferas de atividade humana consolidam seus discursos, propostas sociointeracionais e projetos de dizer na e pela linguagem.

É importante, todavia, não ignorarmos que aos processos de leitura subjazem o conhecimento e a ambientação com os códigos típicos e com os gêneros em que são apresentados. Em outras palavras, para que as propostas de leitura e compreensão de textos se tornem eficazes no contexto escolar, é importante mapear seus entornos, aguçar sentidos implícitos/explicítos que circundam ou atravessam suas materialidades e buscar prever percalços que podem se desdobrar em relações assimétricas com o texto. Para tanto, concordamos com Elias e Silva (2017, p. 305), quando propõem que “[...] necessário se faz, considerando os usos sociais da língua, um trabalho centrado nas respostas do leitor ao que lê, reveladoras de uma postura eminentemente ativa que não cede espaço para a ideia de reprodução”.

Reconhecemos, ainda, que esse desafio ganha ainda mais robustez quando o pensamos dentro das propostas e demandas endereçadas aos currículos das escolas brasileiras, por meio da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Esse extenso documento, 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” (BRASIL, 2018, p. 7), lança uma série de expectativas curriculares a serem supridas ao longo da formação básica, as quais estão organizadas em competências, habilidades e campos de atuação⁴.

Para o presente trabalho, daremos continuidade ao debate trazendo o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, que está na BNCC inserido na área de linguagens para o ensino fundamental e médio, como um contexto específico para práticas de leitura que merece análise por suas características e afinidades com o universo acadêmico-científico.

O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa: investigando um território

Conforme anunciado, apresentaremos um dos campos de atuação propostos na BNCC para o currículo de linguagens de ensino fundamental e médio: o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (doravante CPEP). Intentamos, a partir da análise crítica desse Campo e das demandas e de suas propostas à escola básica, lançar problematizações e reflexões que sejam úteis, primeiramente, ao planejamento de professores de língua materna e, também, a linguistas e demais pesquisadores do tema.

⁴ Essa organização é específica ao ensino fundamental e médio.

Na BNCC, juntamente à delimitação do que o documento entende acerca dos quatro eixos de práticas com a linguagem (leitura, oralidade, produção e análise linguística), são propostos campos de atuação, enquanto categorias organizadoras do currículo e nos quais essas práticas se realizam. Conforme indicado pela Base, a proposta desses campos “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Nesse sentido:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2018, p. 84).

Como é possível inferir, há mais de um campo de atuação proposto à área de linguagens. O CPEP, nosso interesse e o único a ser focalizado neste artigo, encontra-se determinado para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e para o ensino médio.

Entendemos, preliminarmente, que a BNCC busca apresentar, desde o início do ensino fundamental, alguns horizontes para a introdução do estudante em práticas de letramento científico, o qual é esquematizado por Motta-Roth (2011, p. 21), em diálogo com os autores abaixo referidos, pondo em evidência os seguintes pontos:

- 1) o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005);
- 2) a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- 3) a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- 4) a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Para fins de exemplificação, trazemos a seguir um texto encontrado em um livro didático de ensino médio que trata de uma prática típica do contexto acadêmico-científico, a citação, seguido de atividades de leitura correspondentes. O foco na análise desse excerto consiste em destacar como o compêndio propõe a compreensão do estudante

acerca das práticas sociais letradas científicas a partir de uma exploração guiada pela leitura de um texto referente a esse escopo, dando destaque ao quanto essa prática ilustra bases do letramento científico.

Figura 1: Texto sobre a citação acadêmica e atividades de leitura correspondentes

Texto 1

Por que citar é importante

É importante citar as fontes que você usou na sua pesquisa por várias razões:

- para mostrar ao seu leitor que você fez uma pesquisa criteriosa listando as fontes que usou para conseguir as informações;
- para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias;
- para evitar plágio ao citar palavras e ideias de outros autores;
- para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica.

MIT. *Por que citar é importante*. Disponível em: <<https://libguides.mit.edu/citing>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Papo aberto sobre os textos

1. Segundo o **Texto 1**, como devem ser informadas as fontes de um texto acadêmico? Você conhece outras formas de fazer isso?
2. A ausência de uma citação, quando é devida, caracteriza o plágio. Quais práticas comuns no Ensino Médio podem ser consideradas plágio?
3. Você entende que o plágio nos trabalhos de estudantes de Ensino Médio é menos grave do que nas produções acadêmicas? Por quê?
4. Na sua opinião, um estudante do Ensino Superior pode alegar que não sabia que era proibido copiar trechos de obras que estudou e usou como base para seu trabalho? Por quê?
5. Você sabe o que é autoplágio? Por que se trata de um problema?

Por dentro dos textos

1. Releia o **Texto 1** observando sua forma. 1a. Os tópicos facilitam a leitura ao organizar o texto em estruturas similares (paralelísticas).

- a) Por que seu produtor optou pela comunicação em tópicos?
- b) Quais expressões empregadas no texto contribuem para qualificar positivamente a prática da citação? "Pesquisa criteriosa" e "estudioso responsável".
- c) Com base no texto, conclua: por que fazer citações é uma prática que deveria ser vista como positiva pelos estudantes? 2a. Sublinhe em o texto se refere a artigos

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Editora Moderna (2020).

Acompanhando a ordem das quatro premissas dispostas por Motta-Roth (2011), cabem os seguintes apontamentos sobre as propostas constantes no material didático:

1) O Texto 1 apresenta, por meio de seu conteúdo temático, como a citação, recurso textual comum às produções científicas, compõe um procedimento que não apenas tipifica uma prática letrada acadêmica, como também reflete um comportamento socialmente prestigiado pela comunidade científica que se materializa na linguagem (“para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias”). Na seção de atividades “Por dentro dos textos”, é possível encontrar o estímulo a essa premissa no exercício 1, letras “a” e “b”, que intentam a inferência, por parte do estudante, quanto à característica positiva da citação dentro dessa prática social letrada.

2) Na seção “Papo aberto sobre os textos”, no exercício 3, é possível encontrar uma proposta que visa à avaliação da gravidade do plágio em relação ao contexto de ocorrência, a partir do cotejo do texto lido com a experiência advinda da escola. Notoriamente, a mudança de atitude e a capacidade de distinção não são plenamente alcançadas apenas com a atividade em si, sendo importante o apoio e a condução docente na construção de uma perspectiva crítica acerca das causas e consequências do uso (ou da falta) de determinados recursos textuais que evidenciem o texto alheio em uma produção científica.

3) No Texto 1, no último tópico (“para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica”), o estudante será instado a relacionar uma prática textual comum ao texto científico (citação) com seu desdobramento na vida social, o que se transforma em oportunidade para evidenciar a interface intrínseca entre ciência e vida pública. Pela seleção do texto, busca-se que o estudante/leitor não apenas reproduza uma prática comum aos textos do universo acadêmico, mas que acesse suas implicações dentro da configuração específica de socialização nesse meio, que se dá pelo diálogo das ideias, via recuperação/citação de texto ou obra publicada.

4) Na seção “Papo aberto sobre os textos”, no exercício 4, observamos uma pergunta de compreensão textual que, apesar de requerer um posicionamento pessoal do estudante (“Na sua opinião, [...]”), implica a pressuposição da proibição e da reprovação ao ato de plagiar, o que pode se reverter em atitude social ética excedente à leitura (no sentido estrito) a ser reiterada em oportunidades vindouras de produção e negociação de sentidos balizados pela cientificidade.

Essas reflexões acerca do letramento científico são importantes para analisarmos criticamente de que maneiras as propostas do CPEP estimulam essas premissas, bem como as lacunas que devem ser atentadas no planejamento docente frente à realidade e às demandas do contexto escolar.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o CPEP mantém-se em uma mesma definição principal, o que se estende às expectativas quanto ao contato com textos do universo científico nesse segmento. Vejamos:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia (BRASIL, 2018, p. 128).

Para o ensino fundamental (anos iniciais), entendemos que está parcialmente evidenciada, sobretudo, a premissa (1), uma vez que no CPEP desse segmento intenta-se a apresentar textos que se constroem a partir de projetos de dizer condicionados pela baliza da cientificidade e da divulgação do conhecimento científico.

Há uma parcialidade porque, conforme definido na BNCC, não caberia nessa fase escolar tratar dos sistemas simbólicos que constituem essas produções, isto é, a compreensão leitora ainda está restrita à identificação de como os textos nos gêneros mencionados se ordenam, em que lugares circulam e de que formas seria possível extrair suas informações.

Tratando-se de um documento curricular à educação básica, importa que mantenhamos sob observação como a proposta do CPEP é desenvolvida/evoluída, conforme o estudante avança em sua formação escolar. Com base no que a BNCC se intenta a direcionar, cabe-nos supor que a inserção em práticas letradas científicas deve construir paulatinamente noções e relações com textos desse universo, para formar sujeitos com experiências cada vez menos abissais com os produtos da ciência, o que os permitirão acessos mais autônomos ao ambiente acadêmico, ao mundo profissional e/ou a demais contextos em que o letramento científico seja essencial para se detectar notícias falsas ou sensacionalistas, por exemplo.

Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a definição do CPEP sofre uma alteração com a inserção de novas demandas às práticas de linguagem:

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2018, p. 150).

Encontramos nessa revisão do CPEP para o ensino fundamental (anos finais) a exploração da premissa (3) (MOTTA-ROTH, 2011), uma vez que lança interesse pela compreensão dos processos que motivam a construção de textos nessa esfera. Conforme propõe a BNCC, o estudante não deverá apenas ser instado a ler o texto, no sentido estrito e de decodificação informacional, mas também a analisar e a inferir sentidos e intenções que se materializam em escolhas lexicais, no diálogo com outras produções/autores científicos e nos recursos utilizados para se validar afirmações dentro de uma baliza científico-metodológica. Com vistas a observar essa proposta em um plano prático, apresentamos na figura 2 um trecho de livro didático em que o gênero verbete enciclopédico, pertencente ao rol de gêneros do campo científico, é trabalhado em um trabalho de leitura.

Figura 2: Apresentação do gênero “verbetes enciclopédico” no livro didático de 6º ano

Enciclopédias apresentam um conhecimento constituído e autorizado, uma exposição de natureza teórica e detalhada. Têm por finalidade documentar informações legitimadas e que compõem a realidade de diversos temas. Podem ser de caráter universal, ou seja, pretendendo abordar temas dos mais diversos campos do saber, ou podem ainda ser de caráter mais específico, isto é, concentrando seus verbetes em determinado assunto.

Na totalidade, compõem-se em um texto descontinuo, com entradas independentes umas das outras, organizadas de maneira variada, de acordo com o objetivo específico do conjunto. Apresentam-se de modo impresso, digital (veiculada em CDs ou DVDs) ou *on-line*.

Nos verbetes dessas enciclopédias, informações diversas sobre assuntos são expostas, explicadas e avaliadas de modo objetivo. Em uma enciclopédia, as ideias de determinado assunto são apenas expostas e não se pretende argumentar sobre o tema nem estimular tomada de decisão com base no que é apresentado. O objetivo é tão somente transmitir uma informação e esclarecer temáticas específicas.

Observe, por exemplo, um verbete de uma enciclopédia temática especializada impressa.

entrada do verbete → **AARON, Jason**
Estados Unidos (1973)

informações de nascimento → Estados Unidos (1973)

início da carreira → O roteirista Jason Aaron começou sua carreira nos quadrinhos em 2002 por um concurso de talentos da Marvel, tendo publicada uma história sua para a personagem Wolverine. Seu nome começou a despontar definitivamente em 2006, com o lançamento da minissérie "The Other Side" (Vertigo), um drama sobre a guerra do Vietnã, que acabou recebendo indicação para o prêmio Eisner.

trabalho e premiação que alavancaram seu nome → A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

biografia profissional → O roteirista Jason Aaron começou sua carreira nos quadrinhos em 2002 por um concurso de talentos da Marvel, tendo publicada uma história sua para a personagem Wolverine. Seu nome começou a despontar definitivamente em 2006, com o lançamento da minissérie "The Other Side" (Vertigo), um drama sobre a guerra do Vietnã, que acabou recebendo indicação para o prêmio Eisner. A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

consagração do roteirista → A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

carreira atualmente → A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

GÓDIA, Fernando; KLEINERT, André. Jason Aaron. In: GÓDIA, Fernando; KLEINERT, André. Enciclopédia dos quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 21.

Essa enciclopédia reúne biografias profissionais de quadrinistas do mundo inteiro. Ela se organiza, como as demais publicações desse tipo, por verbetes cujas entradas seguem a ordem alfabética (no caso, do sobrenome dos artistas). Com exceção dos dados de nascimento (e, quando é o caso, de morte), todos os verbetes dessa obra versam sobre a carreira da pessoa, retomando as obras que produziu, as parcerias que fez, os prêmios que ganhou etc. É o tipo de livro que é dirigido para profissionais de uma área (como quadrinistas, artistas, roteiristas etc.), pesquisadores e fãs.

Fonte: Editora Moderna (2022).

A figura 2 apresentada é de um livro didático de 6º ano produzido em conformidade com a BNCC e que segue as características previstas ao CPEP para o ensino fundamental (anos finais). É possível percebê-las à medida que o processo da leitura é guiado por recursos visuais (quadros informativos e setas), não só cumprindo o objetivo imediato da captação informacional, mas também atingindo o esclarecimento da

composição do texto nesse campo, da seleção e da forma de dispor as informações, dos propósitos sociointeracionais que subjazem à produção e à leitura desses textos.

O quadro amarelo que explica o que seriam enciclopédias, disponível apenas ao professor, visa subsidiar informações que excedem o plano linguístico, colocando o profissional em atenção a não apenas dissecar um texto pertencente ao campo científico, mas a dar relevância em sala de aula à função social desempenhada pelas práticas letradas inscritas nesse universo, de modo a não as enxergar como alheias às dinâmicas sociais que se materializam na linguagem.

Tal qual se nota, a relação com o texto no CPEP do ensino fundamental (anos finais) ganha mais robustez e, conseqüentemente, mais demandas ao estudante que ainda está explorando esse universo. Ao mesmo tempo, importa dedicar atenção ao sujeito professor que igualmente está sendo inserido nesse processo, cabendo-lhe a responsabilidade de também conhecer e dominar o campo, tornando-o aplicável, do ponto de vista pedagógico, enquanto objeto de suas aulas.

É fato que, ao longo do ensino superior, o docente em formação será requisitado a ler, compreender e desenvolver textos inseridos no campo científico, ainda que focalizados na educação ou na área do seu componente curricular. Além disso, é real a possibilidade de haver professores de língua materna que são/foram alunos de iniciação científica, mestrandos, mestres, doutorandos e/ou doutores, circunstância esta que amplia as oportunidades de práticas de letramento acadêmico-científico, formando-se experiências referenciais importantes para o desenvolvimento de aulas em que o texto científico seja objeto. Todavia, tratar dessas possibilidades como regra para o reposicionamento de exigências/expectativas à escola básica como um todo pode, inclusive, proporcionar um efeito rebote: profissionais com relações abissais/ausentes com os produtos da ciência podem contribuir, ainda que não intencionalmente, com uma recepção não significativa desses textos, reverberando a falsa ideia de que se trataria de projetos de dizer distantes e inacessíveis aos estudantes.

Com isso, a análise do CPEP nos anos finais do ensino fundamental fomenta uma percepção importante acerca da necessidade da formação continuada de professores quanto a esse escopo, não sendo limitada a seguir acriticamente as instruções de compêndios didáticos que, inevitavelmente, não se comprometem com a especificidade de cada contexto educacional. Considerando a dimensão político-pedagógica e a extensão

da BNCC, é plausível admitir que itens que a compõem possam perder atenção em meio à infinidade de tabelas, nomenclaturas, competências, habilidades e códigos alfanuméricos que parecem ter ganhado mais destaque desde o advento do documento.

Para o ensino médio, o CPEP ganha uma nova redação em sua definição, uma vez que é preciso considerar que a esse segmento são propostas novas configurações curriculares, como a inserção do “Projeto de Vida” e dos itinerários formativos como parte obrigatória da formação discente a ser cumprida. A respeito do CPEP no ensino médio, afirma-se:

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BRASIL, 2018, p. 489).

Vemos, agora de maneira mais explícita, a proposição de uma interface entre a escola e a academia, visto que o discente se encontra na etapa final de sua formação obrigatória e poderá, ao seu término, iniciar um curso superior, lidando com as práticas letradas acadêmicas desse contexto. Posteriormente, o documento aprofunda essa explicação, defendendo que o CPEP

[...] mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. (BRASIL, 2018, p. 504).

Um ponto a ser destacado a partir da leitura dessa definição é a constância de uma certa vagueza quanto ao que se entende da participação de gêneros e propostas de leitura situados no campo científico dentro da realidade escolar. Cabe ressaltar, por exemplo, a utilização de termos como “análise”, “reflexão”, “síntese” e “problematização” que parecem ser projetados dentro de um sentido ordinário, como se se tratassem de generalizações reaplicáveis a quaisquer campos de atuação. Avaliamos tal conduta como um equívoco, por pressupor a não necessidade de localizar, dentro do CPEP, as dimensões necessárias à análise, reflexão, síntese etc. frente aos textos que são produzidos nesse tipo de campo de trabalho.

Consequência disso será percebida na elaboração de currículos e materiais didáticos, os quais já tomam a BNCC como guia obrigatório em todo o território nacional. Afinal, a análise/reflexão/síntese de um texto do campo artístico-literário, por exemplo, requer um ato de leitura distinto do realizado com textos do campo científico, uma vez que a situacionalidade em que essas produções são geradas e as leituras que requerem distinguem-se. Cabe lembrar a compreensão de situacionalidade pela LT, a fim de melhor fomentar a presente problematização:

O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre (cf. Beaugrande, 1997:15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico.” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Para entendermos esses apontamentos mais concretamente, recuperamos mais um exemplo constante em um livro didático de ensino médio, no qual propõe-se a leitura de um trecho de artigo acadêmico.

Figura 3: Excerto de livro didático (ensino médio) com proposta de leitura de artigo acadêmico

Texto 3

**Fake news e desinformação:
definições e características**

[...] A partir de 2018, passou a haver na academia e entre autoridades internacionais um abandono progressivo do termo “fake news”, visto como insuficiente para explicar as práticas em tela. Embora o vocábulo ainda seja de grande conhecimento e empregado no debate público e em parte da literatura, para uma explicação mais rigorosa alinhamo-nos àqueles que optam por não o adotar. Um dos motivos envolve a banalização e sua instrumentalização por grupos políticos, que passaram a classificar opiniões divergentes ou incômodas de “fake news”, desgastando seu significado e as suas características.

Tandoc Jr. *et al.* (2018) traçam um histórico registrando como o termo “fake news” foi empregado para nominar diferentes finalidades, como paródia, sátira, conteúdo fabricado, manipulação, publicidade e propaganda política, mas ganhou conotações distintas, indo de um termo explicativo a uma palavra da moda (*buzzword*). Lazer *et al.* (2018, p. 1094) definem o problema como “informação fabricada que imita notícias na forma mas não no processo organizacional ou no intuito”. Esses textos são marcados por processos de “*misinformation*” (informação falsa) e “*disinformation*” (informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas). Em relatório, o Comitê de Digital, Cultura, Mídia e Esportes do Parlamento Britânico (DCMS, 2019) também emprega a diferenciação, cunhando como marco desta a intenção. A desinformação, assim, está relacionada com uma conduta consciente de produção ou difusão de material sabidamente falso ou enganoso.

1 É esperado que os alunos já tenham entrado em contato com textos que apresentam referências bibliográficas (a BNCC indica o contato com elementos de normatização já no Ensino Fundamental – anos finais). Se perceber que isso não ocorreu, durante a “Etapa 2” comente-as com o grupo de especialistas. Eles devem se encarregar de repassar as informações.

Forma abreviada do latim *et alii*, que significa “e outros”, usada em citação de obra junto do nome de um dos autores para indicar que há mais de três autores.

Fonte: Editora Moderna (2020).

O referido artigo acadêmico é parte de um grupo de cinco textos, de diferentes gêneros, que tratam de *fake News*, tema do capítulo do livro didático. Não há, no material coletado, qualquer dinâmica ou proposta em que se viabilize uma apropriação desse gênero específico antes de o conhecer pela leitura, apesar de haver uma nota explicativa quanto ao termo latino *et al*, comumente usado na comunicação científica. Há, ainda, uma notificação ao professor (em letras cor-de-rosa), alertando-o quanto à expectativa de que o aluno já conheça textos detentores de referências bibliográficas, em razão de o CPEP já ser previsto ao ensino fundamental. Ao mesmo tempo, admite-se que essa inserção pode

não ter sido tão efetiva, cabendo ao professor contorná-la com contextualizações prévias à leitura desse texto.

Dessa forma, há uma dupla interface que se apresenta na apreciação desse excerto: os gêneros típicos do universo científico, como o próprio artigo acadêmico, aportam uma oportunidade potencial de acesso a formas de conhecimento distintas, sendo convenientes a uma formação leitora multifacetada. Ao mesmo tempo, a entrada abrupta desses textos pode cair no mero pretexto circunstancial, quando não houver o interesse didático e curricular por apresentar e examinar as convencionalidades estilísticas, as esferas de atividade humana em que são aplicados e os projetos de dizer específicos que culminam em sua produção e em seu compartilhamento.

Diante disso, reconhecemos novamente a importância da formação do professor de língua materna para o trabalho a ser executado no CPEP. Conforme as análises têm permitido verificar, há lacunas conceituais e desafios procedimentais relevantes frente às práticas pedagógicas com textos típicos do universo científico, quando inseridos no contexto da escola básica.

CPEP e leitura: demandas à formação e ao planejamento docente

Ainda na esteira de análises do CPEP e de suas propostas ao currículo na área de linguagens, trazemos para esta seção alguns apontamentos que tratam especificamente de como esse campo localiza as práticas de leitura de textos do universo científico na escola básica. Especificamente, buscamos, a partir de destaques contidos no documento, levantar alguns pontos importantes não só à formação do professor de língua materna, como ao seu planejamento e possível customização de recursos didáticos, a fim de promover eventos de letramento científico na escola básica via leitura.

Na etapa do ensino médio, há uma seção em que o CPEP ganha mais algumas explorações sobre suas dimensões e demandas ao estudante. Na proposta, afirmam como finalidade do Campo “fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento” (BRASIL, 2018, p. 515). Segundo a BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas no CPEP devem caminhar no domínio progressivo de procedimentos de pesquisa em gêneros já apresentados

[...] no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião,

ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção. (BRASIL, 2018, p. 515).

Conforme disposto no texto da BNCC, sugere-se que a produção seria uma progressão acerca do que se fazer com textos do campo científico, enquanto a leitura corresponderia a uma fase preliminar de trabalho didático. Apesar de concordarmos com o fato de que a produção de textos pressupõe a leitura e que, para construir textos, é necessário antes conhecê-los, sobretudo pelo ato de ler, destacamos o quão importante é não limitar a leitura a uma parte do processo de formação humana pela linguagem, admitindo-a como prática contínua que subjaz ao acesso e ao compartilhamento de sentidos.

Para tanto, cabe retomar a problematização de Lins, Elias e Capistrano Jr (2013, s/p) quanto a um local estático e mecânico da leitura na construção de sentidos do texto.

Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor e o que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto.

Buscamos, com isso, reafirmar que o estudante, desde o momento em que é instado a ler, está já sendo incumbido de um processo de interação e, conseqüentemente, produção de novos textos e sentidos. Dessa forma, importa relativizarmos o que está sendo afirmado pelo documento, com vistas a assumir que a leitura não é unicamente uma preparação para a produção textual, mas um processo em constante desenvolvimento e que se aperfeiçoa à medida que é ressignificado dentro de finalidades diversas, devendo ser continuamente promovido.

Na esteira do questionamento acerca do afirmado na BNCC, é importante confrontarmos a reminiscência de uma ideia apassivada de leitura, a partir daquilo que Rojo (2004, p. 2) relaciona entre ler e ser letrado. Vejamos:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os

textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Conforme notamos, ler e desenvolver-se como sujeito letrado é uma tarefa complexa e multifacetada que, em certa medida, é subestimada e reduzida, seja em face de atropelos com a interposição curricular e as demandas de grandes exames (Enem, Pisa, Saeb etc.), seja por ainda não termos superado noções de língua como mero código/instrumento de comunicação e de texto como produto de um emissor, tal qual problematizado por Koch (2003).

A partir de elementos inerentes à leitura, como a discussão, a réplica e a avaliação situadas (ROJO, 2004), temos pistas importantes de que o trabalho com a formação de leitores de textos variados, como os do universo científico, requer o desenvolvimento de uma postura ativa que vise ao acesso não só à informação dada, mas a contextos, realidades e práticas sociais ancorados nesses enunciados/gêneros.

A partir disso, destacamos ao professor de língua materna que a leitura no CPEP pode, em determinado momento, compartilhar espaço com outras práticas de linguagem, como a produção de textos. Todavia, entendemos que, por se tratar de um Campo que apresenta gêneros e contextos de produção aparentemente distintos e inéditos, em comparação a outros já realizados pelo estudante, o ato de ler (no sentido amplo e ativo) requer protagonismo no planejamento docente, por se configurar como processo que se reiterará em cada oportunidade de contato com novos textos.

Especificamente aos textos do campo científico e à gama de gêneros em que seus projetos de dizer podem ser estabilizados, sublinhamos a importância de um olhar que customize propostas de aprendizado da leitura, sobretudo as presentes em livros didáticos, que ainda são um dos recursos pedagógicos mais acessíveis ao contato de textos variados nas escolas (sobretudo as públicas). Intentamos, com isso, reafirmar o papel de uma postura crítica no trato de compêndios pedagógicos, no sentido de assumir que a BNCC não seja necessariamente um álibi validador para que quaisquer propostas inscritas sob seu escopo sejam tornadas automaticamente absolutas em detrimento de qualquer contexto educacional.

As escolas brasileiras, sobretudo quando consideramos as discrepâncias existentes nos sistemas privado e público (havendo neste último mais uma gama de nuances e

disparidades), são espaços diversos que influenciam as práticas com a linguagem, inclusive no que concerne à leitura. Tal qual defendemos ao longo do artigo, ler e compreender textos na escola não ocorre no vazio, mas é um ato que se reconfigura conforme se dispõem as condições para práticas de letramento. De tal modo, o CPEP também está condicionado a acessos prévios a textos, informações, experimentações sociais de professores e alunos com o universo e produções balizadas pela ciência, o que nos permite inferir que seus desdobramentos não serão necessariamente uniformes.

Cabe, por outro lado, fazer destaque a uma habilidade designada ao CPEP e relacionada à leitura que pode se desdobrar em um norteamento produtivo ao trabalho docente. Vejamos:

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

Percebemos, a partir dessa habilidade alvo, um reconhecimento importante por parte da BNCC: não há ciência sem texto. Ainda que não nos interesse uma perspectiva disciplinar do assunto, a localização de uma habilidade com a língua como meio para acesso a textos científicos de diversos matizes temáticos reitera a necessidade de uma perspectiva ampla e multifacetada da linguagem, uma vez que materialidades, discursos e objetos empíricos são recepcionados e viabilizados pelo compartilhamento de textos a serviço da interação humana.

Enfatizamos, portanto, o papel crucial do professor de língua materna na composição de uma configuração interdisciplinar de educação, sobretudo quando tratamos do compartilhamento e da compreensão de textos em gêneros do campo científico. Não asseveramos, com isso, o isolamento desse profissional ou de seu componente curricular em relação aos demais, mas à necessidade de tomarmos as práticas com a linguagem como ponto de partida relevante no acesso a textos de diversas esferas de atividade humana, o que permitirá, conseqüentemente, experiências letradas ao discente para uma ocupação autônoma de novos espaços.

Considerações finais

Nas seções deste trabalho, pudemos construir apontamentos que, sem a intenção de esgotar a temática proposta, fornecem norteamentos que contribuem com uma reflexão acerca da leitura de textos do campo científico desde a escola básica, conforme propõe a BNCC.

Consideramos desafiador o referido cenário porque exige do professor e do aluno uma resposta ativa e reflexiva a paradigmas que tradicionalmente persistem no ensino-aprendizado da língua, sobretudo no que concerne às concepções de texto, de leitura e de relação com o conhecimento científico.

Por meio das discussões trazidas ao longo do artigo, é relevante não limitar a concepção de texto como processo situado e interacional às discussões acadêmicas. Importa, todavia, exceder, adaptar e tornar possível essa perspectiva na escola básica, tanto por meio do ensino quanto pela formação (inicial e continuada) de professores.

Focalizando o escopo do artigo, compreendemos que o contexto de produção, temas e propósitos interacionais de textos do campo científico podem, em certa medida, deter distância de alguns cenários da escola básica, o que não necessariamente significa ignorar sua existência na formação discente. Seja pela imposição de um documento curricular ou pela própria necessidade de enxergarmos na escola uma agência de letramentos por primazia, importa que uma concepção plástica de textos seja constantemente reiterada no contexto escolar, no sentido de produzir relações menos assimétricas nas formas de acessá-los, como pela leitura.

A concepção de leitura, por sua vez, também requer uma perspectiva não mecânica, em constante problematização à noção de inércia ou de obviedade em seu processo. Se os textos não são os mesmos, tampouco serão seus contextos de produção ou projetos de dizer. Cabe assumir, portanto, que a leitura também não será uniforme, devendo ser ressignificada e replanejada mediante cada demanda sociocognitiva, sobretudo quando inserida no escopo educacional.

Apesar de as novas tecnologias já exigirem novos movimentos de leitura (como é o caso do hipertexto, por exemplo), consideramos pertinente sublinhar que a diversidade de gêneros e projetos de dizer de cada texto já subsidiam diferentes demandas leitoras que visem ao estabelecimento de um comprometimento com a compreensão e a interação com aquilo que é lido, com vistas à interação social via linguagem.

Importa, por fim, não ignorarmos a necessidade de uma formação docente que acompanhe e busque responder a esses desafios, bem como de condições econômicas e tecnológicas para a viabilização do letramento científico desde a escola básica. Resta, com isso, a compreensão de que o ensino-aprendizado da leitura de textos científicos, enquanto processo inerente à formação humana e cidadã de sujeitos da/na escola, precisa estar ancorado na fortuna teórica das correntes de pensamento linguístico, como a LT, mas requer ser salvaguardada de políticas educacionais e curriculares que sustentem sua realização e considerem a diversidade de contextos escolares em todo o território nacional.

Referências

BAKHTIN, M. *Por uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação, Brasília (DF), 2010, p. 85-106.

CASTELUBER, D. E. M.; BICALHO, D. C. Leitura no livro didático: compreensão da argumentação e formação do leitor crítico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Contribuições para reflexões, debates e ações. Mercado das Letras, 2016, p. 195-225.

EDITORA MODERNA. *Se liga nas linguagens*. Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2020.

EDITORA MODERNA. *Araribá Conecta Português: 6º ano*. Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 191-206.

ELIAS, V. M.; SILVA, S. L. Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos. *Percursos Linguísticos*, v. 7, n. 17, 2017, p. 303-313.

ELIAS, V. M.; CAPISTRANO JÚNIOR, R. O Texto Na Linguística Textual: Entrevista À Vanda Maria Elias. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 11, n. 29, 2021, p. 24–31.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações com o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-25.

KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, [1997] 2003.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. 2006. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M.; CAPISTRANO JR., R. *Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos: contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa*. 2ªs *Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos*, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D. *Letramento científico: sentidos e valores*. *Notas De Pesquisa*, 2011, p. 12–25.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Ed. 34, 2017.