

## **O aluno leitor no discurso de documentos oficiais de ensino**

The student reader in the discourse of official teaching document

El alumno lector en el discurso de los documentos oficiales de enseñanza

**Maria Regina de Jesus Nascimento**

Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil)

**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz**

Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil)

### **RESUMO**

Este artigo visa apresentar os resultados de uma investigação acerca do imaginário discursivo sobre o aluno leitor em alguns documentos oficiais de ensino – PCN (1998), OCEM (2006) e DCE/PR (2008) –, ao tratarem das disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia e História. Com o aporte teórico da Análise de Discurso de matriz francesa, buscamos apreender quais imagens de leitor são ali construídas e quais de seus efeitos de sentido podem impactar o ensino-aprendizagem da leitura. Os dados revelam que, em tais documentos, a imagem de aluno leitor está atrelada à de professor formador de leitor, colocando Língua Portuguesa e Filosofia de um lado e História de outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aluno leitor; Imaginário discursivo; Documentos oficiais de ensino.

### *ABSTRACT*

*This article aims to present the results of an investigation about the discursive imaginary about the student reader in some official teaching documents –*

\* Sobre as autoras ver página 95-96.



*PCN (1998), OCEM (2006) and DCE/PR (2008) – when dealing with the subjects of Portuguese Language, Philosophy and History. With the theoretical support of French Matrix: Discourse Analysis, we seek to understand which reader images are built there and which of its meaning effects may impact reading teaching and learning. The data show that in such documents the image of student reader is linked to that of teacher-reader, putting Portuguese Language and Philosophy on one side and History on the other.*

**KEYWORDS:** *Student reader; Discursive imaginary; Oficial teaching documents.*

#### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación acerca del imaginario discursivo sobre el alumno lector en algunos documentos oficiales de enseñanza - PCN (1998), OCEM (2006) y DCE / PR (2008) -, al tratar de las asignaturas de Lengua Portuguesa, Filosofía y Historia. Con el aporte teórico del análisis del discurso de matriz francesa, buscamos aprehender cuales imágenes de lector se construyen allí y cuales de sus efectos de sentido pueden impactar la enseñanza-aprendizaje de lectura. Los datos muestran que, en dichos documentos, la imagen de alumno lector está vinculada a la de profesor formador de lector, poniendo Lengua Portuguesa y Filosofía por un lado e Historia por el otro.*

**PALABRAS CLAVE:** *Alumno lector; imaginario discursivo; documentos oficiales de enseñanza.*

## 1 Os documentos oficiais de ensino: breve apresentação

Os documentos oficiais de ensino aqui analisados<sup>1</sup> (PCN, OCEM e DCE/PR)<sup>2</sup> têm por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que rege, orienta e determina os caminhos da educação no país, seus princípios e fins. Na Lei de Diretrizes e Bases, o inciso I do artigo 32 rege sobre o Ensino Fundamental, em que o objetivo é a formação básica do cidadão e, para tanto, o ensino deve proporcionar “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 32). Vemos, assim, um alicerce para o trabalho com a leitura em sala de aula, posto que a leitura se evidencia como a primeira condição da aprendizagem.

Já no que se refere ao Ensino Médio, a lei tem por finalidade, conforme disposto no artigo 35, além do aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o mercado de trabalho e

<sup>1</sup> Neste artigo, é apresentado parte de resultado de pesquisa coordenada e orientada por Eliana Maria Severino Donato Ruiz e que resultou dissertação que analisa representações de professores da Educação Fundamental acerca do aluno leitor da atualidade, de Maria Regina de Jesus Nascimento (NASCIMENTO, 2017).

<sup>2</sup> PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b), OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a,2006b) e DCE/PR – Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).

o desenvolvimento da cidadania. Para tanto, o artigo 36 dispõe como diretrizes para o Ensino Médio:

[...] a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 51).

Em Língua Portuguesa, os PCN tomam a linguagem como processo de interlocução e atividade discursiva realizada nas práticas sociais coexistentes nos diferentes grupos da sociedade, por meio da qual os indivíduos interagem uns com os outros, tanto na oralidade quanto na escrita e, ainda, de maneira informal ou formal:

[...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos (BRASIL, 1998a, p. 27).

Tal documento evidencia o trabalho com a língua numa perspectiva interacionista, em que aprendê-la é mais que combinar palavras e expressões, pois recai sobre apreender significados culturais, sociais e interpretar a realidade.

As OCEM possuem grande relevância para o Ensino Médio e têm como escopo dispor aos docentes um conjunto de reflexões que possam incrementar sua prática em sala de aula. No caderno destinado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que disponibiliza as orientações para a disciplina de Língua Portuguesa, trata-se, primeiramente, dos (des)caminhos dessa disciplina, colocando que, com o avanço das pesquisas no campo da Linguística, tanto de abordagem teórica quanto aplicada, enxergou-se a necessidade de se rever e redimensionar o próprio objeto de estudo da disciplina, ou seja, a língua. Viu-se, ainda, que a variedade de usos da língua somente seria compreendida quando e se “considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve também o contexto imediato em que se dá a interação quanto à esfera social de que ela emerge” (BRASIL, 2006a, p. 21).

Mesmo destacando as contribuições dos estudos direcionados aos processos cognitivos subjacentes à elaboração do conhecimento e aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de textos, as OCEM, no referido caderno, ao considerarem que todo e qualquer texto se constrói na interação, propõem, para a abordagem de conteúdo na escola, a mesma perspectiva interacionista já vista nos PCN.

Entretanto, quando comparadas aos PCN, as orientações dadas pelas OCEM – que propõem a ampliação contínua de saberes relativos à circulação dos textos e à capacidade de reflexão sobre a língua – apresentam um dado novo em relação ao trabalho do professor com o texto nas escolas, uma vez que defendem uma preocupação maior com a produção de sentidos, revelando,

dessa forma, um possível direcionamento do trabalho docente, com um enfoque discursivo no trato com a língua, no que se refere tanto às práticas orais quanto escritas:

[...] prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (BRASIL, 2006a, p. 33).

Em âmbito estadual, as DCE/PR (PARANÁ, 2008) têm por finalidade orientar os professores das escolas paranaenses da rede pública de ensino na elaboração do currículo. O texto deste documento é organizado de modo a contemplar as relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar. Assim, identificando que a escola, em alguns contextos, ainda segue uma concepção de linguagem que restringe a leitura e a escrita ao estudo da nomenclatura da gramática tradicional – desconsiderando a história, o sujeito, bem como o contexto de produção –, as DCE/PR buscam praticar uma concepção de linguagem dentro de uma proposta interacionista, como acontecimento social, postulando que a linguagem não é um sistema fechado em formas, mas sim algo aberto às suas condições de produção, bem como a acontecimentos sociais, vista como fenômeno social que se origina da necessidade de interação política, social e econômica entre os homens.

Observamos, pois, nos PCN, nas OCEM, bem como nas DCE/PR, uma filiação à teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981; BAKHTIN, 1997 e outros) no que concerne às concepções de língua e linguagem e, em decorrência, ao fato de se considerar como unidade básica de ensino o enunciado/discurso/texto e não mais a frase descontextualizada. E apontamos como marca dessa filiação a determinação do trabalho docente com a maior diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes nas práticas sociais de letramento, tanto pelos PCN como pelas OCEM de Língua Portuguesa:

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998a, p. 26).

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais (BRASIL, 2006a, p. 36).

A referida filiação ocorre em conformidade com o que aponta Marinho (2007), a partir da década de 1970, momento em que se configura o discurso da inovação no ensino de Língua Portuguesa devido, entre outros fatores, ao que se convencionou chamar de virada pragmática: uma mudança de paradigma nos estudos de linguagem, com o surgimento de inúmeras teorias, como a

Pragmática, a Análise de Discurso, a Linguística Textual, entre outras. Com isso, os documentos prescritivos da educação, como é o caso dos PCN (e os que o seguiram, como as OCEM e as DCE/PR) buscam se afastar do ensino tradicional da língua, para se alinharem à vanguarda científica ou acadêmica.

## 2 No amplo âmbito da Análise de Discurso

Situada no campo das ciências da linguagem, a Análise de Discurso de orientação francesa procura explicar a língua em sua integridade, em seu momento sócio-histórico.

Discutir acerca do imaginário discursivo envolve compreender que o sujeito é constituído por diferentes vozes e seu discurso, atravessado por outros. O discurso, na perspectiva da Análise de Discurso, não se refere apenas à transmissão de informação, tampouco corresponde à noção de fala saussuriana; “[...] é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21). Tem a capacidade de significar e faz significar o próprio homem ao conceber a linguagem enquanto mediação entre o homem e sua realidade natural e social. Materializado pela linguagem, é capaz de alterar e transformar o homem e a realidade em que ele vive, como também conservar e fazê-la permanecer.

A definição de discurso, para Foucault (2008, p. 122), fixa-se em “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”, ou seja, o discurso tem seu princípio de regularidade em uma mesma formação discursiva. Assim, os enunciados são tidos como unidades basilares na formação de um discurso, uma vez que uma formação discursiva seria a união, uma espécie de família de enunciados. Não comporta princípios de unidades, visto que é formado por elementos que não se ligam previamente – o que caracteriza a dispersão que o analista deve descrever, a fim de buscar os princípios que servem como padrão e regem sua formação.

Consoante com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, não há discurso sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975). O sujeito é, desde sempre, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, não é fonte do sentido e se forma devido ao trabalho de uma rede de memória que funciona por meio de diferentes formações discursivas que, no interior do discurso, representam diferentes posições-sujeito: “Cada sujeito é assujeitado no universal como singular insubstituível” (PÊCHEUX, 1993, p. 156). Tal é a condição para que produza uma sequência oral ou escrita, independentemente de sua intenção ou consciência (como estágio ou nível de percepção do real).

Todo processo discursivo, afirma Pêcheux (1993), é constituído por formações imaginárias que representam “o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1993, p. 82, grifos do autor). Considerada um jogo de imagens de um discurso, essa maneira de reconhecer a si e ao outro implica um vai e vem de efeitos de sentido entre sujeitos e não uma mera troca de informações entre A e B. Devido a essas posições marcadas, não por um ser individual, mas pela representação de um lugar social ocupado por um sujeito interpelado pela ideologia que o domina, há, nas formações discursivas, a possibilidade, por parte do locutor, de antecipação das representações acerca do interlocutor. É nesse momento que acontece a formulação de estratégias do

discurso. Assim, as formações imaginárias acabam por construir formações discursivas:

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifo do autor).

Ao incorporar o termo foucaultiano à Análise de Discurso, Pêcheux o faz com readaptações, confrontando-o à questão da ideologia e, por conseguinte, da luta de classes, de modo a defini-lo como: “[...] o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura [...]” (PÊCHEUX, 1993, p. 166). Com tal característica, é possível afirmar que uma formação discursiva estabelece o que dizer a um sujeito, não cartesiano, mas vinculado, assujeitado por uma formação ideológica sob a qual seu posicionamento enunciativo se filia e se materializa por meio dos enunciados que formam seu discurso.

Para Orlandi (2007), a noção de formação discursiva é basilar na Análise de Discurso, visto que permite ao analista compreender o processo de produção dos sentidos, como também a sua relação com a ideologia, fornecendo-lhe, ainda, a possibilidade de estabelecer as regularidades presentes no funcionamento do discurso.

Foucault propõe que é diante das formações discursivas que se deve empreender a análise, visto que, interpretá-las, seria meramente resumi-las frente à rica complexidade do que é dito: “analisar uma formação discursiva é [...] pesar o ‘valor’ dos enunciados. Esse valor [...] caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 136).

São os enunciados que constituem as formações discursivas e a análise de enunciados supõe a descrição, não de um sujeito individual ou de uma subjetividade transcendental, “mas que seja descrito como um campo anônimo cuja configuração defina o lugar possível dos sujeitos falantes” (FOUCAULT, 2008, p. 138). A questão que se coloca na análise de um enunciado, portanto, não se dirige ao sujeito, visto que “‘não importa quem fala’, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Assim, é o exterior, a história que está em jogo no momento da análise discursiva.

É em uma formação discursiva, pois, que a palavra assume para si o efeito de sentido, que vai além do significado prescrito nos dicionários, deixando de ter um significado em si e passando a produzir sentidos diferentes, determinados pela posição ideológica presente no discurso em que é proferida. Assim, uma palavra pode mudar de sentido a depender da posição do sujeito. Conforme Orlandi (2007, p. 42), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições [...]”.

Percebe-se, então, que o sentido não é dado *a priori*, as palavras denotam seu sentido a depender da formação discursiva em que são inscritas. É na estrutura de uma formação discursiva que se pode apreender as intenções e os termos de engendramento do discurso. Dessa forma, compete ao analista observar as condições de produção do discurso, pois os diferentes usos e sentidos das palavras são por tais condições determinados, além de dependerem de que as palavras se inserem numa ou noutra formação discursiva.

Para Pêcheux e Fuchs (1975), "[...] o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)" (apud GADET; HAK, 1993, p. 169).

Não havendo mais, então, em uma perspectiva semântico-histórica (ou discursiva, nos termos da AD), um centro e uma margem dados *a priori*, mas dispersão de sentidos, efeitos possíveis de sentido (discurso), é a formação discursiva – concebida como necessariamente constitutiva de uma formação ideológica – que determinará qual efeito de sentido prevalecerá em detrimento de outros, o que evoca, por sua vez, a questão do possível da língua e do discurso.

Assim, na visão da Análise de Discurso, quanto ao processo de produção do sentido, não é o falante/locutor (onipotente, onisciente, onipresente) quem determina a forma e o sentido do que diz, mas a construção de um efeito semântico hegemônico sendo determinada pelas relações de força entre formações discursivas, que são constitutivas de formações ideológicas – e através dessas, e em última análise, por condições de produção específicas (PÊCHEUX; FUCHS, 1993), não só de ordem econômica. De qualquer forma, é essa dinâmica da correlação de forças que determina (ao menos parcialmente) a possibilidade de interpretação (isto é, a atribuição de sentidos), cuja discussão remete à questão do (im)possível da língua e do discurso.

Importa lembrar que todo texto é marcado pela heterogeneidade, de maneira que o sujeito do discurso não é único. Nesse sentido, um discurso se constitui na reelaboração do que já se tem e, para tanto, inclui, pela citação, pela paráfrase, pela polissemia, outros discursos já ditos, o que possibilita ao enunciatário ajuizar as possíveis formações discursivas e ideológicas presentes nos mesmos. O interdiscurso é, pois, o lugar de formação do pré-construído e funciona como um elemento regulador do deslocamento das fronteiras de uma formação discursiva, controlando a sua reconfiguração e permitindo a incorporação de já-ditos que lhe são exteriores, provocando redefinições, apagamentos, esquecimentos ou denegações entre os elementos de saber da referida formação discursiva.

Ponderar sobre a heterogeneidade do sujeito e as relações existentes entre o interdiscurso (memória discursiva) e o intradiscurso (nível de formulação do dito no já-dito) remete-nos às noções de formação discursiva e formação ideológica, conceitos caros à Análise de Discurso de matriz francesa.

É com base em tais pressupostos que, em nosso trabalho de análise, será possível inferir acerca do imaginário sobre o aluno leitor que emerge dos documentos oficiais de ensino e seus entrelaçamentos com a exterioridade que o circunda.

### 3 O imaginário discursivo acerca do aluno leitor nos documentos oficiais de ensino

Embora o foco, aqui, seja o aluno, a imagem que se tem dele nos documentos oficiais de ensino acerca das disciplinas investigadas, a análise possibilitou que vislumbrássemos outra, a de professor, que a ela aparece necessariamente atrelada. Assim, apresentamos, inicialmente, como o professor é discursivizado nesses documentos e, na sequência, as imagens de aluno leitor que neles emerge.

#### 3.1 Imagens do professor nos documentos oficiais de ensino

Quando o assunto é leitura nos PCN de Língua Portuguesa, há uma orientação para que os docentes sejam mediadores de ações que possibilitem aos educandos o desenvolvimento da competência leitora, conforme o seguinte recorte discursivo:<sup>3</sup>

(01) A língua [...] está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina (BRASIL, 1998a, p. 31, grifos nossos).

O substantivo *tarefa* é um jargão comum aos profissionais da educação, tido como algo a ser cumprido por aprendizes. Porém, no caso dos PCN, tal *tarefa* é atribuída também aos professores, o que nos permite entender que os professores têm uma tarefa a ser cumprida: a de formar leitores. A conjunção subordinativa *já* introduz uma oração subordinada (*já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina*) e esta apresenta, em forma de argumentação, a causa, o motivo pelo qual a tarefa deve ser realizada pelos professores. A dependência da linguagem, considerada a causa para que todo professor seja um formador de leitores tem o sentido confirmado com o uso do verbo *depende* (*todo professor depende da linguagem*) que empregado no presente do indicativo é asseverativo. Entende-se que os professores também têm a tarefa de desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina; no entanto, para isso, é necessário que o aluno tenha competência leitora.

Visto que a leitura é condição para a aquisição de conhecimento em todas as áreas, entendemos que a orientação dos PCN em relação à linguagem é acatada nos demais documentos e, a fim de considerá-la, há uma preocupação em orientar metodologicamente o ensino. Para tanto, toma-se o professor como mediador e o aluno como aquele que, a partir dessa mediação, desenvolve-se e alcança autonomia. Para melhor exemplificar, vejamos o recorte discursivo das OCEM de Filosofia:

---

<sup>3</sup> Os recortes discursivos selecionados para esta discussão serão identificados em ordem numérica crescente, em consonância com as normas editoriais (01, 02 etc.). Entretanto, quando retomados no decorrer da análise, serão referenciados pela sigla RD (recorte discursivo) acrescida do numeral correspondente (RD1, RD2 etc.).

(02) Contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, [...], o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (BRASIL, 2006b, p. 31, grifos nossos).

*Fazer* é um verbo que carrega no interdiscurso a ideia de executar, realizar (*fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica*), ou seja, o que se propõe ao professor é que ele execute a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita para que, com isso, o aluno consiga *aceder a uma competência discursivo-filosófica*. Neste sentido, o sintagma *fazer aceder* relaciona-se à ideia de um professor mediador que atende a orientação da tarefa dada pelos PCN. *Acéder* carrega a ideia de aceitar, consentir, concordar; relaciona-se, assim, à de aluno que necessita ter o professor como mediador para chegar ao que deseja, ou seja, ter a competência discursiva desenvolvida pela leitura, por meio da mediação do professor.

Chama a atenção, neste contexto, o uso do termo *cidadania* (*pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania*). Na perspectiva discursiva, conforme Pêcheux (2010), é no interdiscurso que se busca material para uma formação discursiva e esta apresenta formulações já feitas e também já esquecidas, mas que, de certa forma, determinam o que se diz. É o pré-construído, já dito em um outro lugar e outro tempo, que está no domínio da memória discursiva. Dessa forma, encontramos no vocábulo *cidadania* o pré-construído que, dito em outros discursos, aqui também produz sentido: é formando o aluno leitor que se deseja, aquele que lê, que desenvolve competência discursivo-filosófica, que se tem a garantia do exercício da *cidadania*.

Ainda referente à imagem que se tem nos documentos oficiais de ensino sobre o professor, encontramos nas OCEM de Língua Portuguesa o mesmo quadro apresentado na disciplina de Filosofia – o de mediador do conhecimento:

(03) As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade (BRASIL, 2006a, p. 71, grifo nosso).

*Orientar* tem o sentido de encaminhar, mostrar o caminho, conduzir; já o prefixo latino *-re* tem o significado de repetição, de fazer novamente; portanto, *reorientação* carrega o sentido de novamente encaminhar. No interdiscurso, a ideia que se tem é a de reprovação de uma primeira orientação,

e de renovação, alteração em uma segunda; assim, cabe ao professor, como mediador, a partir da história de leitura do aluno, orientá-lo novamente a fim de que este chegue ao leitor que se deseja.

A imagem do professor como mediador do ensino da leitura pressupõe um aluno leitor a ser encaminhado. No entanto, o que diverge, principalmente de uma disciplina para outra nas OCEM de Língua Portuguesa, é a maneira que se colocam os encaminhamentos para que o aluno possa chegar ao ideal esperado. Assim, temos que, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia, há uma preocupação mais marcada com o passo-a-passo do ensino da leitura e um aluno leitor vinculado à metodologia do ensino-aprendizagem da leitura, enquanto que, na disciplina de História, a preocupação centra-se na apropriação crítica do conhecimento dos fatos históricos e o aluno leitor vincula-se ao objeto de estudo da disciplina.

Passemos, agora, à análise de recortes discursivos dos documentos oficiais de ensino, dos quais emergem imagens de aluno leitor.

### 3.2 Imagens do aluno leitor nos documentos oficiais de ensino

Na análise que fizemos da forma de abordagem da metodologia do trabalho docente com a leitura, foi possível perceber, em todos os documentos analisados, uma imagem de aluno leitor idealizada, que se vislumbra a partir da expectativa criada em relação a esse trabalho. Decerto, o sentido de possibilidades de trabalhos com a leitura em sala de aula evidenciado no texto dos documentos oficiais de ensino é, em parte, devido ao caráter injuntivo de tais documentos, que têm por intento aconselhar, recomendar e propor ações a seus interlocutores. Começemos com os PCN de Língua Portuguesa:

(04) No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: [...] leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, [...]; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas [...]; confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998a, p. 50-51, grifos nossos).

Primeiramente, tem-se, neste recorte discursivo, uma visão de expectativa em relação à leitura. O uso do verbo *esperar* apresenta uma incerteza, uma possibilidade de algo que pode vir a ser (*espera-se que o aluno: [...] leia, de maneira autônoma*), e relaciona-se a um futuro que não se tem como saber se irá ou não acontecer. Assim, inferimos que as orientações apresentadas estão no plano do ideal a ser alcançado e dão a ver, por analogia, a imagem de um aluno idealizado a ser formado.

As orientações dadas para alcançar tal ideal são colocadas em forma de ações que o aluno, em interação com o texto, deve realizar para construir sentidos (*leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade*). O verbo *ler* conjugado no subjuntivo (*leia*) realça o

sentido de expectativa. O adjunto adverbial *de maneira autônoma* apresenta, com o emprego do adjetivo *autônoma*, a noção de liberdade, visto que o termo se relaciona, no interdiscurso, à ideia de não dependência, de se fazer sozinho, sem interferência alheia. Espera-se que o aluno receba e aceite a interferência do professor até o momento em que possa ler autonomamente. Percebemos, desse modo, a construção dos sentidos na interação leitor-texto e, para que tal interação aconteça, há, na materialidade linguística, o uso dos verbos *seleccionando*, *desenvolvendo*, *confirmando*, *articulando* (*Seleccionando procedimentos de leitura [...] desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas [...]; confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais*); empregados no gerúndio, indicam como o aluno deve proceder para construir os sentidos do texto de maneira autônoma. Entendemos que, assim como se prevê uma metodologia de ensino, há a previsão de uma metodologia do aprendizado a ser seguida, ou seja, o professor orienta com base em uma metodologia e o aluno, para adquirir a autonomia desejada, deve, também, seguir uma metodologia que, de certa forma, com ela se relaciona.

Se se trata de uma metodologia, parece que esta se encontra amparada na concepção de texto enquanto lugar de interação<sup>4</sup> e na visão da existência de um certo procedimento de leitura que produz sentidos:

(05) [...] se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos (BRASIL, 1998a, p. 71, grifos nossos).

As formas verbais no presente do indicativo, *são* e *é*, correspondem à ideia de uma verdade, são típicas de afirmações e possuem efeito de uma certeza, de um saber inquestionável que se quer confirmar no leitor. Os enunciados assertivos, conforme Coracini (2002, p. 72), têm por característica “[...] impor, pelo efeito de verdade, o que é enunciado, calando, dessa maneira, todo tipo de questionamento, sobretudo se quem enuncia é alguém institucionalmente reconhecido”, como é o caso dos documentos oficiais de ensino.

Desta forma, o leitor ideal deve construir sentidos a partir de um *modo de ler* (*o modo de ler é também um modo de produzir sentidos*), ou seja, de um jeito, de uma técnica de leitura; assim, inferimos que, sendo o professor considerado o mediador do conhecimento, cabe a ele ensinar ao aluno esse modo de ler. Vejamos, então, nos recortes discursivos, como os documentos propõem/impõem este modo de ler e quais seus efeitos de sentido, primeiramente nos PCN de Língua Portuguesa:

(06) Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do

<sup>4</sup> Na perspectiva interacionista da leitura o texto é considerado lugar de interação dos sujeitos sociais (autor e leitor), que se constituem nele por meio de diálogos e o leitor tido como sujeito cognitivo, um receptor de conhecimento que, na interação com o texto, (re)cria significados e produz sentidos.

texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, é necessário que busque no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma, espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas (BRASIL, 1998a, p. 96, grifos nossos).

*Utilize, busque e deduza* são verbos que, mesmo empregados no modo subjuntivo e denotando um sentido de possibilidade, deixam, via deslizamento de sentido, um tom de ordem, de um pedido enfático próprio de verbos no modo imperativo. O uso da modalidade deôntica (*é necessário que*) reforça o sentido de comando e é um recurso discursivo utilizado para, no mínimo, impor autoridade e se colocar como voz de mando que determina como se deve proceder para se ler adequadamente.

Já *pistas* e *articulação* lembram o trabalho da leitura como processo cognitivo, em que o texto é lugar de interação, e nele se inserem os sujeitos produtores de sentido, ou seja, o autor e o leitor. Assim, o leitor ideal seria aquele que sabe interagir com o texto a partir do que o texto oferece na sua superfície, na sua materialidade, fazendo gestos de interpretação baseados em sua história pessoal como sujeito sócio-historicamente constituído, que, utilizando procedimentos, buscando pistas, articulando e deduzindo informações, constrói sentidos.

Também nas OCEM da disciplina de Língua Portuguesa e de Filosofia, temos, em relação à leitura, o mesmo sentido de possibilidade a ser alcançada, como também a preocupação com a metodologia do trabalho com a leitura em sala de aula, já mencionados com relação aos PCN de Língua Portuguesa. Visando ao desenvolvimento de uma competência discursiva as OCEM de Língua Portuguesa dizem:

(07) [...] o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva: [...] Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos [...]. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno [...] deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; [...] os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, 2006a, p. 32, grifos nossos).

Assim como ocorre nos PCN, este documento também desenvolve, em relação à formação do leitor, o sentido de algo que pode vir a ser e, também, de incerteza, de dúvida, visto que faz uma suposição que se espera acontecer (*prevê que o aluno, ao longo de sua formação*). Essa espera, que carrega consigo a expectativa, gira em torno de ações a serem realizadas.

No caso das locuções verbais *deva construir* (*deva: [...] Construir habilidades e conhecimentos*) e *deverá compreender* (*deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto*), desenvolve-se a ideia de verdade e necessidade. O verbo auxiliar no subjuntivo (*deva*) – sentido de possibilidade – e

o principal no infinitivo (*construir*) – sentido de ação a ser realizada – produzem um efeito de sentido em termos de *é necessário que construa, é necessário que compreenda*. Com esta modalidade deôntica, depreendemos que há uma verdade a ser cumprida, executada pelo aluno com o objetivo de alcançar a competência discursiva. Em suma, a leitura se relaciona com a produção de sentidos e a imagem de aluno leitor é a de um aluno que consegue compreender, no texto, os processos de produção de sentido.

Podemos conferir na materialidade discursiva a estreita relação da disciplina de Língua Portuguesa com a leitura, visto que, o que se espera é que o aluno, com a mediação do professor, seja capaz de, a partir da leitura, produzir sentidos (*Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos*). Tal proposição pode ser entendida como: ler com o intuito de analisar os possíveis usos e atribuições de sentidos que podem ser conferidos a determinados usos da língua(gem). Dessa maneira, o emprego do substantivo *análise* (*Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno*) pode, aqui, ser entendido como sinônimo de leitura, o que nos permite, via interdiscurso, depreender que pode haver uma expectativa de que o professor direcione o aluno para uma leitura no nível do trabalho do analista (do discurso) que procura compreender como o texto produz sentidos.

As OCEM de Filosofia, do mesmo modo que as OCEM de Língua Portuguesa, demonstram uma preocupação metodológica em relação à leitura e, também, colocam o aluno leitor no nível de uma possibilidade a ser alcançada:

(08) A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, [...]. Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos (BRASIL, 2006a, p. 28, grifos nossos).

Reforçando o sentido de um caminho a ser seguido, e, de maneira mais enfática e impositiva, o RD08 faz uso da locução verbal *deve posicionar* (*deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados*), e esta, na modalidade deôntica, encontra-se no eixo da obrigatoriedade, possuindo um sentido de dever a ser cumprido e que pode ser traduzido como: *you tem que se posicionar*. Podemos, assim, estabelecer que a imagem do aluno leitor é a de um aluno que, orientado pelo professor, toma para si a responsabilidade de se posicionar frente à leitura, ou seja, o aluno leitor vai assumir a posição de leitor e esta seria a sua obrigação.

Tomemos, agora, a disciplina de História nas DCE/PR. Neste recorte discursivo, buscamos analisar como os processos metodológicos de leitura são apresentados e, por analogia, como a imagem de aluno leitor se vincula ao objeto de estudo da disciplina:

(09) Deseja-se que, ao final do trabalho na disciplina de História, os alunos tenham condições de identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História (PARANÁ, 2008, p. 82, grifos nossos).

Os verbos *identificar* e *reconhecer* (*identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes*) apresentam-se como procedimentos metodológicos direcionados ao posicionamento do aluno frente à leitura e denotam um sentido de objetividade.

Não é explícita, na materialidade linguística, a relação da disciplina de História com a leitura, porém há, aqui, um pressuposto que nos permite inferir que os procedimentos metodológicos que devem ser adotados são referentes à leitura, pois, os processos históricos a serem identificados pelos alunos (*os alunos tenham condições de identificar processos históricos*) encontram-se em textos diversos. A partir desse pressuposto, podemos encontrar o seguinte sentido: a leitura deve proporcionar ao aluno o conhecimento para saber identificar os processos históricos.

De maneira genérica, todos os documentos aqui analisados consideram a influência dos meios de comunicação e a quantidade de informações que os alunos recebem das mídias atuais, levando-se em consideração que tal acontecimento faz parte da história e que, em maior ou menor grau, a depender das condições de produção, alteram a relação do ser humano com a linguagem e, em consequência, com a leitura. Consideremos, neste sentido, o discurso das DCE/PR de Língua Portuguesa sobre a leitura e o uso das tecnologias digitais, em que há a imagem de um aluno leitor dinâmico e ativo que sabe selecionar, em meio aos vários caminhos disponíveis de uma leitura digital, aquele que mais lhe interessa:

(10) A leitura do texto digital exige, diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico, ativo e que selecione quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele escolhe o caminho, o percurso da leitura, os supostos início, meio e fim, porque seleciona os hiperlinks que vai ler antes ou depois (LÉVY, 1996) (PARANÁ, 2008, p. 73).

Marcadamente, há, na materialidade linguística a ideia da imposição, de algo que se faz necessário quando se realiza a leitura em suporte digital (*A leitura do texto digital exige diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico*). Essa ideia de imposição encontra-se no uso do verbo *exigir* que, empregado no indicativo é asseverativo e a exigência que se faz é que o leitor do texto digital seja *dinâmico, ativo*. As ideias de liberdade e de autonomia, presentes no uso dos verbos *selecionar* e *escolher*, nos levam a inferir que a imagem erigida é a de um leitor autônomo (*um leitor dinâmico, ativo e que selecione quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele escolhe o caminho*).

Parece claro, que, tanto os PCN quanto as OCEM e as DCE orientam o trabalho com a leitura, no sentido de considerá-la um processo em que o leitor possa agir ativamente perante o texto, contribuindo na construção de seu

significado com inferências advindas de conhecimentos prévios tanto da linguagem quanto de seu contexto sociocultural. A leitura é, neste sentido, “uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998a, p. 69). E o leitor é o sujeito ativo capaz de interagir com o texto, apoiando-se em conhecimentos prévios nas mais variadas situações, ou seja, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, ele é capaz de reconhecer as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade de um texto.

Podemos dizer que os documentos aqui analisados apresentam o discurso da valorização de uma leitura reflexiva e crítica, capaz de levar o aluno a selecionar textos conforme o seu interesse; ler de maneira autônoma; ler nas entrelinhas, identificando o implícito; trocar impressões com outros leitores; coordenar estratégias de leituras não-lineares; refletir sobre as contradições sociais; compreender a leitura em suas diferentes dimensões; articular informações textuais com conhecimentos prévios e, ainda, reconhecer posições e produzir sentidos a partir do texto lido. Em outras palavras, o aluno deve, com os encaminhamentos feitos, efetivar-se como um coprodutor, sendo capaz de assumir um papel ativo no processo da leitura.

Inferimos, portanto, que os documentos analisados possuem uma aproximação à concepção interacionista de leitura e configuram-se orientadores do fazer docente, tendo o professor como mediador dos processos de aprendizagem e, ainda, que tais documentos consideram que, se seguidas suas orientações, o aluno poderá chegar ao leitor que se quer ideal. Nesse sentido se justifica a ideia de um aluno leitor a ser moldado pelo professor.

Entretanto, considerando que cada disciplina possui seu objeto de estudo, a leitura é desenvolvida dentro das especificidades de cada área e, deste ponto de vista, a impressão que se tem é a de que tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto na de Filosofia há uma preocupação mais marcada com a metodologia do trabalho com a leitura, que visa a um leitor capaz de fazer gestos de interpretação com base em sua história pessoal como sujeito e aponta para um leitor ideal, capaz de atribuir sentidos, interagindo com o texto a partir do que o texto oferece na sua materialidade. Já na disciplina de História, devido, é claro, à especificidade da área, a imagem de aluno leitor acaba por ser mais restrita à de um aprendiz capaz de se apropriar do conhecimento histórico e de construir sentidos históricos.

#### **4 Palavras (que se querem) finais**

Com base em nosso gesto interpretativo, não nos é dada a possibilidade de elencar assertivas sobre os efeitos das imagens do aluno leitor no ensino-aprendizagem da leitura, entretanto, alguns questionamentos podem ser formulados.

Não questionamos, aqui, o valor de tais documentos para a educação, mas, sim, problematizamos seus direcionamentos e as imagens de leitor que deles emergem, a ponto de provocar reflexões pertinentes a, quem sabe, uma melhora no ensino-aprendizagem da leitura.

De modo geral, a imagem do aluno leitor é a de um sujeito idealizado, que se encontra no plano do ideal a ser alcançado; portanto, uma incerteza. Com isso, o aluno leitor nos documentos oficiais de ensino parece figurar

muito mais como virtualidade do que atualidade; num sentido romântico e utópico. Dessa maneira, tendo em vista as atuais condições de produção da leitura no mundo digital e globalizado da contemporaneidade, não entrevemos deflagrada uma perspectiva de trabalho docente para se atingir tal objetivo de maneira palpável. Podemos, ainda, nos questionar: estaria o professor trabalhando por algo utópico e, por isso, deixando o ensino da leitura sempre num porvir?

Por certo, outras análises devem ser empreendidas, a fim de que se possam traçar caminhos mais seguros e provocar outras reflexões e, quiçá, mudanças nos caminhos da formação leitora em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006a.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006b.
- CORACINI, M. J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 67-74.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, 2007. p. 163-189. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

NASCIMENTO, Maria Regina de Jesuz. **O imaginário discursivo sobre o aluno leitor no universo escolar**. Orientadora: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ORLANDI, E. L. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: [s.n.], 2008.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, F.; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p.163-252. c1975.

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**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 74 -87. c1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

*Recebido em 01 dezembro de 2019.*

*Aceito em 30 abril de 2020.*

*Publicado em 03 de agosto de 2020.*

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Maria Regina de Jesuz Nascimento** é Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (PR-BR). É professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), atuando nos ensinos Fundamental e Médio. Suas pesquisas concentram-se na área da Linguística Aplicada e seus interesses atuais estão relacionados ao ensino de português como língua materna e ao ensino-aprendizagem da leitura.

E-mail: [mari.jenasc@gmail.com](mailto:mari.jenasc@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6435-7936>

**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz** é Pós-doutora em Linguística Aplicada, tendo feito Doutorado em Linguística e Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (SP-BR). É professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina - UEL (PR-BR), atuando na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Dentre seus trabalhos, destaca-se o livro

*Como Corrigir Redações na Escola: Uma Proposta Textual-Interativa.*  
Suas pesquisas concentram-se na área da Linguística Aplicada e seus interesses atuais estão ligados ao ensino de português como língua materna, ao ensino-aprendizagem da escrita, às relações entre tecnologias digitais e educação linguística.

E-mail: [elianaruiz@uel.br](mailto:elianaruiz@uel.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>