



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALISON DOUGLAS LIMA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

MACEIÓ - AL
2023

ALISON DOUGLAS LIMA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes.

MACEIÓ - AL

2023

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586p Silva, Alison Douglas Lima da.
 Práticas de letramentos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa /
 Alison Douglas Lima da Silva. - 2023.
 142 f. : il. color.

Orientadora: Yana Liss Soares Gomes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 93-98.
Apêndice: f. 99-142.

1. Práticas de letramento. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Gêneros
textuais. I. Título.

CDU: 372

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda a honra e glória das conquistas!

Agradeço imensamente a minha falecida avó, Maria de Lourdes, por ter feito de mim um homem íntegro, capaz de conhecer a vida e compreender que somos passageiros e devemos viver intensamente cada momento.

A minha mãe, Rosenilda, por ter gerado minha vida e nunca ter desistido de mim nos momentos mais difíceis da minha vida.

A meus irmãos, por compartilharmos momentos únicos.

Agradeço à minha orientadora, professora Yana Liss Soares Gomes, por ter aceitado minha pesquisa, compartilhado uma troca de conhecimento fantástica e por nunca ter me desamparado nos momentos de fraqueza.

Agradeço também aos participantes (professores colaboradores) da pesquisa, à gestão da escola, *lócus* deste estudo, que me recebeu de braços abertos.

Por fim, àqueles que considero amigos de longas datas e da vida, Ginaldo Santos, Jair Farias, Rosária Ribeiro e aos amigos do mestrado, em especial Danillo, Érica e Elisane, que compartilharam cada momento de pesquisa e de formação pessoal.

“Ler é compreender; compreender liberta o homem, liberta o pensamento do homem; ler é um exercício de liberdade que necessita ser ensinado na escola. Se a escola é o lugar onde nos apropriamos dos conhecimentos historicamente produzidos, apropriar-se do fenômeno social que é a leitura contribuirá para a formação do sujeito histórico e o formará para intervir na realidade. Tornar-se um leitor autônomo, amplia os horizontes socioculturais, rompe barreiras e promove a formação da cidadania para desfrutar de seus direitos políticos e civis”.

(SANTOS; DE SOUZA; DE MORAES, 2017, p. 10).

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar práticas de letramentos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa com relação à abordagem dos gêneros textuais. A fundamentação teórica encontra-se ancorada nos “Novos” Estudos dos Letramentos (STREET, 1984; 2013; 2014) para investigação das práticas de letramento escolar (KLEIMAN, 1995, 2007, 2010; SOARES, 2003, 2009, 2010), dentre outros. Os pressupostos dos estudos linguísticos numa perspectiva enunciativa discursiva (BAKHTIN, 1982, 2006) foram usados para analisar os gêneros textuais em contextos de ensino (MARCUSCHI, 2008, 2010), bem como para relacionar as concepções teóricas de linguagem (GERALDI, 2011; TRAVAGLIA, 2009) ao ensino de Língua Portuguesa (KOCH, 2003; DORETTO; BELOTI, 2011; GOMES, 2010, 2014). Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa realizada com dois professores de LP com atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, seguindo o viés etnográfico, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação participante, registros em notas de campo, análise documental, aplicação de questionário e entrevistas. Os eventos de letramentos registrados nas turmas dos professores de LP revelaram indícios de que as práticas de letramentos se relacionam ao modelo autônomo, logo, a abordagem dos gêneros textuais foca a análise dos aspectos composicionais e estruturais. Ainda que as práticas de leitura e escrita analisadas contemplem a análise de uma diversidade textual, verificou-se que na maior parte das vezes, os contextos sociais de usos das práticas de linguagens e dos múltiplos letramentos foram desconsiderados. Em relação ao ensino de LP identificou-se que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação norteia as práticas de letramentos no contexto escolar, esta implica na forma como o professor conduz suas aulas, sobretudo, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita que, em geral, são direcionadas para a decodificação e identificação das informações básicas relativas às formas linguísticas e aos aspectos estruturais dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Práticas de Letramentos; Gêneros Textuais; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aimed to analyze literacy practices within the scope of Portuguese language teaching with regard to the approach of textual genres. The theoretical background is grounded in the “New” Literacy Studies (STREET, 1984; 2013; 2014) for the investigation of school literacy practices (KLEIMAN, 1995, 2007, 2010; SOARES, 2003, 2009, 2010), among others. The assumptions of linguistic studies in a discursive enunciative perspective (BAKHTIN, 1982, 2006) were used to analyze textual genres in teaching contexts (MARCUSCHI, 2008, 2010), as well as to relate the theoretical conceptions of language (GERALDI, 2011; TRAVAGLIA, 2009) to the teaching of Portuguese language (KOCH, 2003; DORETTO; BELOTI, 2011; GOMES, 2010, 2014). This is a qualitative field research carried out with two PL teachers acting in the Final Years of Elementary School. For data collection, following the ethnographic bias, the following instruments were used: participant observation, records in field notes, document analysis, questionnaire application and interviews. Literacy events recorded in classes of PL teachers revealed evidence that literacy practices are related to the autonomous model, therefore, the approach to textual genres focuses on the analysis of compositional and structural aspects. Even though the analyzed reading and writing practices address the analysis of a textual diversity, it was found that, in most cases, the social contexts of use of language practices and multiple literacies were disregarded. Regarding the teaching of PL, it was identified that the conception of language as a communication tool guides literacy practices in the school context, this one implies the way the teacher conducts his/her classes, especially with regard to reading and writing practices that, in general, are addressed to the decoding and identification of basic information related to linguistic forms and structural aspects of textual genres.

Key words: Portuguese Language Teaching; Literacy Practices; Textual Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa geográfico da cidade	48
Figura 02 – Povoado Pindobinha – Escola José Fajardo de Moraes Filho	48
Figura 03 – Triangulação dos dados	54
Figura 04 – Avaliação diagnóstica	58
Figura 05 – Autobiografia	61
Figura 06 – Gênero Textual Cartaz	64
Figura 07 – Gênero Textual Cartaz	65
Figura 08 – Proposta de atividade – Professor B	66
Figura 09 – Atividade de fixação.....	68
Figura 10 - Atividade de fixação.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Propostas à abordagem dos gêneros textuais	72
Quadro 02 - Conceitos sobre língua e linguagem.....	79
Quadro 03 - Argumentação sobre as concepções teóricas de linguagem.....	81
Quadro 04 - Concepção de Letramento.....	86
Quadro 05 - Percepção sobre as atividades de leitura e produção textual.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	LETRAMENTOS: DOS “NOVOS” AOS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA.....	15
2.1	Letramento(s): Revisitando Algumas Concepções.....	15
2.2	“Novos” Estudos sobre Letramentos.....	16
2.2.1	Modelos de Letramento.....	18
2.2.2	Eventos e Práticas de Letramentos	21
2.3	Letramento no Brasil: do Contexto acadêmico à Prática Pedagógica.....	23
2.3.1	Letramento escolar	27
2.3.2	Letramentos Múltiplos e Multiletramentos.....	29
3	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	33
3.1	Concepções de linguagem e Ensino de Língua Portuguesa: revisitando alguns conceitos correlatos.....	33
3.2	Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa.....	36
3.2.1	Caracterização e Definição.....	36
3.2.2	O texto como unidade de ensino.....	38
3.2.3	Práticas de linguagens contemporâneas: o que preconiza a BNCC?.....	41
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
4.1	Caracterização do Estudo.....	44
4.2	Contexto da Pesquisa.....	47
4.2.1	Lócus de Investigação.....	47
4.2.2	Participantes da Pesquisa.....	49
4.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	51
4.4	Análise e Discussão dos Dados.....	54
4.5	Questões Éticas.....	55
5	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: DOS EVENTOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS.....	57
5.1	Abordagem dos Gêneros Textuais.....	57
5.1.1	Eventos de letramentos registrados na prática do Professor A.....	57
5.1.2	Eventos de letramentos registrados na prática do Professor B.....	66
5.1.3	Dos Eventos às Práticas de Letramentos: singularidades e padrões.....	71
5.2	Concepções de Linguagem, Ensino de Língua Portuguesa e Implicações Pedagógicas.....	78
5.2.1	Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação.....	79
5.2.2	Letramento(s) e práticas de linguagens.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICES.....	100
	ANEXOS.....	141

1 INTRODUÇÃO

As práticas de letramentos e o ensino de Língua Portuguesa (LP) têm sido objeto de estudo de vários estudiosos, tais quais, Rojo (2012, 2015), Kleiman (1995, 2007), Soares (2015, 2006, 2003), no entanto, ainda existem muitas lacunas em virtude da diversidade de práticas de linguagens. Nesse sentido, destacamos a importância de se compreender as relações existentes entre as práticas de leitura e de escrita e o ensino de LP no contexto escolar.

O interesse pela temática de pesquisa surgiu em 2019, durante a primeira experiência como profissional docente com o ensino de Língua Portuguesa (LP) e com as práticas de produção textual, em escola pública de São Luís do Quitunde-AL. Essa prática pedagógica, motivou no ano seguinte a elaboração de um projeto de pesquisa que deu origem a esta pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

As inquietações da pesquisa ficaram ainda mais evidentes nos anos de 2020 e de 2021, durante a pandemia da Covid-19, quando as escolas brasileiras tiveram que se adequar à nova realidade de oferta das atividades de modo não presencial. Naquele momento, houve uma ruptura no ensino presencial com a incorporação do ensino remoto registrada na Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020 e/ou híbrido e na Resolução CNE/CP Nº 2, de 05 de agosto de 2021.

No contexto pandêmico, os profissionais da educação, em especial os professores, tiveram que se adequar à nova realidade das escolas brasileiras, na qual o isolamento e o distanciamento social foram necessários. Essas variantes significativas provocaram mudanças na educação brasileira, tendo em vista a migração dos espaços de ensino/aprendizagem para o ambiente digital. Podemos citar aqui como fins de ilustração, alguns publicados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa GELLITE¹ que se atentaram sobre essa nova realidade (SANTOS et al., 2021).

Em relação ao ensino de LP, observamos práticas de ensino dirigidas pelos professores com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

¹ Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita, vinculados ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

(TDIC), nas quais alguns gêneros textuais passaram a ser utilizados com maior frequência, tendo em vista às formas comunicação e interação nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Logo, nossa experiência de ensino com as práticas de linguagens nos despertou o interesse em compreender as práticas de letramento no contexto escolar. No ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais direcionamos a problematização da pesquisa para a seguinte indagação: Quais as práticas de letramentos de professores de LP referentes à abordagem dos gêneros textuais nas atividades de leitura e de escrita?

A partir dessa questão norteadora, surgiram outras questões de pesquisa, tais quais: De que forma os textos são usados nas atividades de leitura e escrita? Quais as concepções teóricas de língua/linguagem norteiam as práticas docentes dos participantes? Quais as possíveis implicações pedagógicas das concepções teóricas dos professores para as práticas de letramentos e para o ensino de LP?

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar práticas de letramentos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa com relação à abordagem dos gêneros textuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir desse direcionamento do estudo, buscamos: i) descrever eventos de letramentos com foco na abordagem dos gêneros textuais e nas atividades de leitura e de escrita; ii) Relacionar as concepções teóricas de língua/linguagem às práticas de letramento escolar; e iii) compreender as implicações pedagógicas das concepções teóricas para o ensino de LP e para as práticas de letramentos.

Para fundamentar nossas análises, utilizamos como aporte teórico os "Novos"² Estudos de Letramento (NEL) sob os postulados de Street (1984, 1988, 2010, 2013, 2014), por meio do qual assumimos uma concepção de letramento(s), no sentido plural, para dar conta da diversidade de práticas sociais de usos da língua escrita presentes na contemporaneidade.

Nessa direção, reconhecemos as atividades de leitura e escrita como práticas interativas, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (LOPES; 2004, 2006), logo também corroboramos com a concepção teórica de linguagem numa perspectiva enunciativa discursiva (BAKHTIN, 1992, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010), por meio da qual, reconhecemos que a língua e seus diversos usos se

² Considerando que há mais de três décadas que surgiu a expressão "Novos", usamos aspas para reforçar que na época em que surgiu ficou conhecido como uma nova perspectiva dentro dos estudos de letramentos.

materializam na interação social, compatível com a concepção de escrita na perspectiva sociocultural, fundamentada pelo modelo ideológico de letramento do NEL.

O foco das discussões deste estudo são as práticas de leitura e escrita no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, logo, estamos interessados em investigar as práticas de letramentos no contexto escolar, mais especificamente aquelas relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais.

Considerando que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os gêneros textuais ocupam um lugar de centralidade no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa, reconhecemos a necessidade de realizar esta pesquisa, vinculada aos Estudos do Letramento e da Linguística. Nosso intuito é apresentar uma discussão que contemple as práticas de letramentos e o ensino de LP, a partir da abordagem dos textos.

Nesse sentido, pensamos em realizar este estudo na interface das áreas da Linguística Aplicada e da Educação, posto que não apenas descreveremos eventos de letramento, mas, sobretudo refletimos sobre questões mais complexas vinculadas às práticas de letramentos, como por exemplo, as ações pedagógicas e as concepções teóricas subjacentes, considerando que estas podem revelar significados e reverbera modelos teóricos de letramento.

Em relação à metodologia deste estudo, cabe dizer que optamos por realizar uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que utiliza de procedimentos metodológicos de cunho etnográfico. Assim sendo, a partir dos postulados teórico-metodológicos que fundamentam os estudos de Street (1984, 1988, 2010, 2013), sobretudo, em relação às categorias de análises, visamos explicitar novos significados para as práticas de letramento escolar.

Do ponto de vista estrutural, esta dissertação está organizada em seis seções. Na introdução, buscamos evidenciar a nossa inquietação a partir da problematização do objeto de investigação, das questões e dos objetivos de pesquisa, destacando a relevância deste estudo na interface das áreas de Educação e Linguagem.

Na segunda seção, fazemos uma exposição dos pressupostos que fundamentam os “Novos” Estudos do Letramento, numa perspectiva sociocultural, com foco na compreensão dos modelos de letramento, autônomo e ideológico,

assim como na apresentação das categorias básicas de análises: eventos e práticas de letramentos. Para em seguida, situar os letramentos no contexto escolar brasileiro.

Na terceira seção, refletimos sobre as correlações entre as concepções teóricas de linguagem e a prática de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, sob a ótica de uma perspectiva enunciativa discursiva abordamos questões relacionadas à caracterização dos gêneros textuais e de seu ensino, do ponto de vista das discussões teóricas e do currículo das práticas de linguagens.

A quarta seção contempla o percurso metodológico, na qual caracterizamos a abordagem de pesquisa, os participantes, o *locus* do estudo, assim como apresentamos o detalhamento do processo de coleta dos dados, dos procedimentos utilizados, além do recurso analítico da triangulação.

Na quinta seção, apresentamos as análises das práticas de letramentos, tendo como base a triangulação dos dados coletados durante a observação *in loco* (notas de campos, análise documental) e da aplicação de questionários em diálogo com os eventos de letramentos observados em sala de aula.

Nas considerações finais, evidenciamos os dados principais do estudo, a partir da retomada dos objetivos de pesquisa com foco nas reflexões sobre as práticas de letramentos e na abordagem dos gêneros textuais durante o ensino de Língua Portuguesa.

2 LETRAMENTOS: DOS “NOVOS” AOS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Nesta seção, a partir das discussões que acompanham o termo letramento, visitamos algumas das concepções acerca dos estudos de letramento. A ideia é discutir os pressupostos teóricos amplamente mencionados na literatura internacional, considerando o impacto destes nos estudos realizados no Brasil. Por fim, retomamos as contribuições da perspectiva sociocultural para a análise de eventos, essencial para a compreensão das práticas de letramento no contexto escolar.

2.1 Letramento(s): Revisitando Algumas Concepções

Nesta subseção, partindo do pressuposto que existem várias concepções acerca do letramento, apresentamos, a seguir, uma breve contextualização de algumas perspectivas a fim de refletir sobre os modelos de letramento, seus pressupostos e suas abordagens.

Para iniciar esta breve discussão e considerando a complexidade da tarefa de discutir a questão do letramento, referenciamos a obra de Leda Tfouni (2006) “Letramento e Alfabetização”, na qual ela apresenta uma reflexão sobre algumas das diferentes perspectivas de letramento classificadas como a-históricas e históricas.

Tfouni (2006, p. 31) retoma algumas das perspectivas da literatura inglesa, sobretudo, a norte-americana que “[...] tem-se, sob o rótulo de *literacy*, uma variedade de definições e visões”. Nesse sentido, antes de defender uma concepção de letramento constituída do ponto de vista social e histórico, a autora apresenta algumas dessas perspectivas que ela chama de “a-históricas”.

A primeira perspectiva citada por Tfouni (2006) é de *literacy* – *individualista/restritiva* – voltada unicamente para a aquisição do código escrito, que se confunde, através dessa perspectiva, com o conceito de alfabetização devido à aproximação com o processo formal de escolarização. A segunda perspectiva de *literacy*, denominada de *tecnológica*, por sua vez, relaciona os usos da leitura e da escrita aos avanços tecnológicos em decorrência do desenvolvimento das civilizações. Por fim, a terceira perspectiva, a *cognitivista*, focaliza o processo de

aprendizagem como atividade mental, desconsiderando os fatos sociais e culturais do letramento.

Essas três perspectivas são concebidas como a-históricas porque, de acordo com Tfouni (2006, p. 33) apresentam em comum “[...] a concepção de *literacy* enquanto aquisição da leitura escrita”. Há, portanto, uma superposição entre letramento e alfabetização, posto que a ênfase recai sobre a de codificação e decodificação da escrita, e de forma secundária, por vezes, sugere uma aproximação entre letramento e escolarização.

Tfouni (2006, p. 31) se contrapõe às concepções de letramento em sinônimo de alfabetização que está associada à tradução do termo *literacy* e defende uma concepção numa perspectiva histórica, uma vez que para ela o letramento é um “[...] processo, cuja natureza é sócio-histórica”. Desse modo, as críticas que são apresentadas às perspectivas a-históricas dizem respeito à ideia de que letramento representaria somente as práticas de leitura/escrita de textos, de modo que as pessoas letradas seriam aquelas “alfabetizadas”, capazes de ler e escrever textos.

Como explicita Tfouni (2006), as concepções de letramento implícitas a essas perspectivas “a-históricas” se apoiam aos postulados da teoria da “grande divisa”³, que defende a oposição dicotômica “[...] entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em que incorpora a interpretação (ideologicamente construída), segundo a qual as modalidades orais seriam “inferiores” às escritas” (ASSOLINI; TOFUNI; 2007, p. 56). Segundo Street (2014), essa teoria que distingue de forma radical a oralidade da escrita, ainda é muito difundida na contemporaneidade. Contudo, à luz dos “Novos” Estudos do Letramento assumimos outra concepção para o termo letramento, que será apresentado nas próximas seções.

2.2 “Novos” Estudos sobre Letramentos

Discorreremos, nesta seção, sobre os “Novos” Estudos de Letramentos a partir do delineamento do movimento intitulado *New Literacy Studies* (NLS) a fim de

³ Segundo Assolini e Tfouni (2007, p.56) a tese da Grande Divisa “[...] propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em que incorpora a interpretação (ideologicamente construída), segundo a qual as modalidades orais seriam “inferiores” às escritas.

entender a contribuição dos estudos de Street (1984, 1989, 2013, 2014), para a investigação das práticas de letramento numa perspectiva sociocultural.

De acordo com Terra (2013) o movimento dos NLS surgiu em 1980 e representou na época uma nova visão no campo do letramento. O NLS era um grupo composto por dez de pesquisadores e professores de língua inglesa, que na década de 1990, nos Estados Unidos, e trouxe discussões inovadoras sobre o conceito de letramento, a partir de novos olhares sobre o estudo dos ambientes sociais em transformação e em reação a dos aspectos:

- i) predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual;
- ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia" (TERRA, 2013, p. 33).

Dito isso, entendemos que essa perspectiva está relacionada a um paradigma teórico e metodológico que situa o letramento a partir de uma abordagem sociocultural, o que justifica o uso da expressão "Novos"⁴ Estudos do Letramento (NEL), tendo em vista a mudança da natureza da acepção do termo letramento.

Brian V. Street, antropólogo britânico é considerado como o principal nome dos Novos Estudos do Letramento, cujos estudos representam "[...] um novo paradigma que corresponde a uma abordagem sociocultural do letramento" (STREET, 2013, p. 52). Os estudos de Street apresentavam uma crítica aos estudos da época, uma vez que debruçava sobre os diversos letramentos, enquanto práticas sociais, culturais e ideológicas.

De acordo com Rojo (2009), a concepção de letramento pelo viés sociocultural está ligada ao reconhecimento da heterogeneidade das práticas sociais da leitura e escrita nas sociedades letradas. Assim, por esse viés usaremos o termo letramento(s) no sentido plural de modo a reconhecer a existência de uma diversidade de práticas de letramentos que ocorrem em diferentes esferas e

⁴ O adjetivo novo foi usado na época para se referir ao grupo de estudos *New Literacy Studies* (NLS), que trazia críticas às concepções de letramento pautadas na teoria da Grande Divisa.

instituições sociais, como por exemplo: na igreja, em praças, dentro de casa e na escola.

Na próxima subseção, particularmente, retomamos o esboço teórico metodológico apresentado por Street (1984), a fim de caracterizar os modelos de letramento e sobre a sistematização de análise, a partir das seguintes categorias: “eventos de letramentos” e “práticas de letramentos”. A seguir, apresentaremos de forma resumida os principais postulados dos modelos de letramento: autônomo e ideológico.

2.2.1 Modelos de letramento

Para tratarmos dos modelos de letramento e sem a pretensão de refutar a contribuição de outros estudos acerca da escrita nas perspectivas, histórica e psicológica, referenciamos aqui a obra seminal de Street (1984) *“Literacy in Theory and Practice”*, a fim de considerar a explicitação dos pressupostos que balizam os dois modelos de letramento, a saber: autônomo e ideológico.

O modelo de letramento autônomo, segundo Tfouni (2006), apresenta os seguintes preceitos básicos:

- o letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;
- o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tornado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
- o letramento aqui é visto como *causa* (tendo como suporte a escolarização), cujas *consequências* seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização (STREET, 1989 *apud* TFOUNI, 2006, p. 35-36).

A partir dessa caracterização apresentada por Street (1984, 1989), é possível entender que no modelo autônomo, a concepção de letramento está associada à ideia de escolarização, o que apela para o critério de alfabetização, pois, as

atividades de letramento estão voltadas para o trabalho com o texto escrito com foco no contexto de escolarização. Além disso, desconsidera o contexto cultural (c.f. STREET, 2010) e possui uma abordagem que “[...] impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53).

Esse modelo autônomo de letramento, segundo Tfouni (2006), apresenta características das três perspectivas classificadas como a-históricas (c.f. seção 2.1 deste trabalho) e endossa a tese da “grande divisa”⁵. Os representantes do *New Literacy Studies* (NLS), dentre eles Brian Street, eram contrários a teoria da Grande Divisa, sobretudo, porque a base epistemológica dessa perspectiva sobre a escrita naquele momento “[...] estava assentada em princípios (ainda evolucionistas) de uma grande divisão entre letrados e iletrados (VIANA *et al.*, 2016, p. 29)

É nesse contexto que surge uma nova abordagem, de vertente sociocultural, que no Brasil, ficou conhecida como Estudos de Letramento que considera os usos da escrita como “[...] práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANA *et al.*, 2016, p. 29). Para Guimarães (2019), os participantes do NLS, incluindo Brian V. Street, defendiam uma nova abordagem de letramento associada à diversidade de contextos sócio-históricos de práticas de uso da escrita.

A partir dos desdobramentos de estudos desenvolvidos no Irã, Street (1984) assume uma perspectiva etnográfica que se distancia do modelo autônomo de letramento, direcionando a reflexão para uma ótica ideológica e cultural, na busca por explorar o conceito de “contexto” e sua importância para os estudos de letramento. O entendimento é que o letramento é impregnado de “[...] pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos” (STREET, 2013, p. 54).

A partir de então, passa a se consolidar outra abordagem de estudo que reconhece o letramento como prática social, imbricada por ideologias e por relações de poder (LOPES, 2004). Para Moterani (2013), de forma sintetizada o modelo ideológico de letramento parte dos seguintes pressupostos:

⁵ A teoria da Grande Divisa está baseada em alguns autores que acreditam que existe uma separação entre as modalidades de comunicação social na aquisição da escrita, onde existem dois usos da língua: o “oral e o letrado”.

- o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas;
- os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela;
- a noção de letramento deve ser vista como dinâmica, pois este dependerá sempre do interlocutor e do propósito comunicativo, fatores que mudam de acordo com o contexto em que se está inserido;
- por estarem interligadas ao social, o qual muda de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças que ocorrem ao longo da história;
- existem muitas manifestações de letramento e a escola representa apenas uma delas, portanto, qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem. (MOTERANI, 2013, p.137)

A partir da caracterização desses pressupostos, há o entendimento de letramento que se materializa no processo de interação social, sendo então, uma prática constituída socialmente e, portanto, deve ser compreendida dentro de uma determinada cultura e domínios da vida, pois, é um processo que muda e se adapta em função do contexto histórico que as práticas sociais em que ocorrem.

A perspectiva assumida por Street (1984, 2013, 2014) é a de letramento, enquanto práticas sociais e culturais, que englobam estruturas de poder e ideologias, partindo do pressuposto de que “[...] o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p. 53).

Lopes (2004, p. 39), argumenta que o modelo ideológico proposto por Street (1984), de certo modo, contempla uma sistematização teórica que redireciona os estudos do letramento para uma perspectiva “[...] que leva em conta, sobretudo, o contexto sociocultural no qual ocorrem as interações linguísticas que são intermediadas pela palavra escrita”.

Nesta mesma seara, Assolini e Tfouni (2007), destacam a importância de Brian Street, posto que seus estudos são referências e ao mesmo tempo, um “ponto de partida” para os pesquisadores que se interessam pelos estudos de letramentos, independente da concepção que se adote.

Ao situar o contraponto entre os modelos “autônomo” e “ideológico” apresentado por Street (1984), ressaltamos, nesta seção, perspectivas e abordagens que orientam concepções distintas de letramento. Para além disso,

essas orientações teóricas, sobretudo advindas com os “Novos” Estudos do Letramento, serão úteis para um direcionamento metodológico que assumimos nesta pesquisa, no qual nos propomos investigar práticas de letramentos em contextos de ensino de Língua Portuguesa.

Assumimos neste estudo, portanto, que as práticas de letramentos se materializam no processo de interação social, assim pelo viés do modelo ideológico, segundo Street (1984, 2013, 2014), levamos em conta o contexto sociocultural nos quais ocorrem os usos da escrita, em particular aquelas que ocorrem no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

Na próxima subseção, faremos uma discussão acerca de dois aspectos importantes para a compreensão das categorias de análises desta pesquisa, “práticas de letramento” e “eventos de letramentos”, que segundo Street (1984) é uma ação muito importante, tanto do ponto de vista da pesquisa, quanto do ponto de vista do ensino.

2.2.2 Eventos e práticas de Letramentos

A partir dos pressupostos dos novos estudos sobre letramentos e do modelo ideológico, discorreremos sobre os conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento”, pois ainda que representem situações diferentes estão inter relacionados a depender de cada contextualização, a qual a situação de interação social esteja inserida (STREET, 1988).

De acordo com Lopes (2004), os pesquisadores filiados aos “Novos” Estudos de Letramento, ao utilizar-se de estratégias etnográficas apresentaram não somente pressupostos teóricos, como também instrumentos necessários para pesquisa com foco nos estudos do letramento. A exemplo, tem-se a distinção entre “eventos” e “práticas” de letramento, que segundo a autora representam faces distintas de uma mesma situação interacional.

Brian V. Street sugere uma distinção funcional entre os termos “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Num primeiro momento, Street (1984) empregou o termo “práticas de letramento” para referenciar as práticas sociais de leitura e escrita. Posteriormente, ele usou o termo “eventos”, no sentido assumido por Heath (1983, p. 93) caracterizado como “[...] qualquer ocasião na qual um texto

escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

De acordo com Street (2010), a expressão “eventos de letramentos” foi cunhada pela primeira vez nos EUA e deriva da tradição dos estudos “dos eventos de fala” da Sociolinguística (BARTON, 1994). Já no campo do letramento, embora o termo tenha sido usado pela primeira vez por Anderson *et al.* (1980), foi com Shirley Brice Heath (1983) que houve uma caracterização pioneira que permitiu a descrição das situações interacionais nas quais se usam o texto escrito.

O conceito de eventos usado por Heath (1983) surge de sua trajetória de pesquisa sob o viés etnográfico realizada no final da década de 1970, na Carolina do Norte (EUA), na qual a autora comparou diferentes eventos de letramento, inclusive em contexto escolar (VIANA *et al.*, 2016).

Como resultado da reflexão, Heath destaca o papel da escola, enquanto instituição responsável pelo acesso ao mundo da leitura e da escrita (LOPES, 2004), deixando marcado sua contribuição para pesquisas com foco nos eventos de letramento em diferentes contextos, dentre eles o escolar.

Street (1984), na obra “Letramento: teoria e prática”⁶ (tradução nossa), destaca a importância do conceito de eventos usado por Heath dentro os estudos de letramentos, do mesmo modo ela salienta que somente uma descrição de eventos de letramentos não sustenta uma construção teórica sobre os usos da escrita. Assim, Street utiliza o conceito de práticas de letramentos, posto que apresenta uma visão mais ampla dos aspectos que possibilitaram ver os padrões recorrentes dentro dos eventos de letramentos (VIANA *et al.*, 2016).

O conceito de “eventos de letramento” para Street (2013) está ligado a qualquer ocasião em que o texto escrito faça parte das interações entre os seus participantes e que lhe dão significados à natureza de cada evento social aplicado a seu contexto, ou seja, os eventos acontecerão de acordo com a situação e que podem sofrer alterações e interpretações em diferentes contextos.

Para Lopes (2004, p. 47), os eventos de letramentos seguem regras “[...] estabelecidas, e que estes podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida”. As práticas de letramentos, por sua vez,

⁶ O título da obra em inglês é “*Literacy in Theory and Practice*”.

referem-se à maneira culturalmente adotada por um determinado grupo social ao fazer uso da língua escrita em determinado contexto.

Neste estudo, assim como Terra (2013) e Soares (2004), entendemos que a compreensão dos conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”, possibilitam analisar e reconhecer as diferenças entre as práticas de letramento social e aquelas que ocorrem no contexto escolar (letramento escolar).

Aqui, particularmente, nos interessa investigar o letramento escolar, por isso utilizaremos uma abordagem de investigação pelo viés etnográfico, segundo a qual eventos e as práticas de letramento são unidades de análise sem considerar o texto que, para Barton e Hamilton (1998 *apud* LOPES, 2004, p. 46) “[...] é parte essencial dos eventos de letramento, visto que estudos dessa natureza são praticamente estudos de textos e de como eles são produzidos e usados”.

A perspectiva assumida por Street (1984, 2013, 2014) é a de letramento, enquanto práticas sociais e culturais, que englobam estruturas de poder e ideologias. Partindo desse pressuposto também adotamos essa concepção para investigar as práticas de letramento(s), posto que embora as práticas de leitura e de escrita no contexto escolar tenham finalidade pedagógica, elas revelam concepções teóricas, crenças e ideológicas dos professores que trabalham com a Língua Portuguesa.

A seguir, propomos uma reflexão sobre algumas conotações do termo letramento no Brasil, perpassando uma retomada das contribuições de algumas produções acadêmicas e o redirecionamento para a reflexão no contexto escolar, mais especificamente para a prática pedagógica.

2.3 Letramento(s) no Brasil: do Contexto acadêmico à Prática Pedagógica

Nas últimas décadas, uma preocupação central no meio acadêmico brasileiro tem sido, tanto em caracterizar e definir, como também em investigar as atividades de letramento em diferentes espaços, dentre eles o letramento escolar. É partindo dessa premissa que, nesta seção, discutiremos sobre a introdução do termo letramento no Brasil, de modo a compreender as implicações das concepções teóricas nas práticas pedagógicas.

No Brasil, em meados da década de 1980, surgiu o conceito de “letramento”

no campo da Linguística Aplicada e da Educação. O termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato com a publicação do livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2010).

A partir da década de 80, os conceitos de alfabetização e de letramento passaram a se mesclar e foram superpostos com frequência, o que pode ser identificado nas primeiras produções de pesquisadores brasileiros, tais como: Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995), Rojo (1998) e Soares (1998). Esses são alguns exemplos de estudos que predominaram na literatura especializada das áreas de Linguagem e Educação, nas quais se pode identificar uma relação, ainda que por diferenças, entre letramento e alfabetização.

Em Kleiman (2003, p. 19), por exemplo, encontramos uma distinção entre letramento e alfabetização, enquanto o primeiro era concebido como um processo de “[...] práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, o segundo termo era usado para representar o processo de aquisição de um código linguístico.

Para Soares⁷ (2004), no Brasil, há uma forte tradição de enraizamento da concepção de letramento no conceito de alfabetização que pode ser encontrado também em censos demográficos e na mídia. E ainda que a relação entre os termos “[...] alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (p. 8).

No início dos anos 2000, Soares já chamava atenção para o fato de que ao mesmo momento histórico, em países distantes geograficamente houve a necessidade de dar nome às práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.5-6).

Do ponto de vista histórico, paralelamente ao surgimento do termo letramento no Brasil, e de modo simultâneo, em vários países buscava-se nomear os

⁷*In memoriam* à Magda Backer Soares, educadora, linguista, professora e pesquisadora, referência em alfabetização no Brasil.

fenômenos distintos do que se conhecia como alfabetização (*alphabétisation*). Por exemplo, nos Estados Unidos e na Inglaterra surgiu o termo *literacy*, já na França usavam o *illettrisme*, e em Portugal (*literacia*).

Convém explicar que, de um modo geral, o entendimento que se teve de letramento no contexto brasileiro não foi idêntico aos termos usados em vários lugares. Em outros países, por exemplo, a discussão em torno do letramento (*illettrisme*, *literacy* e *illiteracy*) ocorreu de modo independente à discussão sobre a alfabetização (*apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy*⁸) (SOARES, 2010, p.8).

Para Soares (2010), às diferentes acepções sobre o termo letramento são tomadas perante distintas visões. Essa diversidade de representação histórica para o letramento resulta em distintas implicações pedagógicas, tanto do ponto de vista das pesquisas e dos estudos, quanto em relação às políticas públicas. Ela acrescenta que o termo letramento nem mesmo é igual ao conceito defendido pelos novos estudos de letramentos e por Brian Street, ainda que estes sejam referências para muitas pesquisas realizadas no contexto brasileiro.

Na verdade, aqui no Brasil o movimento foi inverso, marcando assim algumas particularidades e diferenças, como por exemplo a estreita relação com o conceito de alfabetização e muitos contrapontos. Em meados da década de 1980 a introdução no Brasil da palavra letramento, tanto no campo da Linguística Aplicada quanto da Educação que tinham em comum um ponto, a inserção desse termo e de seus significados ligados ao campo do ensino de língua escrita (SOARES, 2010).

Kleiman (2007), ao discutir sobre letramento e suas implicações para o ensino de língua materna, explica que os contrapontos estabelecidos por diversos pesquisadores brasileiros entre os processos de alfabetização e de letramento, desde o primeiro momento que começaram a circular o termo letramento no país, de certo modo, podem ter limitado a relevância do impacto deste para o ensino e a aprendizagem, sobretudo, da língua escrita.

Em relação a esse aspecto, Marinho (2010), explica que de um modo geral, a constituição do termo letramento no contexto brasileiro gerou muitos debates, reflexões e controvérsias. Contudo, é preciso destacar, que a concepção com maior influência no Brasil é a reportada pelos Estudos dos Novos Letramentos, por várias

⁸ Tradução: aprender a ler e escrever, instrução de leitura, alfabetização emergente, alfabetização inicial.

razões e uma delas é pela aproximação com as ideias de Paulo Freire.

Street (2014), destaca no contexto acadêmico brasileiro, a publicação da obra de Ângela Kleiman em 1995, intitulada “Os significados do letramento”, marca a introdução de uma nova perspectiva de estudos fundamentada pela vertente sociocultural dos Estudos do Letramento, para a qual a escrita era concebida como prática social e se discutia os postulados dos modelos de letramentos (autônomo e ideológico) apresentados por Street (1984).

Levando em conta esses postulados dos Novos Estudos dos Letramentos as obras de Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995) são consideradas seminais no Brasil, uma vez que essas obras já apresentavam uma perspectiva de letramento que sinalizavam a “[...] possibilidade de participação, de sujeitos nessa condição, em atividades nas quais a língua escrita está sendo usada” (RIZZATTI, 2009, p. 6).

De acordo com Kleiman (1995, 2007), com o passar dos tempos, o termo letramento de origem acadêmica foi sendo incorporado no discurso escolar. No entanto, isso ocorreu de forma contrária ao que se pretendia que na época que era separar a ideia dos estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de diferenciar as diversas práticas de letramentos da prática de alfabetização; além de pontuar o aspecto ideológico relacionado ao uso da escrita (STREET, 1984).

O significado de letramento não está atrelado somente aos processos de aquisição de uma língua escrita. Muito embora, isso tenha ocorrido em muitos métodos de alfabetização que se distanciava das ideias de Paulo Freire, que foi um dos pioneiros na educação brasileira a destacar o “[...] poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2009, p. 76).

Mais recentemente, após mais de duas décadas desse debate, Kleiman e Assis (2016) publicam em parceria a obra “Significados e Resignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita” com o objetivo de retratar as temáticas atuais dos estudos sobre Letramentos, por meio da apresentação de um panorama das pesquisas no Brasil, sobretudo, pelo viés da perspectiva sociocultural e de seus desdobramentos em relação à escrita.

Nessa coletânea publicada em 2016 encontramos uma retrospectiva da produção acerca dos estudos de letramento no Brasil que segundo Viana *et al.*

(2016) foi mais abundante no contexto escolar. Desse modo, ao contrário do que afirmou Soares (2010), no campo dos estudos de Linguística Aplicada, por exemplo, evidenciou-se que há um conjunto produtivo de estudos pautados na vertente sociocultural dos Estudos de Letramento, que se utilizam de abordagem etnográfica, discursiva e sócio-histórica.

A seguir, discorreremos sobre o letramento no contexto escolar brasileiro, de modo a refletir sobre as especificidades da abordagem da leitura e da escrita como práticas sociais.

2.3.1 Letramento escolar

Partindo do entendimento de que os novos estudos do letramento trouxeram uma mudança perspectiva de análise para as diversas práticas de letramentos, nesta seção, abordaremos algumas discussões acerca do letramento escolar, a partir dos estudos de Kleiman (1995, 2007, 2010), em diálogo com algumas pesquisas que convergem para o entendimento de letramento numa perspectiva sociocultural.

Primeiramente, é preciso dizer que a introdução do termo letramento no âmbito da escola, trouxe implicações para o ensino da escrita (KLEIMAN, 2010). Nesse sentido, particularmente, entendemos ser importante refletir sobre como os modelos de letramentos (autônomo e ideológico), considerando as práticas sociais e como estes podem impactar nas práticas de letramento escolar.

Rojó (2008, p. 65), ao abordar a relação intrínseca entre letramento e escolarização, pondera que “[...] na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos”. Sendo então, a escola uma agência de letramentos acaba por estabelecer critérios pedagógicos e “[...] elege uma variedade particular de letramento – o escolar - como a única que deve ser considerada como tal a despeito dos múltiplos letramentos configurados em práticas sociais que se processam em qualquer sociedade” (LOPES, 2004, p. 45).

Segundo Kleiman (1995), nas escolas brasileiras na década de 1990 havia a supremacia da influência teórica do modelo autônomo de letramento. Nessa

perspectiva, as práticas de ensino desconsideram a natureza social e plural do letramento ao abordar “[...] as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social” (TERRA, 2013, p. 35).

Em relação à abordagem dos usos da escrita no modelo autônomo, Moterani explica que (2013, p. 140), “[...] a ideologia predominante em sala de aula é aquela em que escrever é sinônimo de prestígio social, ou seja, acessível a poucos, uma vez que nem todos dominam a língua escrita dos grupos de poder da sociedade”. Nessa perspectiva, a prática de ensino reforça uma “superioridade” da escrita em relação à oralidade sugerida pela teoria da Grande Divisa. Além disso, acrescentamos que se defende a falsa ideia de que as pessoas letradas têm o domínio melhor da escrita.

Conforme Street (2014), os pressupostos dessa abordagem de letramento no contexto dos estudos contemporâneos estão difundidos nos programas de escolarização e nas agências de desenvolvimento, o que, na visão de Street (2010) determinam e orientam os currículos das escolas em relação à prática pedagógica, e sobretudo, no que diz respeito à escolha de recursos e estratégias didáticas por parte dos professores.

De forma distinta, na perspectiva de letramento trazida pelo modelo ideológico segundo Street (1984), as práticas de letramentos estão vinculadas aos contextos nos quais são construídas e os diversos significados que as pessoas atribuem à escrita e, ainda, das relações de poder que regem seus usos. Logo, quando se pensa na prática de ensino as práticas de leitura e escrita ganham ênfase (GUIMARÃES, 2019).

Sob o viés da perspectiva social da escrita, Kleiman (1995, p. 18) concebe letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Essa compreensão de letramento enquanto práticas sociais e culturais, também encontramos em Soares (2003a), mesmo reconhecendo que na escola, os eventos e as práticas de letramento de eventos são usadas para cumprir propósitos específicos, diferentemente das práticas de letramento social.

A hipótese defendida por Soares (2003a, p. 111) é de que “[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes

tempos, são partes dos mesmos processos sociais mais amplos”. Desse modo, é interessante inserir práticas de leitura e escrita na escola que se aproximem das condições naturais e sociais de produção. Nessa perspectiva de letramento se reconhece as práticas mais complexas de leitura e escrita.

Seguindo uma perspectiva sociocultural do letramento, há o reconhecimento de que a multiplicidade das práticas de letramento está ligada aos diversos contextos culturais, assumindo significados em relação ao funcionamento das práticas comunicativas, observando o “lugar de social”, praticado pelos grupos sociais que levam a uma pluralidade de letramentos encontrados nos funcionamentos comunicativos e discursivos (STREET, 2007).

Ao destacar a concepção de pluralidade de letramentos Kleiman (2008) argumenta que as instituições, em geral, legitimam somente uma forma da língua, a escrita, contudo, “[...] há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998).

Para finalizar esta breve reflexão, reconhecemos que as práticas de letramentos são historicamente e socioculturalmente situadas em instituições, como por exemplo, a escola. Logo, ao pensar em práticas de letramentos no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa corroborando com Kleiman (2010) que defende uma concepção plural de letramentos que só é possível pelo viés ideológico, filiado à perspectiva sociocultural.

2.3.2 Letramentos Múltiplos e Multiletramentos

A partir desta subseção, considerando a diversidade de culturas e de linguagens presentes na contemporaneidade, mencionaremos algumas diferenças entre os conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos. Para contextualizar essa discussão, não nos interessa aprofundar a reflexão sobre os pressupostos básicos da Pedagogia dos Multiletramentos, por isso reportaremos aqui, somente a defesa por uma concepção mais abrangente de letramento no contexto escolar.

O Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996 publicou o manifesto “Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais⁹”, que se deu alguns anos

⁹ O título do Manifesto em inglês é “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”.

após o surgimento dos Novos Estudos do Letramento (NLS) na cidade Nova Londres, nos Estados Unidos. Essa é uma obra seminal, especialmente por uma visão e atuação crítica e transformadora em práticas de letramento no contexto escolar, a partir do reconhecimento que a multiplicidade dos canais de comunicação, da diversidade cultural e linguística, requer uma discussão mais ampla em relação ao que já existia sobre letramento (PINHEIRO, 2021).

Naquela época, o GNL já reconhecia o crescente impacto das tecnologias da informação e da comunicação nos países desenvolvidos e as inúmeras possibilidades de transformações das práticas de letramento escrita, questionando o papel de destaque que a prática de escrita exerce em certas instâncias da vida social, sobretudo, no âmbito da Educação (PINHEIRO, 2021).

No cenário brasileiro, a obra “Multiletramentos na Escola”, de autoria de Rojo e Moura (2012), partilha os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e direcionam a discussão para ensino de Língua Portuguesa. A referida obra desenvolvida pelo New London Group (Grupo Nova Londres - GNL) apresenta uma proposta contemporânea sobre o estudo das múltiplas linguagens e culturas existentes, o que se caracteriza com os chamados de multiletramentos.

O uso do termo multiletramentos, de acordo com Cope e Kalantzis (2000) é adotado “[...] pela multiplicidade de canais de comunicação e grande diversidade cultural e linguística [...]”. Partindo desse entendimento, Rojo (2012) aponta a existência de dois tipos específicos de multiplicidade presente em nossas sociedades e que estão implícitos no conceito de multiletramentos na contemporaneidade, a saber: a cultural e a semiótica.

Nesse contexto de multiplicidade, coexistem simultaneamente múltiplas linguagens, culturas e semioses o que demanda dos indivíduos “[...] o desenvolvimento de habilidades e práticas próprias dos multiletramentos, o que nos leva à necessidade de refletir ainda a respeito do papel da escola frente a essa nova racionalidade de escrita” (GUIMARÃES, 2019, p. 274).

O termo multiletramentos, portanto, é adequado para dar conta da “[...] multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). Nesse sentido, é preciso explicar que o conceito de multiletramentos não é o mesmo que letramentos múltiplos, como explica Rojo (2012):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

Segundo Silva (2016) com transformações na sociedade e a introdução de novas formas de comunicação surgiram novos caminhos e olhares, sobretudo para o ensino, e com isso, se enxerga as necessidades de aprendizagem. Surge, portanto, “[...] uma nova racionalidade de escrita – [...] a partir de práticas que envolvem “novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, p. 116).

É a partir desse olhar sobre multiplicidade do mundo contemporâneo, que se precisa ainda compreender o conceito de *letramentos múltiplos*, que para Rojo (2009, p.108) é um termo complexo e ambíguo, porque envolve ainda as questões da multissemióse ou multimodalidade das mídias digitais, mas também, estão vinculadas a duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramentos que circulam em diferentes esferas sociais e a multiculturalidade, isto é, a existência de diferentes culturas.

Rojo (2009, p.11) defende “[...] os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural* (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas mais diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados. [...]”. Nesse estudo, ao usarmos o termo multiletramentos buscamos representar as práticas de letramentos que levam em conta a diversidade cultural e linguística que podem estar presentes no espaço da escola. Do ponto de vista epistemológico isso é possível porque os Novos Estudos do Letramento e dos Multiletramentos, embora sejam teorias distintas, apresentam pressupostos em comum, em especial a concepção de letramento enquanto prática social e ideológica.

Nesta mesma direção, Kleiman (2008, p. 490) explica que os Estudos de Letramentos concebem o letramento numa perspectiva plural e multicultural. É partindo dessa premissa que investigamos as práticas de letramentos em contextos de ensino de Língua Portuguesa de modo a contemplar uma análise da abordagem dos gêneros textuais.

Para aprofundar a fundamentação teórica deste estudo, na próxima seção, refletiremos sobre nosso objeto de estudo a partir da ótica dos estudos linguísticos, especialmente, de modo a relacionar as concepções teóricas acerca da linguagem ao ensino de Língua Portuguesa e a abordagem dos gêneros textuais nas práticas de letramento escolar.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

3.1 Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa: revisitando alguns conceitos correlatos

Nesta subseção, temos o propósito de revistar os pressupostos das três concepções de linguagem que segundo Geraldi (2011, [2002], [1984]) têm maior influência nas práticas de ensino de Língua Portuguesa (LP). Nosso entendimento, assim como o de Travaglia (2009, [1997]) e de Gomes (2010, 2014) é que os pressupostos teóricos acerca da linguagem estão diretamente relacionados à forma como os professores de LP concebem a língua e seu objeto de ensino.

No contexto brasileiro, quando se trata das concepções de linguagem e das correlações com o ensino de português, Geraldi foi pioneiro, uma vez que na década de 80 do século XX, ele já discutia sobre as seguintes concepções teóricas, a saber: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação social.

Segundo Geraldi (2011), de um modo geral, essas concepções teóricas acerca da linguagem correspondem respectivamente às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a primeira está ligada à tradição dos estudos gramaticais, a segunda vinculada aos estudos do estruturalismo/transformacionalismo e a terceira está relacionada aos estudos da Linguística da Enunciação.

Na concepção linguagem como expressão de pensamento, o entendimento é que a “[...] expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução (TRAVAGLIA, 1996, p.109)”. Podemos relacionar essa primeira concepção ao que Bakhtin (1929, 2010) denominou de subjetivismo idealista, que concebe a linguagem como resultado de uma atividade psíquica, isto é, como expressão do pensamento, desconsiderando a influência dos fatores sociais.

Segundo Koch (2003, p.13-14) nessa perspectiva de linguagem:

[...] a concepção de língua como expressão de pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como

foi mentalizada.

Levar em conta tal concepção é entender que a influência da língua/linguagem parte de um valor materializado de uma regra captada pelo indivíduo em determinada situação histórica, reconhecendo-as e dominando-as a partir da expressão lógica do pensamento. Logo, nessa perspectiva há uma argumentação em favor da falsa ideia de que as pessoas não sabem se expressar porque não pensam (GERALDI, 2011).

Acrescentamos que a concepção de linguagem enquanto expressão de pensamento norteia um trabalho com a Língua Portuguesa, em que se desconsidera o contexto sociocultural das práticas de linguagens e de usos da língua escrita. Assim, em relação ao ensino o objetivo é de desenvolver, através de atividades de expressão, o raciocínio do indivíduo, tendo como referência a gramática latina, a retórica e os autores clássicos da literatura (DORETTO; BELOTI, 2011).

A partir dessa premissa a concepção que se tem de texto é como um produto pronto, acabado e que tem sentido. Desse modo, a leitura é uma atividade que se materializa pelo reconhecimento dos signos linguísticos existentes no texto e dos elementos gramaticais. Seguindo por esse viés, a escrita como parte do processo de apropriação da língua está ligada à reprodução de modelos de textos já existentes, fazendo uso da lógica e prescrição gramatical normativa (DORETTO; BELOTI, 2011).

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, foi concebida por Ferdinand Saussure no século XX, ao trazer uma noção de língua como um sistema abstrato, nas quais as estruturas se relacionam (DORETTO; BELOTI, 2011). Essa perspectiva de linguagem pode ser associada ao Objetivismo Abstrato citado por Bakhtin (2006), ao conceber a língua de forma imutável e estática.

Para Travaglia (2009, p. 22), nessa perspectiva a “[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. A esse respeito, citamos Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), posto que embora ele não negue a existência de um sistema linguístico, considera equivocado assumir essa concepção de língua como um sistema imanente, tal qual é concebida pelo Objetivismo Abstrato.

A partir de tal concepção e pensando em termos do ensino da Língua Portuguesa, há uma limitação de uma abordagem da língua concebida somente como sistema/código/estrutura, uma vez que se desconsidera os contextos de usos e ignora as características de dinamicidade e de mutabilidade da língua (DORETTO; BELOTI, 2011).

Por fim, a terceira concepção, linguagem como interação social está associada ao Dialogismo como o princípio básico da linguagem, posto que segundo Bakhtin (2006) a atividade de linguagem é na sua essência social, ideológica e dialógica. Nessa perspectiva não existe discurso sem interação e esta se materializa na relação dialógica que os sujeitos estabelecem entre si.

Segundo Travaglia (2009) nessa perspectiva:

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Essa concepção está associada à ideia de que o uso da língua está presente em todas as suas atividades de interação humana, desse modo o sujeito da linguagem é uma entidade psicossocial, ativo na produção e interação social (KOCH, 2003). O entendimento é que, o uso da língua se dá não somente para expressão de pensamentos e/ou para comunicação, mas também e principalmente como forma de ação social que se dá pela relação interacional e dialógica.

Conceber a linguagem como processo de interação é reconhecer a língua como um elemento que permite a interação verbal e social entre interlocutores, estes sendo reconhecidos como agentes sociais. Nessa perspectiva, consideram-se as influências dos contextos sócio-históricos, bem como das relações ideológicas presentes nas situações comunicativas. Outrossim, é dada uma maior atenção às questões individuais e sociais que permeiam a língua/linguagem, visto que, como destaca Travaglia (2009), os indivíduos interagem, enquanto seres que ocupam lugares sociais, os quais falam e ouvem desses lugares de acordo com cada lugar social ao qual pertencem.

Desse ponto de vista, o ensino de LP parte do estudo e da análise dos textos, considerando as atividades epilinguísticas e metalinguísticas que visam desenvolver habilidades, tanto linguísticas, quanto textuais e discursivas (DORETTO; BELOTI,

2011). Assim, as atividades de leitura, de análise linguística de oralidade e de produção de textos se baseiam nos gêneros textuais/discursivos.

O entendimento é que os textos, enquanto gêneros representam, os lugares da interação e da produção de sentido. Desse modo, as atividades de leitura/compreensão e de produção textual exigem um processo de construção de sentidos por parte do leitor/escritor. Nesse contexto, a oralidade é tão importante quanto à escrita, assim se considera que os usos da língua devem ser adequados à cada interação comunicativa (DORETTO; BELOTI, 2011).

A seguir, discorreremos acerca das bases conceituais acerca dos gêneros textuais de modo a refletir sobre questões relativas ao enquanto unidade de ensino de Língua Portuguesa, conforme orientam os documentos oficiais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

3.2 Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa

3.2.1 Caracterização e Definição

Neste trabalho, assim como Marcuschi (2008), assumimos a ideia de que não se separa texto e discurso, logo ao fazermos referência aos gêneros textuais fica implícito a ideia de “gêneros discursivos”. Assim, ao usarmos a expressão “gêneros textuais” seguimos uma perspectiva de *continuum*, pois entendemos que não se separa texto e discurso, uma vez que reconhecemos que as atividades de uso da linguagem verbal se materializam por meio de um gênero.

Assim, em se tratando da linguagem numa perspectiva enunciativa discursiva, os discursos se relacionam com os textos. O entendimento é que “gênero” é resultado da interação entre o texto e o discurso. Para Marcuschi (2008, p. 84) nessa perspectiva depreende-se que:

Entre o discurso e o texto está o gênero [...] visto como prática social e prática textual discursiva. [...] opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto forma empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.

Partindo da premissa que texto e discurso são inseparáveis, já que o gênero textual está relacionado às situações sociais comunicativas em que ocorrem. Assim, o termo “gênero textual” referenciado por Marcuschi (2008) está relacionado à capacidade comunicacional em que o texto está materializado e produzido.

Bakhtin (1992, p. 261) destaca que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim, corroborando com as ideias bakhtinianas, Marcuschi (2008, p.155) afirma que “[...] em todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua” sendo eles configurados em enunciados, sejam eles orais ou escritos. Nesse sentido, é possível compreendermos que as formas de comunicação verbal se materializam enquanto gêneros textuais que cumprem uma função social, isto é, possuem propósitos comunicativos diversos.

É preciso, portanto, fazer a distinção entre gênero e tipo textual. Segundo Marcuschi (2008):

[...] Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Neste estudo também compartilhamos das ideias de Marcuschi (2008) no que diz respeito a essa relação de complementaridade entre gênero e tipologias textuais. Assim sendo, não faz sentido assumir uma visão dicotômica, posto que todo o texto está realizado em um gênero, assim como todo gênero se materializa em distintas sequências tipológicas.

Um aspecto importante em termos de caracterização dos textos refere-se às unidades linguísticas que estão presentes nos textos, as tipologias textuais, que não devem ser confundidas com os gêneros, pois, elas estão presentes nos próprios textos. Nesta seara, as diferenças entre os gêneros textuais são predominantes funcionais, ou seja, vinculados aos contextos discursivos; enquanto as distinções entre as tipologias são de natureza linguística e estrutural das sequências tipológicas (MARCUSCHI, 2008).

Na visão de Marcuschi (2008, p. 212) seguida o viés dos estudos

bakhtinianos, os gêneros textuais se concentram em três dimensões básicas, a saber:

- 1) **os conteúdos** que se tornam decidíveis no gênero;
- 2) **a estrutura comunicativa** particular dos textos que pertencem ao gênero;
- 3) **as configurações específicas de unidades linguísticas** como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura.

Tomando por base Marcuschi (2008), esclarecemos que os gêneros textuais se inserem em alguma situação concreta de comunicação, isto é, de uso da linguagem, portanto, se relacionam aos fatores sociocomunicativos de cada situação discursiva. Logo, destaca-se a importância de analisar a função social dos gêneros textuais, considerando seus respectivos domínios discursivos.

Neste estudo, entendemos ser importante situar a ideia de domínio discursivo para a compreensão das práticas de letramento vinculadas à abordagem dos gêneros textuais. Assim sendo, a ideia de esfera discursiva é compatível com a perspectiva sociocultural dos “Novos” Estudos de Letramento, posto que se concebe o discurso como uma construção sócio-histórica e cultural de maneira dialógica. O que implica considerarmos os diversos contextos socioculturais nos quais são produzidos os enunciados, isto é, os textos vinculados às práticas de letramentos, considerando o papel dos participantes e das relações sociais estabelecidas na interação social que mantêm na produção de significados.

A seguir, discorreremos sobre a centralidade que os textos assumem atualmente em termos de currículo para o ensino da Língua Portuguesa.

3.2.2 O texto como unidade de ensino

No Brasil, cada vez mais o ensino de Língua Portuguesa (LP) tem assumido o viés da centralidade dos textos que tem como marco a publicação da obra de Geraldi (1984) “O texto na Sala de Aula”. Nesta seção, discorreremos sobre aspectos relativos à abordagem dos gêneros textuais e ensino que se relacionam com as práticas de letramento, especialmente no que se refere ao trabalho com a leitura e de escrita.

Foi a partir das contribuições de Geraldi (1984), é que se concebe o texto

como unidade e objeto de ensino, e assim, levando em conta três práticas para o ensino do texto, a saber a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC (2018) está articulada a outros documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que aborda que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...] (BRASIL, 2018, p. 67).

O documento da BNCC (2018) no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa retoma concepções teóricas dos PCNs (1998), especialmente em relação à linguagem. Em outros termos, ambos os documentos assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva e concebem a linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Por esse viés, o texto é concebido como unidade de ensino de Língua Portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao analisarmos o referido documento percebemos em relação ao ensino que o texto é apresentado como a base de trabalho com a Língua Portuguesa. Para tanto, a BNCC propõe uma organização das práticas de linguagens por eixos de integração, a saber: oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos. Essa proposição destaca os textos (orais, escritos ou multimodais) como materializações das práticas de linguagens inseridas em contextos de produção e de circulação.

De acordo com a BNCC (2018) o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, deve ampliar:

[...] o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. [...] Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. (BRASIL, 2018, p.136).

A BNCC (2018) compreende que a leitura está envolvida com as práticas diversas que envolvem gêneros textuais de vários campos de atuação, a saber: o campo jornalístico/midiático, campo artístico-literário, campo da vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa. Quanto à escrita, a BNCC orienta um trabalho com a produção textual na perspectiva dos gêneros textuais, desde que relacionado às práticas de linguagens contemporâneas.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de LP devem ter como objeto do conhecimento o texto. Nosso pensamento neste estudo é que quando norteados pela concepção de linguagem enquanto interação social, o trabalho com os gêneros textuais é possível, desde que se considere os contextos de uso das práticas de linguagens e de letramentos, bem como se reconheça a diversidade de atividades de leitura e de escrita a elas vinculadas.

Segundo Koch e Elias (2009, p. 32), ao se pensar em escrita devemos reconhecer que:

[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

A partir dessa premissa, entendemos que o trabalho com a escrita deve estar associado às práticas de uso da linguagem. Além disso, acrescentamos, a importância da articulação entre as práticas de leitura e escrita no âmbito do ensino de LP.

Conforme Silva (2013) a leitura enriquece não só a escrita, mas também, o senso crítico, argumentativo e vocabulário, pois, é comprovado que quem lê – falo de leitura plena – consegue desempenhar papéis fundamentais na sua formação como ser. E que, o envolvimento do aluno com o texto, seja ele qual for, promove uma melhor capacidade comunicativa e emancipatória do indivíduo. Freire (1989) fala que a “[...] compreensão crítica da importância do ato de ler veio ser constituída através de sua prática, experimentando-se da percepção crítica dos textos que lia

em classe”.

3.2.3 Práticas de linguagens contemporâneas: o que preconiza a BNCC?

Nesta subseção, discutimos sobre as práticas de linguagens contemporâneas e a relação com os múltiplos/multiletramentos, a partir de alguns estudos e da retomada ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) Anos Finais, mais especificamente na área de Linguagens, na qual está inserida no componente curricular Língua Portuguesa.

Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), há algum tempo têm provocado inúmeras mudanças, e uma delas certamente é o surgimento de diversas práticas letradas que mobilizam novas práticas de leitura e de escrita de gêneros textuais digitais (MARCUSCHI, 2004).

Segundo Marcuschi (2002, p. 20) “[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais”. Trazendo essa reflexão para o atual momento social do Brasil, podemos dizer que o desenvolvimento tecnológico fez surgir novas formas de ensinar/aprender e conceber as diferentes formas de linguagens, sobretudo, com a pandemia da Covid-19.

Considerando o contexto de pós-pandemia, ficou evidente também que os ambientes digitais (virtuais) são espaços plurais, e que tendem a incorporar também as culturas distintas e a forma como os grupos sociais trabalham suas linguagens. Dessa forma, consideramos relevante pensarmos nas diversas práticas de letramento associadas ao ensino de Língua Portuguesa.

O documento da BNCC considera que as práticas de linguagens contemporâneas:

[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Isso nos leva a compreender que o ensino da Língua Portuguesa deva envolver um trabalho com a diversidade de práticas de linguagens (orais, escritas e multimodais).

De acordo com Bezerra (2010, p. 50) “A natureza do meio eletrônico interfere de modo significativo nos gêneros que comporta, seja acrescentando-lhes um caráter mais dinâmico e interativo, por seus recursos multimidiáticos, seja fazendo surgir novos gêneros [...]”. Partilhando deste pensamento, reconhecemos que os textos típicos da cultura digital exigem novas formas de ler e escrever/produzir, pois estão relacionados a um tipo de letramento específico, o digital. Conforme Buzato (2006):

Ser letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativamente seus diferentes propósitos, em diferentes contextos. Os letramentos digitais são “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas” (BUZATO, 2006, p. 9).

É, então, por esse viés que se deve compreender o papel das novas tecnologias e de suas múltiplas linguagens, e verificar como as práticas voltadas ao ensino de língua contemplam os recursos tecnológicos da cultura digital, sem desconsiderar a valorização cultural das práticas locais, garantindo-lhes sua identidade e formação linguística competente aos novos e múltiplos e multiletramentos.

Em relação ao trabalho com as práticas de múltiplos e multiletramentos Rojo (2013, p.7), já frisava que era preciso que a escola se preparasse “[...] para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e, também, para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar”. No entanto, a realidade atual é que muitas instituições de ensino no Brasil não têm acesso a determinadas tecnologias digitais, o que, em muitas vezes, dificulta um trabalho com uma maior compreensão da multiplicidade de letramentos nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, considerando as práticas pedagógicas possibilitadas pelas

tecnologias digitais, é que pensamos, também, refletir brevemente, sobre como o uso dos textos em contextos digitais, por exemplo, são utilizados por professores de LP para conciliar o processo de ensino/aprendizagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Caracterização do Estudo

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo realizado sob o paradigma qualitativo e interpretativista, tanto na sua constituição, quanto na sua abordagem. Para tal intento, utilizamos técnicas e procedimentos dos estudos de cunho etnográfico a fim de compreender nosso objeto de pesquisa, as práticas de letramentos de professores de Língua Portuguesa (LP) com foco na abordagem dos gêneros textuais.

Sobre a essência da pesquisa de cunho etnográfico, Mattos (2011) afirma que essa abordagem:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo [...] (MATTOS, 2011, p.51).

Neste sentido, partimos do pressuposto que o senso crítico do pesquisador é desenvolvido a partir da vivência de um trabalho de campo em relação ao contexto social da pesquisa (MATTOS, 2011), que neste caso é representado pelas práticas de letramento escolar que ocorrem numa escola pública, localizada na zona rural de uma cidade do interior do Estado de Alagoas-AL.

Entendendo o método científico como o “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 2008 p. 8), optamos por seguir a tradição dos “Novos” Estudos do Letramento inseridos na vertente sociocultural para investigarmos as práticas de letramentos de professores de Língua Portuguesa, considerando os valores e os sentidos atribuídos por eles aos usos da língua escrita no contexto escolar.

Orientados pela vertente sociocultural dos estudos de Letramento, utilizamos os pressupostos do modelo ideológico apresentado por Street (1984), posto que apresenta uma sistematização teórica de uma tendência das pesquisas que redireciona “[...] os estudos do letramento para uma perspectiva que leva em conta, sobretudo, o contexto sociocultural no qual ocorrem as interações linguísticas que são intermediadas pela palavra escrita” (LOPES, 2004, p. 39).

Por essa perspectiva de pesquisa seguimos as orientações metodológicas de Street (1984, 1988, 2013), e assumimos a concepção de letramentos, enquanto práticas sociais que se materializam em diversos contextos, dentre eles o escolar. Assim, usamos o termo letramento(s) no sentido plural para representar o conjunto de práticas situadas historicamente, nas quais estão envolvidas as atividades de leitura e de escrita, seja fora ou dentro da escola.

Nessa direção, cabe frisar que optamos por adotar um viés etnográfico para reconhecer a grande relevância desse tipo de abordagem, considerando as concepções teóricas que norteiam o ensino as práticas pedagógicas de professores. Essa opção metodológica é importante tendo em vista que analisamos os eventos relacionando-os às práticas de letramento escolar que envolvem a compreensão dos sentidos atribuídos aos usos da escrita nas aulas de Língua Portuguesa e as concepções subjacentes à prática pedagógica.

A ideia é que tanto do ponto de vista metodológico, quanto empírico é possível caracterizar eventos de letramento com vista à compreensão de práticas de letramento (STREET, 2013). Assim, adotamos as perspectivas micro e macro da abordagem do tipo etnográfica para analisar os eventos de letramento e as práticas de letramento, pois entendemos que embora sejam formas distintas essas duas categorias se interligam e se complementam.

Nosso entendimento, assim como de Lopes (2004, p. 47), é que um “evento de letramento” pode ser caracterizado como “[...] uma unidade concreta, por isso observável e passível de descrição e de análise, uma vez que são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito”. No caso específico deste estudo, descrevemos e analisamos alguns eventos de letramentos observados em salas de aula de Língua Portuguesa, nos quais os professores participantes trabalharam com as atividades de leitura e escrita, a partir do trabalho com os textos escritos.

No total foram registrados doze eventos de letramentos coletados em sala de aula, sendo que seis (06) destes correspondem à prática pedagógica do professor A (na turma do 6º ano) e seis (06) eventos referentes à prática do professor B (na turma do 9º ano).

A investigação das práticas de letramento escolar, por sua vez, pressupõe a análise das situações de usos do texto escrito, partindo da premissa que “[...] as

práticas letradas” envolvem os eventos, enquanto situações empíricas a serem descritas e reveladores de concepções ideológicas (STREET, 2014). Neste caso, também podem desvelar as concepções teóricas implícitas ou explícitas às atividades de leitura e escrita no contexto da escola. Para tanto, passamos dois semestres letivos no ano de 2022, acompanhando aulas, uma vez por semana nas turmas do 6º e do 9º ano, conduzidas pelos professores participantes da pesquisa. Os registros foram realizados às segundas-feiras, na turma do professor A e às quartas-feiras, na turma do professor B. A escolha das turmas se deu a partir da disponibilidade dos professores, e da agenda do pesquisador.

Considerando a natureza qualitativa desta pesquisa, uma vez que “[...] representa as visões e perspectivas dos participantes de um estudo” (YIN, 2016, p. 29), retomaremos aos pressupostos do modelo ideológico de letramento para analisar os eventos de letramento escolar a partir da observação da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

Assim, partindo de uma concepção de letramentos na perspectiva sociocultural, reconhecemos que embora as práticas de letramento, configuradas em atividades de leitura e escrita, sejam construídas nos mais diversos contextos sociais, tradicionalmente, coube à instituição escolar a tarefa de “[...] estabelecer os critérios pedagógicos, através dos quais cumprirá seus objetivos e, por ser credenciada para tal, elege uma variedade particular de letramento – o escolar” (LOPES, 2004, p. 45).

O entendimento aqui assumido neste estudo é que as práticas de letramento escolar são situadas, logo são intencionais e podem ser inferidas a partir da análise de eventos de letramentos mediados pela escrita. Assim, assumindo uma perspectiva sociocultural dos estudos de letramento seguimos o viés metodológico do estudo do tipo etnográfico iniciamos a investigação por meio da observação do contexto da escola. Corroboramos com o pensamento de Gasparatto e Menegasse (2016, p. 950), “O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele”.

A inserção do pesquisador deste estudo em campo ocorreu a partir do reconhecimento da escola, dos costumes e da contextualização da escola na comunidade. No primeiro momento, nos familiarizamos com o ambiente de

pesquisa, bem como nos aproximamos dos participantes colaboradores do estudo e coletados dados referentes à escola e ao povoado no qual está inserido.

A pesquisa *in loco* foi realizada durante dois semestres letivos no ano de 2022. Nesse período, o pesquisador enfrentou alguns problemas, como por exemplo, dificuldade de acessibilidade à escola localizada na zona rural, devido às fortes chuvas enfrentadas no estado de Alagoas. No entanto, ao final do ano letivo já tínhamos concluído duas etapas de observações.

A primeira etapa de observação foi realizada no período de março a maio de 2022. Naquele momento, pudemos participar do cotidiano das aulas dos professores pesquisados em duas turmas (uma turma do 6º ano e uma turma do 9º ano), observamos algumas aulas de Língua Portuguesa e registradas em formulários de notas de campo, realizamos a análise de documentos usados pelos professores e aplicamos um questionário. Na segunda, realizada no período de julho de 2022 a dezembro de 2022, focamos o registro dos eventos de letramentos (episódios) coletados durante as aulas em que os professores trabalharam com o texto escrito. No início do ano de 2023, finalizamos a pesquisa com a realização das entrevistas.

4.2 Contexto da Pesquisa

4.2.1 Lócus de Investigação

Esta pesquisa tem como lócus de investigação a escola municipal (EMJFMF)¹⁰, instituição de ensino da rede municipal de educação do município de São Luís do Quitunde que se originou a partir de uma pequena aldeia indígena, descoberta em 1624 pelo holandês Albert Sourth.

O aumento e a intensificação do povoamento na referida comunidade só ocorreu anos depois, por volta de 1870, quando surgiu o comércio da cana de açúcar, nas terras do então Engenho do Quitunde. Na figura 01, situamos a localização geográfica do município de São Luís do Quitunde no Estado de Alagoas (AL).

¹⁰ Sigla sugerida para manter o grau de ética e sigilo da pesquisa.

De acordo com as informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Municipal José Fajardo de Moraes Filho está localizada na parte central da comunidade Pindobinha. A origem deste povoado se deu com a instalação de moradores desapropriados das fazendas e de assentamentos circunvizinhos da Usina Santo Antônio, mediante à oferta de subsídios de um projeto habitacional do governo federal para compra de casas.

A escolha pelo referido *lôcus* de investigação se deu porque boa parte das pesquisas sobre práticas de letramentos e ensino de Língua Portuguesa são realizadas em instituições de grandes centros urbanos, além disso, a escola está situada na cidade em que o pesquisador deste estudo reside e trabalha. Nesse sentido, interessa-nos investigar as práticas de letramentos que ocorrem nesse espaço escolar, vinculada ao contexto do espaço rural e a realidade sociocultural desses professores que trabalham na educação do campo.

A proposta de ensino presente no Projeto Político Pedagógico da escola está voltada para dar oportunidades àqueles alunos que têm dificuldade de se deslocar da zona rural para a zona urbana da cidade de São Luís do Quitunde. Conforme descrito no PPP, o ensino dessa instituição visa atender o desenvolvimento das reais necessidades dos seus alunos, em conformidade com os objetivos das escolas que ofertam a educação do campo.

A escola EMJFMF tem grande relevância social não só por oferecer educação do campo aos residentes do povoado Pindobinha, mas também à toda área circunvizinha, uma vez que atende alunos de outras localidades e oferece um ensino em tempo integral. Atualmente, essa instituição escolar atende mais de 200 alunos com a oferta das seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e II; e Educação de Jovens e Adultos.

Cabe dizer que, nossa análise se debruçou sobre as práticas de professores do Ensino Fundamental II que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano e turma do 9º ano). A seguir, discorreremos mais sobre os participantes desta pesquisa.

4.2.2 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa conta com a colaboração de dois professores de Língua

Portuguesa da Escola Municipal José Fajardo de Moraes Filho que nesse contexto, concebemos como participantes “colaboradores” de pesquisa. Assim sendo, assumimos a posição de Gasparatto e Menegasse (2016, p. 957) sobre a perspectiva dialógica na coparticipação dos colaboradores do estudo:

[...] os pressupostos da perspectiva dialógica vêm ao encontro do que propõe a pesquisa colaborativa, no sentido de que se preza pela agentividade, pela coparticipação, pela construção coletiva, mas sempre observando as singularidades do pesquisador, do docente e do contexto.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram os seguintes: ser professor que trabalhasse na escola selecionada para o *lócus* de pesquisa; ser docente da disciplina Língua Portuguesa com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental II (do 6º aos 9º anos); aceitar participar voluntariamente do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 2).

A formalização da participação dos dois professores ocorreu após a assinatura do TCLE, na oportunidade foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a forma de participação deles em cada etapa de: observação, aplicação de questionários e entrevistas.

Visando manter a identidade de cada participante em sigilo, utilizaremos a seguinte codificação para referenciar os dois professores colaboradores (PA- professor A, PB- professor B). Ambos trabalham atualmente na Escola Municipal José Fajardo de Moraes Filho como professores de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental II.

O professor A (PA) é formado(a) em Letras-Português e trabalha como docente na EMJFMF há dois anos (um ano com atuação no Ensino Fundamental I e há cerca de um ano no Ensino Fundamental II. Durante a pesquisa, esse professor leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção Textual nas turmas do 6º e do 7º ano.

O professor B (PB) é formado em Letras-Português e atua como professor há mais de cinco anos e há aproximadamente três anos na EMJFMF. No momento da coleta de dados, o docente assumiu as disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção Textual, nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados deste estudo iniciou em março de 2022, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tal intento, utilizamos um dos recursos mais tradicionais na coleta de dados das pesquisas do tipo etnográfica, a observação *in loco*, associada aos seguintes instrumentos de coleta dos dados (análise documental, observação participante, diário de campo, questionário e entrevistas).

A coleta de dados foi iniciada em março de 2022, excepcionalmente na segunda semana de início das aulas. Nas primeiras observações, os alunos demonstravam forma curiosa saber o que um pesquisador estava fazendo na sala, mas durante todo o percurso da pesquisa foi bem relevante para inserção etnográfica, e para os dois professores participantes da pesquisa.

No primeiro momento da pesquisa, adotamos a observação do tipo participante associada aos registros em diários de campo para coletar dados referentes às aulas dos professores e observar as práticas pedagógicas no diz respeito à abordagem dos gêneros textuais com foco nas atividades de leitura e de escrita durante as aulas de Língua Portuguesa (LP).

A observação participante é um procedimento metodológico básico da pesquisa do tipo etnográfica. Segundo Lopes (2004, p. 55) essa técnica tem suas limitações e vantagens, vejamos:

Se por um lado proporciona ao pesquisador a oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima com seus sujeitos, o que lhe dá uma visão mais clara dos processos sociais, por outro, ele terá que controlar os limites do seu envolvimento conscientizando-se de que deve ver o mundo através da lente dos pesquisados e não tornar-se um deles.

Sabendo dessas vantagens e das limitações, usamos esse procedimento metodológico no primeiro momento da observação *in loco*, associado a outras técnicas, como por exemplo os diários de campo, a fim de captar aspectos relativos à prática pedagógica que nortearam as questões a serem contempladas no questionário *online*.

A observação participante parte do princípio que o observador partilha e assume, não em sua totalidade, mas em parte, sua participação do conhecimento acerca da vida real da comunidade, grupo ou determinada situação a qual está

sendo observada, conforme descreve Gil (2008, p. 103):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Os dados coletados nessa primeira etapa de observação foram registrados em formulários (APÊNDICE 1), criados pelo pesquisador, por meio dos quais pudemos documentar as atividades realizadas pelos participantes nos seus contextos de ensino. De acordo com Lopes (2004, p. 58), as notas de campo representam um recurso tradicional nas pesquisas de cunho etnográfico e são imprescindíveis para o registro escrito das observações encontradas *in loco*.

O questionário foi um dos procedimentos de pesquisa utilizado paralelo às análises das observações de sala de aula. A aplicação do questionário via formulário eletrônico se deu a partir da plataforma *Google Forms* vinculado ao e-mail do pesquisador, enviado por e-mail aos participantes há cerca de um mês após termos iniciado a observação das aulas dos professores.

O formulário eletrônico foi composto por questões semiabertas (levando em consideração as respostas já estabelecidas devendo ser marcadas ou não e, em seguida, justificando) elaboradas de modo a compreender alguns aspectos relacionados às práticas de letramentos e as concepções de língua/linguagem dos professores (APÊNDICE 2).

Um fato inédito motivou o encerramento de forma antecipada do primeiro bloco de observação *in loco*, as enchentes que assolaram muitas cidades do estado de Alagoas, dentre eles o município de São Luís do Quitunde. Em razão da situação de calamidade, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED do município, através do ofício circular de nº 03/2022, resolveu antecipar as férias escolares por um prazo de vinte dias.

Nesse contexto de alteração do calendário escolar, não foi possível realizar uma análise dos eventos de letramentos no primeiro momento da observação, como se pretendia inicialmente. No período das férias antecipadas, aproveitamos para analisar as propostas de ensino presente nos planejamentos dos professores (ANEXO 1) e no Projeto Político Pedagógica (PPP) por meio da técnica - análise

documental com a finalidade de descrever as propostas de ensino da leitura e escrita contempladas no planejamento curricular de Língua Portuguesa no tocante à abordagem dos gêneros textuais.

Após o retorno das aulas no mês de julho de 2022, retornamos à escola para realizar a segunda etapa da observação com foco no registro e na análise de eventos de letramentos. Para tanto, elaboramos outro formulário de registro de campo (APÊNDICE 3), que desse conta desse recorte da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986) esse procedimento consiste na utilização de quaisquer materiais escritos que podem ser usados como forma de fonte de informações para que se possa compreender o comportamento humano. E neste caso da pesquisa, é um recurso valioso para o confronto dos dados coletados a fim de relacionar às práticas de letramento dos dois professores participantes da pesquisa ao planejamento curricular norteador do ensino de Língua Portuguesa da escola de pesquisa.

Estrategicamente a realização de entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, ocorreu na última etapa da pesquisa de modo a compreender as implicações pedagógicas das concepções teóricas dos professores para suas respectivas práticas de letramentos e ensino de LP. Segundo Duarte (2004, p. 215), a realização de entrevistas é necessária para “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”.

As entrevistas foram realizadas on-line via *google meet*¹¹, a partir de um roteiro prévio de questões focais (APÊNDICE 4), que visam discutir as possíveis implicações pedagógicas das concepções teóricas dos professores para as práticas de letramentos e para o ensino de Língua Portuguesa (LP).

Segundo Lopes (2004) as entrevistas pelo viés etnográfico tendem a ser menos estruturadas do que as que são orientadas por roteiro de questões, mas podem e devem, igualmente, focalizar tópicos específicos. Assim, concebemos os encontros virtuais para as entrevistas como práticas de interação social situada, em num dado espaço-tempo e para registro formal das interações que usaremos gravações (em áudio e/ou vídeo) que servirá como subsídio de análise e confronto

¹¹ Levando em consideração ao que propomos no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFAL, embora a entrevista tenha sido realizada já com a possibilidade de ser feita no formato presencial, foi optado via *google meet*, por entender as necessidades e tempos dos professores colaboradores da pesquisa.

dos dados.

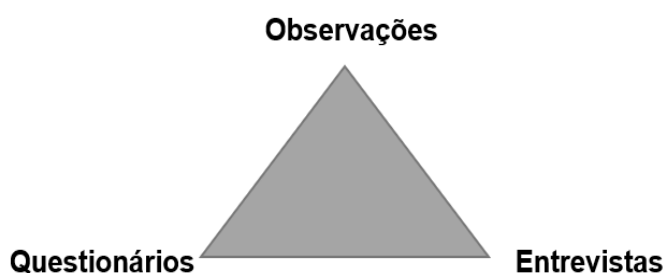
Na subseção seguinte, abordaremos como serão analisados e discutidos os dados a partir do recurso analítico da triangulação.

4.4 Análise e Discussão dos Dados

Neste estudo, considerando a complexidade do nosso objeto de pesquisa, realizamos uma análise por meio da triangulação dos dados coletados através da análise documental, da aplicação de questionário, das transcrições das entrevistas e análises do processo interacional dos participantes durante os eventos de letramento registrados nas aulas de Língua Portuguesa.

A estratégia da triangulação possibilita ao pesquisador captar por meio de vários procedimentos as diferentes perspectivas e interpretações dos participantes da pesquisa (ERICKSON, 1988). Neste caso da nossa pesquisa, utilizamos a triangulação para cruzar as informações dos diferentes dados relativos à pesquisa, fazendo uso de diferentes procedimentos (observação, aplicação de questionários e entrevistas) como se pode ver na figura 03.

Figura 03: Triangulação dos dados



Fonte: pesquisador.

Para a discussão dos dados coletados por diferentes técnicas, inicialmente, descrevemos alguns eventos de letramentos registrados nas aulas de Língua Portuguesa, conduzidas pelos professores participantes. Em seguida, realizamos a análise das práticas que foram acompanhadas *in loco*, que se deu de forma simultânea à seleção dos documentos usados pelo professor (planejamento, atividades, livro didático, material didático) e da aplicação dos questionários. Por fim,

os dados obtidos foram cruzados de forma a identificar os padrões e as evidências das concepções teóricas norteadoras das práticas de letramentos e ensino, objeto deste estudo.

Denzin e Lincoln (2006) explicam que a triangulação de dados é uma alternativa importante para a validação da pesquisa, ou seja, é uma estratégia metodológica que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade às investigações. Nesse tipo de pesquisa esse recurso é essencial para a compreensão das categorias de análise deste estudo definidas previamente, tais quais: i) concepções teóricas de língua/linguagem, ii) ensino de Língua Portuguesa; e iii) gêneros textuais.

Cabe dizer que em virtude do cruzamento dos dados por meio da triangulação novas subcategorias de análise surgiram, a saber: concepção de linguagem como instrumento de comunicação, eventos de letramentos, e letramento(s) e práticas de linguagens.

4.5 Questões Éticas

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e aprovado na data do dia 31/01/2022 pelo parecer nº 5.217.338, de modo que esta pesquisa está regida pelos conceitos de ética em pesquisa.

O primeiro contato com os professores colaboradores se deu por meio de uma conversa informal na Secretaria de Educação durante uma formação para professores. Na oportunidade, fizemos o convite aos professores e destacamos a importância de tê-los como participantes de uma pesquisa de mestrado. Contudo, cabe enfatizar que a coleta de dados na escola só foi iniciada após o início do semestre letivo de 2022.

Em outro momento, fizemos visitas à escola para conhecer o contexto escolar e a comunidade na qual estava inserida. Após apresentação inicial da proposta de pesquisa, da explicação dos objetivos e da forma de participação de cada professor, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em um momento particular com cada participante argumentamos sobre os resultados esperados, bem como a importância da colaboração dos participantes no

desenvolvimento e andamento em todas as etapas do estudo.

É preciso dizer que também foram explicadas questões sobre confidencialidade, os incômodos e os possíveis riscos da pesquisa para os participantes (os riscos podem ser entendidos como o contágio pela Covid-19), além da forma de assistência, de atendimento e de encaminhamento junto ao CEP/UFAL. Nesse primeiro momento, o diálogo com os participantes foi esclarecedor; e nosso principal objetivo foi:

[...] certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades (CELANI, 2005, p.110 *apud* GOMES, 2014, p.63).

Após esse contato inicial, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento fundamental para formalizar a participação e registrar os direitos resguardados, como por exemplo o sigilo dos dados e das informações que atende a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, considerando também o fato dos dados coletados serem divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica de forma a resguardar a privacidade dos participantes.

Considerando que a etapa de coleta de dados desta pesquisa iniciou ainda na pandemia da Covid-19, cabe esclarecer que durante a observação das aulas, assim como no contato posterior com os participantes, fizemos uso de todos os protocolos exigidos pelos órgãos de saúde e controle da pandemia, distância segura de um meio e meio, uso de máscara e de álcool em gel.

Por fim, frisamos que ao final da pesquisa, as informações coletadas e registradas na pesquisa, bem como as gravações disponibilizadas pela plataforma *Google Meet* serão armazenadas em um drive (HD externo) de posse do pesquisador por um período de cinco anos e depois serão descartados de forma segura. Caso ocorra quebra no sigilo em algum momento da pesquisa, os dados serão descartados.

5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: DOS EVENTOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Nesta seção, inicialmente analisamos a abordagem dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a partir do recorte de alguns eventos de letramento registrados em sala de aula. Em seguida, refletimos sobre os modos como foram desenvolvidas as atividades de leitura e escrita, bem como relacionamos os padrões encontrados nos eventos de letramentos às concepções teóricas de língua/linguagem a fim de identificar as possíveis implicações destas para as práticas de letramentos e para o ensino de LP.

5.1 Abordagem dos Gêneros Textuais

Descrevemos, nesta subseção, alguns eventos de letramentos registrados durante a segunda etapa de observação de modo a analisar a maneira como os gêneros textuais foram explorados nas aulas de Língua Portuguesa. A seguir, selecionamos alguns fragmentos dos eventos para ilustrar os padrões observados nas práticas de letramentos conduzidas pelos professores (A e B) em relação ao trabalho com os textos escritos, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita.

5.1.1 Eventos de letramentos registrados na prática do Professor A

Inicialmente, apresentaremos a descrição de um evento de letramento nomeado de “Avaliação diagnóstica”. A escolha desta atividade se deu por percebermos que esse evento representava uma prática recorrente na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, composta por 27 alunos, visto que o professor A realizava a cada início da semana com o objetivo de identificar o conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos que tinham sido trabalhados anteriormente.

Na figura 04, ilustramos o evento de Letramento “Avaliação Diagnóstica” que segundo o próprio professor tinha a finalidade de identificar o nível de leitura e compreensão dos alunos, bem como de reconhecer os conhecimentos linguísticos/gramaticais destes acerca da Língua Portuguesa (LP).

Figura 04: Avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____

6º ANO TURMA _____ DATA 21/03/2022 NOTA _____ PROFESSOR _____

MAURÍCIO DE SOUSA

Maurício de Sousa (1935) é cartunista e quadrinista brasileiro, famoso por ter criado a "Turma da Mônica".

Maurício de Sousa é filho do poeta e barbeiro Antônio Mauricio de Souza e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa. Começou a desenhar ilustrações para pequenos jornais de Mogi da Cruzes, interior de São Paulo. Conseguiu emprego como repórter policial no jornal Folha da Manhã, onde alternou com a atividade de desenhista.

Em 1959, começou a esboçar um de seus personagens mais conhecidos, o cão Bidu e seu dono Franjinha. Em 1963, criou o personagem mais conhecido até hoje, a Mônica, junto com a jornalista Lenita Miranda de Figueiredo, na "Folhinha de São Paulo". Outros personagens vieram a fazer parte da "Turma da Mônica": Cascão, Cebolinha, e Magali. A grande curiosidade é que Mônica e Magali são nomes das filhas do cartunista. Outros personagens de Maurício de Sousa criados no decorrer de sua carreira: A Turma do Penadinho, Chico Bento, Astronauta, Turma da Tina e Pelezinho.

Os quadrinhos de Maurício de Sousa possuem repercussão internacional, e é praticamente o mais bem sucedido no Brasil.

Em 2007, o cartunista foi homenageado pela escola de Samba Unidos do Peruche com o enredo "Com Maurício de Sousa a Unidos do Peruche abre alas, abre livros, abre mentes e faz sonhar".

Em 2008, foi lançada a versão adolescente dos personagens Magali, Cebolinha, Mônica e Cascão, com características diferentes da versão tradicional infantil.

Maurício de Sousa trabalha com seus filhos Mônica, Marina e Magali em sua empresa.



1º O Texto que você leu é:

- A. () Biografia C. () Autobiografia
B. () Reportagem D. () Entrevista

2º A finalidade do texto lido é:

- A. () Apresentar os personagens de gibis. B. () Divulgar os gibis do autor.
C. () Informar sobre a vida do cartunista e quadrinista. D. () Instruir sobre o manuseio de gibis

3º Em que ano Maurício de Sousa criou a personagem Mônica

- A. () 1935 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

4º Em que ano surgiu a versão adolescente da Turma da Mônica

- A. () 2008 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

5º passe as seguintes frases para o plural:

Fonte: Material usado pelo professor A

Fazendo uma análise desse primeiro evento de letramento em relação ao trabalho com o gênero textual, verificamos que a biografia presente na avaliação diagnóstica foi utilizada como suporte para a prática de leitura com a finalidade de identificação de informações contidas no corpo do texto escrito. Com base no ilustrado na figura 04, percebemos que a escolha do gênero textual parece ter sido feita de forma aleatória, uma vez que as três questões apresentadas na avaliação

não dialogam com o texto (questões essas sobre a formação das palavras, ortografia etc.). Pelo contrário, são perguntas com foco nas questões gramaticais da língua (uso do plural em frases, tipos de linguagem verbal, não verbal, mista, e na classificação das palavras quanto ao número de sílabas), sem haver qualquer relação com o gênero textual biografia ou de alguma situação enunciativa e/ou discursiva previamente apresentada.

No que se refere à atividade de leitura, observamos que as questões apresentadas a partir do texto “Maurício de Souza” não avaliam o nível de compreensão dos alunos, como espera o professor, posto que quatro perguntas foram direcionadas à discussão do texto escrito: as duas primeiras com foco na identificação e na caracterização do gênero textual (“O texto que você leu é”, “A finalidade do texto lido é”) e as duas seguintes foram questões cujas respostas poderiam ser prontamente identificadas no texto (“*Em que ano Mauricio de Sousa criou a personagem Mônica*”, “*Em que ano surgiu a versão adolescente da Turma da Mônica*”).

Sobre esse aspecto da análise desse evento, dizemos que o texto presente na atividade de avaliação representa uma prática muito comum no trabalho com a leitura de textos realizadas em sala de aula, é o que Geraldi (2011, [2002], [1984]) já destacava na obra “O texto na sala de aula” como uma atividade de leitura que tem como característica principal “extrair do texto uma informação”, ou seja, identificar as informações principais do texto.

Nesse evento de letramento, constatamos que a atividade de análise do texto não exige do leitor um certo grau de compreensão ou mesmo de argumentação e/ou reflexão. Desse modo, a leitura é concebida meramente como uma atividade de “[...] Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais”, como destacam Doretto e Beloti (2011, p. 91).

Quanto à atividade de escrita proposta a partir do gênero textual, observamos que as questões de múltiplas escolhas não oferecem comandos que possibilitem aos alunos argumentarem sobre os pontos presentes em cada pergunta. Tão pouco fora contemplada alguma atividade com foco na produção textual. Assim, a atividade de escrita foi apresentada de forma descontextualizada, logo revela uma visão de “[...] língua inseparável de sua forma”.

Na sequência, apresentamos a descrição do segundo evento de letramento intitulado “Memórias - Quem sou eu?”. Trata-se de uma atividade a partir do texto escrito realizada em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, sala composta por 27 alunos.

Vale destacar que, para o começo dessa proposta de aula, o professor A fez uso de um texto do livro didático e sua respectiva atividade na aula anterior, em que ele fez o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual autobiografia. A seguir, temos um trecho da transcrição do processo interacional entre o professor A e seus alunos:

Evento de letramento - Memórias: Quem sou eu?

Professor: Bom dia, turma! Vamos entender um pouco sobre como é escrever sobre nós. Lembram quando falei sobre biografia? Na biografia, um gênero textual que é marcado por alguém contar a vida de outra pessoa, com marcas de tempo no passado.

[....]

Professor: Hoje vamos aprender e conhecer um gênero textual parecido, que é a Autobiografia, quando nós escrevemos sobre nós mesmos, os momentos que devem ser apontados sobre a nossa visão.

Aluno (A): Professor, vamos falar sobre nós? Mas o que mesmo?

Aluno (B): Então devemos falar da gente para o senhor e das coisas boas, né?

[...]

Professor: Aquilo que vocês acham importante que alguém leia e tenha sentido em suas vidas, seja boa ou ruim. Dê prioridade aos mais significativos.

(Minutos depois)

Aluno (B): Professor, eu comecei me apresentando, dando as minhas origens, essas informações como vi na Biografia.

Professor: correto, meu bem. Primeiro devemos nos apresentar.

Turma, vejam bem as marcas do tempo no passado e organizem o texto de vocês, releiam e revisem antes de me entregar essa primeira versão. Pensem nas palavras que vocês vão usar. Quero que vocês deixem o texto bem limpo.

(Minutos se passaram...)

Os trechos das transcrições do evento de letramento “Memórias: quem eu sou?” referem-se ao diálogo entre professor e alunos durante a atividade de leitura do gênero textual (Autobiografia). A seguir, apresentamos o texto base usado pelo professor para a atividade de leitura e de produção textual:

Figura 05: Autobiografia

Texto

A ilha

[...]
Minha história começa numa ilha com pouco mais de duzentos habitantes, na Baía de Todos os Santos. Uma fração de Brasil praticamente secreta, ignorada pelas modernidades e pelos mapas: nem o (quase) **infalível** Google Maps consegue encontrá-la. É nessa terra minúscula, a Ilha do Paty, que estão minhas raízes. O lugar é conhecido por sua atual importância na indústria do petróleo. Na ilha, as principais fontes de renda ainda são a pesca, o roçado e ser funcionário da prefeitura.

No Paty, sapatos são muitas vezes acessórios dispensáveis. Para atravessar de um lado para o outro na maré de águas verdes, o transporte oficial é a canoa, apesar de já existirem um ou outro barco, cedidos pela prefeitura. Ponte? Nem pensar, dizem os moradores, em coro. Quando alguém está no "porto" e quer chegar até o Paty, só precisa gritar: "Tomaquê!".

Talvez você, minha companhia de viagem, não saiba o que quer dizer "tomaquê". É uma redução, como "oxente", que quer dizer "O que é isso, minha gente". Ou "Ô paí, ô", que é "Olhe pra isso, olhe". Ou seja, é simplesmente "me tome aqui, do outro lado da margem". É muito gostoso gritar "Tomaquê!".

Assim, algum voluntário pega sua canoa e cruza, a remo, um quilômetro nas águas verdes e calmas. Entre os dois pontos da travessia se gastam uns quarenta minutos. Essa carona carrega, na verdade, um misto de generosidade e curiosidade. Num lugar daquele tamanho, qualquer visita vira assunto, e é justamente o remador quem transporta a novidade.

Até hoje procuro visitar a ilha todos os anos. Gosto de entender minha origem e receber um abraço afetuoso dos mais velhos. Vou também para encontrar um sentimento de inocência, uma felicidade descompromissada, que só sinto por lá.

Graças à sua refinaria de petróleo, São Francisco do Conde é um dos municípios mais ricos do país. [...] Essa dinheirama, porém, não chega até o cotidiano de quem mora no Paty. Eles até conseguem ver vantagens na vida simples que levam: como não há violência, não há polícia na ilha, e as portas das casas estão sempre abertas para quem quiser entrar. O que faz falta mesmo é a água encanada. Para tudo: dar descarga nos banheiros, lavar pratos e roupas, tomar banho.

Não faz muito tempo, luz também era luxo. Na minha infância, a energia elétrica vinha de um único gerador, usado exclusivamente à noite, quando os televisores eram ligados nas novelas. As janelas da casa de meu avô, que teve uma das primeiras TVs do Paty, ficavam sempre cheias de gente. Era o nosso cineminha.

[...]

Glossário
Infalível: que não falha; que nunca se engana.



Fotografia de satélite da Ilha do Paty, São Francisco do Conde, Salvador, 2018.
Lázaro Ramos. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017. p. 16-17.

Fonte: Material usado pelo professor A – Livro "Apoema 6º ano"

A atividade de leitura foi realizada por três alunos. De forma intercalada, cada um deles leu uma parte do texto sinalizada pelo professor. Desse modo, nesse evento de letramento a atividade se resumiu à decodificação do texto escrito de forma oral, logo não foi realizada uma análise da imagem (linguagem não verbal) que aparece abaixo do texto.

Analisando a atividade de leitura, verificamos que a partir do resgate da memória dos alunos sobre a história de vida de cada um deles, o professor enfatizou algumas características que materializam o gênero autobiografia (recorte de memórias, o uso de primeira pessoa - marcado por pronomes específico) e deu

comandos para alguns alunos em relação à escolha lexical à ortografia, à organização dos parágrafos e à estruturação do texto.

Em relação à análise do gênero textual autobiografia, identificamos apenas alguns comandos para a realização da atividade de produção textual, nos quais o professor chamou a atenção dos alunos para a necessidade da organização textual, bem como para a seleção de informações pessoais para serem descritas no texto: *“Aquilo que vocês acham importante que alguém leia e tenha sentido em suas vidas, seja boa ou ruim. Dê prioridade aos mais significativos”, “Primeiro devemos nos apresentar” e “Turma, vejam bem as marcas do tempo no passado e organizem o texto de vocês”.*

Dito isso, verificamos que a atividade de leitura foi usada como pretexto para impulsionar a escrita (produção textual) dos alunos, contudo, sem promover um estudo e uma análise do gênero, enquanto prática de linguagem situada em um dado contexto social. Isso visto, vê-se, então, que as estratégias adotadas pelo professor evidenciam o que Geraldi (1984, p. 55-56) aponta como o texto como pretexto, sendo que “[...] o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos”, sejam eles orais ou escritos.

Daremos seguimento à análise com a descrição do terceiro evento de letramento intitulado “Cartazes”, que aconteceu em sala de aula na turma do 6º ano, composta por 26 alunos. A transcrição do processo de interação entre professor e alunos revela o modo como foram trabalhados os textos. Vejamos o seguinte diálogo:

Evento de letramento - Cartazes

Professor: Bom dia, turminha do barulho! Hoje preciso que vocês prestem muita atenção e fiquem atentos a tudo que acontecer na aula.

(o professor expõe no data show as imagens dos cartazes em anexo)

Professor: O que vocês conseguem observar?

Aluno (A): Professor, vejo uma mosca... Acho que é uma mosca vestida de terno.

Aluno (B): Não, menino... é um mosquito. O da dengue! Tá escrito ali.

Professor: Muito bem! Mas alguém percebeu algo?

Aluno (C): Tô lembrando do filme que assisti e o homem foi preso segurando a placa na mão.

Professor: Sim! Exatamente isso. Agora uma pergunta: o que isso significa? Vamos ler as informações que possuem no texto.

Aluno (A): É um bandido! O mosquito pode matar!

Aluno (D): Ali diz que ele tá solto e pode matar! Por isso ele está sendo preso.

Professor: Vamos olhar um texto como um todo e pensar nas informações que esse gênero textual traz para todos nós! O cartaz é um gênero textual informativo...trazer informação para seu leitor seja de qual forma for é necessário.

Aluno (A): Os cartazes que produzimos para o senhor nas apresentações... são informativos?

Professor: Sim! Muito informativo, porque vocês colocam o que deve ser exposto para todos nós.

Agora vamos ver o próximo...!

E esse cartaz, o que traz de informações?

Aluno (B): Eu vejo muito lixo! Agora eu entendi, professor. Se a gente deixa lixo, pode criar mosquito da dengue.

Professor: Sim! Uma das possibilidades! Vamos observar mais...

Aluno (A): Ah, professor! Aí tá dizendo para a “um mundo melhor”. Existe tanta gente que joga lixo na rua e nas portas dos outros. Vejo sempre isso.

Aluno (C): Né isso! Povo nojento.

Professor: E vocês acham certo fazer isso?

Alunos: Não!

Professor: Esses cartazes nos trazem diversas informações, uma delas a dengue e outra a limpeza, mas que tem a ver com a dengue também. Agora vamos escrever sobre o texto informativo e o que devemos aprender sobre informação!

(A aula seguiu com escrita no quadro sobre texto informativo)

Analisando o diálogo entre professor A e seus alunos, percebemos que a atividade inicial foi conduzida de modo a promover a identificação das informações do texto. Assim, nos exemplos (“Agora uma pergunta: o que isso significa? Vamos ler as informações que possuem no texto”), ao dar comandos aos alunos, ele direciona de certa forma, o foco da leitura para o reconhecimento das informações presentes no texto.

De acordo com Geraldi (1984, p. 82), quando o trabalho com análise do texto visa a simples identificação de informações presentes na superfície, em geral, os alunos são conduzidos a responder perguntas feitas pelo professor diante do texto lido. Nesse caso em análise, podemos perceber que o trabalho com a leitura se resumiu a identificação das informações expressas superficialmente no cartaz, por meio dos comandos dados pelo professor, as perguntas direcionadas aos alunos.

A figura 06 ilustra a projeção do primeiro cartaz apresentado aos alunos durante a atividade de leitura.

Figura 06: Gênero Textual Cartaz



Fonte: material apresentado pelo professor em sala de aula.

Analisando o direcionamento da análise do texto a partir do cartaz, constatamos que o foco foi o reconhecimento dos aspectos composicionais do gênero e da tipologia informativa, embora haja um movimento de realizar um estudo do texto. Percebemos que a leitura dos elementos não verbais (imagens etc.), foi pouco explorada pelo professor durante a condução da leitura, ainda que alguns desses elementos tenham sido destacados por alguns alunos, como por exemplo o mosquito da dengue: “*É um bandido! O mosquito pode matar!*” (ALUNO A) e “*Ali diz que ele tá solto e pode matar! Por isso ele está sendo preso*” (ALUNO D).

A partir dessas análises verificamos o que Geraldi (1984, p.83-84) aponta como uma postura de leitura que se configura com a “[...] como estudo do texto”, que leva em conta a tese apresentada no texto, mas que não possibilita discuti-los mais profundamente. Levando em conta essa premissa, percebemos que o professor não conduziu uma análise mais profunda dos textos, tão pouco houve uma contextualização da dengue, enquanto problema de saúde pública, ou ainda uma inserção da temática com a realidade local, onde estavam inseridos os alunos.

Na sequência do evento, identificamos uma breve discussão sobre o combate do mosquito da dengue, associada de forma mais ampla ao acúmulo de lixo. Vejamos o segundo texto apresentado pelo professor na figura 07.

Figura 07: Gênero Textual Cartaz



Fonte: material apresentado pelo professor em sala de aula.

Desse cartaz percebemos que o professor A deu ênfase às atividades com a leitura e de escrita visando a identificação de informações presentes no texto, posto que em vários momentos ele mencionou: *“Esses cartazes nos trazem diversas informações, uma delas a dengue e outra a limpeza, mas que tem a ver com a dengue também. Agora vamos escrever sobre o texto informativo e o que devemos aprender sobre informação!”*.

Quanto à abordagem dos gêneros textuais, percebemos que ao apresentar o texto que fazia referência ao mosquito da dengue, o foco da análise foi o reconhecimento da tipologia textual que predomina no texto *“O cartaz é um gênero textual informativo...trazer informação para seu leitor seja de qual forma for é necessário”*. Por outro lado, verificamos que os aspectos relativos ao contexto de uso do gênero (propósito comunicativo, suporte textual), assim como a temática do texto não foram explorados pelo professor durante a atividade. Observamos nesse evento que não foram mencionados os possíveis interlocutores do texto, considerando que a função do cartaz é estabelecer uma comunicação, ou seja, interação com o receptor da mensagem. Além disso, o trabalho com a temática da dengue não foi relacionado ao contexto social local, na qual a escola está inserida.

Diante dessa análise dos eventos de letramentos, constatamos que, embora os gêneros textuais estivessem presentes nas práticas de letramentos do professor

A, estes gêneros textuais não foram trabalhados levando em conta o contexto discursivo nos quais estavam inseridos. Sendo assim, percebemos que a abordagem do gênero textual cartaz usado não favoreceu a ampliação de discussão sobre o tema em relação ao contexto social dos alunos e daquela comunidade, ou possamos dizer, além dos muros da escola.

5.1.2 Eventos de letramentos registrados na prática do Professor B

Apresentamos aqui a descrição do primeiro evento de letramento conduzido pelo professor B na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 17 alunos. Este foi nomeado de “Avaliação diagnóstica interna” e foi escolhido por ser uma atividade realizada a cada início do semestre letivo segundo o professor com o propósito de avaliar o nível de leitura e compreensão dos alunos, assim como inferir os conhecimentos linguísticos.

Na atividade identificamos que há uma orientação ao leitor que o texto “Felicidade Clandestina” seria retomado para responder às questões 10, 11 e 12. Contudo, na sequência se apresentam as perguntas 1, 2 e 3. Logo, percebemos que possivelmente se trata de uma compilação de outros materiais didáticos.

Figura 08: Proposta de atividade – Professor B

Nome _____ 9º ano

Língua Portuguesa **Avaliação diagnóstica Interna**

Leia o texto e, a seguir, responda as questões 10, 11 e 12.

Felicidade clandestina
Clarice Lispector

[...]
Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.
Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.
No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem cal: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.
Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.
E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo

Questão 1
Quem narra esse texto é
(A) distante dos fatos narrados.
(B) indiferente aos fatos narrados.
(C) observador dos fatos narrados.
(D) participante dos fatos narrados.

Questão 2
Qual dos trechos apresenta o tempo da narrativa?
(A) "Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."
(B) "No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo."
(C) "Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho."
(D) "O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico."

Questão 3
Qual palavra e/ou expressão sublinhada dá ideia de intensidade?
(A) "Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina (...)."
(B) "As vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, (...)."
(C) "Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer."
(D) "Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa."

Fonte: Material usado pelo professor B.

Fazendo uma análise desse primeiro evento de letramento conduzido pelo professor B, verificamos que a atividade de avaliação contemplou uma diversidade de gêneros textuais. Além do conto usado para guiar as primeiras questões, identificamos a presença de mais três gêneros textuais, a saber: carta (questão 4), música (questão 5) e tirinhas (questão 6). No entanto, quando fazemos uma análise das perguntas direcionadas aos textos verificamos que o foco das questões é a identificação dos aspectos textuais e/ou estruturais.

Quanto ao objetivo pretendido nessa avaliação diagnóstica aplicada pelo professor B, podemos dizer que a atividade de leitura dos textos apresentados (ver arquivos anexo), contempla questões de múltipla escolha que, de um modo geral, não possibilitam aos alunos revelar de forma discursiva o nível de compreensão dos textos, uma vez que enfatizam aspectos estruturais dos gêneros textuais, além das questões linguísticas e ou gramaticais.

Nesse tipo de atividade o que se avalia em termos de língua escrita é o conhecimento dos alunos sobre aspectos de natureza linguística ou gramatical, como por exemplo, tipo de linguagem do texto; compreensão de frase, oração e período, emprego de palavras em relação à linguagem formal e informal.

Examinaremos, a seguir, o segundo evento de letramento intitulado “Aula gramatical”, atividade de escrita realizada em sala de aula, pelo professor B, estavam presentes 17 alunos. O objetivo do evento foi trabalhar o uso da próclise, mesóclise e ênclise no texto dramático (trechos de texto).

Evento de Letramento: Aula gramatical

Professor: Tudo bom com vocês? Bom dia! Hoje vamos revisar sobre próclise, mesóclise e ênclise, o que na gramática se chama de colocação pronominal”.

Aluno (A): Professora, cada nome (risos).

Professor: É, minha filha. Mas vamos lá. Vocês já ouviram falar nisso. Primeiro é entender que na colocação pronominal utilizamos só os pronomes oblíquos átonos como: me, nos, te, vos, se, o ou os, a ou as, lhe ou lhes. E que a função pronominal é marcada pela colocação em que esse pronome ocupa se antes do verbo, no meio do verbo ou depois do verbo.

Aluno (B): Professora, eu estou abismada com uma palavra que vi ao ler um livro! “Amo-te”, nunca vi ninguém usando ela.

Professor: E se eu falar que ela é a forma mais correta. Porque a gente tem o costume de falar “te amo” mas na LP está errado, a forma correta é a que está no livro.

Que é a ênclise, o pronome complemento, vem depois do verbo. No caso do “te amo” o pronome veio antes do verbo e tornou-se uma próclise – mas

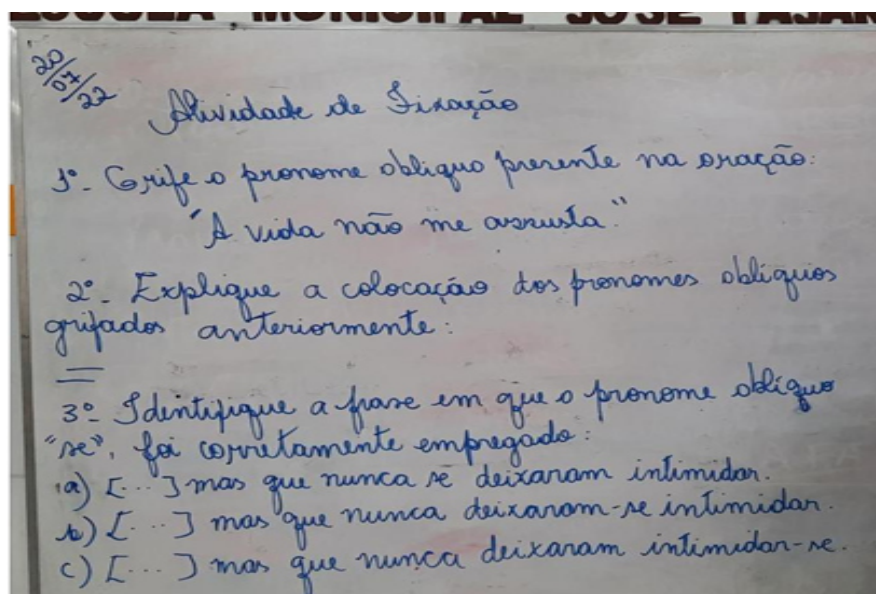
que em certos casos está pode ser atraído e seguindo algumas regras. O que vamos revisar hoje.

Pelo diálogo descrito, fica evidente que a finalidade da atividade foi a revisão gramatical sobre o uso das colocações pronominais, como o próprio professor B destacou: “Hoje vamos revisar sobre próclise, mesóclise e ênclise, o que na gramática se chama de colocação pronominal”. Da análise, constatamos que os aspectos gramaticais selecionados para estudo foram explorados de forma descontextualizada, ou seja, sem relacioná-las a um texto, ou seja, a um gênero, enquanto prática social e discursiva.

Outro aspecto importante em relação ao estudo da língua diz respeito ao fato de o aluno B ter feito referência ao uso da palavra “Amo-te” como forma desconhecida e que como resposta o professor B aponta o uso da língua padrão como a única forma, não levando em conta uma discussão envolvendo os contextos sociais e linguísticos em que a expressão “te amo” também é utilizada. Isso revela então, indícios que o professor B entende a língua somente enquanto código, regido por regras gramaticais, e que embora se fale “te amo” só existirá uma forma “certa” de usá-la que é através da ênclise, regida pela regra gramatical que está no livro de LP usados por eles.

Em seguida, o professor B inseriu no quadro uma atividade de fixação, vejamos a figura 09:

Figura 09: Atividade de fixação



Fonte: material escrito pelo professor no quadro.

Analisando a atividade ilustrada na figura 08, verificamos que o professor B utilizou um roteiro de questões para direcionar o estudo de aspectos relacionados ao código linguístico, sem articulá-lo com uma atividade de leitura de um texto. Assim, constatamos que a prática de escrita ficou reduzida à identificação, aplicação e explicação direta através do uso das regras da gramática normativa (questões 01, 02 e 03).

Seguidamente, apresentamos o terceiro evento nomeado de “Consciência Negra”, no qual o professor B trabalhou com o gênero textual artigo, inicialmente para direcionar a atividade de leitura e discussão sobre o Dia da Consciência Negra. Na sala constavam 18 alunos. Vejamos abaixo:

Evento de letramento - Consciência Negra

(Professor entrega material impresso aos alunos)

Professor: Bom dia, gente!

Como sabem, no último domingo, dia 20 de novembro, comemoramos o dia de luta e pensamento sobre a Consciência Negra. Data esta de grande importância para nosso país e para o mundo.

Entreguei um material a vocês e vamos fazer uma leitura compartilhada e em seguida discutirmos e realizarmos a atividade proposta.

[...] Alunos e o professor, fazem uma leitura do texto base para aula

Professor: Bom, digam para mim o que vocês conseguem imaginar sobre o Dia da Consciência Negra a partir do texto que leram.

Aluno (A): Professor/a, luta!

Aluno (B): Racismo!

Aluno (C): Zumbi!

Aluno (D): Escravidão, discriminação e consciência!

Professor: Muito bem! Mais alguém?

Vejam só, o Dia da Consciência Negra não é um dia de celebração, mas como diz, de Consciência. Consciência sobre o preconceito de cor, o que se denomina de racismo, sobre luta, sobre etnias, culturas, sobre abolição da escravidão etc.

Aluno (A): Mas professor/a, escuto que não existe mais escravidão, desde aquela lei lá... Mas acho que não é verdade, pois assisti no Instagram uma vez a história de uma mulher que estava presa na casa de uma mulher, servindo como empregada. Ela tinha até medo de falar.

Aluno (B): Também vi, professor/a. Horrível!

Professor: Por isso meus caros alunos... A luta é constante, e vivemos em um país cheio de preconceito e a escravidão nunca acabou. Histórias tristes como esta são muito evidentes no Brasil e no mundo.

Aluno (C): Professor/a infelizmente vivemos em um país racista, cheio de pessoas nojentas no mundo. Não ao racismo!

Professor: Vivemos em tempos de lutas constantes... Em que como o texto apontou, verificarmos os espaços dos negros no país e no mundo. Celebrar não, lutar e dialogar.

Vamos agora, fazer uma leitura individual e trabalharmos as atividades.

[...] Os alunos leem texto, realizam a atividade e entregam ao professor

Fazendo uma análise desse terceiro evento de letramento em relação ao trabalho com o gênero textual artigo (material entregue impresso aos alunos), verificamos que o professor B inicialmente, incentivou os alunos a falar sobre as primeiras impressões trazidas pelo texto, como por exemplo em: “Bom, digam para mim o que vocês conseguem imaginar sobre o Dia da Consciência Negra a partir do texto que leram” (Professor), o que, diante ao diálogo ocorrido, levou os alunos a identificar uma lógica do que estava escrito no texto e o que eles puderam captar as informações expressas nele.

No que se refere à atividade de leitura proposta, percebemos que o primeiro movimento foi usar o texto como pretexto para que os alunos discutissem sobre o tema em questão, levando em conta a semana da Consciência Negra. A leitura como busca de informações explícitas do texto, que a busca de informações contidas no texto foi proposta na atividade de escrita. Vejamos a figura 10 a seguir:

Figura 10: Atividade de fixação

a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” Por isso, devemos amar e respeitar todas as pessoas, independentemente de sua cor, raça ou etnia, somente quando praticarmos esses valores, teremos um país melhor e mais igualitário.

Texto: Tudo Sala de Aula

ATIVIDADE SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU

1. A data 20 de novembro foi instituída no Brasil como o Dia da Consciência Negra, cuja finalidade é:

- colaborar com todas as culturas para a sociedade que temos hoje.
- revelar como surgiu a história da cultura de todo o povo brasileiro.
- apresentar a história dos negros no país, sua cultura e sua contribuição social.
- mostrar a história das mulheres no Brasil, sua cultura e condição social.

2. É possível afirmar que a data de 20 de novembro **NÃO** é uma oportunidade para:

- lembrar e evidenciar os ganhos sociais da população brasileira.
- evidenciar os problemas sociais que ainda afligem os negros no Brasil.
- mostrar as questões culturais que ainda afetam os negros no Brasil.
- refazer a história do Brasil, mudando os acontecimentos tristes.

3. Observe a charge abaixo e resolva a questão:



O texto tem a finalidade de:

- realizar uma crítica à polícia que muitas vezes é preconceituosa.
- mostrar que todos os políticos brasileiros demonstram preconceito.
- apresentar uma crítica aos presos brasileiros que são preconceituosos e racistas.
- criticar os colegas de trabalho que agem de forma preconceituosa.

4. Por que a data de 20 de novembro foi escolhida para comemorar o Dia da Consciência Negra?

5. Desde os tempos da colônia até a atualidade, os africanos trouxeram sua influência cultural para nós. Podemos citar como exemplos dessa cultura:

- a música popular, a religião e a culinária.
- a violência negra, a música e a religião.
- a gramática da língua portuguesa.
- a simplicidade das festas comemorativas.

6. Sobre Zumbi dos Palmares, marque a alternativa **FALSA**:

- Lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil.
- O dia do seu nascimento, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o Brasil.
- Foi líder do Quilombo dos Palmares que resistiu aos poderosos daquela época.
- Zumbi é um símbolo da resistência e luta contra a escravidão.

7. Como foi a morte de Zumbi dos Palmares?

8. No Dia da Consciência Negra, assim como em todos os dias do ano, devemos resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, pois ela é de fundamental importância para:

- adquirir mais conhecimentos.
- reforçar nossos preconceitos.
- nossa vida religiosa e espiritual.
- nossa identidade nacional.

9. O que é racismo?

- Racismo é a convicção sobre a ganância de determinadas raças.
- Racismo é a convicção sobre a sabedoria de determinadas raças.
- Racismo é a convicção sobre a superioridade de determinadas raças.
- Racismo é a convicção sobre a inferioridade de determinadas raças.

10. Sobre o texto, assinale a alternativa **VERDADEIRA**.

- É facultado às escolas abordarem temáticas sobre a cultura afro-brasileira.
- Há uma lei que regulamenta o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.
- Uma lei na LDB permitiu considerar crime toda prática de racismo no Brasil.
- Abordar a temática da consciência negra não ajuda a combater o racismo.

Fonte: material usado pelo professor B.

Quanto à atividade de escrita, constatamos que o uso do gênero textual artigo está inteiramente ligado às informações referentes ao conteúdo, assim como algumas questões sobre o que supostamente o aluno aprendeu acerca do que representa o movimento da Consciência Negra. Mediante a análise, verificamos que o professor B utilizou a atividade escrita (ver questões de 01 a 10), nas quais são solicitadas a identificação das informações presentes no texto, sem contemplar uma reflexão crítica ou mesmo um debate sobre questões mencionadas por alunos no diálogo apresentando no início da aula em que registramos esse evento de letramento, a saber: luta (aluno A), racismo (Aluno B), escravidão, discriminação e consciência (Aluno D).

5.1.3 Dos Eventos às Práticas de Letramentos: singularidades e padrões

A compreensão da forma pela qual esses professores trabalham com o texto escrito, isto é, como é abordado o trabalho com os gêneros textuais e as representações atribuídas à língua escrita, revelam as concepções teóricas subjacentes às práticas pedagógicas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Acerca da análise de eventos de letramento, Street (2010) destaca que eles revelam padrões que sinalizam as concepções dos participantes, pois são impregnados de significados atribuídos a eles. Nesse sentido, nesta subseção destacamos algumas das singularidades e dos padrões encontrados por meio da análise dos eventos descritos em diálogo com os dados obtidos por meio da observação participante, do questionário aplicado e da realização de entrevistas.

Os registros das observações realizadas no primeiro momento da pesquisa *in loco* nos levam a crer que os professores A e B abordavam os textos (gêneros e tipologias) como “modelos prontos”. Assim no que tange às atividades de produção textual escrita a ênfase recai sobre as “[...] técnicas de escrita/redação e nas características estruturais dos gêneros textuais que deveriam ser reproduzidas durante o ato da escrita, independentemente da temática e da situação comunicativa (SILVA, 2012, p.75).

Ao serem questionados sobre o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, os dois professores afirmaram abordar o estudo e as

questões relativas ao estudo, análise e produção dos textos. O professor A mencionou a questão da diversidade de textos, especialmente ligado ao cotidiano dos alunos; enquanto o professor B destacou a articulação entre as atividades de leitura e produção dos textos: *Sim, buscando textos mais próximos da realidade dos alunos* (PROFESSOR A); *Sim. São feitas rodas de leitura, leitura compartilhadas, discussões de temáticas, debates e produção Textuais* (PROFESSOR B).

Com base no questionário, verificamos que os dois professores afirmam trabalhar com os gêneros textuais “O que de fato fora constatado durante a observação das aulas de LP. Assim, a análise preliminar aponta que os professores A e B usaram uma diversidade de gêneros textuais em suas aulas. O professor A destacou o trabalho com os gêneros textuais (biografia, autobiografia, conto, tirinhas, mapa mental, capa de livro, propagandas, seminário, poema, música, painel, caça-palavras, charadas, notícias); já o professor B mencionou (conto, música, publicidade, propaganda, seminário, peça teatral, carta, debate).

Em relação ao currículo de LP e baseado nos apontamentos relacionados ao planejamento anual dos Professores A e B, no tocante à abordagem dos gêneros textuais, verificamos que as propostas curriculares nos planejamentos dos Professores A e B estão em consonância com a BNCC (2018), para o componente curricular de Língua Portuguesa, onde se verifica o uso de comandos alfanuméricos relacionados ao campo e prática de linguagem, o que se observa a seguir:

Quadro 01: propostas à abordagem dos gêneros textuais

PROFESSOR A		PROFESSOR B	
(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeopoemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	Gênero Textual Poema: Criação e Exposição Prática de Linguagem: Produção Textual	•(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições,	Gênero Textual Conto: seleção e escolha de leitura. Prática de Linguagem : Leitura

<p>• (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>	<p>Gênero Textual Autobiografia: criação e compartilhamento.</p> <p>Prática de Linguagem: Produção Textual</p>	<p>espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento;</p>	
		<p>• (EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p>	<p>Gênero textual Debate: estratégias argumentativas.</p> <p>Prática de Linguagem : Produção Textual</p>

Fonte: Propostas Curriculares de LP para o ano letivo 2022 dos professores A e B.

Mediante as exposições e propostas apresentadas acima, verificamos o uso dos gêneros textuais em relação a sua seleção, produção e apreciação, ou seja, a forma pela qual será abordada através da prática de linguagem. O que de acordo BNCC (2018) que se compreende que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

Na BNCC existe então, a compreensão de que é a partir da ampliação e do contato com os gêneros textuais relacionados aos diferentes campos e práticas de atuação, que o aluno está sujeito a inserir-se em novas práticas e experiências na vida pública, sendo assim, a ação planejada pelo professor de LP em seu componente, um direcionamento em relação a forma como se ensina e se aborda na ampliação dos conhecimentos a partir de gêneros textuais diversos.

Uma observação importante é que os gêneros textuais contemplados como objeto de ensino nas aulas de LP são aqueles presentes nos livros didáticos usados pelos professores A e B. Desse modo, percebemos certa incoerência com o que fora apresentado no quadro 01 pelo professor A. Como é sabido nem sempre os textos referenciados pelos materiais didáticos retratam a diversidade social, cultural e linguístico dos alunos das escolas brasileiras, ainda mais neste caso, considerando o contexto do *lôcus* desta pesquisa, que é uma instituição de ensino localizada na zona rural do município de São Luís do Quitunde e atende alunos de várias localidades vizinhas ao povoado Pindobinha.

Levando em consideração ao estudo dos gêneros textuais, durante a entrevista perguntamos aos professores A e B como eram feitas as escolhas dos textos e como eles selecionavam os aspectos a serem trabalhados durante as atividades de leitura e escrita. Vejamos as seguintes respostas:

“Sobre gêneros textuais é:: no início do ano nós fazemos a escolha da temática. A coordenação fica responsável por isso. Ficou assim: Janeiro a temática vai ser “meio ambiente” um exemplo, daí **eu tento buscar alguns gêneros textuais mais próximos e mais fáceis para aqueles que consigam entender**. Tipo, vamos lá, meio ambiente, trabalhei meio ambiente na sala de aula. Porém, eu sei que tem uma árvore, vamos trabalhar árvore, árvore, árvore da fruto. Com que gênero textual posso trabalhar aquilo? Uma receita? **Eu tento trazer para mais perto deles gêneros textuais que consigam entrar dentro da temática proposta pela coordenação**”.(Professor A)

“Geralmente, as escolhas dos textos eles são voltados, eu procuro trabalhar, esse ano eu procurei/ como a gente tava com foco nos projetos e ia vim um projeto de leitura voltado a autores nordestinos, esse ano o foco foi esse, as **escolhas foi/ foram pautadas em cima de projetos já preestabelecidos pela escola**”. (Professor B)

Levando em consideração as respostas obtidas, percebemos nos dois discursos que o intuito do trabalho com os gêneros textuais está inteiramente ligado aos interesses preestabelecidos pela coordenação pedagógica da escola (junto à coordenação), o professor faz apenas os ajustes diante das propostas a cada mês em relação aos projetos. Talvez isso explique por que tenhamos observado algumas incoerências entre o que estivesse no planejamento e o que de fato, foi trabalhado em sala de aula;

Analisando as práticas de letramentos dos Professores A e B, verificamos que, tanto na primeira como na segunda fase de observação, os registros de campo demonstram que a “leitura como pretexto” foi predominante. Assim, as atividades de

leitura focaram a busca das informações existentes nos textos, porém em algumas delas havia espaços para os alunos construírem sentidos e compreender os usos da língua que se materializam nos gêneros textuais selecionados pelos professores.

Em relação às atividades de escrita observadas no contexto escolar, identificamos que as práticas de letramento escolar acabam por adquirir características específicas que levam à aprendizagem e à construção do conhecimento, o que marca as singularidades das práticas de cada professor de LP. Cada aula é única, assim cada evento de letramento é particular, posto se organiza em função dos objetivos de cada atividade de leitura e escrita, da escolha do gênero textual, da interação de sala de aula etc. De acordo com Soares (2004, p.107) “[...] a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”.

A partir da análise dos eventos de letramentos analisados identificamos que as práticas são singulares, tendo em vista cada texto escrito (gênero textual) usado pelos professores A e B, direcionado para atividades de leituras com finalidades distintas. No entanto, percebemos que alguns padrões foram recorrentes, tais quais: i) busca de informações explícitas no texto/ texto como pretexto; ii) a composição tipológica do gênero textual - identificação; e iii) recursos linguísticos na produção escrita - saber usar de acordo com a gramática.

Em relação à escrita, outros padrões foram identificados quando comparamos as práticas de letramentos do prof. A e do prof. B., como por exemplo o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, o foco na análise dos aspectos relativos à estrutura comunicativa e às configurações específicas dos elementos linguísticos presentes em cada texto. Por outro lado, há um “apagamento” da inserção social e discursiva dos textos, uma vez que nas práticas observadas os professores não focaram a análise dos diversos contextos nos quais foram produzidos os enunciados.

Ao fazermos uma análise da atividade recorrente na prática do professor A, a Avaliação Diagnóstica assim como já ilustrado no evento 01, percebemos que o uso do gênero textual esteve ligado ao uso de habilidades em leitura de informações pré-existent nela e que se estabilizam, o que tornam o ensino do gênero textual.

De um modo geral, considerando o trabalho com texto escrito proposto nas demais avaliações diagnósticas conduzidas pelo professor A, percebemos que a produção textual escrita se deu de forma associada à atividade de leitura. Além disso, encontramos marcas do letramento autônomo nas práticas observadas, posto que o ensino da língua escrita não leva em conta o social e cultural das práticas de linguagens e de letramentos.

A seguir, retomamos um diálogo presente no evento de letramento intitulado “Avaliação Bimestral”, na qual o professor B desenvolveu uma atividade na turma do 9º com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos programáticos trabalhados anteriormente.

Evento: Avaliação Bimestral

Professor: *Bom dia! Espero que estejam prontos para nossa avaliação do 2ª bimestre de LP. Peço, primeiramente que, guardem os cadernos e separem lápis e caneta azul ou preta. Na hora de entregar a avaliação, verifiquem as questões e todas devem estar marcadas à caneta. A prova está bem fácil e precisa de atenção na leitura e no que trabalhamos ao longo do bimestre.*

Aluno (A): *Professora, na avaliação tem a próclise, ênclise e mesóclise?*

Professor: *Isso você vai ter que verificar mediante sua leitura.*

(Minutos se passaram)

Aluno (B): *Professora, não lembro o que é um advérbio... O que é pode dizer?*

Aluno (C): *Isso, professora, também não lembro.*

Professor: *O certo seria para vocês lembrarem, porque é um assunto que vemos no 7º ano. Vocês já viram.*

Advérbio é a palavra que indica a circunstância, ou seja, a condição em que se encontra determinada coisa. Um exemplo é dizer: “estou bem - essa palavra ‘bem’ – indica a circunstância que a pessoa está, então é o modo que a pessoa está”. Entendeu?

Aluno (B): *Sim, professora... Agora sim. Obrigada!*

Professor: *Foquem em uma leitura dessa pequena entrevista em um blogue sobre a dança e a contribuição para saúde e mente. Verifiquem e analisem bem o texto.*

Durante a realização da atividade avaliativa percebemos que o trabalho com texto escrito proposto nesse e em outros eventos de letramentos registrados nas práticas do professor B, verificamos que o foco do estudo é o reconhecimento da língua, enquanto sistema/código estrutural.

Os resultados da análise dos eventos revelam que as práticas de letramento dos professores A e B estão relacionadas ao modelo autônomo, ainda que eles reconheçam que o termo letramento representa as práticas sociais de leitura e escrita. A atividade de leitura, de um modo geral, foi concebida como um simples

processo de decodificação do texto escrito, no qual se priorizava a identificação das informações presentes no texto. Além disso, a atividade de escrita contemplava uma abordagem superficial do texto com a finalidade de explorar aspectos relativos à estrutura e composição do gênero textual e/ou de identificação dos elementos linguísticos.

Assolini e Tfouni (2007, p.54), ponderam que na perspectiva autônoma, “[...] o letramento se resume a habilidades para leitura e escrita”. Desse modo, os gêneros textuais são concebidos como “[...] formas correntes de letramento são fixos, universais e dados, quando, ao contrário, são práticas situadas e construídas historicamente.

É oportuno frisar que os eventos de letramentos descritos ocorreram no contexto das práticas escolares, logo esses parecem estar condicionados ao trabalho com os gêneros textuais com uma finalidade pedagógica. Assim, a abordagem dos gêneros textuais se deu numa perspectiva estrutural da língua, de forma descontextualização das práticas de usos da linguagem e dos letramentos.

Os eventos de letramentos registrados nas turmas dos professores de LP revelaram uma abordagem dos gêneros textuais com foco na análise dos aspectos composicionais e estruturais. Ainda que as práticas de leitura e escrita analisadas contemplam a análise de uma diversidade textual, verificamos que na maior parte das vezes, os contextos sociais de usos das práticas de linguagens e dos múltiplos não foram objeto de estudo.

Considerando que todo gênero textual está inserido numa prática social e discursiva (MARCUSCHI, 2008), entendemos que não faz sentido desconsiderar o contexto nos quais ocorrem as práticas de linguagens. Nesse sentido, destacamos a importância da análise dos propósitos comunicativos dos textos, considerando não somente o conteúdo, as características estruturais/composicionais ou linguísticas, mas também a identificação dos suportes e das esferas discursivas onde são produzidos e circulam os textos.

Nosso entendimento é que as situações comunicativas de usos da língua ocorrem nas diferentes esferas discursivas, portanto, existem diversos fatores sociais, históricos e culturais que estão imbricados na constituição de cada gênero textual. E quando se pensa no contexto de ensino da Língua Portuguesa, isso só é possível se concebermos a relação dialógica das práticas de linguagens,

contemplando assim a diversidade de práticas de letramento, ou seja, de leitura e escrita.

É por essa perspectiva, discursiva e enunciativa que encerramos esse tópico da pesquisa, citando Marcuschi (2008), para frisar que em relação ao ensino de LP colocar a língua enquanto objeto de estudo, só faz se sentido se o trabalho com os textos contemplar os diferentes usos da língua, posto tudo que se faz do ponto de vista linguístico só é feito por meio de algum gênero textual.

Essa perspectiva de ensino, ancorada numa concepção de linguagem enquanto interação social, é a que assumimos neste estudo pode ser associada à concepção de letramento no plural trazida pelos “Novos” Estudos de Letramento, mais especificamente pelo modelo ideológico segundo Street (1984, 2014), por terem em comum a ideia de que, as manifestações de uso da língua e dos letramentos são práticas sociais situadas que se materializam no processo de interação, portanto, são específicas a depender dos contextos e constituídas do ponto de vista social, cultural e histórica.

Feito essa reflexão sobre os eventos e as práticas de letramentos dos professores participantes e o modo como os gêneros textuais foram usados para trabalhar as atividades de leitura e de escrita, analisaremos as concepções implícitas às suas práticas pedagógicas, seja em relação à linguagem, ao objeto de estudo e de ensino da língua, como também em relação às práticas de letramentos.

5.2 Concepções de Linguagem, Ensino de Língua Portuguesa e Implicações Pedagógicas

Nesta subseção, discutimos sobre as concepções teóricas de língua/linguagem norteadoras das práticas de letramentos de modo a refletirmos sobre as implicações destas para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Para tanto, consideramos como ponto de partida os padrões identificados nos eventos de letramentos que revelam as concepções de língua/linguagem implícitas nas práticas pedagógicas dos professores participantes do estudo

A partir da triangulação dos dados coletados na observação *in loco*, em diálogo com a aplicação de questionários e da realização das entrevistas com os professores participantes do estudo, identificamos as categorias de análise que

emergiram durante a pesquisa, a saber: i) concepção de linguagem como instrumento de comunicação; ii) letramento(s) e práticas de linguagens.

5.2.1 Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação

O segundo aspecto analisado diz respeito à concepção sobre língua/linguagem que segundo Geraldi (2011, [2002], [1984]) e Travaglia (2009) são as que mais repercutem no ensino de Língua Portuguesa (LP). Para tal intento, no questionário aplicado (ver formulário anexo) propomos que cada participante expressasse seus conhecimentos e suas percepções sobre as três principais concepções teóricas norteadoras das práticas pedagógicas de professores de LP, a saber: linguagem como expressão de pensamento; linguagem como meio de comunicação; linguagem como forma de interação social.

No formulário eletrônico solicitamos aos professores de LP que, com base nos seus conhecimentos teórico-práticos, eles se manifestassem sobre os conceitos de “língua” e de “linguagem”. A seguir, apresentamos o quadro 02 que traz a representação das respostas dos professores participantes acerca do conhecimento sobre o que entende por linguagem e língua.

Quadro 02: Conceitos sobre língua e linguagem

PARTICIPANTE	LINGUAGEM	LÍNGUA
Professor A	Linguagem é a capacidade que as pessoas tem de produzirem, desenvolver e entender a língua, a arte e as manifestações artísticas.	A língua é o conjunto organizado de alguns elementos como sons e gestos possibilitando assim a comunicação entre os seres.
Professor B	Tudo que produza sentido e estabeleça comunicação.	Instrumento de comunicação.

Fonte: elaboração do autor da dissertação.

Conforme exposto no quadro 02, é possível observar que o professor A na sua resposta destaca que a linguagem se refere à capacidade de produção, desenvolvimento e entendimento da língua e manifestações artísticas, sendo sinalizados pelos grifos “[...] capacidade/produzirem, desenvolver e entender a

língua / manifestações artísticas”.

Mediante os registros presentes nos Formulários de observações das aulas – parte I (em anexo) e as anotações realizadas no primeiro período de observação identificamos indícios de que a concepção teórica predominante na prática pedagógica do professor A é a de “língua como instrumento de comunicação”. Essa constatação se deu tanto em relação ao que fora apresentado por ele no questionário sobre língua (c.f quadro 02 - ver os grifos nossos), quanto no que se refere à prática pedagógica, quando observamos os modos como o professor direcionava o ensino de Língua Portuguesa em suas aulas.

Essa perspectiva de ensino está intrinsecamente ligada ao entendimento que esse professor A possui sobre a língua concebida como um “[...] o **conjunto organizado** de alguns **elementos** como sons e gestos **possibilitando** assim a **comunicação** entre os seres” (grifo nosso). Segundo Doretto e Beloti (2011, p. 85), essa concepção de língua implica reconhecer que o ensino da Língua Portuguesa deve ser trabalhado de modo isolado do seu contexto de uso, desconsiderando “[...] os interlocutores, a situação e o momento histórico”.

Com base nesse registro presente no quadro 02, quando o professor B afirmou no questionário que linguagem representa “Tudo que produza sentido e estabeleça comunicação” e que a língua é um “instrumento de comunicação”, percebemos indícios de que a concepção teórica de linguagem como instrumento de comunicação predomina na prática desse professor, o que de fato, conseguimos perceber na primeira etapa da observação em sala de aula

O ensino da leitura nessa perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação revela uma ênfase na decodificação da língua escrita, como Kleiman (2008, p. 18) chama atividade de “[...] depósito de informações, baseando-se na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações”, em detrimento da construção e de sentidos como argumentam Koch e Elias (2006).

No que se refere à atividade de produção textual presente na última página da avaliação verificamos uma proposta de escrita de um “texto argumentativo”, a partir da leitura de textos motivadores (tirinha) e de um roteiro previamente estruturado: *Dê um título ao seu texto/O seu texto deve apresentar a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão/Conter entre 15 e 20 linhas/Escrever em consonância com as regras de LP/Não copiar fragmentos dos textos de apoio*. O que, a nosso

ver, considerou as competências de uma escrita que leva em conta o domínio do código linguístico e transmissão e reprodução de um estilo de uma tipologia textual – a argumentativa.

Quanto ao ensino da escrita por meio de uma atividade de produção textual dessa natureza decorrem do entendimento de que “[...]Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação (DORETTO; BELOTI, 2011, p.86).

Ao buscarmos identificar no questionário a correlação entre concepções de linguagem e o ensino de língua materna (Língua Portuguesa), solicitamos aos professores sinalizar (concordar ou discordar) com as seguintes premissas: I) A linguagem é uma forma expressão de pensamento, logo no ensino de língua materna o foco deve ser a atividade de processamento mental; II) Entende-se que linguagem é uma forma de comunicação, logo no ensino de língua materna deve-se priorizar a aprendizagem do código linguístico; III) A linguagem é uma forma de interação, logo o ensino de língua deve ser concebido como uma atividade social.

Em seguida, o formulário eletrônico apresentou um espaço para cada participante expressar de forma argumentativa sobre cada pressuposição, com a finalidade de avaliarmos os conceitos implícitos a cada um dos três enunciados. Vejamos o quadro 03:

Quadro 03: Argumentação sobre as concepções teóricas de linguagem

PARTICIPANTE	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM - como Expressão de Pensamento	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM - como Meio de Comunicação	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM - Como forma de Interação Social
Professor A	“O foco deve ser a atividade de processamentos cognitivos para o avanço da língua materna intimidando assim a compreensão.”	“Deve ser prioridade Atividades sociais , educativas e com códigos para assim o desenvolvimento da linguagem materna.” (grifo nosso)	“Sim, social e de grande importância para a linguagem, portanto, sua função inicial é a comunicação , a partir do social que o ser humano aprende, e (contoe) conhecimentos no mundo.”
Professor B	“Inicialmente, logo o processamento mental será introdutório para as outras fases”	“E preciso priorizar a língua em funcionamento . O discente tem que compreender que o código linguístico é a parte do processo, não o todo” (grifo nosso)	“O estudo da linguagem deve ser no seu texto comunicativo ” (grifo nosso)

Fonte: elaboração do autor da dissertação.

Com base no quadro 03, verificamos indícios das concepções que norteiam as práticas dos professores de LP, por exemplo. No relato do professor A é possível destacar duas referências à concepção de linguagem como **instrumento de comunicação**, inclusive quando ele argumenta sobre a concepção de linguagem como interação social. Ou seja, ainda quando se reconhece a importância das questões sociais para a linguagem, ao frisar que a função inicial da linguagem é a comunicação.

Em relação ao relato do professor B, identificamos o contrário do professor A, tendo em vista que encontramos indícios da concepção de linguagem como interação social quando ele argumenta que é “[...] **preciso priorizar a língua em funcionamento**” ou ainda quando diz que o “[...] **estudo da linguagem** deve ser no seu **textocomunicativo**” (grifos nossos).

Nosso entendimento sobre esse aspecto da análise, é que embora possa haver mais de uma concepção teórica norteando o trabalho pedagógico dos professores, há sempre aquela que predomina sobre as demais. Assim, ao analisarmos os registros de campo, identificamos que a concepção de linguagem instrumento de comunicação foi a mais recorrente no ensino de LP dos professores A e B.

A seguir, apresentamos algumas falas dos professores A e B, diante da entrevista realizada via Google Meet, quando tratado sobre o foco de ensino de LP.

“Na minha opinião, eu acho que o foco da LP, o trabalho da LP em mim, Professor A, **é fazer com que o aluno entenda o seu espaço dele no mundo**, porque:: eu comecei a entender junto com eles, **que muitos deles não se enxergam no mundo**, eh:: com o livro Menina linda com o laço de fita, deve ser esse o nome, a gente começou a trabalhar preconceito, e eu comecei a entender que muitos ali se identificava com o livro, mas muitos sim. Pelo fato do preconceito que já sofreram. Teve até uma aluna minha se sentiu muito gratificada pelo fato de se conhecer no mundo. **Então, eu acho que a LP serve para trazer voz a esse aluno e se encontrar no mundo dele. E até no mundo da sociedade mesmo, que é muito importante.**” (Professor A)

“De forma idealizada ou melhor, deveria ser a leitura, só que **é muito difícil como professor ainda fugir do modo tradicionalista que leva a gente à gramática.**” (Professor B)

Ao nos depararmos com as respostas dos professores sobre como deve ser o ensino de LP, percebemos que o professor A, discursivamente, diz pensar que a LP

“traz” voz para o aluno, e que através dela pode-se encontrar no mundo dele, mas se confunde entre o que seja o mundo social e o mundo do aluno. O professor B, como visto no grifo, leva em conta ainda o ensino tradicional nas suas aulas, mesmo percebendo que o foco maior seria com o processo de leitura.

Embora o professor A aponte que o aluno deva encontrar o “seu espaço no mundo”, percebemos que existe uma inconsistência entre o fazer e o dizer. No que tange ao professor B, sua fala prevalece nas suas estratégias em sala de aula.

Veja a entrevista em que parte os professores revelam indícios de suas concepções de linguagem como instrumento de comunicação. A seguir selecionamos alguns trechos da entrevista em que os professores A e B falaram sobre as práticas das atividades com os textos e sua finalidade nas aulas de LP:

[...] inicia-se primeiro pelos textos, e com o passar do tempo, na universidade, eu comecei a entender também que “texto ganha pessoas”. **Tentei trazer esse ano vários textos mais próximos deles para que eles ganhassem gosto pela leitura. Daí tentar trabalhar interpretação, produção, tirar alguns resumos dentro, trabalhar palavras-chave**, por isso que eu tentei trabalhar bastante leitura, muitos textos de dentro... as vezes não era do livro, mas era da web, conseguia pegar alguns textos interessantes, que eu achava engraçado para trazer para eles. (Professor A)

“Como eu já tinha falado antes, realmente é:: há uma... não posso dizer assim, **veio de uma escola tradicionalista esse foco que, a escrita ela parta da leitura. Você primeiro da leitura, para que se venha a escrita**, e realmente é um:: eu já tinha percebido isso, esse/ Não, não vou dizer erro, mas essa falta de estímulo, como minha parte como professor e a pesquisa, o trabalho de pesquisa, o seu trabalho de pesquisa, está me mostrando muito isso, o quanto, aí:: é a falta de letramento social na minha aula. (Professor B)

Da análise, verificamos que os professores destacam o trabalho com os textos em suas aulas de LP, e ambos relacionam as atividades de leitura, ora e de escrita. Vejamos: *“Tentei trazer esse ano vários textos mais próximos deles para que eles ganhassem gosto pela leitura. Daí tentar trabalhar interpretação, produção, tirar alguns resumos dentro, trabalhar palavras-chave” (PROFESSOR A).* *“veio de uma escola tradicionalista esse foco que, a escrita ela parta da leitura. Você primeiro da leitura, para que se venha a escrita” (PROFESSOR B).*

Considerando a prática observada dos dois professores de LP, verificamos a correlação entre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e o ensino de Língua Portuguesa, posto que o texto é visto como um “[...] simples

produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado”.

Embora singulares, do ponto da prática os professores há em comum o entendimento de que a linguagem é um instrumento de comunicação, logo o objeto de estudo é a língua enquanto código. Para Travaglia (2009) nessa concepção de linguagem o conceito de língua está engendrado a ideia de código/um sistema, representado por um conjunto de signos linguísticos.

O objetivo de ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva seria, portanto, o estudo das “[...] atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 92) e de forma predominante a unidade de análise é a frase. Assim, o aluno busca através da atividade metalinguística responder aquilo condiz com o código escrito no texto.

Ao analisarmos as práticas de ensino dos professores A e B registradas *In loco* durante a observação, percebemos que há uma predominância da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Esta norteava as práticas de letramentos no contexto escolar, esta implica na forma como o professor conduz suas aulas, sobretudo, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita que, em geral, são direcionadas para a decodificação e identificação das informações básicas relativas às formas linguísticas e aos aspectos estruturais dos gêneros textuais.

Acerca dos pressupostos teóricos de linguagem listados por Geraldi (2011) e por Travaglia (2009) e dos conceitos correlatos ao ensino (DORETTO; BELOTI, 2011), verificamos que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação está presente na prática pedagógica dos dois professores de Língua Portuguesa de tal modo que encontramos indícios desta nas respostas dos questionários, entrevistas e nas observações de sala de aula.

Refletindo sobre essa concepção de linguagem, corroboramos com Doretto e Beloti (2011) ao reconhecer que nessa perspectiva o ensino da Língua Portuguesa fica restrito ao estudo da língua enquanto sistema/código, logo, não se leva em conta os diversos contextos de usos linguísticos. Logo, o texto é concebido como um modelo pronto, que já está estabelecido para ser seguido e compreendido a partir do que é solicitado nas atividades de leitura e/ou de escrita. Assim, a leitura é uma atividade que está inteiramente associada à decodificação e interpretação do texto.

Já com relação à escrita, esta é entendida como a modalidade da língua responsável para transmitir (codificação) das informações, logo o trabalho com o texto escrito nessa perspectiva de ensino foca as atividades metalinguísticas com vistas ao reconhecimento das estruturas da língua.

Ainda no que concerne à prática pedagógica, podemos inferir que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação têm influência na concepção acerca da língua (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2003) o que traz implicações para o ensino de Língua Portuguesa (GOMES, 2014). Nesse ponto corroboramos com Gomes (2010, 2014), ao entender que a prática pedagógica é norteadada por concepções de linguagem que direcionam a forma como o professor trabalha com os textos em sala de aula, para as atividades de leitura e/ou escrita.

Aqui fazemos referência às orientações expressas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular, ao assumirmos a defesa por uma perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem. Pelo viés do dialogismo, o objeto de estudo são os diversos usos linguísticos. Logo, o ensino de Língua Portuguesa é norteadado por uma da linguagem, por meio da qual é possível trabalhar com diferentes gêneros textuais/discursivos e com as distintas práticas de linguagens e de letramentos, considerando a inter-relação entre língua e sociedade.

5.2.2 Letramento(s) e práticas de linguagens

O segundo aspecto analisado no questionário aplicado diz respeito ao letramento e às práticas de linguagens. Para tanto, no formulário eletrônico abordamos questões relativas à vivência de cada professor no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente no tocante ao trabalho com os textos e as atividades de leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nosso propósito é, ao final da pesquisa, relacionar as concepções de linguagem às práticas de letramento dos professores pesquisados.

A seguir, temos o quadro 04 que apresenta as respostas dadas por cada participante sobre a definição do termo letramento.

Quadro 04: Concepção de Letramento

PROFESSOR A	PROFESSOR B
“é a função de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais .”	“Compreender a ação da leitura e da escrita como prática social .”

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O professor A argumenta acerca do letramento associado às práticas sociais e menciona o termo “função”, possivelmente para enfatizar a finalidade pedagógica como uma característica do letramento escolar. Enquanto no trecho descrito pelo professor B, o termo letramento tem uma maior abrangência pelo uso da expressão “ação”, sendo visto como “efeito desempenhado a partir de” – com relação às práticas sociais de leitura e escrita.

Analisando as respostas dos professores A e B no questionário aplicado é possível perceber que ambos relacionam letramento às habilidades de leitura e de escrita. O professor A destaca o contexto das práticas sociais e o professor B situa a leitura e a escrita como práticas sociais. Aqui encontramos indícios da influência teórica do modelo ideológico como propõe Street (2014), para o qual o conceito de letramento vincula-se às práticas sociais ideologias e às relações de poder que constituem as instituições sociais, dentre elas a escola.

Apresentaremos, a seguir, diálogos das entrevistas, momentos em que questionamos os professores A e B sobre as práticas de letramentos envolvendo os momentos de leitura e escrita dos alunos nas aulas de LP.

E em relação às práticas de letramento? Fala em que momentos os alunos leem, escrevem na sala de aula e em outros momentos, espaço dentro e fora escola. (Pergunta da entrevista)

“É isso que eu estava falando. No caso da leitura. Eles não conseguiam chegar fora do mundo. Fora da escola. O projeto ‘Lê mais São Luís’ que houve na escola, a **nossa ideia como professor dentro da escola**, ... foi trazer a comunidade para mais perto da escola, com a escolha do tema com que eles conseguissem levar isso para fora. Que eles conseguissem enxergar isso **fora da realidade da escola**, como vasos de barro, coisas realmente regional deles, cordéis, que eles tinham muito, existiam muitos cordéis guardados por pessoas antigas da comunidade e eram desvalorizadas por eles mesmos, porque eles viam e não conseguiam enxergar ali uma, posso dizer assim, **um significado, não tinha significado nenhum para eles**, aquele papel ali guardado, e a ideia realmente do nosso projeto esse ano o ‘Lê mais São Luís’ foi trazer realmente temas e propostas dentro da realidade do aluno, trazendo mais

pra perto dele para que eles pudessem levar para outras pessoas e **saírem cada vez mais de letrados fora da comunidade**. Né? E dentro da comunidade também escolar”. (Professor A)

“Em relação às práticas de letramento, os meninos, **eles têm mais letramento escolar**, é voltado mesmo **a leitura e a produção dentro da escola**”.(Professor B)

Diante do exposto, as respostas trazidas pelos professores A e B mediante o conhecimento das práticas de letramento de seus alunos, percebemos que o professor A prevalece, discursivamente, na ideia de inserção de seus alunos ao contexto social, o que poderíamos sugerir que ele reconhece a importância do trabalho com as práticas de letramentos situadas guiada pela ideia de letramento ideológico. O professor B caracteriza as suas práticas de letramentos de seus alunos como ao letramento escolar, típico do letramento autônomo.

Contudo, ao confrontarmos com as observações realizadas nas aulas dos Professores A e B, constatamos algumas divergências. Assim, muito embora os professores tenham dito que concebem o letramento enquanto práticas sociais, as quais estariam ligadas aos contextos de usos da leitura e escrita, no período em que realizamos a observação *in loco*, e diante do cruzamento dos dados, identificamos indícios da influência do modelo de letramento autônomo. Isso ocorre quando os professores de LP priorizam o ensino da língua, enquanto código, cujo objeto principal de trabalho é a gramática e tomando a escrita as regras da gramática normativa

A triangulação dos dados obtida a partir da observação das práticas dos professores A e B nos fez perceber que o ensino de Língua Portuguesa estava voltado para o trabalho com o código linguístico da língua escrita, nas quais as atividades de ensino eram descontextualizadas dos contextos reais das práticas de linguagens. Essa prática é compatível com a de letramento autônomo que a língua escrita é concebida como neutra, logo o termo letramento é usado no singular visto como um modelo único e universal, especialmente associado ao contexto escolar (TERRA, 2013).

Nesse sentido, os professores de LP ao adotar modelos de ensino com foco no sistema/código linguístico por um viés de um modelo autônomo de letramento, revelam que a instituição escolar é um espaço de ensino artificial, no qual o aprendizado é, muitas vezes, descontextualizado, evidenciando a passividade dos

alunos no processo de aprendizagem, tanto em relação à leitura quanto no que se refere à escrita.

Considerando o retorno das atividades de ensino de Língua Portuguesa no formato presencial, contemplamos no formulário eletrônico uma questão sobre as diversas práticas de letramentos, incluindo os multiletramentos. A esse respeito, somente o professor A respondeu de forma afirmativa, pois segundo ele “[...] é de grande importância para a capacidade crítica de leitores, para assim entenderem textos criados com movimentos e imagens e entre outros”; enquanto o professor B explicou que não trabalhava, “[...] pois ainda falta os recursos adequados para atingir a totalidade de discentes.

Na sequência, aproveitamos para perguntar se naquele momento, após retorno das atividades remotas e início das aulas presenciais, se eles estavam utilizando alguma ferramenta tecnológica para mediar o ensino de língua Portuguesa. Segundo o professor A, sua resposta foi afirmativa, mencionando o uso do “celular, aparelho sonoro (caixa de som)”. O professor B, por sua vez, respondeu de forma negativa. Aqui cabe uma observação, levando em conta a resposta que o Professor B apontou, percebemos que ele não considerou os momentos que utilizou o celular em suas aulas para efeitos de pesquisa, juntamente com seus alunos, pois fora observado o uso desse recurso digital em alguns momentos das aulas, principalmente nas atividades (não presenciais) realizadas durante os sábados letivos.

Quando questionados sobre didática em sala de aula no que concerne às atividades de leitura/compreensão e de produção de textos no meio digital, os professores A e B responderam que utilizam as ferramentas tecnológicas disponíveis. Vejamos o quadro 05:

Quadro 05: percepção sobre as atividades de leitura e produção textual

PROFESSOR A	PROFESSOR B
“Como a escola que leciono não tem tanta ferramentas tecnológicas disponibilizadas para os alunos tento trabalhar a tecnologia com o que eles podem ter acesso em suas residências, através de celulares utilizando Podcast, vídeos educativos, livros em PDF disponibilizados nos grupos de WhatsApp.”	“Utilizando os aparelhos celulares dos discentes, através de aplicativos. Porém a escola precisa ter suporte para isso. Uma vez que nem todos os estudantes têm esse recurso.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Analisando o quadro 05 é possível perceber que os professores afirmam que tentam utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas, mas segundo eles a escola ainda não disponibiliza de uma estrutura consideravelmente suficiente para que os alunos pudessem ter acesso simultâneo nas aulas de LP. O professor A afirma utilizar *podcast*, livros digitalizados e o aplicativo WhatsApp; enquanto o professor B argumenta que muitos alunos ainda não tinham acesso aos recursos de acesso, como acesso à internet, entretanto, sua maioria possuía o aparelho celular.

No período da primeira etapa de observação constatamos que os alunos faziam uso de dados móveis dos seus próprios celulares, pois não eles não têm acesso liberado à internet da escola que faz parte do programa escola conectada, e que prevê o acesso às tecnologias promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Quitunde-AL. Além disso, o fato de não possuir um laboratório de informática, parece limitar o uso das tecnologias digitais por parte dos professores da escola pesquisada.

Quanto à observação registrada nas turmas dos professores A e B, verificamos que em relação aos recursos tecnológicos presentes em suas aulas de LP os mais usados foram: aparelho celular, caixa de som e data show. Assim, considerando o contexto atual, entendemos que o ensino da LP envolve um trabalho com as práticas de linguagens contemporâneas, o que implica no trabalho com os gêneros textuais que circulam no mundo digital específicos da cultura digital (VERGNA, 2021). No entanto, isso só é possível quando professores e alunos têm acesso aos artefatos tecnológicos e digitais, tanto nas escolas quanto fora dela.

Nessa seara, Rojo (2010) argumenta em defesa de uma abordagem dos letramentos que deem conta da heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e uso da língua – o que está ligado às mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos, na divulgação e comunicação de informações ampliadas ao acesso das tecnologias digitais. Nesse sentido, Vergna (2021, p.12) destaca que o letramento digital “[...] possibilitaria o desenvolvimento de hábitos analíticos de pensar, ler, escrever, falar ou discutir o que está por trás de impressões superficiais, mitos tradicionais, opiniões comuns, além de entender os contextos sociais”.

No que se refere à análise das práticas de letramentos observados nas aulas de LP dos Professores A e B, verificamos ainda uma incoerência entre a proposta planejada e o que foi abordado em sala de aula, sobretudo em relação ao ensino

dos gêneros textuais, uma vez que as atividades de leitura e escrita evidenciaram a abordagem de ensino meramente formal e superficial dos textos diferente do que previam os planejamentos curriculares dos dois professores de LP.

Em relação ao descompasso existente entre o que se planeja e o que se executa em termos de ensino, Kleiman (2008, p. 504) infere que isso ocorre por conta da “[...] complexidade de uma situação de uso da língua escrita que considera, em primeiro plano, a situação de comunicação e que extravasa, por isso, o escopo das análises dos também complexos aspectos textuais (do gênero em questão)”.

Nosso entendimento, assim como o de Kleiman (2010), é de que a perspectiva escolar de letramento não é contrária a uma perspectiva social, ou ainda com a perspectiva de língua/linguagem como interação social. Assim sendo, o ensino de LP precisa levar em conta que a aprendizagem da língua escrita, dentro da escola pode ter como base as práticas sociais situadas que se materializam no processo interacional de uso das diferentes linguagens, nas quais as atividades de leitura e de escrita estão vinculadas. Daí a importância da adoção de uma perspectiva sociocultural do letramento.

Ao fazer uma análise da perspectiva de letramento presente no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos uma orientação para o ensino de LP contemplando os diversos “letramentos”, o que parece ser guiada por uma concepção ideológica de letramento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67)

O modelo ideológico contempla “[...] uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento” (STREET, 2013, p. 53), uma vez que leva em conta as diferenças de letramentos, a depender do contexto social ao qual o indivíduo está inserido. Nessa perspectiva de letramento, as atividades de leitura e escrita materializam o modo como as pessoas fazem usos das práticas sociais e como estas se fundamentam em concepções, impregnadas de ideologias que estão enraizadas nas suas identidades (STREET, 2013).

Como pondera Guimarães (2019), esse entendimento de letramento tem por base o modelo ideológico (STREET, 2014) considera o conjunto de práticas sociais

em relação às vivências dos sujeitos em seus contextos, deixando de ser visto como mero processo de escolarização com foco nas habilidades de leitura e de escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo nos permitem fazer algumas considerações: a primeira delas é que a análise dos eventos de letramentos evidenciaram as singularidades das práticas de leitura e de escrita no âmbito do contexto escolar; a segunda é que a comparação das práticas de letramentos revelaram alguns padrões recorrentes que se relacionam às concepções teóricas sobre língua/linguagem e de letramentos dos professores participantes da pesquisa.

Com relação à abordagem dos gêneros textuais verificamos que prevaleceu o estudo das formas linguísticas e dos aspectos estruturais e/ou composicionais que caracterizam cada gênero textual. Ainda que as práticas de leitura e escrita propostas pelos professores participantes contemplassem em alguns momentos interação social durante as aulas, na maior parte das vezes, os contextos sociais de usos e os domínios discursivos não foram considerados como parte integrante da análise dos gêneros textuais.

O confronto dos dados coletados por meio do recurso analítico da triangulação revelou que os pressupostos teóricos da concepção de linguagem como instrumento de comunicação norteavam o ensino de LP nas turmas do 6º e 9º ano. Apesar de as práticas de letramentos dos professores A e B não fossem iguais, identificamos semelhanças com relação ao objeto de ensino da Língua Portuguesa (LP), cujo foco do estudo era o código linguístico, assim guiados por uma concepção de língua enquanto sistema tem-se como referência do ensino da escrita guiada pela norma culta, por outro lado, desconsideram-se os diversos usos linguísticos e a diversidade de práticas de linguagens.

Com relação às concepções teóricas sobre língua/linguagem identificamos como estas se relacionam à forma como as práticas de letramentos foram materializadas no contexto escolar e implicaram no modo como os professores (A e B) direcionam suas práticas de letramentos que, no caso deste estudo. Embora, as atividades de leitura e de escrita tenham sido trabalhadas de forma distintas em cada episódio descrito, em função da escolha dos textos e dos objetivos de ensino de cada atividade e da própria interação entre professores (A e B) e alunos, de um modo geral, constatamos que as práticas de letramentos não contemplaram a análise dos contextos sociais de usos das práticas de linguagens e dos múltiplos

letramentos.

Deste estudo, podemos inferir que a forma como os professores de Língua Portuguesa compreendem o ensino tem relação direta com as concepções teóricas as crenças e ideologias implícitas, nas respectivas práticas pedagógicas, seja em relação à língua/linguagem, a texto ou mesmo referente à concepção de letramento.

Nessa direção, observamos que quando os professores de Língua Portuguesa priorizam o ensino da língua escrita em oposição ou em detrimento da oralidade têm-se uma retomada da Teoria da Grande Divisa, que destaca a supremacia da escrita em detrimento da oralidade enquanto modalidade da língua. Essa ideia é sustentada por um modelo autônomo que segundo Guimarães (2019) concebe o letramento somente como um processo cognitivo individual, ignorando o contexto sócio-histórico-cultural das práticas situadas.

Os resultados das análises desta pesquisa sugerem que as práticas de letramentos encontradas no contexto escolar, ainda que contemplem uma diversidade de textos e que a análise de algumas características dos gêneros esteja presente nas atividades de leitura e escrita, isso não é suficiente para contemplar uma diversidade de práticas de linguagens, de múltiplos e de multiletramentos.

Da reflexão que fazemos a partir desta pesquisa é que no contexto de ensino de Língua Portuguesa, as práticas de letramentos e de oralidade podem ser trabalhadas de forma articuladas. Desse modo, assim como Moterani (2013), assumimos que essa perspectiva implica reconhecer uma concepção de “letramentos”, no plural, para representar o conjunto de práticas situadas, nas quais estão envolvidas as atividades de leitura e de escrita. E isso só é possível se reconhecermos que as práticas de letramentos são sócio-culturalmente e historicamente construídas, logo, só faz sentido se trabalhadas levando em conta os diferentes elementos que se relacionam aos contextos de usos da língua.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFAp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2007.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BEZERRA, B. **Gêneros digitais: Apresentando livros na Internet**. Revista Signos, 2010, 43 / Número Especial Monográfico Nº 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 07 de outubro de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 07 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

_____. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. *In*: São Paulo. III **Congressolbero-Americano EducaRede**. 3., 2006. Disponível em:

<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131581353a32155045696034599b357/letramento_digital_e_formao_do_professor.pdf>

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de Linguagem e Conceitos Correlatos: a Influência no Trato da Língua e da Linguagem. **Revista Encontros de Vista**- oitava edição. v. 8, p. 89-103, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p.95-108.

FUZ, A F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectivas**, Florianópolis, Santa Catarina. 2016.

GERALDI, J. V., (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1946. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. Os Novos Estudos do Letramento: um Novo Campo de Investigação das Práticas de Leitura e Escrita. **Caletroscópio**. v. 7 / n. Especial 1, 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, . B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 375–400, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª edição - São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Editora: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª edição, São Paulo, Editora: Contexto, 2008.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: EDUFPE, 2004.

LÜDK, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., (Orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MOTERANI, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 135-141, 20 dez. 2013.

PINHEIRO, Petrilson. **A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois**: algumas (re)considerações. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021.

ROJO, R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. (Orgs.). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de

linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R.. (Org.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2010, v. 19, p. 15-36.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2.ed., 2008.

SILVA, S. P. Didática do ensino da língua: concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita. **Revista Arredia**. Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1: 63-82, jul./dez. 2012.

SILVA, Shirley Aline da Costa Arteaga da. **A importância da leitura na formação de leitores e escritores plenos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação - UnB, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6258/1/2013_ShirleyAlineDaCostaArteagaDaSilva.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2020.

SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2022.

SANTOS, Nádson Araújo dos.; SANTOS, W. Petrus dos.; SANTOS, A. Cavalcanti dos. Letramento digital e práticas docentes: o Ensino de Língua Portuguesa em contextos de Pandemia da Covid-19. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 373–392, 2021.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, (59), 2021, 97–115.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf, acesso em 02/08/2010.

_____. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma Perspectiva de Letramentos Sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 242 p.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. *In*: SALJO, R. (Ed.). **The written word: studies in literate thought and action**. Heidelberg: Springer, 1988. p. 59-72. (Language and Communication Series, v. 23).

_____. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013 (29-58).

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas histórias e a-históricas do letramento. *In*: _____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006. p.29-45.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa *in* AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.) (1996). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996: 107-156.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, C A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Â. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (PARTE I)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Professor "A"

AULA: 01-3ª semana DIA DA SEMANA (X) SEGUNDA-FEIRA () QUARTA-FEIRA
DATA: 21/03/2022

FORMULÁRIO DE ANOTAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA.

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Primeiro momento aplicação de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa baseado no que os alunos compreenderam e compreenderam no ano anterior (aulas on-line e híbridas).

Proposta Curricular LP para aula(s):

Através de uma avaliação diagnóstica compreender o nível de leitura, compreensão e conhecimentos linguísticos de Língua Portuguesa dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Material impresso (Avaliação impressa)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

Questões com:
* Biografia
* Quadro de palavras

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Do final, o professor a partir da análise, percepção em relação as dúvidas dos alunos - fez uma discussão das questões da avaliação, compartilhando as respostas dos alunos.

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____

6º ANO TURMA _____ DATA 21/03/2022 NOTA _____ PROFESSOR _____

MAURÍCIO DE SOUSA

Maurício de Sousa (1935) é cartunista e quadrinista brasileiro, famoso por ter criado a "Turma da Mônica".

Maurício de Sousa é filho do poeta e barbeiro Antônio Maurício de Souza e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa. Começou a desenhar ilustrações para pequenos jornais de Mogi da Cruzes, interior de São Paulo. Conseguiu emprego como repórter policial no jornal Folha da Manhã, onde alternou com a atividade de desenhista.

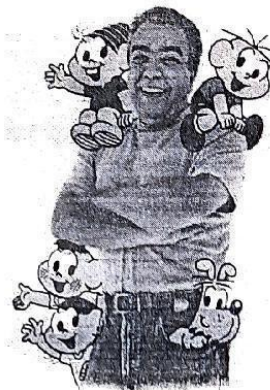
Em 1959, começou a esboçar um de seus personagens mais conhecidos, o cão Bidu e seu dono Franjinha. Em 1963, criou o personagem mais conhecido até hoje, a Mônica, junto com a jornalista Lenita Miranda de Figueiredo, na "Folhinha de São Paulo". Outros personagens vieram a fazer parte da "turma da Mônica": Cascão, Cebolinha, e Magali. A grande curiosidade é que Mônica e Magali são nomes das filhas do cartunista. Outros personagens de Maurício de Sousa criados no decorrer de sua carreira: A turma do Penadinho, Chico Bento, Astronauta, Turma da Tina e Pelezinho.

Os quadrinhos de Maurício de Sousa possuem repercussão internacional, e é praticamente o mais bem sucedido no Brasil.

Em 2007, o cartunista foi homenageado pela escola de Samba Unidos do Peruche com o enredo "Com Maurício de Sousa a Unidos do Peruche abre alas, abre livros, abre mentes e faz sonhar".

Em 2008, foi lançada a versão adolescente dos personagens Magali, Cebolinha, Mônica e Cascão, com características diferentes da versão tradicional infantil.

Maurício de Sousa trabalha com seus filhos Mônica, Marina e Magali em sua empresa.



1º O Texto que você leu é:

- A. () Biografia C. () Autobiografia
B. () Reportagem D. () Entrevista

2º A finalidade do texto lido é:

- A. () Apresentar os personagens de gibis. B. () Divulgar os gibis do autor.
C. () Informar sobre a vida do cartunista e quadrinista. D. () Instruir sobre o manuseio de gibis

3º Em que ano Maurício de Sousa criou a personagem Mônica

- A. () 1935 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

4º Em que ano surgiu a versão adolescente da Turma da Mônica

- A. () 2008 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

5º passe as seguintes frases para o plural:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Professor "B"

AULA: 01 - 3ª semana DIA DA SEMANA () SEGUNDA-FEIRA (X) QUARTA-FEIRA
DATA: 23 / 03 / 2022

FORMULÁRIO DE ANOTAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA.

Anotações iniciais da(s) aula(s):

Aplicação de avaliação diagnóstica com os alunos do 9º ano do Ensino fundamental - baseado nos conhecimentos prévios dos alunos em relação as aulas remotas e híbridas do ano anterior.

Proposta Curricular LP para aula(s):

Perceber e compreender o nível de leitura, compreensão, inferência e conhecimentos linguísticos no campo da Língua Portuguesa para alunos do 9º ano, conhecendo o que pode ser revisado.

Recurso(s) utilizado(s) na(s) aula(s):

Material impresso (Avaliação impressa)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Gênero (s) Textual (is) utilizado(s) na (s) aula (s) de LP:

- * Conto (trechos);
- * Tirinhas;
- * Carta;
- * Música.

Anotação (ões) final (ais) da (s) aula (s):

Através das análises feitas pelo professor (no nível de acertos, nível de compreensão; e questões) fez-se uma correção da avaliação, discutindo os assuntos e contextos envolvidos nela.



ESCOLA MUNICIPAL

Nome _____

9º ano

Língua Portuguesa Avaliação diagnóstica interna

Leia o texto e, a seguir, responda as questões 10, 11 e 12.

Felicidade clandestina

Clarice Lispector

[...]

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livreria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

[...]

Disponível: < <http://pagina-de-vida.blogspot.com/2007/05/felicidade-clandestina-clarice.html> > Acesso em 14 nov. 2018.

Questão 1

Quem narra esse texto é

- (A) distante dos fatos narrados.
- (B) indiferente aos fatos narrados.
- (C) observador dos fatos narrados.
- (D) participante dos fatos narrados.

Questão 2

Qual dos trechos apresenta o tempo da narrativa?

- (A) "Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."
- (B) "No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo."
- (C) "Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho."
- (D) "O plano secreto da filha do dono de livreria era tranquilo e diabólico."

Questão 3

Qual palavra e/ou expressão sublinhada dá ideia de intensidade?

- (A) "Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina (...)."
- (B) "Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, (...)."
- (C) "Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer."
- (D) "Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa."

Goiânia, 10 de outubro de 2018.

Prezada Marta Guimarães,

Venho por meio desta agradecer os brinquedos que nos foram enviadas pela senhora para as crianças carentes que são assistidas pela nossa ONG "Criança feliz". Nós trabalhamos muito para ajudar essas crianças.

Conforme pode ver nas fotos anexas, as crianças ficaram muito felizes e agradecidas por causa dos brinquedos.

Espero poder contar com essa parceria outras vezes, pois será muito importante para as crianças.

A atitude da senhora foi extremamente grandiosa e proporcionou a alegria dessas crianças que tem tão pouco no seu cotidiano.

Muito obrigado!

Avaliação de Língua portuguesa 9 ano

Atenciosamente, Márcio Reis.

Disponível em: <<http://www.zun.com.br>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Questão 4

Qual é o objetivo desse texto?

- (A) Agradecer pelos brinquedos enviados pela senhora Marta Guimarães.
- (B) Divulgar a doação de brinquedos feita pela senhora Marta Guimarães.
- (C) Informar sobre a alegria das crianças por ter recebido os brinquedos.
- (D) Apresentar o trabalho desenvolvido pela ONG "Criança feliz".

Questão 5

Leia a música abaixo e marque a única alternativa correta:

Esmola

Uma esmola pelo amor de Deus

Uma esmola, meu, por caridade

Uma esmola pro ceguinho, pro menino

Em toda esquina tem gente só pedindo.

Uma escola pro desempregado

Uma esmola pro preto, pobre, doente

Uma esmola pro que resta do Brasil

Pro mendigo, pro indigente (...)

(Samuel Rosa/Chico Amaral)

A música registra um pedido de esmola, em que o eu-lírico utiliza uma linguagem:

a) Pouco compreensiva, já que contém vários erros de gramática.

b) Coloquial, crítica, compreensiva, comunicável.

c) Imprópria para os poemas da literatura brasileira.

d) Crítica, porém não-coloquial.

e) Descuidada e cheia de repetições.

Questão 6

Leia o texto e, a seguir, responda.



Disponível em: <<https://hagaroarivel.wordpress.com/tiras001/#jp-carousel-18>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

O objetivo desse texto é

- (A) informar.
- (B) entreter.
- (C) instruir.
- (D) opinar.

Questão 7

Avaliação de Língua portuguesa
9 ano

(FAETEC) "Verá pessoas destrinchando pequenos pássaros fritos com os dentes, pessoas comendo pernas de sapos e – o que contará com mais horror quando voltar para casa – pessoas usando alfinetes para catar o repugnante recheio de lesmas e levá-lo à boca".

No período há:

- (A) quatro orações.
- (B) cinco orações.
- (C) oito orações.
- (D) sete orações.
- (E) nove orações

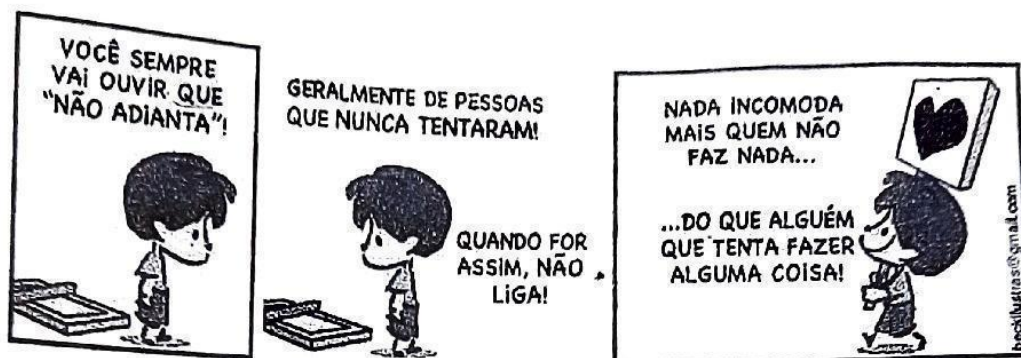
Questão 8

Assinale a única alternativa em que não ocorre o emprego de expressões coloquiais.

- A) "Nós, enquanto isso, continuaríamos condenados a dar duro oito horas por dia..."
- B) "...após seis meses, todo aposentado sobe pelas paredes e implora para voltar a trabalhar."
- C) "Os americanos, ano após ano, trabalham seis horas a mais em relação ao ano anterior."
- D) A gente achava tudo um horror.
- E) Me informaram que o pessoal conseguiu se arranjar.

Leia:

Produção de texto argumentativo



Disponível em: <<http://acporto.wordpress.com/tag/armandinho/>>.

A tira acima propõe a reflexão a respeito da força da determinação nas nossas vidas. Segundo o texto, "Nada incomoda mais quem não faz nada... do que alguém que tenta fazer alguma coisa!". Você concorda com esse pensamento? Reflita e, na sequência, produza um texto em que você exponha o seu ponto de vista, de forma argumentada, sobre o tema abordado na tira.

Não se esqueça:

1. Dê um título ao seu texto.
2. O seu texto deverá apresentar a seguinte estrutura:
 - Título
 - Introdução (apresentação do tema)
 - Desenvolvimento (defesa de suas ideias, de modo argumentado)
 - Conclusão (reforço da sua opinião sobre o tema).
3. O seu texto deve conter no mínimo 15 linhas e, no máximo, 20 linhas.
4. Escreva o seu texto em consonância com as regras de Língua Portuguesa.
5. Atenção: não copie fragmentos da tira lida.

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Primeiramente, agradecemos a participação em nossa pesquisa, Obrigado!

Caro professor, solicitamos sua colaboração para responder este questionário que tem como objetivo identificar as concepções teóricas de língua/linguagem relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e às práticas de multiletramentos.

Esse questionário se trata da pesquisa de Mestrado do aluno: Alison Douglas Lima da Silva - PPGE/CEDU-UFAL.

Nele constam questões relacionadas sobre os conhecimentos acerca do ensino de Língua Portuguesa, disciplina lecionada por vocês e da formação de cada um em Letras.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Questão - 1) Com base no seu conhecimento teórico-prático o que você entende por:

2. A) Linguagem: *

3. B) Língua: *

Questão - 2) Acerca da relação linguagem e ensino de língua materna (Língua Portuguesa), marque CONCORDO ou DISCORDO nos enunciados abaixo. Em seguida, expresse sua opinião de forma argumentativa acerca de cada postulado.

4. A) A linguagem é uma forma expressão de pensamento, logo no ensino de língua materna o foco deve ser a atividade de processamento mental *

Marque todas que se aplicam.

	Concordo	Discordo
2.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinião		

5. 2.A. Sua opinião de forma argumentativa em relação ao postulado anterior. *

6. B) Entende-se que linguagem é uma forma de comunicação, logo no ensino de língua materna deve-se priorizar a aprendizagem do código linguístico *

Marque todas que se aplicam.

	Concordo	Discordo
2.B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinião		

7. 2.B. Sua opinião de forma argumentativa em relação ao postulado anterior. *

8. 2.C) A linguagem é uma forma de interação, logo o ensino de língua deve ser concebido como uma atividade social. *

Marque todas que se aplicam.

	Concordo	Discordo
2.C. Opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 2.C. Sua opinião de forma argumentativa em relação ao postulado anterior. *

Questão- 3) A seguir, assinale a(s) alternativa(s) que apresenta(m) a sua concepção teórica acerca da linguagem humana:

10. Obs.: Assinale SIM para sua concepção e Não para as demais. *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Linguagem como expressão de pensamento;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linguagem como instrumento de comunicação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linguagem como meio de interação social;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. 3.1. Em caso de Outro, por favor especificar.

Questão - 4) A partir de sua vivência com as práticas de ensino de leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental responda:

12. O que você entende por letramento? *

Questão 5)

13. Com o retorno das atividades de ensino no formato presencial você considera que trabalha com as práticas de multiletramentos advindas dos avanços tecnológicos, sobretudo, após o período de atividades remotas? *

Questão 6)

14. Atualmente, você está utilizando alguma ferramenta tecnológica para planejamento e execução de suas aulas de língua Portuguesa? *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Resposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Se a sua resposta foi SIM especificar:

Questão 7)

16. Caso você queira usar tecnologias digitais nos processos de letramento escolar você tem equipamentos tecnológicos disponíveis na escola que trabalho? *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Resposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Se a sua resposta foi SIM, quais os recursos disponibilizados?

Questão 8)

18. Considerando que as práticas de linguagem da atualidade são permeadas pelas novas tecnologias digitais, qual a importância do letramento digital para as atividades de leitura e escrita desde os anos iniciais do Ensino Fundamental? *

Questão 9)

19. Nas aulas de Língua Portuguesa você trabalha com os gêneros textos (orais e escritos)? *
Em caso de positivo, explique como aborda as questões relativas ao estudo, análise e produção dos textos?

Questão 10)

20. De que maneira é possível trabalhar em sala de aula as atividades de leitura/compreensão e produção de textos no meio digital? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (PARTE II)

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS – PARTE II

Descrição das Práticas de Letramento Escolar

Professor: A

Evento (1): Memórias – Quem sou eu?

Ambiente: Sala de aula

Atividade: resgate autobiográfico, marcas linguísticas da memória e produção textual.

Propósito: Compreender o eu, o outro e o nós. Construção de uma autobiografia, fazendo uso da escrita espontânea dos alunos, mas com observações à estrutura e conhecimentos gramaticais.

Participantes: Professor e 27 alunos.

Artefatos: Livro didático, caderno, lápis e caneta e texto de apoio.

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professor: Bom dia, turma! Vamos entender um pouco sobre como é escrever sobre nós. Lembram quando falei sobre biografia? Na biografia, um gênero textual que é marcado por alguém contar a vida de outra pessoa, com marcas de tempo no passado. Hoje vamos aprender e conhecer um gênero textual parecido, que é a Autobiografia, quando nós escrevemos sobre nós mesmos, os momentos que devem ser apontados sobre a nossa visão.

Aluno (A): Professor, vamos falar sobre nós? Mas o que mesmo?

Aluno (B): Então devemos falar da gente para o senhor e das coisas boas, né?

Professor: Aquilo que vocês acham importante que alguém leia e tenha sentido em suas vidas, seja boa ou ruim. Dê prioridade aos mais significativos.

(Minutos depois)

Aluno (B): Professor, eu comecei me apresentando, dando as minhas origens, essas informações como vi na Biografia.

Professor: É o correto, meu bem. Primeiro devemos nos apresentar. Turma, vejam bem as marcas do tempo no passado e organizem o texto de vocês, releiam e revisem antes de me entregar essa primeira versão. Pensem nas palavras que vocês vão usar. Quero que vocês deixem o texto bem limpo.


(Minutos se passaram)

- Regras de interação:



O Professor detém a fala nas aulas, em relação a explicação juntamente com alunos começam com os diálogos sobre quem são eles, e como eles devem começar a escrever o texto.

TEXTO (gênero textual escrito):


CAPÍTULO
1


Antes da leitura

Lázaro Ramos nasceu em 1978 em Salvador, Bahia. Aos 15 anos, entrou para o Bando de Teatro Olodum, formado por atores afrodescendentes. Hoje atua em cinema, teatro e TV. O ator e escritor é um ativista dos direitos humanos e de conscientização contra o racismo, tendo sido nomeado, em 2009, embaixador do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). É também um dos criadores do projeto social Ler é Poder, em sua cidade natal, cujo objetivo é incentivar a leitura. Lázaro escreveu quatro livros infantis: *As paparutas* (2000), *A velha sentada* (2010), *O caderno de rimas de João* (2015) e *Caderno sem rimas da Maria* (2018).

Observe ao lado a capa do livro do qual você lerá um trecho.



Capa do livro *Na minha pele*, de Lázaro Ramos (Objetiva, 2017).

- 1 Você reconhece a pessoa na fotografia?
- 2 Se você a conhece, o que sabe dela?
- 3 Por que, em sua opinião, a fotografia aparece em destaque na capa?
- 4 O título do livro pode remeter à expressão "estar na pele de alguém". Você conhece o significado dela? Que outra expressão poderia substituí-la?
- 5 Além de compor a expressão "estar na pele de alguém", o que a palavra **pele** pode significar no título e que relação ela ajuda a estabelecer entre esse título e a fotografia?
- 6 O título da obra e a fotografia do autor despertam sua curiosidade de leitor? Justifique sua resposta.

Com base nas informações identificadas na capa, converse com os colegas sobre algumas possibilidades relativas ao assunto da obra. Comparem as ideias e discutam quais parecem mais prováveis. As hipóteses poderão ser discutidas ao longo das atividades de leitura do texto deste capítulo. Será que se confirmarão? A leitura indicará novos sentidos para a obra? É o que veremos a seguir.

A ilha

[...]

Minha história começa numa ilha com pouco mais de duzentos habitantes, na Baía de Todos os Santos. Uma fração de Brasil praticamente secreta, ignorada pelas modernidades e pelos mapas: nem o (quase) **infalível** Google Maps consegue encontrá-la. É nessa terra minúscula, a Ilha do Paty, que estão minhas raízes. O lugar é um distrito de São Francisco do Conde – município a 72 quilômetros de Salvador, próximo a Santo Amaro e conhecido por sua atual importância na indústria do petróleo. Na ilha, as principais fontes de renda ainda são a pesca, o roçado e ser funcionário da prefeitura.

Glossário

Infalível: que não falha; que nunca se engana.

No Paty, sapatos são muitas vezes acessórios dispensáveis. Para atravessar de um lado para o outro na maré de águas verdes, o transporte oficial é a canoa, apesar de já existirem um ou outro barco, cedidos pela prefeitura. Ponte? Nem pensar, dizem os moradores, em coro. Quando alguém está no “porto” e quer chegar até o Paty, só precisa gritar: “Tomaquê!”.

Talvez você, minha companhia de viagem, não saiba o que quer dizer “tomaquê”. É uma redução, como “axente”, que quer dizer “O que é isso, minha gente”. Ou “Ó pai, ó”, que é “Olhe pra isso, olhe”. Ou seja, é simplesmente “me tome aqui, do outro lado da margem”. É muito gostoso gritar “Tomaquê!”.

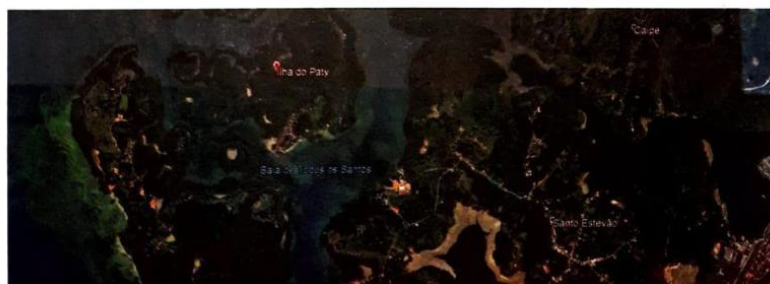
Assim, algum voluntário pega sua canoa e cruza, a remo, um quilômetro nas águas verdes e calmas. Entre os dois pontos da travessia se gastam uns quarenta minutos. Essa carona carrega, na verdade, um misto de generosidade e curiosidade. Num lugar daquele tamanho, qualquer visita vira assunto, e é justamente o remador quem transporta a novidade.

Até hoje procuro visitar a ilha todos os anos. Gosto de entender minha origem e receber um abraço afetuosos dos mais velhos. Vou também para encontrar um sentimento de inocência, uma felicidade descompromissada, que só sinto por lá.

Graças à sua refinaria de petróleo, São Francisco do Conde é um dos municípios mais ricos do país. [...] Essa dinheirama, porém, não chega até o cotidiano de quem mora no Paty. Eles até conseguem ver vantagens na vida simples que levam: como não há violência, não há polícia na ilha, e as portas das casas estão sempre abertas para quem quiser entrar. O que faz falta mesmo é a água encanada. Para tudo: dar descarga nos banheiros, lavar pratos e roupas, tomar banho.

Não faz muito tempo, luz também era luxo. Na minha infância, a energia elétrica vinha de um único gerador, usado exclusivamente à noite, quando os televisores eram ligados nas novelas. As janelas da casa de meu avô, que teve uma das primeiras TVs do Paty, ficavam sempre cheias de gente. Era o nosso cineminha.

[...]



Fotografia de satélite da Ilha do Paty, São Francisco do Conde, Salvador, 2018.

Lázaro Ramos. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017, p. 16-17.



Estudo do texto



- 1 O texto está organizado em parágrafos, marcados por uma entrada em branco na mudança de linha e um sinal de pontuação final. Leia o primeiro parágrafo.
 - a) A qual localidade referem-se as passagens abaixo?
 - “[...] ilha com pouco mais de duzentos habitantes, na Baía de Todos os Santos”;
 - “Uma fração de Brasil praticamente secreta, ignorada pelas modernidades e pelos mapas [...]”;
 - “[...] nem o [quase] infalível Google Maps consegue encontrá-la”;
 - “[...] terra minúscula [...]”.
 - b) Que características do lugar são reforçadas pela caracterização feita pelo autor nas passagens acima?
 - c) Com base em seu conhecimento de mundo, explique o que vem a ser o Google Maps. Por que ele seria “[quase] infalível”, segundo o autor?
 - d) O modo detalhado pelo qual o autor apresenta seu local de nascimento é importante para o leitor? Por quê?
- 2 Identifique no texto mais algumas informações sobre o autor.
 - a) Ele ainda mora na ilha? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.
 - b) No último parágrafo, o autor fala de um tempo passado. Que lembranças ele traz para o texto?
 - c) Com base nas informações do texto, como você imagina a infância do autor?
 - d) Que sentimentos ele parece ter em relação à ilha? Escolha elementos do texto para explicar sua resposta.
- 3 O estilo de vida dos moradores da ilha é o mesmo da época em que o autor era criança? Justifique sua resposta.
- 4 Nas frases a seguir, aparecem elementos linguísticos, como verbos e pronomes, que indicam ser o próprio autor quem relata sua história.

Minha história começa numa ilha.
Até hoje procuro visitar a ilha todos os anos.

 - a) Em que pessoa verbal foi escrito o relato?
 - b) Destaque do texto mais uma passagem que confirme o uso dessa pessoa verbal.
 - c) Indique as duas alternativas corretas. Esse tipo de relato:
 - produz um efeito de verdade, de que o autor conta o que de fato aconteceu na vida dele;
 - tem efeito de dissimulação e incerteza, porque o autor admite estar inventando tudo;
 - afasta autor e leitor, porque este último desconfia do que lê, já que tudo parece invenção;
 - constrói efeito de fantasia e ficção, porque nada do que se conta parece ter verdadeiramente acontecido;
 - aproxima autor e leitor, porque este último acredita na sinceridade do relato pessoal.
- 5 Na seção **Antes da leitura**, você e os colegas pensaram em algumas hipóteses sobre o conteúdo do livro *Na minha pele*. Depois de ler o texto, suas ideias iniciais se confirmaram? Justifique sua resposta com passagens do texto.

Paisagem da Ilha do Paty, 2015.



SECCION/Procuradoria de São Francisco do Conde

OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: digital ou não digital

- Foco da prática de letramento descrita: Resgate de memórias.
- Forma de mensagem: linguagem verbal – oralidade / não verbal
- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita: Livro didático e texto de apoio.

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS – PARTE II

Descrição das Práticas de Letramento Escolar

Professor: A

Evento (1): **Saber** verificar e informar.

Ambiente: sala de aula

Atividade: Abordar sobre o texto informativo e estratégias de leitura e identificação das informações necessárias para melhor compreender.

Propósito: Promover a leitura de um texto informativo e aprender sobre a sua estrutura e estratégias de leitura de gêneros textuais informativos.

Participantes: Professor e 26 alunos

Artefatos: Textos de apoio: cartazes e propagandas

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professor: Bom dia, turminha do barulho! Hoje preciso que vocês prestem muita atenção e fiquem atentos a tudo que acontecer na aula.

(o professor expõe no data show as imagens dos cartazes em anexo)

Professor: O que vocês conseguem observar?

Aluno (A): Professor, vejo uma mosca... Acho que é uma mosca vestida de terno.

Aluno (B): Não, menino... é um mosquito. O da dengue! Tá escrito ali.

Professor: Muito bem! Mas alguém percebeu algo?

Aluno (C): Tô lembrando do filme que assisti e o homem foi preso segurando a placa na mão.

Professor: Sim! Exatamente isso. Agora uma pergunta: o que isso significa? Vamos ler as informações que possuem no texto.

Aluno (A): É um bandido! O mosquito pode matar!

Aluno (D): Ali diz que ele tá solto e pode matar! Por isso ele está sendo preso.

Professor: Vamos olhar um texto como um todo e pensar nas informações que esse gênero textual traz para todos nós! O cartaz é um gênero textual informativo... trazer

informação para seu leitor seja de qual forma for é necessário.

Aluno (A): Os cartazes que produzimos para o senhor nas apresentações... são informativos?

Professor: Sim! Muito informativo, porque vocês colocam o que deve ser exposto para todos nós.

Agora vamos ver o próximo...!

E esse cartaz, o que traz de informações?

Aluno (B): Eu vejo muito lixo! Agora eu entendi, professor. Se a gente deixa lixo, pode criar mosquito da dengue.

Professor: Sim! Uma das possibilidades! Vamos observar mais...

Aluno (A): Ah, professor! Aí tá dizendo para a “um mundo melhor”. Existe tanta gente que joga lixo na rua e nas portas dos outros. Vejo sempre isso.

Aluno (C): Né isso! Povo nojento.

Professor: E vocês acham certo fazer isso?

Alunos: Não!

Professor: Esses cartazes nos trazem diversas informações, uma delas a dengue e outra a limpeza, mas que tem a ver com a dengue também. Agora vamos escrever sobre o texto informativo e o que devemos aprender sobre informação!

(a aula seguiu com escrita no quadro sobre texto informativo)

- Regras de interação:

O professor comandou a discussão sobre a proposta da aula e alunos contribuíram com situações levantadas por eles.

TEXTO (gênero textual escrito):



OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: digital ou não digital

- **Foco da prática de letramento descrita:** Busca que o aluno analise o gênero textual trazido na aula, levando em conta as informações nele inserido, a estrutura e qual o grau de formalidade na escrita ele aborda (formal ou informal).
- **Forma de mensagem:** Linguagem mista – oralidade e escrita.
- **Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:** **Textos de apoio e oralidade.**

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS – PARTE II

Descrição das Práticas de Letramento Escolar

Professor: B

Evento (1): Aula gramatical de LP - Revisão Gramatical – análise linguística

Ambiente: sala de aula

Atividade: reconhecimento e identificação linguística no uso da próclise; mesóclise e ênclise no texto dramático.

Propósito: Revisão gramatical sobre as colocações pronominais.

Participantes: Professor e alunos (17 alunos)

Artefatos: quadro e cadernos e livro didático.

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professor: Tudo bom com vocês? Bom dia! Hoje vamos revisar sobre próclise, mesóclise e ênclise, o que na gramática se chama de colocação pronominal”.

Aluno (A): Professora, cada nome (risos)

Professor: É, minha filha. Mas vamos lá. Vocês já ouviram falar nisso.

Primeiro é entender que na colocação pronominal utilizamos só os pronomes oblíquos átonos como: me, nos, te, vos, se, o ou os, a ou as, lhe ou lhes. E que a função pronominal é marcada pela colocação em que esse pronome ocupa se antes do verbo, no meio do verbo ou depois do verbo.

Aluno (B): Professora, eu estou abismada com uma palavra que vi ao ler um livro! “Amo-te”, nunca vi ninguém usando ela.

Professor: E se eu falar que ela é a forma mais correta. Porque a gente tem o costume de falar “te amo” mas na LP está errado, a forma correta é a que está no livro. Que é a ênclise, o pronome complemento, vem depois do verbo. No caso do “te amo” o pronome veio antes do verbo e tornou-se uma próclise – mas que em certos casos está pode ser atraído e seguido algumas regras. O que vamos revisar hoje.

(Minutos se passaram)

- Regras de interação:

Professor mediador da discussão e alunos participantes nas perguntas e exemplos.

TEXTO (gênero textual escrito):

Exercício no quadro e caderno – fragmentos de textos.

20/04/22

Obliquidade de Sinação

1º. Grife o pronome oblíquo presente na oração:
"A viola não me acorda."

2º. Explique a colocação dos pronomes oblíquos
grifados anteriormente:

3º. Identifique a frase em que o pronome oblíquo
"se", foi corretamente empregado:

a) [...] mas que nunca se deixaram intimidar.
b) [...] mas que nunca deixaram-se intimidar.
c) [...] mas que nunca deixaram intimidar-se.

4º - No trecho [...] você sempre pode
encontrar forças para superá-lo: o
autor usou:

a) a próclise.
b) a mesóclise.
c) a ênclise.



Escrita em foco



2. Em Portugal, o uso mais típico, mesmo em situações cotidianas de uso da linguagem, é a ênclise, o que indica uma importante característica da variação diatópica da língua portuguesa e particulariza usos do português brasileiro e do português europeu no que diz respeito à sintaxe.

próclise, ênclise e mesóclise

1. Você já estudou que, no texto dramático, as falas das personagens simulam um diálogo, uma situação de interação oral. Leia e compare as falas de Chicó em I e em II e as do padeiro e de sua mulher, em III.

I. "CHICÓ: – É verdade, o cachorro morreu. Cumpriu sua sentença, encontrou-se com o único mal irremediável [...].

JOÃO GRILO, *suspirando*: – [...] Bonito, Chicó, onde foi que você ouviu isso? De sua cabeça é que não saiu, que eu sei."

II. "CHICÓ: – Se o lugar é assombrado, não sei. O que eu sei é que eu ia atravessando o sangrador do açude e me caiu do bolso n'água uma prata de dez tostões. [...]"

III. "MULHER: – Meu marido considera-se demitido da presidência!

PADRE: – Não enterro.

PADEIRO: – Considero-me demitido da presidência!

[...]

MULHER: – Decida-se, Padre João."



- Observe os verbos **encontrar**, **cair** e **considerar**. Que pronomes átonos são usados junto a eles?
- Nos trechos, os pronomes átonos se relacionam com verbos que iniciam orações. Em relação aos verbos que complementam ou em que se apoiam, em que posição esses pronomes são usados?
- Em sua fala cotidiana, como você geralmente utiliza esses pronomes: antes ou depois dos verbos? Por exemplo, quando pede algo emprestado, você costuma dizer: Emprésteme sua borracha? ou Me empreste sua borracha?
- Com base no que observou, em que posição costumam ficar os pronomes átonos em relação aos verbos nos registros formal e informal da língua? Explique sua resposta.

Em geral, os pronomes átonos são usados antes ou depois do verbo. Quando antecedem o verbo, há **próclise**. No caso em que esses pronomes vêm depois do verbo, ocorre **ênclise**. No português do Brasil, o uso mais comum na comunicação oral e escrita informal é a **próclise**, como se vê na fala de Chicó: "[...] e **me** caiu do bolso n'água uma prata de dez tostões. [...]". No registro formal da linguagem, como o que se vê na fala do padeiro e de sua mulher, por exemplo, não se iniciam frases com pronomes átonos em **próclise**. Utiliza-se a **ênclise**: "Decida-se, Padre João".

2. Considerando os textos em que aparecem, comente a colocação dos pronomes átonos a seguir:

- Título de um *blog* da seção Cultura do jornal *O Estado de S. Paulo*:

Divirta-se: cinco boas exposições que acabam de chegar a São Paulo

Disponível em: <<https://falos.estadao.com.br/galerias/divirta-se-divirta-se-cinco-boas-exposicoes-que-acabam-de-chegar-a-sao-paulo,37544>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Explique, se necessário, que **encourado** é aquele que veste roupas de couro. No texto teatral, a personagem representa o Diabo.

b) Cena em que João Grilo se explica e fala do padeiro e a mulher dele durante o Juízo Final:

ENCOURADO: Ele e a mulher foram os piores patrões que Taperoá já viu.

MULHER: É mental!

JOÃO GRILLO: É não, é verdade. Três dias passei...

MANUEL: Em cima de uma cama, com febre [...]. Já sei, João, todo mundo já sabe dessa história, ele tanto ouvir você contar.

JOÃO GRILLO: Mas eu posso? Me diga mesmo se eu posso! Bife passado na manteiga para o cachorro e fome para João Grilo. É demais!

Ariano Suassuna. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2014. p. 155-156.

c) Cena em que Nossa Senhora intercede por João Grilo durante o Juízo Final:

A COMPADECIDA: Dê-lhe então outra oportunidade.

Ariano Suassuna. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2014. p. 184.

d) Trecho da apresentação do texto dramático *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins:

Ator, texto e público, eis a tríade que compõe o fenômeno teatral [...]. Costuma-se dizer que o ator é a alma do espetáculo. Mas de que serviria essa alma se não existisse um corpo para se entregar a ela? Esse corpo é o texto.

Osman Lins. *Lisbela e o prisioneiro*. São Paulo: Scipione, 1998.

- 3** Para convencer o padre a benzer o cachorro da mulher do padeiro, João Grilo mentiu e disse que o animal doente era do major Antônio Moraes, um dos poderosos da região. Leia um trecho em que o major está a caminho da igreja e João Grilo tenta resolver a confusão que criou.

O major Antônio Moraes vem subindo ladeira. Certamente vem procurar o padre.

JOÃO GRILLO: – Ave-Maria! Que é que se faz, Chicó?

CHICÓ: – Não sei, não tenho nada a ver com isso. Você, que inventou a história e que gosta de embrulhada, que resolva.

JOÃO GRILLO: – [...] Ora viva, seu major Antônio Moraes, como vai Vossa Senhoria? Veio procurar o padre? [...] Se Vossa Senhoria quer, eu vou chamá-lo. [...] É que eu queria avisar para Vossa Senhoria não ficar espantado: o padre está meio doído.

ANTÔNIO MORAIS, parando: – Está doído? O padre?

JOÃO GRILLO, animando-se: – Sim, o padre. Está dum jeito que não respeita mais ninguém e com mania de benzer tudo. [...]

ANTÔNIO MORAIS: – Que loucura é essa?

JOÃO GRILLO: – Não sei, é a mania dele agora. Benze tudo e chama a gente de cachorro.

ANTÔNIO MORAIS: – Isso foi porque era com seu patrão. Comigo é diferente.

JOÃO GRILLO: – Vossa Senhoria me desculpe, mas eu penso que não.

Ariano Suassuna. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2014. p. 39-40.



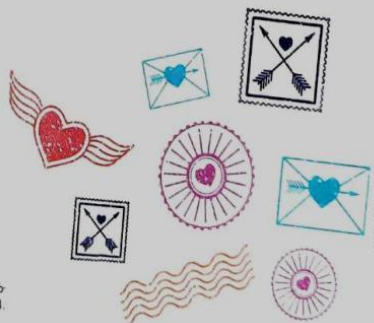
- a) Que palavra, na fala de Chicó, é usada como sinônimo de **confusão**? Você conhece ou costuma usar essa palavra?
- b) Que forma de tratamento indica o interlocutor de João Grilo, ou seja, aquele a quem ele se dirige?
- c) Compare a forma de tratamento que destacou acima àquela que Chicó utiliza para se referir a João Grilo. O que as formas de tratamento indicam sobre a relação entre as personagens em cada caso?
- d) Geralmente, que forma de tratamento você usa para falar com:
- seu professor?
 - seus avós?
 - seus colegas de turma?
 - uma pessoa na rua a quem pergunta uma informação?

↑ Diante de uma pessoa que não se conhece muito bem, usa-se o **senhor**, a **senhora**. Com pessoas íntimas, usam-se a forma **você** e, em algumas regiões do país, a forma **tu**. **Vossa Senhoria**, que se abrevia **V. Sa.**, é usada para tratar funcionários públicos graduados e oficiais das Forças Armadas até a patente de coronel.

- 4 Leia um trecho da canção "Ai que saudade d'ocê", do compositor paraibano Vital Farias, interpretada pelo cantor pernambucano Geraldo Azevedo.

[...]
Se um dia ocê se lembrar
Escreva uma carta pra mim
Bole logo no correio
Com a frase dizendo assim
Faz tempo que eu não te vejo
Quero matar meu desejo
Te mando um monte de beijo
Ai que saudade sem fim
[...]

Vital Farias. Disponível em: <www.lettras.mus.br/geraldaoazevedo/277398/>. Acesso em: 25 jul. 2018.



- a) Na canção, o registro usado é formal ou informal? Justifique sua resposta e destaque exemplos da letra que comprovem isso.
- b) A canção simula a fala de alguém. Quem parece falar e a quem se dirige?
- c) Com base nas respostas anteriores, explique por que esse registro de linguagem foi utilizado na canção.
- d) Observe o uso da forma **ocê**. Em que situações é geralmente usada?

↑ De onde vem o pronome **você**? Esse pronome veio da forma antiga **Vossa Mercê**, que foi reduzida, ao longo dos anos, a **vosmecê** e **vossuncê**, passando depois a **você**, **suncê** e **ocê**. As formas foram diminuindo de tamanho, passando de quatro para três e de três para duas sílabas. Há algum tempo existe a variante **cê**, usada em situações informais.

OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: digital ou não digital

- **Foco da prática de letramento descrita:** Uso das três modalidades de acordo com as práticas linguísticas para avaliação bimestral.

- **Forma de mensagem:** linguagem verbal e visual (através dos gestos que a professora faz).

- **Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita:** Caderno, quadro e pincel e exemplos vindos dos oralidade dos alunos.

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS – PARTE II

Descrição das Práticas de Letramento Escolar

Professor: B

Evento (1): Avaliação bimestral

Ambiente: sala de aula

Atividade: letramento escolar – compreender através da leitura dos trechos de textos escolhidos visando as propostas de questões através dos conhecimentos linguísticos / gramaticais na avaliação bimestral.

Propósito: avaliar os conhecimentos gramaticais, interpretativos e compreensivos em LP adquiridos ao longo do bimestre.

Participantes: professor e 18 alunos

Artefatos: material impresso (avaliação impressa)

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Professor: Bom dia! Espero que estejam prontos para nossa avaliação do 2º bimestre de LP. Peço, primeiramente que, guardem os cadernos e separem lápis e caneta azul ou preta. Na hora de entregar a avaliação, verifiquem as questões e todas devem estar marcadas à caneta. A prova está bem fácil e precisa de atenção na leitura e no que trabalhamos ao longo do bimestre.

Aluno (A): Professora, na avaliação tem a próclise, ênclise e mesóclise?

Professor: Isso você vai ter que verificar mediante sua leitura.

(Minutos se passaram)

Aluno (B): Professora, não lembro o que é um advérbio... O que é pode dizer?

Aluno (C): Isso, professora, também não lembro.

Professor: O certo seria para vocês lembrarem, porque é um assunto que vemos no 7º ano. Vocês já viram.

Advérbio é a palavra que indica a circunstância, ou seja, a condição em que se encontra determinada coisa. Um exemplo é dizer: “estou bem - essa palavra ‘bem’ – indica a circunstância que a pessoa está, então é o modo que a pessoa está”. Entendeu?

Aluno (B): Sim, professora... Agora sim. Obrigada!

Professor: Foquem em uma leitura dessa pequena entrevista em um bloque sobre a dança e a contribuição para saúde e mente. Verifiquem e analisem bem o texto.

(Minutos se passaram)

- Regras de interação:

O professor fica como intermediador de dúvidas recorrentes ao longo da avaliação. Os alunos podem contestar e fazer perguntas referentes à prova. Entretanto, os alunos não podem fazer conversas paralelas ou barulhos avulsos.

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS – PARTE II

Descrição das Práticas de Letramento Escolar

Professor: B

Evento: Consciência Negra – texto motivador

Ambiente: Sala de aula

Atividade: Leitura e compreensão textual

Propósito: Trabalhar sobre a semana da Consciência Negra, fatos, pessoas importantes e atividade de compreensão.

Participantes: 18 alunos e o professor

Artefatos: Material didático impresso.

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS*:

Como proposta, a aula está baseada em discutir a sobre o dia da Consciência Negra, sua importância na construção do país e sobre pessoas importantes nessa história.

(Professor entrega material impresso aos alunos)

Professor: Bom dia, gente!

Como sabem, no último domingo, dia 20 de novembro, comemoramos o dia de luta e pensamento sobre a Consciência Negra. Data esta de grande importância para nosso país e para o mundo.

Entreguei um material a vocês e vamos fazer uma leitura compartilhada e em seguida discutirmos e realizarmos a atividade proposta.

(Alunos e o professor, fazem uma leitura do texto base para aula)

Professor: Bom, digam para mim o que vocês conseguem imaginar sobre o dia da Consciência Negra a partir do texto que leram.

Aluno (A): Professor/a, luta!

Aluno (B): Racismo!

Aluno (C): Zumbi !

Aluno (D): Escravidão, discriminação e consciência!

Professor: Muito bem! Mais alguém?

Vejam só, o dia da Consciência Negra não é um dia de celebração, mas como diz, de Consciência. Consciência sobre o preconceito de cor, o que se denomina de racismo, sobre luta, sobre etnias, culturas, sobre abolição da escravidão etc.

Aluno (A): Mas professor/a, escuto que não existe mais escravidão, desde aquela lei lá... Mas acho que não é verdade, pois assisti no Instagram uma vez a história de uma mulher que estava presa na casa de uma mulher, servindo como empregada. Ela tinha até medo de falar.

Aluno (B): Também vi, professor/a. Horrível!

Professor: Por isso meus caros alunos... A luta é constante, e vivemos em um país cheio de preconceito e a escravidão nunca acabou. Histórias tristes como esta são muito evidentes no Brasil e no mundo.

Aluno (C): Professor/a infelizmente vivemos em um país racista, cheio de pessoas nojentas no mundo. Não ao racismo!

Professor: Vivemos em tempos de lutas constantes... Em que como o texto apontou, verificarmos os espaços dos negros no país e no mundo. Celebrar não, lutar e dialogar.

Vamos agora, fazer uma leitura individual e trabalharmos as atividades.

(Os alunos leem texto, realizam a atividade e entrega ao professor)

- Regras de interação:

Leitura compartilhada - o professor como mediador do assunto e alunos debatem o assunto.

TEXTO (gênero textual escrito):*Tudo Sala de Aula***ATIVIDADE DE LEITURA SOBRE A CONSCIÊNCIA NEGRA**

ESTUDANTE:

PROFESSOR (A):

ESCOLA:

DATA: ____/____/____

TURMA:

TEMA: CONSCIÊNCIA NEGRA

Você sabia que existe uma lei que dentre outros aspectos institui o dia 20 de novembro como data para comemorar o Dia da Consciência Negra? A data é feriado em boa parte do Brasil e foi criada para discutir a história dos negros no país, sua cultura e sua colaboração para a sociedade brasileira. Além disso, é uma oportunidade para lembrar e evidenciar problemas sociais ainda existentes na população.

COMO TUDO COMEÇOU?

A origem do dia da consciência negra está relacionada aos esforços dos movimentos sociais para evidenciar as desigualdades históricas que afligem as populações negras e pardas no Brasil. A data foi escolhida para lembrar o aniversário da morte de Zumbi dos Palmares em 1695 que foi degolado e sua cabeça colocada numa praça pública de Recife, ainda no período colonial. Zumbi dos Palmares foi um dos maiores líderes negros do Brasil que batalhou pela libertação do seu povo contra o sistema escravista. Portanto, o Dia da Consciência Negra é muito importante no reconhecimento dos descendentes africanos e da construção cultural do povo brasileiro.

AVANÇOS IMPORTANTES

A nova constituição de 1988 passou a considerar racismo como crime, o que foi regulamentado pela lei 7.716 do deputado Carlos Alberto Caó. Desde então, expressões que destacavam a cor da pele da pessoa, como, por exemplo, "bandido negro", passaram a ser crimes. Outro avanço, foi uma lei introduzida na LDB que obriga as escolas públicas e particulares da educação básica ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à

cultura afro-brasileiras. Abordar a temática da consciência negra nas escolas permite criar possibilidades de mudanças de postura e de pensamento, combatendo assim as ideias racistas e pensamentos preconceituosos.

REFLEXÃO

Celebrar esse dia é importante para refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Afinal, as gerações de afro-brasileiros que advieram durante a escravidão sofreram e muitos ainda sofrem diversos níveis de preconceito. É importante ressaltar que preconceito racial é toda e qualquer forma de expressão que discrimina uma etnia ou cultura por considerá-la inferior ou menos capaz. Infelizmente, o preconceito racial existe na humanidade e precisa ser combatido. O racismo pode consistir numa falha proposital em prestar os serviços necessários a uma pessoa devido a sua cor, cultura ou origem étnica.

CONCLUSÃO

Nelson Mandela escreveu: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender

a odiar, elas podem ser ensinadas a amar." Por isso, devemos amar e respeitar todas as pessoas, independentemente de sua cor, raça ou etnia, somente quando praticarmos esses valores, teremos um país melhor e mais igualitário.

Texto: *Tudo Sala de Aula*

ATIVIDADE SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU

1. A data 20 de novembro foi instituída no Brasil como o Dia da Consciência Negra, cuja finalidade é:

- a) colaborar com todas as culturas para a sociedade que temos hoje.
- b) revelar como surgiu a história da cultura de todo o povo brasileiro.
- c) apresentar a história dos negros no país, sua cultura e sua contribuição social.
- d) mostrar a história das mulheres no Brasil, sua cultura e condição social.

2. É possível afirmar que a data de 20 de novembro **NÃO** é uma oportunidade para:

- a) lembrar e evidenciar os ganhos sociais da população brasileira.
- b) evidenciar os problemas sociais que ainda afligem os negros no Brasil.
- c) mostrar as questões culturais que ainda afetam os negros no Brasil.
- d) refazer a história do Brasil, mudando os acontecimentos tristes.

3. Observe a charge abaixo e resolva a questão:



O texto tem a finalidade de:

- a) realizar uma crítica à polícia que muitas vezes é preconceituosa.
- b) mostrar que todos os políticos brasileiros demonstram preconceito.
- c) apresentar uma crítica aos presos brasileiros que são preconceituosos e racistas.
- d) criticar os colegas de trabalho que agem de forma preconceituosa.

4. Por que a data de 20 de novembro foi escolhida para comemorar o Dia da Consciência Negra?

5. Desde os tempos da colônia até a atualidade, os africanos trouxeram sua influência cultural para nós. Podemos citar como exemplos dessa cultura:

- a) a música popular, a religião e a culinária.
- b) a violência negra, a música e a religião.
- c) a gramática da língua portuguesa.
- d) a simplicidade das festas comemorativas.

6. Sobre Zumbi dos Palmares, marque a alternativa **FALSA**:

- a) Lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil.
- b) O dia do seu nascimento, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o Brasil.
- c) Foi líder do Quilombo dos Palmares que resistiu aos poderosos daquela época.
- d) Zumbi é um símbolo da resistência e luta contra a escravidão.

7. Como foi a morte de Zumbi dos Palmares?

8. No Dia da Consciência Negra, assim como em todos os dias do ano, devemos resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, pois ela é de fundamental importância para:

- a) adquirir mais conhecimentos.
- b) reforçar nossos preconceitos.
- c) nossa vida religiosa e espiritual.
- d) nossa identidade nacional.

9. O que é racismo?

- a) Racismo é a convicção sobre a ganância de determinadas raças.
- b) Racismo é a convicção sobre a sabedoria de determinadas raças.
- c) Racismo é a convicção sobre a superioridade de determinadas raças.
- d) Racismo é a convicção sobre a inferioridade de determinadas raças.

10. Sobre o texto, assinale a alternativa **VERDADEIRA**.

- a) É facultado às escolas abordarem temáticas sobre a cultura afro-brasileira.
- b) Há uma lei que regulamenta o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.
- c) Uma lei na LDB permitiu considerar crime toda prática de racismo no Brasil.
- d) Abordar a temática da consciência negra não ajuda a combater o racismo.

11. O que é preconceito racial?

12. A frase de Nelson Mandela, apresentada no texto, significa que

- a) a criança já nasce racista, portanto, deve ser ensinada.
- b) aprendemos a odiar os outros pelo simples fato de ser diferente.
- c) o racismo nasce com as pessoas, por isso, devemos instruí-las.
- d) o ser humano é racista por natureza.

13. Em sua opinião, que medidas devem ser tomadas para combater o racismo no Brasil?

14. Faça um cartaz no espaço abaixo sobre o combate ao Racismo, se possível, fotografe a sua produção e a compartilhe em suas redes sociais.



OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: digital ou não digital

- Foco da prática de letramento descrita: **A prática de letramento desta atividade está na Semana da Consciência Negra.**
- Forma de mensagem: **verbal e não verbal**
- Recursos usados para a realização da atividade de leitura ou escrita: **Material didático impresso.**

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADO (A) AOS DOCENTES DE LP DA ESCOLA CAMPO

Universidade Federal de Alagoas

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CEDU

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Experiência e Formação Profissional

- Você pode falar de forma breve sobre o que te motivou fazer o curso de licenciatura em Letras Português? Quando conclui a graduação? E em qual instituição se formou?
- Há quanto tempo você atua na educação básica como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?
- Comente de forma breve sobre suas primeiras experiências com as práticas de leitura e de escrita na escola e fora dela?
- Atualmente, você faz ou fez algum curso de formação continuada (capacitação e/ou aperfeiçoamento) na sua área de atuação profissional? Onde realizou e quando concluiu?

Planejamento e Material Didático

- Na escola que você trabalha são realizados encontros pedagógicos (semanalmente, mensalmente, anualmente...)? Em caso de afirmativo, quais aspectos são discutidos nesses momentos? Há trocas de experiências entre os colegas?
- Você faz o planejamento curricular de LP de forma individual ou coletiva? Conta com a orientação da gestão pedagógica da escola?
- Você faz uso de quais materiais didáticos para a construção do planejamento das suas aulas? De que forma você utiliza o livro didático Língua Portuguesa adotado pela rede para o ensino de municipal de ensino de SLQ?
- Quais outros livros e/ou materiais didáticos você utilizou como fonte de pesquisa para as atividades pedagógicas na turma do 6º/ 9º ano?

3) Ensino de LP, Abordagem dos Gêneros Textuais e Prática de Letramentos

- Em sua opinião qual deve ser o foco do ensino de LP? Como você organiza o tempo das atividades nas aulas para Língua Portuguesa? Há dias

específicos para o trabalho com a leitura e a escrita durante a semana? Fale mais sobre isso.

- Com relação ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, como são feitas as escolhas dos textos? Como você seleciona os aspectos a serem trabalhados durante as atividades de leitura e escrita?
- Quais os tipos de atividades de leitura e escrita que você trabalhou com os alunos em suas aulas na turma 6º / 9º ano?
- Em relação às práticas de letramento? Fale em que momentos os alunos lêem e escrevem na sala de aula e/ou em outros espaços da escola.
- Quais as finalidades do processo de escrita dos alunos na escola? (o que se escreve, como se escreve e para quem se escreve), especialmente em suas aulas de LP?
- Qual a importância das aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores e escritores no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais?
- Em relação à produção textual, como você avalia as atividades de escrita dos seus alunos? Comente mais sobre essa prática.
- Nesse período que observei as suas aulas, percebi que você propõe atividades de LP a partir do trabalho com os textos. Fale sobre a razão dessa prática e qual a finalidade?
- Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) com a(s) qual(is) você se deparou na sua prática de ensino de LP na turma do 6º / 9º ano? E quais estratégias você utilizou para superá-las?
- Considerando os avanços das tecnologias digitais e dos usos de vários recursos na educação, o que você pensa sobre a BNCC orientar os novos currículos de LP incorporar as práticas de multiletramentos e múltiplos? De alguma forma isso esteve presente na sua prática em sala de aula?
- Faça uma avaliação da sua prática de ensino da turma 6º / 9º ano. Você considera que ao final do ano as atividades de leitura e escrita desenvolvidas contribuam para a ampliação dos múltiplos letramentos? Você acha que isso pode contribuir para uma participação mais efetiva dos alunos nas diversas práticas sociais de uso da linguagem?

ANEXOS – PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES

PLANEJAMENTO ANUAL- LÍNGUA PORTUGUESA

6º ano

1º BIMESTRE:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos elevando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ASSUNTOS:

Interpretação de texto, gêneros textuais como, autobiografia, biografia, histórias em quadrinhos, poemas.

Trabalhar as diferentes culturas e seus métodos de comunicação respeitando o diferente.

Trabalhar o uso da fala e escrita em diferentes ambientes.

2º BIMESTRE:

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

Gramática

Rodas de Conversas e exposições de Opiniões.

Leitura e interpretação de textos.

Exposição com poemas criados pelos alunos.

3º BIMESTRE:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Criação de enredos, roteiros e narrativa para exposição de peças teatrais

Leitura, interpretação e criação de Histórias em quadrinhos e charge.

4º BIMESTRE:

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclips, e-zines, gamenlay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Produção de vídeos, cartazes, canções, livros, cordeis e poemas dentro da proposta educacional da comunidade.

Produção de resumos

Produção textual

Produção de contos populares da comunidade.

Planejamento Anual 9º ano
Língua Portuguesa e Produção textual

Análise Linguística e semiótica

- Efeito de sentido. (EF69LP54)
- Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumentos e força argumentativa. (EF69LP19)
- Textualização. (EF69LP28)
- Variação Linguística.(EF69LP55)
- Marcas Linguística. (EF69LP56)
- Morfossintaxe. (EF09LP05) (EF09LP06) (EF09LP09)
- Figuras de Linguagem. (EF89LP37)
- Fono-ortografia. (EF09LP10)

Leitura

- Relação entre gêneros e mídias. (EF69LP01)
- Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto. (EF69LP03) (EF89LP33)
- Relação do verbal com outras semioses. (EF69LP46)
- Exploração da multissemiose. (EF69LP05)

Oralidade

- Discussão oral. (EF69LP15)
- Escuta. (EF69LP26)
- Produção de textos orais.(EF69LP53)
- Aplicação e réplica. (EF89LP27)

Produção de texto

- Relação do texto com o contexto de produção.(EF69LP07)
- Textualização, revisão e edição. (EF69LP22)
- Textualização de textos argumentativos. (EF86LP09)
- Construção da textualidade.(EF69LP23)

Conteúdo

Estudo do texto:

1. O texto e o efeito de sentido.
2. Diferentes efeitos de sentido obtidos por escolhas e combinação de linguagem.
3. Estudo dos gêneros argumentativos.
4. A tipologia argumentativa.
5. Elaboração de sinopse.
6. O gênero debate.
7. Artigo de opinião
8. Coesão e coerência.

Gramática aplicada ao texto:

1. Período Composto: caracterização.
2. O período composto por coordenação.
3. Conjunções coordenativas.
4. Estrangeirismos e neologismos.
5. Período Composto por subordinação.
6. Conjunção Subordinativa.
7. As orações subordinadas: substantivas, adjetivas e adverbiais.
8. O pronome relativo e suas funções.
9. Regência nominal e verbal.
10. Concordância nominal e verbal.
11. Colocação Pronominal.