

ESTUDOS DO GEPEL: TEMÁTICAS E PERSPECTIVAS

1º COLETÂNEA

Organizadoras

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

JAILZE DE OLIVEIRA SANTOS

MARIA DE FATIMA SILVA DOS SANTOS



Pedro & João
editores

ESTUDOS DO GEPEL: TEMÁTICAS E PERSPECTIVAS

1º COLETÂNEA

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO
JAILZE DE OLIVEIRA SANTOS
MARIA DE FATIMA SILVA DOS SANTOS
(Organizadoras)

**ESTUDOS DO GEPEL:
TEMÁTICAS E PERSPECTIVAS**

1º COLETÂNEA

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores. Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e/ou quaisquer outros conteúdos, são de responsabilidade do autor.

Jane Cristina Beltramini Berto; Jailze de Oliveira Santos; Maria de Fatima Silva dos Santos [Orgs.]

Estudos do GEPLÉ: temáticas e perspectivas. 1ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 172p.

ISBN: 978-65-87645-82-7 [Digital]
978-65-87645-81-0 [Impresso]

1. Educação à distância. 2. Ensino de língua. 3. Letramento social. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Argila Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisão textual/gramatical e de normalização: Maria de Fátima Silva dos Santos e Jane Cristina Beltramini Berto

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>Adriana Cavalcanti dos Santos</i> <i>Rosângela Oliveira Cruz Pimenta</i> <i>Yana Liss Soares Gomes</i>	7
PREFÁCIO - DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO <i>Fátima Soares da Silva Carvalho</i>	11
1. RELATO INICIAL DE PESQUISA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA <i>Jonathas de Paula Chaguri</i>	13
2. ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A PARTIR DE CONCEITOS-CHAVE <i>Jane Cristina Beltramini Berto</i>	31
3. COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA <i>Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães</i> <i>Maria Sirleidy de Lima Cordeiro</i>	51
4. TEXTO E GRAMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva</i> <i>Maria de Fátima Silva dos Santos</i>	71

5. (IN)FLEXÕES SOBRE O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE	91
<i>Maria do Socorro Pereira de Almeida (UFRPE)</i> <i>Sérgio Luiz Malta de Azevedo (UFCCG)</i>	
6. INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO FÓRUM EDUCACIONAL	113
<i>Maria de Fátima Silva dos Santos</i> <i>Maria do Socorro Oliveira</i>	
7. IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO SOCIAL: REMEMORANDO E PROJETANDO INVESTIGAÇÕES	129
<i>Jailze de Oliveira Santos</i>	
8. ESTUDOS CRÍTICOS E ABORDAGENS AO LETRAMENTO: REVISANDO A LITERATURA	147
<i>Jailze de Oliveira Santos</i> <i>Maria Emília A. Cruz Torres</i>	
SOBRE OS AUTORES	165
ORGANIZADORES	171

APRESENTAÇÃO

OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos da linguagem mostram que o contexto sócio-histórico demanda reflexões sobre concepções de língua, de sujeito e de texto, desvelando, assim, a natureza dinâmica da língua em uso. Dessa perspectiva, decorre o entendimento de que “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” (VOLÓCHINOV, 2017).

Desse modo, compreender ou teorizar sobre os espaços praticados (DE CERTEAU, 2008), as cenas de sala de aula ou sobre o contexto não-formal de uso da linguagem, além de pensar no universo mais amplo das políticas educacionais, está na ordem do dia, sobretudo, ao considerarmos a dinâmica dos usos sociais das diferentes linguagens na cultura digital.

Interessados em discutir a relação entre linguagem e educação, o Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ), criado em 2017, coordenado pelas professoras Jane Cristina Beltramini Berto e Jailze de Oliveira Santos, na obra *Estudos do GEPLÉ: temáticas e perspectivas*, convida o leitor a reflexões outras sobre as temáticas: ensino de língua portuguesa, linguagem numa perspectiva dialógica, compreensão textual, formação do professor, texto e gramática e, por último, letramento.

No primeiro capítulo, intitulado “Relato inicial de pesquisa: um estudo com professores do município de Nazaré da Mata”, Jonathas de Paula Chaguri apresenta um relato inicial de uma pesquisa em desenvolvimento com professores de língua portuguesa do quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal localizada no município de Nazaré da Mata, região da Zona da Mata Norte, estado de Pernambuco. O autor afirma que a

referida pesquisa objetiva, ao ser concluída, contribuir para o conhecimento e a solução de problemas para a formação continuada de professores de língua portuguesa, de modo que os achados da pesquisa sirvam de subsídios para a política educacional de língua portuguesa no município.

No segundo capítulo, “Abordagem dialógica da linguagem para o ensino de língua portuguesa: um estudo a partir de conceitos-chave”, Jane Cristina Beltramini Berto discorre, dialogicamente, com as lentes da Linguística Aplicada, sobre as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para o ensino e a linguagem. No capítulo, perpassam a compreensão dos aportes teóricos da concepção dialógica de linguagem, com destaque para os conceitos bakhtinianos. A autora põe em diálogo alguns conceitos-chave da teoria bakhtiniana em interface com o ensino e as práticas de escrita/reescrita escolares: i) Língua e Interação no Círculo de Bakhtin; ii) A Interação verbal e o Ensino; e, por fim, iii) A Escrita/Reescrita na perspectiva da interação.

No capítulo três, intitulado “Compreensão textual em livros didáticos: uma abordagem sociocognitiva”, das autoras Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães e Maria Sirleidy de Lima Cordeiro, é apresentado um estudo sobre como as atividades de compreensão de textos são desenvolvidas nos livros didáticos de língua portuguesa, a partir da perspectiva da Sociocognição. As autoras discorrem inicialmente sobre alguns estudos que abordam o mesmo tema, para depois adentrarem em discussões mais teóricas sobre a abordagem Sociocognitiva da linguagem, contribuindo para a concepção de que ler é muito mais que decodificar e que a construção do sentido depende das experiências prévias de cada leitor.

No capítulo quatro, “Texto e gramática: contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa”, Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva e Maria de Fátima Silva dos Santos abordam o ensino de gramática a partir das práticas dos professores e das atividades propostas nos livros didáticos, defendendo o texto como princípio e fim das aulas de língua, situando o leitor de que o principal objetivo do ensino é o de

ampliar a competência comunicativa do aluno e que, para tanto, a língua em uso tem que ser objeto de ensino ao lado da variedade linguística padrão.

No capítulo seguinte, “(In)Flexões sobre o ensino na contemporaneidade”, de Maria do Socorro Pereira de Almeida e Sérgio Luiz Malta de Azevedo, são discutidos alguns aspectos e direcionamentos do ensino na atualidade. O capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta uma breve discussão sobre a institucionalização do ensino; a segunda aborda a integração das novas tecnologias da informação e da comunicação às escolas e a terceira tece uma reflexão sobre os anseios e procedimentos de ensino, frutos do isolamento social, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, o novo coronavírus.

Na sequência, o capítulo “Interação e Comunicação em Educação a Distância: um estudo exploratório no Fórum Educacional”, de Maria de Fátima Silva dos Santos e Maria do Socorro Oliveira, apresenta algumas reflexões acerca das estratégias utilizadas no processo interacional de um curso de formação de professores na modalidade a distância. Na primeira parte, as autoras fazem uma breve revisão da educação na modalidade a distância; na segunda, discorrem sobre o uso de ferramentas tecnológicas e, por fim, abordam o fórum educacional como uma ferramenta com destaque para o uso de estratégias interacionais que podem provocar diferentes efeitos de sentido na relação face a face.

No sétimo capítulo, “Implicações do Letramento social: rememorando e projetando investigações”, Jailze de Oliveira Santos situa o leitor em suas pesquisas (concluídas e em andamento) guiadas pelos Novos Estudos do Letramento (NLS). A autora cita os resultados da sua dissertação de mestrado, cuja pesquisa traz reflexões sobre letramentos sociais no âmbito da educação não formal. Na sequência, faz referência à tese na qual realizou um estudo de cunho etnográfico numa escola do campo com foco na análise do processo de construção das práticas de leitura e de escrita. Para finalizar, a pesquisadora apresenta as

projeções de dois projetos de PIBIC relacionados com investigações das práticas sociais de leitura e escrita, em documentos oficiais, em ambientes de educação formal e não-formal.

No capítulo oitavo, “Estudos críticos e abordagens ao letramento: revisando a literatura”, Jailze de Oliveira Santos e Maria Emília A. Cruz Torres realizam uma revisão de estudos relativos às práticas de letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. As autoras apresentam uma discussão sobre práticas pedagógicas e abordagens de pesquisas em diversos espaços e regiões do Brasil, com diferentes sujeitos que corroboram para a compreensão do letramento como um conjunto de modos culturais de usos da escrita, a partir da perspectiva do modelo ideológico de letramento.

O convite para celebrar a leitura da obra está lançado! Os autores nos desafiam a compreender melhor o debate sobre o ensino de língua materna e sua complexidade. Os distintos capítulos apresentados têm em comum esse objetivo. Ao nos debruçarmos sobre os textos, veremos que os esforços dos autores nos convidam também a novos debates, que entrelaçam reflexões outras sobre linguagem e educação.

Adriana Cavalcanti dos Santos
Rosângela Oliveira Cruz Pimenta
Yana Liss Soares Gomes
Grupo Gellite¹/Cnpq/Ufal

1 O Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE) foi formado em 2017, sob a liderança da professora doutora Adriana Cavalcanti dos Santos. Os trabalhos do grupo fomentam estudos e investigações sobre as didáticas de leitura, da literatura e da escrita em contextos escolares, em diálogo com a formação de professores e os múltiplos letramentos. As pesquisadoras doutoras membros do GELLITE são Adriana Cavalcanti dos Santos (Líder); Flávia Colen Meniconi; Giselly Lima de Moraes; Rosângela Oliveira Cruz Pimenta; Silvana Paulina de Souza (Vice-líder); Yana Liss Soares Gomes.

PREFÁCIO

DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Se entendemos linguagem como interação e educação como processos formativos que se dão em diferentes espaços através da comunicação, podemos afirmar que ambas são indissociáveis. Utilizamos a linguagem para comunicar os saberes sistematizados de uma geração a outra, para difundir a cultura, os valores e crenças de um grupo social ou de uma sociedade e tudo isso é educação. Essa educação se efetiva, principalmente, através do ensino.

A arte de ensinar requer conhecimentos tanto pedagógicos quanto da área que se objetiva estimular o saber. Na formação de professores de Língua Portuguesa comprometidos com o seu papel social e que tenham, de fato, o intuito de educar e entendam o que é isso, convém no processo formativo, discussões do como ensinar, além do que ensinar, pois isso fará muita diferença no momento da efetivação do trabalho docente.

Considerando o acima exposto, faz-se necessário termos um espaço onde possamos estudar e pesquisar “Linguagem e Educação” de forma integrada, o que é feito com muita propriedade pelos/as pesquisadores/as do GEPL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação). Fato que pode ser reafirmado a partir desta obra que traz em seus capítulos a efetivação de estudos e pesquisas incitados pelo grupo, tornando-se uma leitura valiosa para estudantes e profissionais das duas áreas.

A obra traz como ponto principal essa relação entre linguagem e educação, abordando pesquisas e levantamentos teóricos que discutem o ensino da Língua Portuguesa, seja abordando o uso de recursos didáticos, tais como o livro didático e as ferramentas tecnológicas, tão necessários nesse mundo informatizado e nesse

momento de trabalhos e estudos remotos. Além de discutir assuntos como a formação de professores, a abordagem dialógica do ensino da linguagem, a perspectiva Sociocognitiva da Linguística, ensino a distância e letramento, temáticas imprescindíveis do ensino da linguagem e que não poderiam estar de fora de uma obra tão relevante e atual.

Fátima Soares da Silva Carvalho¹

¹ Professora Adjunta-Curso de Letras (UAST-UFRPE); Pedagoga – Mestre e Doutora em Educação (UFPE); Pesquisadora do GEPL (UAST-UFPE); Membro do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem - UFPE)

RELATO INICIAL DE PESQUISA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ DA MATA

Jonathas de Paula Chaguri
(UPE - Campus Mata Norte)

1. Considerações Iniciais

O que se procura descrever, neste capítulo, é um relato inicial de pesquisa com professores de língua portuguesa do quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental. A princípio, a pesquisa está em desenvolvimento em uma escola da rede pública municipal localizada no município de Nazaré da Mata, região da Zona da Mata Norte, estado de Pernambuco.

Além disso, na medida em que o trabalho passe a ganhar um desdobramento em seu arcabouço teórico e metodológico, a partir das orientações de iniciação científica com acadêmicos do curso de Letras e/ou Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, esta pesquisa, então, soma forças para expandir-se para as demais escolas municipais do município supracitado.

Neste termo, portanto, é considerada a realidade local que o campus está inserido e os municípios de sua abrangência. Diante disso, este relato de pesquisa torna-se importante porque visa, entre outros aspectos, a formação do profissional e a melhoria da educação básica e da formação social, humana, científica e profissional dos sujeitos na região da Zona da Mata Norte pernambucana. Nesse sentido, é proposta a aproximação da universidade com a comunidade local por ela atendida, devido à possibilidade de contribuir com conhecimentos acadêmico-científicos que visam ao seu desenvolvimento.

As atividades a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa permitem ao professor-pesquisador (proponente da pesquisa) a sua

inserção nas escolas da educação básica da comunidade local, buscando aliar a teoria à prática, tendo em vista a discussão dos problemas e a proposição de resolução aos fenômenos educacionais, com vistas à sua reflexão e autonomia enquanto pesquisador da IES. Outra contribuição refere-se à possibilidade de buscar soluções para os anseios locais e desenvolver intervenções didático-pedagógicas a serem pensadas ao longo da pesquisa, além de aliar os estudos realizados na universidade, pelos grupos de pesquisa e estudo em que se encontram alunos, professores da IES e professores da educação básica, outros convidados e envolvidos na pesquisa.

No ensino de língua portuguesa, sobretudo, quanto às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, o foco de pesquisa é o objeto da linguística aplicada (a língua). Com isso, o pesquisador projetará novos enunciados a partir dos dados coletados, para a discussão e a proposição de ações, como um escopo para a redefinição de metas e meios de avançar, que ao serem articulados, eles tendem a contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem na educação básica, e nos índices de aproveitamento e rendimento escolar.

É importante destacar que a aquisição e o desenvolvimento da língua sempre foram foco de estudo pelos pesquisadores da linguística aplicada. Assim, as pesquisas cognitivas, centradas nos processos mentais, orientavam-se pelo papel da memória durante a escrita, resultando, então, na ação e reação do aluno-escritor antes e após o ato da escrita diante do estudo da língua (neste caso, a língua portuguesa). Isso tudo ocorria diante do seu produto (discurso como prática social), para, posteriormente, considerarem a língua (materializados em seus enunciados orais e escritos) e, logo, os gêneros do discurso (texto) como prática social, a partir das interações entre os envolvidos.

O foco de pesquisa reside, sobretudo, nos aspectos teóricos do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Socio Discursivo – ISD (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2011). Em outras palavras, detêm-se para o ensino de sequências didáticas, a partir do arcabouço proposto e nas ações do professor

de língua portuguesa, principal interlocutor desses processos, quer pelos documentos e proposta de ensino, quer pelas práticas e resultados obtidos. Partindo dessa perspectiva, é que elaboramos um trabalho fundamentado na seguinte pergunta: Como se dá o ensino do objeto da linguística aplicada nas aulas de língua portuguesa no quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Nazaré da Mata?

Para tal investigação, recorreremos a uma revisão da literatura, análise de livros didáticos, plano de trabalho docente e entrevistas semiestruturadas com características abertas ou fechadas² com os professores, para discutirmos os fenômenos didático-pedagógicos a fim de descobrir, explorar e projetar sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na formação continuada do professor de língua portuguesa, que se encontra em exercício docente no município de Nazaré da Mata.

Esse panorama de estudo, as formas de organização de ensino de um gênero discursivo e das ações do professor regente (sujeito da pesquisa) diante da forma que se dá o ensino da língua (objeto da linguística aplicada), são do interesse do pesquisador e autor deste capítulo. Diante desse quadro de investigação sobre o ensino da língua à luz do ISD é que passaremos a nos debruçar, consubstanciando os achados aos registros recorrentes nas escolas de ensino fundamental em Nazaré da Mata, para as análises.

Mediante o exposto, para facilitar a exposição dos resultados que este capítulo apresenta, o texto está dividido em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos um panorama geral do estudo ao leitor. Na segunda, apresentamos o contexto de criação e trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPE. Na terceira, discutimos os princípios teóricos que a pesquisa assume para estudar a

² Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, é pertinente ressaltar que a pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (CISAM) da Universidade de Pernambuco (UPE), sob o protocolo de n.º 018930/2020.

formação continuada de professores de língua portuguesa. Na quarta, julgamos necessário esclarecer os aspectos metodológicos da pesquisa. E, por fim, na quinta parte, apresentamos as considerações finais, pelas quais foi realizada uma análise final de todo o texto e, como não poderia deixar de ser, registramos todas as fontes que foram utilizadas para a elaboração do capítulo.

2. O Grupo de Estudos e Pesquisas “GEPL”

O “Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação – GEPL”³, criado em 2017, coordenado pela Profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto e pela Profa. Dra. Jailze de Oliveira Santos, abrange investigações sobre o “Ensino de Língua Portuguesa” que se articulam com a sociedade nos espaços de educação formal e não-formal.

A partir do eixo temático – linguagem e educação –, o GEPL abarca projetos de pesquisa que se subdividem em oito linhas de investigação. São elas: (1) alfabetização e letramento; (2) análise crítica do discurso e ensino; (3) elaboração e análise de materiais didáticos; (4) ensino de literatura; (5) escrita acadêmica na formação do professor; (6) formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa; (7) letramentos sociais e (8) práticas de escrita e leitura em espaços formais.

Assim, este relato inicial de pesquisa e demais produções bibliográficas que surgirão como resultado deste estudo no Grupo, do pesquisador Prof. Dr. Jonathas de Paula Chaguri, faz parte da linha de investigação sobre a “Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua portuguesa”.

³ O grupo de pesquisa está cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil da CNPq e certificado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. As informações sobre o grupo de pesquisa encontram-se disponíveis *online* em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/304784>> ou na página do Grupo em uma rede social no endereço eletrônico: <<https://www.facebook.com/groups/441284199664590/>> ou ainda pelo atual site do Grupo em: <<https://gepleuast.wixsite.com/geple>>.

À medida que o GEPL abrange todas essas linhas de investigação em seu eixo temático (linguagem e educação), o grupo, formado por docentes, alunos e egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada-UAST, vem disseminando os resultados de suas pesquisas em eventos nacionais e internacionais, constituindo a sua produção em anais, livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e trabalhos de conclusão de curso. Além disso, seus pesquisadores estão vinculados a outros grupos nacionais de estudos contribuindo, portanto, para o aprimoramento do exercício da pesquisa acadêmica.

3. Perspectiva Teórica da Pesquisa

Neste relato de pesquisa, como já dito anteriormente, o objetivo é investigar como ocorre o ensino de língua portuguesa no quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré da Mata. Para tanto, recorreremos ao quadro teórico-metodológico do ISD para propormos essa investigação. Desse modo, cumpre-nos, então, retratarmos os pressupostos que assumimos com relação a essa concepção teórica, pois o intuito deste capítulo é elucidar como os professores de língua portuguesa compreendem o objeto da linguística aplicada (a língua), no ensino da língua portuguesa no contexto escolar, a partir do ISD.

Estudos como de Costa-Hübes (2009; 2011), Cristovão (2005, 2009), Melo; Chaguri (2013), Tognato; Beato-Canato (2017) e produções didáticas como Amop (2007a; 2007b; 2007c; 2009), debatem os mais diversos fenômenos educacionais a partir do ISD para elucidar questões sobre a formação de professores, seja em âmbito municipal, estadual e/ou federal. Esses estudos demonstram, portanto, uma preocupação com a formação inicial e continuada de professores, buscando, assim, em sua gênese, propor uma formação que considere a língua (objeto da linguística

aplicada) um processo de interação social. Por sua vez, o ISD é um dos pressupostos teórico-metodológicos que considera o ensino de línguas (seja materna ou estrangeira) de forma viva e dinâmica, sem desconsiderar o caráter intercambiável entre seus locutores.

Diante disso, a sequência didática (SD) tem sido um instrumento amplamente utilizado no ensino de línguas, garantindo, assim, o estudo dos gêneros e o caráter de interação no estudo do objeto da linguística aplicada. O ISD, um quadro teórico-metodológico, foi desenvolvido por colaboradores de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com a finalidade de orientar o estudo de um determinado gênero no contexto escolar a partir de "um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Além disso, devemos considerar que as SD são instruções ou encaminhamentos que podem orientar o professor em sua prática de ensino, propiciando intervenções sociais formalizadas nas instituições escolares tão necessárias para a organização da aprendizagem.

[...] Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

As SD podem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar seu trabalho passo a passo em sala de aula.

Os estudos de gêneros de texto na escola como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem podem, como defendido por Bakhtin e Bronckart, criar condições para a construção de conhecimentos linguísticos discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula e fora dela (CRISTOVÃO, 2009, p. 51).

A interação com o texto ativa o conhecimento prévio de mundo do leitor e o engaja em atividades de expressão de suas interpretações e opiniões, e o possibilita a realizar atividades significativas para seu contexto e/ou na prática com a linguagem. Em outras palavras, parece fundamental que o ensino sirva ao propósito de formar cidadãos críticos. Para isso, o professor e alunos podem assumir juntos o desafio de construir conhecimento e reconfigurar suas práticas sociais.

Para tanto, o ISD defende uma proposta voltada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que mobilizam o momento da leitura e produção de um texto e que podem ser divididas em três capacidades: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com as capacidades de linguagem e suas definições.

Quadro 1 – Tipos de capacidades de linguagem e suas definições

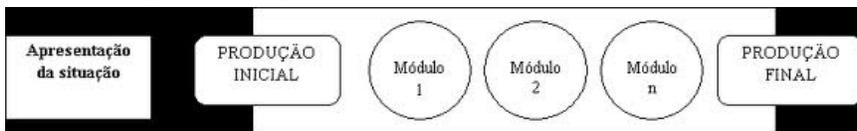
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DEFINIÇÕES
Capacidade de ação	Capacidade de construir conhecimento e de mobilizar representações sobre contexto e situação imediata de produção de um texto (incluindo parâmetros físicos e sociosubjetivos como adjetivo, conteúdo, entre outros)
Capacidade discursiva	Capacidade de reconhecer e/ou produzir a infraestrutura textual (incluindo plano geral do texto, organização do conteúdo, entre outros)
Capacidade linguístico-discursiva	Capacidade de mobilizar unidades linguístico-discursivas adequadas às operações de linguagem relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, entre outras.

Fonte: Cristovão (2009, p. 54).

Considera-se a atividade didática de intervenção/transposição, referida no quadro acima, um modelo de articulação das capacidades

para a construção de sentido do texto e sua contribuição para o desenvolvimento de leitura crítica na prática pedagógica (CRISTOVÃO, 2005). Dessa forma, segundo os estudos dos pesquisadores (CRISTOVÃO 2005, 2009; MACHADO & CRISTOVÃO 2006), a finalidade do trabalho com a SD é propiciar ao aluno um procedimento de realização de todas as etapas para a produção de um gênero. A estrutura de uma sequência didática pode ser representada em quatro fases.

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83).

Na **apresentação da situação** na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. Na **primeira produção**, essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, tal etapa define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Com relação aos **módulos**, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois o problema colocado pelo gênero é trabalhado de maneira sistemática e aprofundado. Por fim, no conjunto que compõe uma SD, há a etapa da **produção final**. Essa etapa permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, então, para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência didática.

A sequência didática, numa perspectiva construtivista interacionista e social, supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. [...] Desse ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 93).

A pesquisadora brasileira Costa-Hübes (2009; 2011), baseando-se na proposta teórico-metodológica produzida pelos pesquisadores de Genebra, fez uma adaptação para a realidade escolar brasileira por meio da publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02 (AMOP 2007b; 2007c), Caderno Pedagógico 03 (AMOP, 2009) e no documento educacional acerca do currículo das escolas municipais de educação básica (AMOP, 2007a).

Essa proposta de adaptação da SD, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), consiste na **inserção de um módulo de reconhecimento do gênero** antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, conforme observado na figura 2, logo adiante.

Figura 2 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

Segundo Costa Hübes (2011), as condições de práticas de leituras, observadas na SD, envolvem, além do contexto de

produção e a relação autor-texto, o conhecimento do leitor e o contexto de uso. Esses fatores são importantes na produção de sentidos do texto no qual atribuem à função de cada texto na sociedade.

Quando Costa-Hübes (2009) propôs uma adaptação à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a pesquisadora procurou mostrar um caminho mais prático com atividades que permitam ao professor o envolvimento do conhecimento do leitor e o uso do texto, antes mesmo de se chegar à produção inicial. Dessa forma, o professor possibilita ao aluno a prática de leitura de textos do gênero em estudo que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, ressaltamos que os princípios teórico-metodológicos do ISD, adotado por Costa-Hübes (COSTA-HÜBES, 2009, 2011; SWIDERSKI & COSTA-HÜBES, 2009), atendem às necessidades de ensino da língua portuguesa para a escola pública no Brasil. Portanto, diante do exposto, destacamos que este relato de pesquisa elege o quadro teórico-metodológico do ISD a partir da releitura de Costa-Hübes (COSTA-HÜBES, 2009, 2011; SWIDERSKI & COSTA-HÜBES, 2009) para a investigação proposta.

4. Esclarecimentos Metodológicos

Devido ao fato de estarmos pesquisando um caminho teórico-metodológico que considera a língua (objeto da linguística) como um produto discursivo, em que alguém diz algo para outro alguém (GERALDI, 2002), mediado por uma posição intercambiável entre seus interlocutores, estaremos, então, seguindo uma linha de pesquisa que se centra na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo, neste caso, os professores de língua portuguesa do quinto ano da rede municipal de Nazaré da Mata.

Por conseguinte, este relato de pesquisa se configura por ser um Estudo de Caso, assumindo uma análise qualitativa dos dados. Por sua vez, o Estudo de Caso procura enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática

profissional. Segundo Johnson (1992), nos Estudos de Caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional.

Antes de colocarmos em prática os fenômenos que serão descobertos durante a coleta de dados, procuraremos buscar subsídios teóricos com base na pesquisa bibliográfica. Ao buscarmos base para elaboração desta etapa, de acordo com Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica nos possibilita explorar a realidade procurando aplicar os conhecimentos adquiridos baseados em referências teóricas. Assim, após as leituras necessárias, esse projeto estrutura-se com o procedimento técnico de Estudo de Caso que procura examinar os dados e extrair temas ou questões variadas, buscando indícios de padrões para poder explicá-los.

Portanto, o ponto que justifica o uso do estudo de caso é o estudo profundo dos objetos da pesquisa, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Para a execução do projeto obedecemos às funções que a pesquisa de Estudo de Caso explora, descreve, formula e explica fatos ou fenômenos, conforme corrobora Gil (2002).

4.1 Sujeitos da Pesquisa

Com relação aos sujeitos da pesquisa, cumpre-nos retratá-los como indivíduos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal, localizado no município de Nazaré da Mata, região Zona da Mata Norte, estado do Pernambuco. Dentre os diversos professores que atuam no município supramencionado, a pesquisa que está em desenvolvimento optou por trabalhar apenas com os professores que atuam no quinto ano com o componente curricular de língua portuguesa. Os pseudônimos escolhidos para identificação dos professores serão detalhados ao longo da pesquisa. Contudo, inicialmente, os pseudônimos escolhidos para delinear os sujeitos da pesquisa são: Professora 1 (P1), Professora 2 (P2), Professora 3 (P3) e, assim, sucessivamente.

4.2 Critérios de inclusão, exclusão, riscos e benefícios dos sujeitos da pesquisa

O critério de inclusão que consideramos para participar da pesquisa é ser docente permanente ou contratado para lecionar no quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino público de Nazaré da Mata e atuante com a disciplina de língua portuguesa. Já o critério de exclusão se configura por ser docentes que estejam perto de se aposentar ou que possam ao longo do ano letivo usufruir de alguma licença prêmio devido ao seu plano de carreira.

Quanto aos riscos, a pesquisa entende que não ocasiona nenhum risco de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual aos seus participantes. Contudo, o que pode ocorrer como um risco é o constrangimento e/ou algum desconforto no momento de responder alguma das questões elencadas no questionário como instrumento de coleta de dados ao longo da pesquisa.

Caso os pesquisados (professores da rede municipal) venham a se sentir constrangidos, eles comunicarão ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências. Para tanto, visando sanar esse constrangimento, o pesquisador garantirá que as respostas dadas ao questionário sejam realizadas em um ambiente reservado na unidade escolar na qual o professor exerce sua função. Além disso, há possibilidade de se reservar o direito de responder o questionário em sua própria residência para dar-lhe conforto e comodidade. O anonimato é um dos quesitos que será mantido durante e depois do término da pesquisa em trabalhos que possivelmente possam divulgar o resultado da pesquisa, como por exemplo: este relato inicial que ora enunciamos neste espaço enunciativo.

Por outro lado, os benefícios esperados com o resultado da pesquisa é contribuir para o conhecimento e solução de problemas para a formação continuada de professores de língua portuguesa, em particular, com as contribuições teóricas e práticas, das quais

servam de subsídios para a política educacional de língua materna no município de Nazaré da Mata.

4.3 Coletas de Dados

Para coleta de dados da atual pesquisa que está registrada no Sistema de Informação sobre Pós-graduação e Pesquisa-(SISPG) da UPE, será realizada uma entrevista semiestruturada⁴ com características aberta e/ou fechada, pelas quais serão direcionadas questões para os sujeitos da pesquisa. Para tanto, além da entrevista, recorreremos, a elaboração de estudos dirigidos entre os participantes da pesquisa⁵, cadernos de atividades e tarefas dos alunos, livros didáticos usados pelos sujeitos da pesquisa em seu espaço de trabalho e o plano de trabalho docente. Isso ocorrerá para discutirmos os fenômenos didático-pedagógicos a fim de descobrir, explorar e projetar sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na atuação da formação continuada do sujeito de pesquisa que se encontra em exercício docente no município de Nazaré da Mata.

4.4 Participantes

Os participantes que compõem este projeto de pesquisa, inicialmente, integram-se pelo pesquisador e alunos bolsistas (bolsistas PIBID, PIBIC e iniciação científica). Posteriormente, poderão fazer partes do projeto demais alunos dos cursos de

⁴ É importante destacar que devido à pandemia da COVID-19, respeitamos as orientações da Organização Mundial de Saúde-OMS e autoridades sanitárias de saúde. Desse modo, entendemos que a pesquisa será realizada no serviço e com o participante da pesquisa, desde que eles (professores pesquisados) não estejam em restrição pelas autoridades. Em outras palavras, não forçaremos a execução de um cronograma que não possa ser cumprido. É importante destacar que o cronograma da pesquisa será atualizado após o retorno das atividades acadêmicas regulares na UPE-Campus Mata Norte e nas escolas municipais de Nazaré da Mata, diante do contexto atual da pandemia da COVID-19.

⁵ Detalharemos no próximo item os participantes.

Pedagogia e Licenciatura em Letras (se houver), alunos da especialização *lato sensu*, mestrandos, doutorandos e/ou professores da rede pública dos municípios abrangentes.

4.5 Financiamento da Pesquisa

A pesquisa, como já dito anteriormente, encontra-se em andamento, contudo, tão logo que possível, será submetido para editais de fomento interno da UPE e externos, tais como o CNPq⁶ e a Facepe⁷. Assim, enquanto espera-se a abertura de editais para financiamento, este projeto de pesquisa conta com o recurso próprio do pesquisador que custeará, a princípio, gastos como transporte, alimentação, materiais de papelaria, dentre outros.

Todavia, a UPE-Campus Mata Norte dispõe de uma infraestrutura que atende às atuais necessidades da pesquisa com salas para reuniões com os envolvidos no estudo. Isto posto, contamos com uma biblioteca equipada com bibliografias atualizadas para que os membros possam pesquisar seu material bibliográfico, fortalecendo, assim, a construção da fundamentação teórica do trabalho. Vale destacar, também, que contamos com transporte para o pesquisador e demais participantes que participarem deste estudo se locomover da universidade para o *locus* da pesquisa (unidade escolar).

5. Considerações finais

Os processos de produção e transmissão de saberes construídos socialmente na área da educação do ensino de língua portuguesa podem ser relacionados com a própria formação continuada do professor. Desse modo, a pesquisa, em termos de resultados, espera desenvolver pressupostos teóricos de forma que possa contribuir para o conhecimento prático dos profissionais da

⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

⁷ Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco

educação (professores e pedagogos). Com isso, será possível a compreensão das ações pedagógicas do professor de língua portuguesa frente às dificuldades encontradas para a melhoria do ensino e aprendizagem do componente curricular (língua portuguesa) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Direcionados por esses resultados, a pesquisa busca contemplar em seu bojo de objetivos a visão de autores da linguística aplicada, a fim de estudarmos o contexto da formação de professores de língua portuguesa. Desse modo, objetivamos delinear como se dá o processo de ensino da língua portuguesa no município de Nazaré da Mata. Com este estudo, pretendemos, portanto, contribuir para o conhecimento e solução de problemas para a formação continuada de professores de língua portuguesa, em particular, com as contribuições teóricas, as quais sirvam de subsídios para a política educacional de língua materna no município supracitado.

Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:** educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007a.

_____. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C (org.). **Seqüência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007b. (Caderno Pedagógico 01)

_____. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C; BAUMGÄRTNER, C. T. (orgs.). **Seqüência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007c. (Caderno Pedagógico 02)

_____. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C; BAUMGÄRTNER, C. T. (orgs.). **Seqüência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais

– ensino fundamental. Cascavel: Assoeste, 2009. (Caderno Pedagógico 03).

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA-HÜBES, T. C. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, n. especial XIX CELLIP, versão on-line, 2011. Disponível on-line em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/407>>. Acesso em 13 maio 2016.

_____. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, n^a. 35, p. 129-146, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Desvendando Textos com a Interacionismo Socio Discursivo. In: DESIDERATO ANTONIO, J; NAVARRO, P. (Org.). **O Texto como Objeto de Ensino, de Descrição Linguística, e de Análise Textual e Discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 49-60

_____. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **SIGNUM**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005.

_____. Para uma Expansão do Conceito de Capacidades de Linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: ArtMed, 2002.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de

gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MELO, R. A.; CHAGURI, J. P. O Comercial para TV como Objeto de Estudo no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. (Org.). **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense de 2013**. 1. ed. Curitiba: SEED, 2016. p. 2-31

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. v. 4, n. 11, p. 5-16, 1999.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática**: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p.113-128,2009.

ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A PARTIR DE CONCEITOS-CHAVE

Jane Cristina Beltramini Berto
(UAST-UFRPE/GEPE)

Introdução

As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para o ensino e a linguagem perpassam a compreensão dos aportes teóricos da Concepção Dialógica de linguagem com destaque para os conceitos bakhtinianos, pela ótica da Linguística Aplicada. Nesse capítulo, visamos à aproximação destes estudos com os aspectos referentes às práticas pedagógicas com a língua materna em sala de aula, sobretudo no Brasil, como forma de delinear as implicações desse arcabouço teórico no momento em que a língua se torna objeto de ensino nas práticas pedagógicas, em especial, no processo de escrita, revisão e de reescrita textual.

Assim, organizamos esse capítulo em três momentos que se integram: i) Língua e Interação no Círculo de Bakhtin; ii) A Interação verbal e o Ensino; e, por fim, iii) A Escrita/Reescrita na perspectiva da interação.

1. Língua e Interação no Círculo de Bakhtin

Nesse percurso epistemológico, retomamos alguns pontos dos estudos do Círculo de Bakhtin¹ especificamente Voloshinov e

¹ Faraco (2003) explica que o chamado “Círculo de Bakhtin” envolvia um grupo multidisciplinar de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, a saber: Mikhail M. Bakhtin (filósofo, professor de literatura), Valentin N. Voloshinov (formado em estudos linguísticos, interessado também em história da música), Pavel N. Medvedev (formado em Direito,

Medvedev, por suas contribuições filosóficas que culminaram com o rompimento do formalismo que vigorava nos campos de estudo da linguagem no momento de suas formulações. São tomadas como obras de referência para esta nossa reflexão os trabalhos *Marxismo e Filosofia da linguagem* (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1992) e *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), em particular o capítulo “Os gêneros do discurso”.

Especificamente no que tange à natureza da linguagem, Bakhtin/Volochinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992), cuja primeira publicação data de 1929, apresentam uma síntese crítica das concepções de língua/linguagem vigentes em sua época como outra via para a compreensão dos processos languageiros, assumindo-a como prática social efetivada por sujeitos sócio-históricos os quais, diante da palavra alheia, não se comportam como meros receptores de um conteúdo, mas assumem uma atitude responsiva.

A concepção interacionista de linguagem, advinda do Círculo de Bakhtin, surge, então, do confronto entre duas outras formas de conceber a linguagem, sendo uma delas, defendida pelos estudiosos humboldtianos conhecida como “subjativismo idealista” a qual compreende a língua como um sistema evolutivo, cabendo ao teórico a pesquisa e a definição exaustiva dos fatos linguísticos, entendidos como ato de criação individual.

Quanto à outra corrente filosófica defendida pelos estudos vosslerianos e denominada “objetivismo abstrato”, também vigente na década de 20, que corresponde à concepção de “língua como sistema de normas fixas objetivas e incontestáveis” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992, p.93) devido à característica imutável da língua, entendida como sistema de regras fixas.

educador, gestor de cultura, professor de literatura), Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), Maria V. Yudina (pianista) e Lev V. Pumpianski (estudioso e professor de literatura. Esse grupo eclético tinha como ponto comum, inicialmente, a paixão pela filosofia e debate de ideias, que acabou desencadeando em uma intensa paixão pela linguagem.

Por compreender as relações inerentes entre linguagem e sociedade, os estudos bakhtinianos defendem a concepção de língua/linguagem como interação e fenômeno social, dada a dificuldade de estudar as manifestações de linguagem distanciadas do seu aspecto social, dependendo da valoração que cada signo adquire no momento da interação, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.123).

Para o Círculo de Bakhtin, a língua tem sua base na interação, constituída por um processo ininterrupto de caráter social, que se realiza pela enunciação, não como forma fixa dos elementos linguísticos, mas como apropriação do indivíduo, reorganizando-a internamente e realizando-a no social, de forma que é a linguagem que organiza o pensamento.

Como consequência dessas características, produz-se um deslocamento em relação ao papel assumido pelo falante, produtor dos atos da linguagem. Nesse percurso, Clark e Holquist assim se posicionam acerca da intenção do indivíduo com base em Bakhtin:

[...] o 'eu' é uma função do 'nós'. Assim, o total de liberdade disponível para o locutor individual em um dado caso depende da razão constantemente mutante entre a fala interna, que é pensamento consciente, e a fala externa. (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.244).

Essa compreensão não se apresenta como nova no campo dos estudos acerca da interação verbal, e amplia as formas de se conceber a linguagem, como plena de realizações humanas, mas estritamente voltada ao social. Na continuidade dessa reflexão, assim se posiciona Sobral:

[...] a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se; e como esta se acha imersa no mundo, a consciência não impõe suas categorias

ao mundo; ela precisa desse mundo para se constituir, mas também o ‘constrói’: as situações vividas chegam à consciência por meio da linguagem, no âmbito do processo de internalização. (SOBRAL, 2009, p.124).

Nesse sentido, os estudos oriundos do Círculo de Bakhtin, embora defendam a teoria de que o exterior transforma o interior, no momento da interação verbal, priorizam como método a introspecção, pois este delimita um processo de metaconsciência do próprio sujeito, tornando-o capaz de analisar em relação a si mesmo o que do mundo abstraiu e o que dele é capaz de reorganizar e a ele devolver.

Como decorrências dessa concepção, ganham forma alguns conceitos bakhtinianos, imprescindíveis para a compreensão aprofundada da perspectiva assumida pelos estudiosos russos, tais como palavra, entendida como discurso, enunciação, interlocutor, responsividade.

Nesse escopo teórico, a língua se manifesta em signos, que possuem o caráter semiótico, posto que cada signo possui o significante e o significado, em consonância aos estudos saussurianos. Esta determinação faz com que Bakhtin, ao analisar o signo, amplie essa visão apresentando-o como possibilidade de múltiplos sentidos, por possuir potencialmente significados diferentes, sendo passível de univocidade somente no momento efêmero da enunciação. Desdobra-se disso a noção de palavra-signo, atrelada à interação social propiciada pela linguagem, pois mesmo uma palavra encontra-se orientada pelo contexto, como afirma Bakhtin

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de ‘sinalidade’ e de identificação que lhe é correlata seja real. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.94).

E prossegue:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 95).

Por sua vez, Clark e Holquist (2004, p.245) defendem a primazia da palavra frente aos outros conceitos discutidos pelo Círculo, posto que “[...] o teatro onde o signo funciona e tem significado não é apenas o da mente humana, mas uma área imensamente mais abrangente, o grande mar das relações interpessoais, chamado o ‘social’”.

Essa afirmação encontra-se baseada em três razões principais: i) a sua intensidade semiótica, dada aos propósitos de seu emprego que podem significar diferentemente, ii) o de sua neutralidade ideológica, permite que uma mesma palavra possua ou não dada carga semântica em diversos sentidos sem a possibilidade de esgotar-se e, por último, iii) a multivalência da palavra que possibilita a mobilidade de significados de um a outro termo ou estrato do sistema cultural (CLARK; HOLQUIST, 2004).

Assim, a tomada de consciência das razões acima permite ao indivíduo o deslocamento e a compreensão do enunciado concreto, que já não se materializa apenas pela decifração do código escrito/ falado, mas pela construção de sentidos (significante) a partir do dado (significado) e exige o domínio de formas e de estruturas, bem como, há o deslocamento da palavra para a interação, o que pressupõe dos pares no diálogo a manifestação externa dessa compreensão.

Essa manifestação dada como resposta não interrompe a enunciação, antes possibilita novas interações, posto que é dialógica por natureza, uma vez que nas relações dialógicas o sujeito interage e possibilita novas interações. Quanto ao conceito de dialogia, traço fundamental das formulações teóricas do Círculo de Bakhtin, não se restringe ao diálogo, amplia-se e estabelece relações de sentido para além da enunciação, dos turnos de fala e das operações mecânicas languageiras, posto que se originam em outros enunciados já-ditos e buscam relação de significado ou

reação-resposta ativa em outros enunciados que podem ser sucessores. Portanto, as relações dialógicas materializam-se no discurso, que serve de base, esteio para sua constituição. Assim, pressupõe a presença do outro, a quem se dirige, a quem responde, como parceiro efetivo dos processos interlocutivos:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

Nesse sentido, nas discussões do Círculo de Bakhtin, ao funcionarem dialogicamente, as manifestações verbais entrelaçam-se com a noção de responsividade:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso). (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Para Menegassi (2008), há formas diferenciadas de o interlocutor manifestar-se frente aos discursos, essa capacidade é caracterizada pela natureza responsiva, como postula Bakhtin:

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte [...]. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, mutatis mutandis, ao discurso escrito e ao lido. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Em Bakhtin, portanto, todo enunciado está na dependência do outro a que responde ou do outro que o responderá, por isso o enunciado bakhtiniano é um acontecimento, um ato social, histórico, novo, irrepetível: precisa ser flagrado em sua dinamicidade, em “seu caráter de novidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.93). O que diferencia o enunciado na perspectiva bakhtiniana do enunciado do filólogo-linguista é a aplicação apenas formal que o segundo emprega ao enunciado, sem possibilidade de réplica:

O filólogo-linguista desvincula-a [a forma linguística] dessa esfera real, aprende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica viva, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão. (1992, p. 98).

Por isso, para o Círculo de Bakhtin, a língua encontra-se estritamente atrelada aos processos interacionais, que ao se constituir em discurso, materializadas em enunciados, trazem em si os valores ideológicos e vivenciais que o sujeito carrega de forma consciente, no primeiro caso e, adquirido por si mesmo durante as situações que tomou parte, de forma consciente ou inconsciente.

Ao assumir que a realidade da língua se constitui pelo fenômeno da interação verbal, o Círculo de Bakhtin rompe com a análise da língua em sua forma de estrutura, defendida pelos estudos estruturalistas e passa a concebê-la como discurso, materializado em enunciados concretos, entendidos como unidades básicas da comunicação verbal e, portanto, voltados à língua viva em uso.

Assim, esses enunciados concretos que permitem aos sujeitos interagirem com os outros, não se dão de forma isolada, por meio de palavras ou orações, elas se constituem por um querer-dizer daquele sujeito naquele momento, em uma dada interação. Compreender a amplitude do enunciado significa entender que, ao mesmo tempo em que adquire um status de completude, ele se define, executa sua função naquela situação específica de interação;

ele se compõe de limites, de um acabamento e de uma finalização, capaz de delimitar seu sentido, possibilitando orientação para que novas interações ocorram no sentido de respostas.

[...] os participantes imediatos da comunicação que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2003, p.282).

Portanto, o discurso se orienta desde o início a uma resposta, ela pode ser prevista, antecipada em seu sentido pelo interlocutor que desencadeia atitudes ou respostas, de forma responsiva, fazendo uso de formas típicas de enunciados, determinadas pela situação em que se encontram os interlocutores e por ela são regulados.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Por entendermos que os enunciados se materializam em formas, tipos mais ou menos estáveis, Bakhtin, então, define-os como gêneros. Essa mobilidade das interações ganha contorno de relativa regularidade nas situações reais e apresenta, ao mesmo tempo uma flexibilidade que garante aos enunciados, adaptar-se e criar novos gêneros a cada nova interação, resguardados as características similares que os compuseram anteriormente, vão constituir os gêneros do discurso.

Bakhtin ainda os divide em gêneros primários e secundários, porém não se restringe a limitá-los às esferas de sua atuação ou complexidade, tampouco elabora classificações, listas ou

subdivisões, mas relaciona-os com “a situação imediata e o meio social mais amplo” (BAKHTIN, 1992), como determinantes de sua estrutura, na enunciação.

Pelo caráter dinâmico, fluído e de mobilidade, fruto das interações sociais, aos gêneros cabe modificar-se, desaparecer ou dar origem a novos gêneros, atendendo as necessidades comunicativas dos sujeitos. Todavia, os enunciados por apresentarem certa especificidade, asseguradas por três elementos indissolúveis – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estes são para o pesquisador russo os elementos que garantem a seleção lexical, fraseológica presentes no estilo; sua estrutura comum, caracterizada pela organização de forma destes gêneros e a forma do dizer, isto é, o que pode ser dizível por meio deste gênero nesta dada enunciação.

Nossas discussões até aqui evidenciaram o percurso epistemológico do Círculo de Bakhtin na construção e proposição de um novo estatuto para os fenômenos languageiros, situando-os no campo das condições materiais em que se estabelecem as relações entre os indivíduos organizados em sociedade, sob mediação da linguagem. Essa construção teórica, sustentada no dialogismo, culmina na noção de responsividade, que se configura como a concretização (ou não) dos objetivos que moveram o usuário do sistema linguístico na formulação de seus enunciados, e desencadeia novos elos na cadeia ininterrupta da comunicação verbal.

À luz dessas formulações, avançaremos para as discussões mais próximas das preocupações deste capítulo, isto é, os encaminhamentos de produção textual em sala de aula. Nesse itinerário, nos deteremos a seguir das implicações e dos desdobramentos decorrentes da aproximação do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin e as realidades escolares, provocadas, sobretudo pela reflexão de estudiosos brasileiros do campo da Língua Aplicada, a partir da década de 80 do século XX.

1.2 A interação verbal e o ensino

Os estudos linguísticos desenvolvidos na década de 80 no Brasil, pela vertente bakhtiniana, tiveram como precursoras as pesquisas de Geraldi (1984) e pesquisadores como: Brito, Soares, Kato, dentre outros. Tais estudos tornaram-se marco na adoção de um novo paradigma educacional que tomava como eixo central a adoção do texto como pressuposto para o ensino de língua materna.

As linhas teóricas que embasavam essa opção emergiram em um cenário educacional que apresentava um déficit quanto às práticas de leitura e escrita escolares, diagnosticado pelos resultados nas avaliações nacionais e internacionais e pelas dificuldades de alunos que, ao saírem dos bancos escolares, apresentavam lacunas na leitura e na escrita. Em decorrência disso, suas produções culminavam em textos precários de informatividade, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo.

Essa constatação refletia o posicionamento metodológico dos professores que ao ensinarem, priorizavam aspectos classificatórios da nomenclatura gramatical, e, mesmo quando se utilizavam dos textos, faziam deles “pretexto” para o ensino de regras de classificações, relegando a produção textual tida como “redação” a um aspecto secundário e marginalizado, conhecido como ensino tradicional (GERALDI, 1997).

As linhas teóricas que embasaram esse novo paradigma compreendiam a função da linguagem em uso, materializada nos textos e que visavam atender às condições primárias de sua produção, na acepção de Geraldi (1997), ter o que dizer, as razões para dizer, como dizer, isto é, as formas eleitas para dizer o que vai dizer.

Esses estudos visavam romper com as concepções de linguagem arraigadas nas escolas e que previam, primeiramente, a “língua como expressão do pensamento”, centrada nos estudos gramaticais e, em uma segunda acepção, “língua como instrumento de comunicação”, voltada aos elementos da comunicação. Ambas encontravam-se vinculadas ao ensino tradicional de língua e que deixavam de lado o caráter sócio-

histórico e dialógico da linguagem, contestado pela adoção da concepção de linguagem como forma de interação, proposta defendida pelos estudiosos brasileiros do Círculo de Bakhtin e adotada neste capítulo.

Nessa concepção, conforme explicitado anteriormente, a língua é vista como interação humana e dela provém a possibilidade de o sujeito executar ações, comunicar-se, fazer-se entender, agir sobre o outro a quem se dirige, enfim, realizar-se com e pela linguagem. Ela não serve apenas aos propósitos da expressão ou da comunicação, ela possibilita a interação entre os seres humanos nas práticas sociais cotidianas de que tomam parte.

Essa tendência de mudança nos encaminhamentos no trabalho escolar com a disciplina de Língua Portuguesa refletiu-se também nos documentos curriculares, objeto de preocupação de nossa pesquisa. Exemplo da institucionalização dessas novas ideias foi a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), elaborado entre o final dos anos 80 e início da década de 90. Tardiamente, essa perspectiva foi assumida pelos documentos norteadores para o ensino de língua portuguesa emanados do Governo Federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

A opção pela proposta de ensino a partir do texto, mesmo sem designá-los sob o rótulo de gêneros do discurso, consolida a centralidade dos enunciados concretos, advinda dos estudos bakhtinianos, e da teoria interacionista e enunciativa de linguagem, que posteriormente recebem influência das contribuições de pesquisadores franceses como Bronckart, Dolz e Schneuwly e de pesquisadores brasileiros na atualidade: Geraldi, Fiad, Faraco, Brait e Antunes em seus estudos voltados à prática escolar.

Com a publicação dos PCN, marco na adoção dos gêneros discursivos como objetos de ensino, os demais documentos curriculares emergiram em diversos estados da federação, possibilitando a reflexão sobre o ensino de língua materna, com destaque para os modos como esses gêneros têm sido discutidos e divulgados nos documentos e nas propostas de ensino, verificando

sua inserção no campo educacional, posto que a mudança de paradigma já fora firmada:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Conceber que tais concepções orientaram o ensino de língua materna em determinada época, significa compreender que os paradigmas educacionais estiveram entrelaçados ou refletiram as concepções ideológicas que os antecederam. Isto quer dizer que ao tratarmos das concepções de linguagem discutimos, mesmo que de forma preliminar, as correntes teóricas consubstanciadas nos estudos linguísticos que originaram cada uma dessas concepções, isto é, a forma como foi concebida a língua/ linguagem em cada momento histórico, desde a gramática tradicional, estruturalismo e o interacionismo, a partir dos estudos bakhtinianos.

Assim, a preocupação com o ensino de língua materna, prescrito pelos documentos curriculares oficiais neste estudo, aponta para questões conceituais e não apenas terminológicas, pois a compreensão de que os gêneros são tomados como “objetos de ensino”, “conteúdos básicos” ou o “texto como unidades básicas de ensino”, estão vinculadas a estas concepções e delas depende o tratamento dado pelo professor às práticas discursivas, sobretudo no que tange à produção textual escrita e nos processos de reescrita, a partir destes gêneros, no contexto da sala de aula. Esse processo reflete, portanto, no plano do ensino de língua materna, no deslocamento epistemológico que Bakhtin produziu na compreensão dos fenômenos da linguagem.

1.3 A escrita/reescrita na perspectiva da interação

Os estudos do Círculo de Bakhtin no Brasil trouxeram importantes contribuições quanto à essência da linguagem defendida pelos pesquisadores brasileiros da área da linguística e

por estudiosos do campo da educação, vinculados aos estudos de Vygotsky, no que tange às práticas escolares.

Assumir a língua como interação, nesses estudos, apontava para uma nova percepção dos fatos linguísticos e conseqüentemente posturas diferenciadas quanto às práticas discursivas, pelos professores, determinadas pelos documentos curriculares oficiais.

Enquanto a concepção de língua como código, forma e expressão do pensamento, a concepção de língua como instrumento de comunicação, também excludente do ponto de vista da interação, o indivíduo apropria-se do código, sistema pronto de normas e regras, que o permite expressar-se de forma clara e organizada. Essa concepção ganhou campo e liderou por muitas décadas o paradigma educacional, tanto na produção de material didático-pedagógico quanto no eixo central das teorias estruturalistas para o ensino de língua materna, pois deram ênfase ao caráter valorativo das formas linguísticas, que separam o homem do seu contexto social e, por conseguinte, da interação pela enunciação.

Ao partir da premissa bakhtiniana de que a língua acontece, de fato, na enunciação e nas enunciações, isto é, no momento em que é posta em funcionamento em um contexto concreto de interação, Geraldi (1997) postula uma concepção de escrita como trabalho, formulando um contraponto às práticas tradicionais de redação implementadas na escola.

Sua proposta toma o texto como ponto de partida e de chegada para o trabalho com o ensino da língua na escola, portanto, considera-se “o texto como unidade de ensino/aprendizagem”, “como lugar de entrada para este diálogo com outros textos [...] que farão surgir textos futuros” (GERALDI; CITELLI, 1997, p.22), tomando a interação como desencadeadora para as práticas linguísticas, de leitura, de produção escrita e de análise linguística, vista como práticas reais que percebem os alunos e professores como participantes ativos, sujeitos que leem, escrevem, comentam, posicionam-se frente às questões que são colocadas, atendendo as condições reais de sua produção, isto é

“preenhe” de objetivos definidos e de respostas. Essa opção política se fundamentou nos objetivos:

1. tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se constitui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
2. possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 2004, p.88).

No que se refere ao processo de produção textual escrita e reescrita, objeto de nossa investigação, de acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a escrita se constrói na interação entre os falantes e esta prática deve envolver momentos diferenciados, do planejamento do texto, da escrita e da leitura posterior tanto do próprio autor quanto de seus interlocutores, bem como das mudanças advindas dessas leituras e, por fim, culminar com uma reescrita necessária e que reflita a vitalidade do processo construtivo.

Com base na noção de escrita como trabalho, defendida por muitos estudiosos do campo da linguagem, advém as etapas: planejamento – execução do texto escrito – revisão e reescrita, culminando em ações conscientes, processuais, repensadas, planejadas, (MENEGASSI, 2003), distinguindo-se das concepções de escrita difundidas nos meios escolares e caracterizadas/denominadas como concepção com foco apenas na língua; como dom/inspiração divina; e na escrita como consequência. Embora tenham ganho campo nos estudos tradicionais, e de certa forma ainda resistirem no espaço escolar, essas concepções denotam posturas pedagógicas e metodológicas do professor, tanto na orientação para a produção textual quanto na avaliação dos textos produzidos pelo aluno, que não serão objeto de estudo e descrição neste trabalho.

Contudo, os documentos curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa apregoam o atendimento às reais necessidades da produção escrita pelo aluno (PARANÁ, 2008) e alteram a posição do professor de simples corretor de textos para o papel de colaborador, exercendo a função de mediação entre o aluno e o texto, auxiliando-

o no processo de aprimoramento do texto (BRASIL, 1997; 1998), quer pelos apontamentos, bilhetes ou recursos que possibilitem o processo interlocutivo entre professor-alunos e aluno-aluno, levando-o a retomadas, a revisar o próprio texto, e posteriormente, a reescrevê-lo (RUIZ, 2010) enfatizando a necessidade de voltar ao texto, quantas vezes for necessário, considerando-o como primeiro produto que se encontra em fase de aprimoramento no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Portanto, essa mudança de posicionamento pelo professor, acionada no momento da enunciação, caracteriza a não transparência dos signos e o caráter sócio-histórico e dialógico da linguagem, como asseveram os pesquisadores brasileiros acerca da compreensão no processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita refletir sobre as contrapalavras, nas práticas escolares:

[...] que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece (GERALDI, 1997, p.112-113).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais tornam-se instrumentos capazes de atender a essas variações que determinam o processo de escrita. Isto é, a partir das condições de sua produção, realizam-se as operações linguístico-discursivas propostas para efetivação do texto, visando sua finalidade primeira, de ser “ponte lançada” em direção ao outro, na interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113) e a de possibilitar a palavra alheia, ou a contrapalavra (GERALDI, 1997).

Para Bakhtin (2003) os Gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado” enquanto que essa mesma acepção é discutida por outros teóricos da linguagem que adotam diferentes nomenclaturas presentes nos documento orientadores para o ensino.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam o gênero como “[...] o que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os

objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (2004, p.71).

Outras noções sobre gênero e texto, dentre estas a noção de gênero textual e a de tipo de discurso, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), designa diferentes espécies de texto que apresentam características estáveis e de segmentos constitutivos relacionados à produção e à organização interna dos textos. Enquanto os gêneros textuais representam o que há de comum (genérico) nos diversos textos particulares, os tipos discursivos referem-se aos instrumentos linguísticos que formatam a narrativa, a descrição, a argumentação e o diálogo. Por isso, “[...] todo texto novo é construído com base no modelo de gênero, isto é, pertence a um gênero” (BRONCKART, 1999, p.137). Portanto, a terminologia adotada, embora pareça irrelevante, define por assim dizer o trabalho que será realizado e o alcance das práticas pedagógicas.

Considerações finais

Nossas discussões abordaram alguns princípios da teoria bakhtiniana e os conceitos-chave ou noções advindas dessa opção epistemológica para o ensino de língua portuguesa nos meios escolares, concernentes ao ensino da escrita e nos processos de reescrita, tendo em vista sua divulgação nos documentos curriculares oficiais. A respeito deles reiteramos:

- Linguagem é sinônimo de interação verbal, é fenômeno social, não é expressão do pensamento, nem sistema imutável de signos;
- A liberdade criadora do falante é exercida em função do social;
- Palavra é sinônimo de discurso, está sempre atrelada ao conteúdo ideológico e vivencial e é orientada pelo contexto;
- O enunciado concreto supera os processos de codificação, decodificação e é geradora de responsividade; possuem certa

estabilidade e constituem-se materializados nos gêneros de discurso ou discursivos.

- A responsividade, entendida como capacidade do leitor de responder aos enunciados que lhe são dirigidos, reflete o caráter eminentemente dialógico da língua, possibilitadora de novos enunciados e novas interações;

Os enunciados concretos materializam-se nos gêneros do discurso, que se distinguem pelo seu conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional, que se efetivam em esferas/campos de atividade organizadores da sociedade.

Esses pressupostos, postos em relação com as práticas pedagógicas de ensino de língua implicam numa mudança de foco, das estruturas gramaticais para a língua efetivamente em uso, isto é, as práticas sociais por ela mediadas.

Nesse âmbito, ao se pensar o texto escrito e seu processo de produção, urge considerar as condições de produção que determinam tal ato enunciativo e construir, para o estudante-escritor, o espaço de reflexão sobre os enunciados produzidos e a possibilidade/necessidade de intervir, rever, revisar e reescrever o produto de sua ação sobre o mundo, por meio da linguagem.

Entendemos que essa caracterização será primordial para instrumentalizar nosso olhar sobre as pesquisas vindouras, assumindo a língua como objeto de ensino, por meio dos gêneros textuais/discursivos que articulam as práticas realizadas pela linguagem. Por outro lado, as orientações curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa, em seus diversos eixos, possibilitam novas perspectivas de análise e contribuições para o ensino e, por fim, ao apresentarmos as principais concepções de escrita e os processos de revisão e de reescrita, retomamos a produção do Círculo, tendo Bakhtin como referência, firmando o estatuto interacionista nas práticas escolares.

Referências

BAKHTIN, M. [Volochinov, V. N.]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1975]1992.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1963] 1997.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN e Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CLARK, K; HOLQUIST, M. O Marxismo e a Filosofia da Linguagem. In: _____. **Mikhail Bakhtin**. trad. J.Greinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 233-255.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.;SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- _____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 42, nº--, p. 55-79, 2003.
- PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **O Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa oficial, 1990.
- RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsividade moral do sujeito. In: **Bioethikós**, São Paulo, vol. 3, nº 1, 2009b, p. 121-126. Disponível on-line em <<http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988

COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães
(UAST/UFRPE)

Maria Sirleidy de Lima Cordeiro
(SEDUC/CARUARU-PE)

Considerações iniciais

Discorrer acerca da compreensão textual em livros didáticos à luz da perspectiva Sociocognitiva é apresentar uma discussão teórica que elucidada a interface cognitiva na produção/construção de discursos e sentidos na sociedade. Além disso, é indicar uma possibilidade interpretativa, fundamentada num aparato teórico-metodológico, sobre o(s) modo(s) de tratamento da compreensão textual nos livros didáticos e, conseqüentemente, evidenciar o funcionamento e as influências que esses livros implicam/causam ao ensino-aprendizagem e à criticidade dos sujeitos na sociedade.

Neste capítulo, iremos apresentar o modo como a compreensão é abordada no livro didático e estabelecer uma relação entre as noções de língua, texto e leitura, destacando o processo interativo entre autor-texto-leitor. Ainda nesta discussão, salientamos a perspectiva Sociocognitiva, a qual revela, a partir do livro didático, conhecimentos essenciais para o entendimento do texto: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o contextual.

Assim, os livros didáticos ativam e constroem diversos discursos e ideologias que norteiam a construção de conhecimentos, de valores, de identidades e de pontos de vista dos estudantes, além de auxiliar o ensino-aprendizagem, interferindo na prática docente em sala de aula.

1. As concepções de compreensão no livro didático e a relação entre língua e texto: breve panorama

A década de 80 foi uma época em que as discussões sobre o processo de compreensão começaram a ser desenvolvidas. Isso foi decorrente das vertentes teóricas que surgiam (Psicolinguística, Sociolinguística Interacional, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Estudos do Letramento etc.), as quais refletiam acerca do papel do sujeito não somente sobre a sociedade, mas também sobre o próprio texto. Como diz Marcuschi (2008), iniciava-se, nesse momento, o deslocamento “[...] do pólo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação [...]” (p. 232). Tal fundamento proporcionou uma mudança em relação à ênfase que o “texto em si” ganhava no processo de compreensão. O sujeito, com seus conhecimentos prévios e faculdades mentais, passava a ser visto como uma peça significativa para se compreender o texto que lia.

Frente a essas discussões que começavam a ganhar certo destaque entre os estudiosos, Luiz Antônio Marcuschi, autor que sempre se preocupou em desenvolver pesquisas que trouxessem contribuições para o ensino de língua, dedicou-se a investigar como se desenvolviam as atividades de compreensão em manuais de ensino de Língua Portuguesa (livros do EF II e EM) da década de 80 e 90. O autor, de início, verificou que os livros didáticos apresentavam os exercícios destinados à compreensão em partes denominadas como “Compreensão, Interpretação e Entendimento” (MARCUSCHI, 2008, p. 266). Como essas partes se dedicavam a exercitar o entendimento e a reflexão sobre o texto, Marcuschi acreditou ser pertinente essa iniciativa dos autores dos livros. Ele constatou que existia um número significativo desses exercícios nas obras. Isso era bastante salutar. Entretanto o grande questionamento do autor não era sobre a quantidade de atividades de compreensão, mas sim sobre a natureza desses exercícios.

Com a pesquisa, ele constatou basicamente quatro aspectos: (1) a compreensão correspondia a uma atividade de decodificação

do que estava no texto; (2) os exercícios de compreensão vinham misturados com várias outras questões que não tinham nada a ver com o assunto que estava sendo trabalhado; (3) eles nada tinham a ver com os textos aos quais se referiam; (4) e poucos levavam a reflexões sobre esses textos, não permitindo a expansão ou construção de sentido que a compreensão, de fato, requeria (MARCUSCHI, 2008, p. 266-267).

Isso permitiu que o autor categorizasse as atividades de compreensão da seguinte maneira: (1) “Perguntas respondíveis sem a leitura do texto”; (2) “Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto”; (3) “Perguntas para as quais qualquer resposta serve” e (4) “Perguntas que só exigem exercício de caligrafia” (MARCUSCHI, 1996, p. 70). Todos esses aspectos e categorizações poderiam ser resumidos nos seguintes dizeres do próprio autor: as atividades de compreensão em materiais didáticos não vão além de uma simples tarefa de identificar e extrair informações textuais.

Como consequência disso, esses materiais perdiam uma excelente oportunidade de incentivar a formação do aluno, de treinar o seu raciocínio, o seu pensamento crítico e as suas habilidades argumentativas. O discente, desse modo, ficava restrito a uma única possibilidade de compreensão do texto; outras respostas alternativas às perguntas expostas nos exercícios não eram aceitas. Esses tipos de atividade, que se reduzem à identificação de informações superficiais no texto e que não exploram a multiplicidade de sentidos que um mesmo texto pode ter, acabavam, segundo o autor, não se caracterizando, de fato, como exercícios de compreensão. Eles se caracterizavam apenas como “[...] uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto” (MARCUSCHI, 2008, p.267).

Desdobramentos mais recentes desse estudo foram realizados por outros autores em trabalhos mais recentes de mestrado. Os pesquisadores dedicaram-se a analisar o processo de compreensão também em livros didáticos; uma das investigações averiguou as propostas de compreensão escrita em manuais didáticos de Português como língua estrangeira, e a outra em livros de Língua

Inglesa. Mesmo analisando livros de línguas distintas, as duas pesquisas apresentaram objetivos gerais semelhantes; elas tiveram a intenção de investigar se as atividades de compreensão propunham o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos em língua estrangeira (LE).

A primeira investigação concluiu que as propostas de atividades de compreensão textual nos livros eram insuficientes, ou seja, estavam muito aquém de proporcionar oportunidades de desenvolvimento de habilidades de leitura em LE. Verificou a autora que nem todas as fases de leitura eram suficientemente contempladas pelas atividades. A segunda pesquisa concluiu a existência de lacunas também em relação a esse desenvolvimento. A autora verificou que as atividades, numa proporção muito menor, levavam em consideração os conhecimentos prévios e o contexto como elementos importantes na elaboração de inferências pelos leitores. A prioridade dada pelas atividades nos livros didáticos consistia apenas no aprimoramento de algumas habilidades que já eram realizadas pelos alunos, como: a localização de informações explícitas nos textos e a integração de informações verbais e não verbais.

Mesmo essas pesquisas sendo realizadas algum tempo depois da desenvolvida por Marcuschi em 1996, as conclusões das três, em linhas gerais, poderiam convergir nos seguintes resultados: as atividades de compreensão em livros didáticos evidenciaram uma forma muito limitada a respeito do funcionamento da língua, não possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leituras diversas pelos leitores.

Com base nesses resultados, já averiguados por Marcuschi na década de noventa, o autor realizou uma série de discussões, enfatizando a importância de, na investigação sobre compreensão textual em LD, analisar as noções de língua e de texto que embasam o trabalho realizado nesses materiais didáticos. Isso porque, como há uma série de fatores que intervêm no processo de compreensão, entender tais noções ajuda o investigador a compreender como são elaboradas as atividades de compreensão textual nestas obras.

Acreditamos que essas considerações do autor, mesmo sendo fundamentadas numa pesquisa já realizada há algum tempo, continuam sendo atuais. Isso porque investigações elaboradas mais recentemente com livro didático mostram-nos resultados semelhantes: muitas atividades de leitura continuam não atuando como mobilizadoras para o processo de compreensão textual. Além disso, perceber as noções de texto e de língua que perpassam os livros didáticos não somente vão ajudar o pesquisador a entender o conceito que se tinha sobre compreensão e o modo como se trabalhava com esse processo nas atividades dos anos 80 e 90, mas também, poderão auxiliá-lo a entendê-los nos trabalhos de nossa década atual. Esse conhecimento, com isso, acaba dando suporte ao pesquisador que analisa atividades de compreensão em livros didáticos mais contemporâneos a entender alguns processos de elaboração do próprio LD, de suas seções e de suas atividades.

Sendo assim, compreender as noções de texto e de língua que ancoram os livros, independente da época, auxilia o estudioso a entender os porquês de algumas seleções textuais, de elaborações de seções de leitura, de elaborações de enunciados de atividades, de seleções de itens lexicais etc. serem priorizadas no processo de elaboração dos livros.

As propostas de atividades de compreensão nas obras didáticas dos anos 90 falham porque elas adotam uma noção de língua como código ou como instrumento, ou seja, como um meio de se transmitir informações (MARCUSCHI, 1996). Com isso, a compreensão é tida como uma atividade que se limita a decodificar mensagens ou a identificar e apropriar-se de informações textuais objetivas. Essa visão influencia o leitor a acreditar que o sentido do texto encontra-se no próprio texto e que o seu significado é uma “tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar” (SOLÉ, 1998, p.22). O leitor não é tido, com isso, como um ser participante no processo de construção de significados e sentidos do texto. Ele é um ser passivo e seus conhecimentos prévios e objetivos nada vão interferir para o processo de compreensão textual.

Marcuschi (1996) destaca que essa noção de língua acaba influenciando os materiais didáticos a fazerem perguntas equivocadas nas atividades sobre compreensão. Os seus enunciados solicitam, na maioria das vezes, que o aluno interprete apenas o que está no texto; desse modo, esse leitor não é estimulado a interpretar algo que esteja além do que está materializado explicitamente nesse texto. Sendo assim, tais atividades não consideram que, em muitos momentos, “as informações necessárias para a resposta ‘correta’ delas não requer nem mesmo a consulta do texto para respondê-la” (PIMENTA, 2006, p.118).

Ao contrário disso, Marcuschi defende que, se a língua fosse considerada como uma forma de ação, uma forma cognitiva e constitutiva, poderíamos facilmente notar que o escritor não deixa tudo explícito em seu texto (oral ou escrito), ou seja, todas as informações não estão objetivamente inscritas no texto que ele produz.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a concepção de compreensão de texto está relacionada com as concepções de língua, de texto e de leitura que o livro apresenta, uma vez que tais concepções vão permitir que determinadas operações mentais sejam realizadas pelos leitores para criarem as condições em que vão ler o texto, que vão lhes dar suporte para compreendê-lo. Essas condições estão relacionadas às experiências com leitura que os indivíduos já possuem, aos conhecimentos sobre as temáticas contempladas pelos textos, às crenças que têm acerca do que é explorado por esses textos, às situações em que se encontram etc. Todos esses conhecimentos vão possibilitar a elaboração de inferências pelo leitor na construção de sentidos dos textos e, conseqüentemente, nas produções de discursos que são reproduzidos na sociedade.

2. Da compreensão como decodificação à compreensão como um processo interativo entre autor, texto e leitor

Tratar a compreensão como decodificação é entender, de modo geral, que a compreensão é uma atividade de identificação e de extração de informações textuais e de conteúdos, ou seja, a compreensão de textos era frequentemente considerada como uma atividade de decodificação ou de cópia. Além disso, os questionamentos não admitiam respostas alternativas às perguntas de compreensão, raramente levavam a reflexões críticas sobre o texto e não permitiam “expansão e construção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p.267).

Marcuschi (2008) defende que para se superar essa visão de compreensão como simples decodificação, é necessário – além de se ter como base a definição de língua como ação – pensar que o processo de leitura vai muito além do que se encontra visível no texto e de seu sentido literal, e se admitir que a compreensão textual envolve muito mais do que o simples reconhecimento e a reprodução de informações estritamente textuais.

Levar em consideração esses fundamentos permite que a compreensão passe a ser encarada como um processo em que o leitor, não somente tem condições de dizer algo sobre o que leu no texto, mas também, de produzir outro texto em resposta ao que foi lido. Ou seja, esse leitor é capaz de “entrecruzar fios seus com os que trazem o texto e tramar um outro que é o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo” (JURADO, 2003, p.76). Essa visão de um leitor ativo capaz de interagir, concordando ou discordando do que lê permite que a própria concepção do que se entende por texto seja revisitada sob um novo ponto de vista.

Os materiais didáticos adotavam o texto como sendo um produto acabado, que continha em si todas as informações possíveis e facilmente identificáveis. Desse modo, o texto era tido como sendo transparente e esta visibilidade deixava de lado o contexto; ou seja, não se levava em consideração as representações

mentais ativadas e (re)elaboradas pelos leitores acerca do que se lia no texto. Adotar tal concepção possibilitava que as propostas de compreensão textual nesses materiais limitassem-se ao texto. Diferentemente disso, se se concebe o texto como um processo sempre em (re)elaboração e “uma proposta de sentido que se acha aberta a várias alternativas de compreensão”, as obras didáticas, diferentemente de sugerirem questões de “garimpagem de informações”, poderiam sugerir questões muito mais instigantes aos alunos (MARCUSCHI, 1996, p.73). As atividades de compreensão passariam a ser tidas como um processo construtivo, ativo e reflexivo. Desse modo, elas estariam em consonância com a ideia de que o texto é construído na interação entre autor e leitor, ou seja, de que o texto não preexiste à sua leitura.

Além disso, estas atividades estariam em concordância com a própria ideia do que se entende por leitura. A leitura, como já mencionamos, seria considerada como um processo ativo, como um diálogo existente entre o leitor, o autor e vários outros textos. Ler seria “dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor” (JURADO, 2003, p. 76). Adotar tal concepção de leitura como um dos fundamentos para a elaboração de atividades de compreensão permitiria, com isso, que elas fossem tidas como mediadores do processo de compreensão dos textos.

Bunzen (2011), instigado ao certo por tal fundamento, preocupa-se em investigar a prática de leitura em livros didáticos. O autor mostra-nos que, com a consolidação do programa de avaliação dos livros didáticos, mudanças, mas também, permanências significativas continuaram a acontecer em relação às propostas curriculares e metodológicas para o ensino de leitura na escola. Isso acontece, segundo o autor, por alguns motivos, como por exemplo, a distribuição gratuita dos livros. O fato de esses materiais estarem nas escolas não significa que eles estejam sendo utilizados na sala de aula. Além disso, quando eles são usados, as ações realizadas pelos alunos e professores com esse material em

sala de aula, “[...] modificam determinadas facetas da proposta didática, mostrando-nos que *o currículo do cotidiano* pode tanto se aproximar quanto se afastar das propostas aprovadas pelo PNLD” (BUNZEN, 2011, p. 2).

Afirma o autor a relevância de o professor, ao fazer uso dos livros didáticos, tomar conhecimento das concepções de leitura que perpassam essas coleções, pois esse reconhecimento irá ajudá-lo a compreender quais são as diferentes facetas que permeiam “[...] a relação constitutiva dos sujeitos com os textos/enunciados que são produzidos/editados/comprados para circular nas escolas públicas” (*Idem*, p. 3). Para esse conhecimento, os professores precisam reconhecer os textos que são trazidos pelos livros, como também, observar as atividades de leitura que são realizadas com esses textos. Esse reconhecimento e observação permitem que o docente possa explorá-los em função de seu contexto de ensino-aprendizagem, possa complementá-los, como também, compreender as possíveis lacunas e potencialidades das atividades que trabalham com eles.

Assim, a concepção de leitura que perpassa o livro didático escolhido para ser trabalhado faz-se importante na ação dos docentes em sala de aula. Isso os ajuda a entender não somente como é contemplada pelo LD a relação entre leitor e texto e qual é o papel desse leitor no processo de compreensão textual, mas também, auxilia-os a repensar suas práticas na sala de aula com as propostas de compreensão que são sugeridas pelos livros.

Essas propostas seriam ao certo mais produtivas se, em síntese: o texto passasse a ser encarado não como um produto em que apresenta um sentido único, mas como uma produção (DELL’ISOLA, 2001); a leitura passasse a ser vista como um processo de construção de significados que se dá de maneira interativa e negociada (VARGAS, 2012); e o leitor passasse a assumir um papel fundamental na construção de sentidos à medida que fosse interagindo com o texto.

Esse aspecto, o qual defende a ação do leitor no processo de leitura, pode ser associado à teoria da recepção. Segundo

Zilberman (2008), tal teoria fundamenta-se no pressuposto de que as obras são objeto de um tipo de acolhimento: a leitura. Isso demonstra a importância que o leitor possui para garantir a própria historicidade das obras (*Idem*, p. 90). Desse modo, a ênfase deixa de ser apenas nestas obras (textos) e passa para o leitor. Este, com isso, passa a realizar uma ação não individualista, mas interacionista com o que lê.

Tais noções de texto, leitura e leitor dão suporte ao fundamento de que as leituras dos diversos interlocutores devem ser consideradas como inúmeras e diferentes. Sobre isso, Marcuschi (1996) destaca:

Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. [...] O dia em que a escola se conscientizar disso estará efetivamente contribuindo de maneira substantiva para a formação de cidadãos críticos. (MARCUSCHI, 1996, p. 81-82).

Entretanto, isso não quer dizer que todas as possibilidades de leitura sejam infinitas e, desse modo, que todas as possibilidades de compreensão de texto sejam permitidas. Enfatizando que *“Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo”*, Marcuschi (1996) apresenta cinco perspectivas, as quais denominam de horizontes de compreensão. São elas: Falta de horizonte (nessa perspectiva o autor é tido como um ser soberano, e o leitor como um ser passivo, que se limita apenas a repetir ou copiar o que o autor disse); Horizonte mínimo (nele, o leitor procura selecionar e identificar informações que lhe interessa, mas não necessariamente ele as repete, ele procura parafrasear algumas palavras); Horizonte máximo (nessa perspectiva, o leitor não se delimita a repetir ou parafrasear as informações de um texto, ele realiza atividades inferenciais, isto é, “atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (MARCUSCHI, 1996, p.75); Horizonte problemático (nele, as inferências do leitor vão muito além das informações que o texto

aborda, ou seja, o leitor insere muitos elementos de caráter pessoal que tornam algumas compreensões como problemáticas); e Horizonte indevido (nessa perspectiva, ocorre o que se chama de “leitura errada”, ou seja, a compreensão do texto é tida como sendo indevida).

Tomando por base essas considerações, poderíamos dizer que – se os livros didáticos se fundamentassem na perspectiva de horizonte máximo, em que o aluno leitor é considerado como um sujeito ativo no processo de construção de sentidos do que lê, e por isso não se delimita as informações que estão na superfície do texto, explorando os seus conhecimentos prévios para gerar inferências, construir sentidos e, desse modo, compreender o texto – sem sombra de dúvida, as contribuições para o ensino de língua fundamentado numa perspectiva interacionista seriam muito maiores.

Essa perspectiva a qual faz questão de defender que a compreensão depende dos conhecimentos pessoais do leitor (englobando aqui os conhecimentos linguísticos, sociais, históricos etc.) ancora-se nas contribuições que o campo da Sociocognição oferece ao assunto. Isso decorre da noção de que a sociocognição se constitui na interação. O próximo tópico procura se dedicar mais especificamente a essa abordagem.

3. A interface sociocognitiva da compreensão de texto no livro didático

Quando distintos leitores leem um mesmo texto e apresentam diferentes compreensões sobre ele, é comum indagar-se: como isso é possível? Marcuschi (2008) afirma que as diversas compreensões sobre um mesmo texto podem acontecer porque a compreensão é considerada como “um processo cognitivo”. Isso acontece porque, segundo o autor, cada leitor tem uma bagagem de experiências distintas que será de grande importância para a realização de inferências e produção de sentido do que leem. Essa noção possivelmente é ancorada na própria visão que se tem acerca do

que é leitura. Se a leitura fosse tida como um exercício mecanicista de coleta de informações que estão inseridas em um texto, com certeza, esta prática não levaria em consideração as interações que o leitor poderia exercer ao estar em contato com o texto. Como consequência, as experiências vividas por esse leitor seriam deixadas de lado, ou seja, não seriam tidas como relevantes para a prática da leitura.

Diferentemente disso, levar em conta as contribuições que as teorias da Sociocognição trouxeram para os estudos linguísticos – em que as atividades cognitivas passaram a ser consideradas como fenômenos que se constituíam na interação social – proporcionam uma análise acerca da noção de leitura por um novo ponto de vista. Ela começa a ser encarada como “[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p.17). A partir dessa visão, que considera não só a interação do leitor com o texto, mas também que vê esse leitor como um sujeito social que sofre influências de uma história e cultura, fica evidente que o contexto começa a ganhar destaque no processo de construção de sentidos por meio da leitura.

Sobre tal aspecto já nos diz Marcuschi (2008) que, partindo de uma informação textual e considerando seu respectivo contexto, os leitores, falantes ou ouvintes conseguem construir uma representação semântica do que leem. Consoante com o autor, Pimenta (2006) afirma que ler um texto constitui-se em uma prática de interação de diversos níveis de conhecimento e de uma multiplicidade de processos cognitivos, que atuam constantemente possibilitando construções de sentidos a respeito do que se lê.

Essas visões que contemplavam a importância de se analisar a atividade de leitura com base em dimensões cognitivas foram ganhando cada vez mais destaque entre os estudiosos da língua. Muitos deles, inclusive a autora Kleiman ([1989] 2013a), como ela mesma menciona, foram redimensionando os seus estudos realizados sobre o processo de compreensão de textos escritos para

estudos, sob o viés cognitivo, sobre compreensão nas atividades de leitura, no uso da língua, no contexto escolar etc.

Consoante com tal perspectiva, Koch (2006a) afirma que as inferências podem ser consideradas como estratégias cognitivas capazes de estabelecer uma relação entre o que está visível na superfície do texto e os conhecimentos prévios que os leitores têm acerca do que leem. A partir disso, podemos perceber como esses conhecimentos compartilhados são elementos essenciais para as atividades de leitura e compreensão textual. Em nossa pesquisa, vamos considerar tais conhecimentos como essenciais no processo de construção de modelos mentais acerca de experiências já vivenciadas pelos leitores. Esses modelos ativados e (re)construídos no processo de leitura vão se constituir como elementos fundamentais para a compreensão de texto.

Marcuschi (1996) considera os conhecimentos prévios como “conhecimentos pessoais” ou “enciclopédicos”, e destaca que, por causa deles, as pessoas podem compreender um mesmo texto de maneira distinta. Para o autor, tais conhecimentos podem ser bastante diversificados, pois podem abranger os conhecimentos linguísticos, sociais, antropológicos, históricos, científicos etc., como também, as próprias crenças e valores do leitor, e a ideologia que o rege.

Cafiero (2005), também compartilhando da relação existente entre o conjunto de conhecimentos que adquirimos em nossas experiências e o processo de compreensão, afirma a importância de o professor saber exatamente quais são os elementos que integram esses conhecimentos. Isso porque, se apropriando desses elementos, esse docente tem condições de auxiliar o aluno a acioná-los ou construí-los no momento da leitura do texto. Essa ajuda, conseqüentemente, irá contribuir para o aluno compreender o que lê nesse texto. Fazem parte desses conhecimentos, segundo a autora, informações de diversos tipos, sejam elas sobre: o assunto do texto que o aluno estiver lendo; o funcionamento dos textos; o gênero do texto; a situação em que ele foi escrito; o momento histórico que ele representa; a cultura que o gerou; entre outras

informações, como: situações particulares dos leitores; eventos vivenciados por eles; ações em determinadas situações etc.

De acordo com Cafiero (2005), em um texto, nada – sejam os elementos linguísticos ou os não linguísticos – é escrito aleatoriamente. Eles indicam as intenções de quem escreve, e por causa disso não podem ser deixados de lado no momento da leitura. Esses elementos podem ser, por exemplo:

A seleção de palavras, a organização delas na frase, a ordem das frases, os elementos que interligam enunciados (como preposições e conjunções; os tempos, modos e aspectos verbais, os advérbios, os pronomes, os artigos), os indicadores formais de segmentação do texto como os sinais de pontuação e a paragrafação, o tipo de letra, o tamanho delas, a disposição do escrito na página, as cores ou imagens, quando são utilizadas junto com o material escrito [...]. (CAFIERO, 2005, p. 20).

Eles proporcionam aos leitores orientações que indicam leituras possíveis, como também, funcionam como “tentativas de restrição para que leituras erradas não sejam realizadas” (CAFIERO, 2005, p. 20). Sendo assim, se esses elementos não são levados em consideração, uma leitura pode ser tida como “equivocada”. Isso porque nem toda possibilidade de leitura é permitida pelo texto. Ou seja, nem toda compreensão é considerada como válida. Essa não validade não somente se refere aos horizontes indevidos de compreensão tratados por Marcuschi (2008), mas também, aos discursos que os escritores não desejam que seus leitores construam a partir da leitura de seus textos.

Em consonância a isso, Van Dijk (1994) afirma que, no processo de leitura, o que realizamos primeiramente é uma tentativa de leitura. Isso porque, quando lemos uma oração, esperamos encontrar nas outras mais dados que nos permitam reinterpretar o que lemos na primeira oração. O autor ainda afirma que, na atividade de compreensão textual, quando estamos processando os itens lexicais e as orações, estamos processando-os em um nível microestrutural e, com isso, estamos intervindo em

nossa memória de curto prazo. Quando estamos processando relações entre essas orações e o tópico global do texto, entre os atos de fala e o contexto, estamos processando-os em um nível mais macroestrutural e, com isso, intervindo em nossa memória de longo prazo (VAN DIJK, 1994, p.64).

Tais memórias, que constituem a nossa cognição, permitem que informações contidas no texto sejam recuperadas em outros momentos. Com isso, para que o leitor tenha um bom aproveitamento das novas informações que surgem no texto em que lê, é necessário que ele tenha arquivado em suas memórias informações suficientes para serem ativadas no processo de leitura (VARGAS, 2012).

Essas informações não dizem respeito apenas ao acúmulo de experiências que esse leitor constrói durante a sua vida, durante a sua socialização (VAN DIJK, 2001), mas também, a representações mentais de situações ou eventos específicos que esse leitor tenha experienciado. Um tipo específico dessas representações mentais é denominado por Van Dijk (2001) como modelo de contexto ou simplesmente como contexto⁴⁸, que será considerado como um elemento fundamental no processo de compreensão.

Sobre essa relação entre contexto e compreensão, já assegurava Marcuschi (1996) que o conhecimento mútuo entre os interlocutores, numa interação face a face, os gestos, os objetos ao redor etc., que são elementos contextuais, bem como, o contexto social, ideológico, político, religioso etc. são aspectos nos quais a compreensão se apoia, pois nós não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade. Esse não isolamento é o que permite ao homem vivenciar várias experiências às quais são arquivadas em sua memória, possibilitando a criação de modelos que irão ajudá-lo não somente a interagir em sociedade, mas como consequência desta interação, a compreender e a discursivizar sobre o que o cerca.

Ao refletir sobre atividades de compreensão em livros didáticos, acreditamos que, se nos fundamentamos nessa abordagem mais sociocognitiva, passamos a entender o quanto as representações cognitivas das experiências que os alunos leitores já

vivenciaram são importantes para a compreensão de texto. Assim como, passamos a entender o quanto as representações cognitivas dos autores dos livros também são relevantes para a própria produção textual desses materiais. Isso acontece porque, em contraste a um determinismo defendido por algumas teorias clássicas (MALINOWSKI, 1956; FIRTH, 1968; HALLIDAY, 1977, 1978 apud VAN DIJK, 2012) – que desprezam qualquer relevância do aspecto mental para o estudo do contexto e o trata como algo objetivo que apenas ultrapassa os limites do texto – os contextos, pautados numa interface cognitiva entre sociedade e discurso, passam a ser considerados como “[...] co-construções situadas e dinâmicas, cujas ações dos interlocutores continuamente as reconfiguram” (FALCONE, 2012, p. 275). Desse modo, quando discursamos algo, não há uma relação objetiva entre esse discurso, que é materializado no texto, e os elementos contextuais, há sim interpretações que os interlocutores elaboram sobre esses aspectos.

Isso permite que as possibilidades de o leitor construir uma representação global acerca do texto que lê possam ser consideradas como múltiplas, pois as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são variados e essa variação irá interferir não somente na compreensão que esses leitores irão ter do texto, mas também, do próprio processo de elaboração textual. Ou seja, se se leva em consideração uma noção de contexto sociocognitivo no processo de elaboração da seção de leitura nos livros didáticos, as atividades que integram esta seção serão elaboradas de modo a se ultrapassar a prática de um exercício que intenciona simplesmente mobilizar o aluno a identificar informações que estão na superfície do texto. Esse aluno, ao contrário, passa a ser considerado como um sujeito essencialmente ativo, que constantemente (re)elabora modelos de variadas experiências prévias as quais irão influenciar no processo de compreensão textual.

As atividades de leitura presentes nos livros didáticos, com isso, são elaboradas de modo a se fazer uso de estratégias que permitem ao leitor ativar conhecimentos prévios do que lê e, conseqüentemente, acessar e construir determinados modelos de

contexto (ou contexto), os quais mobilizam os processos de compreensão e, por conseguinte, de produção discursiva sobre o texto lido e as temáticas abordadas por ele.

Considerações finais

Com este estudo, chega-se à confirmação de que a compreensão no livro didático configura-se numa ação conjunta que inter-relaciona os conhecimentos linguísticos com os conhecimentos contextuais. Ou seja, a compreensão vai para além da decodificação de um texto no livro didático, posto que o sujeito-leitor no momento de leitura de um texto não consiste apenas em passar os olhos pelas linhas do texto, mas sim, na sua procura, por lembranças, conhecimentos e informações relevantes que levam o leitor a construir um todo coerente, que faça sentido acerca do que lê. Esse texto certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar; ele fornece pistas que vão ativar esse conhecimento prévio do leitor, e que vão lhe permitir “fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, [1989] 2013a, p.29).

Além disso, vimos, também, que o livro didático torna-se uma obra didática relevante na prática pedagógica, uma vez que o conhecimento linguístico, mobilizado no manual, é o que abrange desde o conhecimento que o falante e leitor tenham do vocabulário e de regras da língua, até o conhecimento contextual sobre o uso da língua.

Desse modo, vê-se que a maneira como a compreensão textual é abordada nos livros didáticos, em contextos socioeducativos de uso real da língua, interfere e influencia na construção de opiniões, de valores e de identidades dos sujeitos (alunos e docentes), pois o livro didático indica não somente o que ler e escrever, mas também apresenta ideologias e posicionamentos sobre as coisas do mundo.

Referências

- BUNZEN, C. Leitura e ciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIG, O. L. de O. M.; FRONZA, C. de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação, II: a linguagem em foco: a interlocução continua!** Blumenau: Edifurb, 2011. p.59-78.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG. 2005.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial. 2001.
- FALCONE, F. Discurso e Cognição. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística. p.264-284, 2012. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/Discursoecogni%C3%A7%C3%A3o_p.264-2841.pdf
- JURADO, S. G. de O. G. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos de Leitura**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes. [1989] 2013.
- MARCUSHI, L. A. **Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua**. Em aberto. INEP: Brasília. 1996. p. 64-82.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- PIMENTA, R. O. C. Aspectos cognitivos da compreensão textual no PISA 2000 e no processo ensino-aprendizagem brasileiro. In: PINTO, A. (Org.). **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Editora universitária da UFPE. 2006. p. 111-126.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VAN DIJK, T. A. Conferencia 3. Estructura Discursiva y Cognición Social. In: **Cuadernos**. n.2, año 2. Octubre de 1994. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. 1994. p.54-92. Disponível em: <http://www.discursos.org/Art/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>. Acesso em: 06 jun 2014.

VAN DIJK, T. A. **Algunos principios de una teoría del contexto**. In: ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso, Caracas, n. 1, v. 1. 2001. p.69-81.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad. ILARI, R. São Paulo: Contexto. 2012.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. 287f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ZILBERMAN, R. **Recepção e leitura no horizonte da literatura**. ALEA. v 10, nº1, Janeiro-Junho. 2008, p. 85-97.

**TEXTO E GRAMÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹**

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva
(UFRN/UnP)

Maria de Fátima Silva dos Santos
(UAST/UFRPE)

Introdução

Nos últimos anos, com o avanço dos estudos da linguagem, muito se tem discutido e pesquisado acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica, tanto no ensino fundamental como no médio. Nesse avanço, percebe-se que há um consenso, de certo modo generalizado, de que o ensino de língua portuguesa deve ter, como ponto de partida e de chegada, o texto. Dessa forma, entende-se que o texto, e não unidades menores como a frase ou a oração, deve constituir a principal unidade de ensino da língua, ou seja, do ensino de gramática.

Sobre isso, faz-se importante enfatizar que tal entendimento tem implicação também na formação do professor, na qual, por força de programas de licenciaturas ainda pouco ajustados aos recentes estudos sobre o ensino de língua portuguesa, as abordagens da língua/linguagem continuam vinculadas a uma inevitável retomada da gramática da frase e, quando possível, a uma apropriação superficial de elementos gramaticais do texto.

Considerando, portanto, essa problemática, neste capítulo voltamo-nos para a temática que diz respeito a contribuições teórico-metodológicas da atividade escolar com o texto e a

¹ A primeira versão deste trabalho foi publicada nos “Anais do III Colóquio Acadêmico sobre Modalidade Deontica”, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11RTq0MSzFbzTOGrZ8IriL3kHVzsw0GxR/view>.

gramática no ensino de língua portuguesa. Especificamente, pretende-se acentuar pontos comuns que propõem pensar esse ensino na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso, bem como o lugar do texto e da gramática na educação linguística e na formação docente.

Para isso, inicialmente, tratamos de diferentes abordagens sobre o ensino de língua portuguesa, buscando, nessa parte, enfatizar que o principal objetivo do ensino é o de ampliar a competência comunicativa do aluno, o que, acreditamos, ser consenso entre pesquisadores e estudiosos da área. Nessa parte também, apresentamos e discorremos acerca dos diferentes tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo, o produtivo (Cf. TRAVAGLIA, 2000).

Em seguida, situamos o ensino de língua portuguesa na educação básica, particularmente o que dizem os documentos oficiais (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, tanto os do Ensino Fundamental – PCNEF, BRASIL, 1998 – como os do Ensino Médio – PCNEM, BRASIL, 1999, e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC, BRASIL, 2018) sobre os encaminhamentos para a efetivação de um ensino de língua que amplie a competência comunicativa do aluno, bem como o que são abordados e discutidos sobre o tema por estudiosos e pesquisadores da área, como Geraldi (2005), Possenti (2002), Neves (2010), Santos, Riche e Teixeira (2012), Santos (2009), Travaglia (2000).

Por fim, procuramos, após discorrermos acerca do ensino de língua portuguesa e apresentarmos uma discussão sobre esse ensino na educação básica, estabelecer algumas contribuições teórico-metodológicas, situando-as nos aspectos textuais e gramaticais e numa abordagem produtiva de ensino (Cf. ANTUNES, 2003, 2007; BARBOSA DA SILVA (2011); BRANDÃO, 2004; GERALDI, 2003, entre outros). Assim, em consonância com as atuais tendências dos estudos sobre a temática, esperamos, neste capítulo, propor encaminhamentos teórico-metodológicos que

possam contribuir para o trabalho com o texto e a gramática e com a formação docente.

1. Diferentes abordagens sobre o ensino de língua portuguesa

Em se tratando de diferentes abordagens sobre o ensino de língua portuguesa, acreditamos que há uma concordância entre professores e pesquisadores que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deve ser ampliar a competência comunicativa dos alunos. Essa competência que, segundo Travaglia (2000, p. 17), “[...] é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”, tendo ainda como consequência duas outras “[...] competências: a **gramatical** ou **linguística** e a **textual**” (destaques do autor).

Entendemos, portanto, que a competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, que são consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias típicas da língua em questão. Já a competência textual é a habilidade de, em situações de interação comunicativa, compreender e produzir bons textos utilizando-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa.

Devido a essas consequências, atualmente, as atividades de leitura e as de produção de textos vêm ocorrendo com mais frequência nas aulas de português. Mesmo assim, percebemos que muitos professores não tenham ainda, em sua prática, dado a devida ênfase a tais atividades, o que não podemos deixar ocorrer, uma vez que estas são imprescindíveis quando se trata de ensino de línguas, em particular aqui, de língua portuguesa.

Em contrapartida, quanto a gramática, o que se verifica é que existem algumas discordâncias. Estas ocorrem porque temos alguns professores, principalmente na educação básica, que insistem e até mesmo defendem o seu ensino sistemático. Outros, por sua vez, deixam de lado, num primeiro momento, o ensino de gramática em suas aulas e passam a trabalhar numa perspectiva

textual, mas fazendo uso do texto apenas como “pretexto” para o estudo de estruturas gramaticais (Cf. GERALDI, 2005). É o que se observa, por exemplo, segundo Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, na atividade de linguagem retirada do livro didático adotado pelo professor em sua prática, transcrita a seguir:

Leia o texto:

Orion

A primeira namorada, tão alta
que o beijo não alcançava,
o pescoço não alcançava,
nem mesmo a voz alcançava.
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do sobradão.

(Carlos Drummond de Andrade. Poesia completa e prosa.
Rio de Janeiro: Aguiar, 1973, p. 392).

- O eu lírico do texto, isto é, a pessoa que fala no poema, caracteriza a primeira namorada com um adjetivo.
- a) Qual é esse adjetivo?
- b) Como se classifica o grau desse adjetivo?
- O último verso do poema menciona o substantivo **sobradão**.
- c) Em que grau está esse substantivo?

(CEREJA e MAGALHÃES, 2006, p. 137).

Percebemos que o texto da atividade do livro didático destina-se apenas a verificar o conteúdo gramatical, sem explorar outros aspectos importantes no texto, a saber: conhecer o gênero textual “poesia”, saber por que se faz uso do “eu lírico” nesse gênero, bem como entender por que o adjetivo tem como função caracterizar o nome “namorada”. O texto foi, assim, utilizado como pretexto para identificação das palavras relacionadas ao conteúdo gramatical, com vistas ao ensino de uma metalinguagem.

Apesar de algumas discordâncias, como vimos, quanto ao trabalho com a gramática, de acordo com Teixeira e Santos (2005, p. 01), vem crescendo o número de professores “[...] que,

conscientes de que o estudo da gramática deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos linguísticos, tem enfatizado abordagens diferentes das tradicionais”, caracterizando, pois, segundo as autoras, em um procedimento de ensino bastante produtivo para o ensino de língua portuguesa.

Percebemos, portanto, que esses três diferentes modos de trabalhar com o ensino de língua portuguesa estão relacionados com os três tipos de ensino abordados por Travaglia (2000), a saber: a) o prescritivo, b) o descritivo, e c) o produtivo.

a) Em relação ao prescritivo, trata-se de um tipo de ensino cujo objetivo é o de “[...] levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (*ibid*, p. 38). Nesse caso, podemos verificar que há interferência na variedade linguística já dominada pelos alunos por esta ser considerada “errada” em relação à variedade culta da língua.

De acordo com Travaglia (*ibid*, p. 39), o ensino prescritivo baseia-se nos conceitos de “certo” e “errado”, e atende somente a um dos objetivos do ensino de língua materna “[...] o de levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão”, isto é, tornar conhecida a norma padrão do português que está diretamente ligada à gramática normativa. Assim, construções do tipo (1) “Os menino foi a feira” e (2) “O poblema é meu”, as quais fazem parte da maioria da variedade linguística que os alunos já dominam e trazem para sala de aula, são nessa abordagem de ensino consideradas “erradas”, na medida em que não atendem a regras da norma padrão.

Faz-se importante destacar que não estamos condenando aqui o ensino na escola da variedade culta da língua, mas sim a não aceitação de uma variedade linguística já conhecida pelo aluno, ou seja, a não aceitação de uma outra variedade diferente daquela variedade tida como de prestígio pela sociedade e que, para que o aluno amplie a sua competência comunicativa, é dever da escola ensinar. Sobre isso, ao enfatizar o papel da escola, Possenti (2002) afirma que

[...] o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. (POSSENTI, 2002, p. 83).

b) No que tange ao tipo de ensino descritivo, este objetiva “[...] mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 2000, p. 39). Essa abordagem de ensino trabalha com todas as variedades linguísticas sem a finalidade de alterar usos já dominados pelos alunos, e sim que estes tenham o conhecimento do fenômeno linguístico para que possam entender por que determinados grupos se comunicam de maneiras diferentes.

Assim, ao fazer uso do ensino descritivo, o professor perceberá que, além da gramática descritiva, existirá também o trabalho com a gramática normativa. Embora a descrição nesta seja feita somente com a variedade da língua padrão, da norma culta escrita e de “[...] alguns elementos da prosódia da língua oral” (*ibid*, p. 39). Já o trabalho com a gramática descritiva envolve todas as variedades da língua.

Isso implica dizer que ao fazer uso em sua prática da gramática normativa, portanto de um ensino prescritivo, o professor estará trabalhando apenas com a descrição da variedade culta da língua, transformando como “certo” ocorrências por essa variedade observadas em lei da língua e em única possibilidade de uso, estabelecendo, assim, o que não se encontra nessa lei de uso como “erro”.

Por outro lado, ao trabalhar em sua prática com a gramática descritiva, logo com o ensino descritivo, o professor levará o aluno a conhecer sobre a estrutura e funcionamento da língua, de modo que ele possa entender sua forma e função. É o que se pode depreender do exercício apresentado a seguir, retirado do livro didático adotado pelo professor em sua prática, em que temos a apresentação do poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade. De acordo com Santos (2009), em sua dissertação de

mestrado, o poema funciona, por exemplo, como uma espécie de *corpus* de uma segunda parte (com questões para sua interpretação) que o analisa. Após o poema, temos o seguinte exercício:

O poema descreve a vida de uma família.

Como parece ser a vida dessa família?

Explique a repetição do verso “e a mulher que trata de tudo”, no final de cada estrofe.

Explique por que, no texto, a esperança é “sempre verde”.

Em sua opinião, a mulher que trata de tudo é feliz?

Em que versos são atribuídos a objetos ações típicos dos seres humanos?

(SARMENTO, 2006, p. 110).

A esse primeiro texto segue um conjunto de textos exercícios que retomam e comentam o texto primeiro, propondo perguntas sobre ele, que devem ser respondidas pelos alunos. Portanto, os textos que estruturam o momento do exercício se organizam em unidades constituídas da seguinte forma: um texto para introduzir o conteúdo que será abordado, seguido de um conjunto de exercícios estruturais, mantendo-se assim uma relação entre o primeiro texto e os exercícios seguintes. Trata-se, de modo geral, de uma explanação, construída com o objetivo de apresentar o emprego (uso) dos conhecimentos gramaticais em estudo. É o que se pode apreender através do fragmento abaixo:

1. Agora releia o poema e liste, em colunas diferentes, as palavras que dão **nomes** a pessoas, animais, seres inanimados e sentimentos.

Substantivos são palavras que nomeiam os seres reais ou imaginários. Entre os substantivos estão os nomes de *pessoas, animais, vegetais, coisas, lugares*; os nomes de *ações, estados, qualidades e sentimentos*.

Todas as palavras que você listou na questão seis são substantivos. Todas elas são formadas por um só elemento. (SARMENTO, 2006, p. 110).

O exercício reproduzido anteriormente se caracteriza como sendo atividades de gramática teórica (no caso, um ponto de gramática descritiva). Embora no ensino descritivo o aluno seja levado a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico em relação à estrutura e funcionamento da língua, sua forma e função, percebemos, como vimos nos exercícios transcritos, que esta é uma abordagem consolidada em uma metalinguagem própria, caracterizada por meio de um conhecimento teórico sobre a língua. Assim sendo, entendemos que o ensino descritivo nas séries iniciais da educação básica deva ocupar um pequeno espaço de tempo. Nesse mesmo sentido, Teixeira e Santos (2005, p. 69) afirmam que

[...] não se está defendendo a exclusão da descrição gramatical nas aulas de língua portuguesa, mas estabelecendo um parâmetro mais adequado para sua abordagem. O ensino descritivo deve ocupar o mínimo de tempo e não ser enfaticamente “cobrado” dos alunos, principalmente nas séries iniciais.

Faz-se importante destacar que o ensino de língua portuguesa voltado para descrição da língua em que se analisa como esta se estrutura e para quê (o seu funcionamento) deve levar em considerações aspectos de natureza sequencial da língua e para que se fazem uso dessas sequências. Dessa forma, cabe ao professor adotar uma prática mais produtiva, considerando, principalmente, vivências dos alunos quanto ao domínio da língua portuguesa, o que, acreditamos, tais vivências ainda não serem suficientes para adoção de um ensino descritivo para alunos de séries iniciais do ensino fundamental.

e) Quanto ao ensino do tipo produtivo, este objetiva “[...] ensinar novas habilidades linguísticas” (TRAVAGLIA, 2000, p. 39), uma vez que amplia o conhecimento dos alunos acerca dos recursos que o fazem entender melhor a sua língua. Nesse tipo de ensino, a língua é vista como instrumento de interação comunicativa a qual se constitui em um dado contexto sócio-histórico e ideológico definidos.

Por meio dessa abordagem, o aluno é capaz de efetuar ações, agir sobre o interlocutor, produzir diferentes efeitos de sentido, considerando a diversidade de recursos da língua, uma vez que não se quer “[...] alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de tal modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua [...]” (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENSON, 1974, p. 276).

No exemplo a seguir, retirado de Santos (2009, p. 96), em sua dissertação de mestrado, o livro didático apresenta uma concepção de língua, na qual esta dispõe de outros recursos para expressar uma determinada expressão de sentido básica. Tal concepção, típica de um ensino produtivo, leva os alunos a refletir sobre as diferenças de sentidos entre possibilidades alternativas de uso, verificando em que situação cada sequência pode ser usada para expressar os efeitos de sentido pretendidos:

No final do terceiro parágrafo, aparece o substantivo **pré-escola**. Escreva em seu caderno outros substantivos formados com **pré**.

» Qual o sentido do prefixo **pré**?

Encontramos ainda em Santos (2009, p. 97) um exercício estrutural de transformação em que o aluno é instigado a reescrever as frases, substituindo as expressões destacadas por substantivos coletivos equivalentes. Esse tipo de exercício possibilita que o aluno reflita sobre o uso da língua e, conseqüentemente, favorece o aumento do número de recursos linguísticos disponíveis. Ao efetuar a substituição, o aluno é levado à prática de reflexão sobre a língua, visto que, em algumas frases, ele deverá fazer ajustes de concordância. Portanto, nesse exercício, encontramos no livro didático o desenvolvimento de atividades de uso da gramática da língua característico de um ensino produtivo, a saber:

1. Reescreva em seu caderno as frases a seguir, substituindo as expressões destacadas por substantivos coletivos equivalentes. Consulte a lista de coletivos de uma gramática, se necessário.

- a) Uma **porção de lobos** invadiu a reserva.
 - b) Avistou um **conjunto de peixes** perto do barco.
 - c) Neste museu há uma **coleção de obras** de arte moderna.
 - d) O helicóptero sobrevoou o **conjunto de ilhas** próximas à costa.
 - e) Meu professor trouxe um **conjunto de mapas** na aula de Geografia.
- (SARMENTO, 2006, p. 114).

A abordagem produtiva busca, por meio de sua metodologia, ensinar novas variedades linguísticas, pois o aluno é levado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nas diversas situações de interação comunicativa. Assim, ao propor um ensino mais eficaz, portanto produtivo, o professor proporcionará ao aluno nessa abordagem, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos que ele já domina, desenvolver outras variedades da língua, dentre elas o domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua portuguesa. Observem-se os exercícios três e quatro a seguir:

3. Veja a seguinte frase.

“Mas, a garota **fez pé firme** e decretou: [...]”.

- a) Explique o significado da expressão destacada e empregue-a em uma frase.
- b) Leia outras expressões formadas com o substantivo **pé**. Identifique o sentido dessas expressões e, no caderno, escreva uma frase com cada uma delas.

- **Em que pé** estão os negócios da família?
- O pai aproximou-se da cama do filho **pé ante pé**.
- Comece a pôr o **pé na tábua** para tirar o atraso.
- Meu irmão tem **pé quente**, por isso sempre ganha...

4. Leia estas frases.

• “[...] para que seja possível ser criança na época **certa** [...]”.

• Para que seja possível ser criança em **certa** época.

Explique a mudança de sentido da palavra destacada, tendo em vista a sua colocação na frase.

(SANTOS, 2009, p. 99).

Como podemos verificar, atividades desse tipo (exercícios 3 e 4), em que os efeitos de sentidos são focalizados, desenvolvem, no aluno, a capacidade de compreensão e expressão. Esses processos não se limitam a uma gramática teórica ou normativa, mas levam o aluno a pensar sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, faz com que ele reflita na razão de se usar determinado recurso, em determinada situação, para produzir determinado efeito de sentido.

Ao falar nesta parte sobre o ensino de língua portuguesa e expor acerca dos três diferentes modos de trabalhar com o seu ensino, faz-se importante registrar que os três tipos, o prescritivo, o descritivo e o produtivo, “[...] não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos” (TRAVAGLIA, 2000, p. 40). No entanto, segundo o autor, os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna defendem que o tipo descritivo e o produtivo, principalmente este, são os mais eficientes para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Ainda segundo o autor, apesar do reconhecimento de que o ensino produtivo, sobretudo, seja o mais adequado, a prática docente tem hipervalorizado o ensino prescritivo com notável prejuízo para o aprendizado do aluno.

2. O ensino de língua portuguesa na educação básica

Os documentos oficiais que dão encaminhamentos ao ensino de língua portuguesa, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998) como o do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), enfatizam que o principal objetivo desse ensino deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos. Em outras palavras, de acordo com esses documentos, o ensino de língua portuguesa na educação básica deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros textuais, considerando as variadas situações de interação sociocomunicativa.

Podemos entender que o ensino de língua portuguesa na educação básica pode ser sintetizado, de acordo com esses documentos, em atividades de ensino voltadas para a “análise e reflexão sobre a língua”. Por meio dessas atividades, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Salienta-se, portanto, que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua tem como ponto fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo, isto é, toda análise gramatical deve considerar o texto como base para essa análise.

Dessa forma, apesar de ser importante para o aluno conhecer aspectos gramaticais, principalmente aqueles inerentes à norma padrão, o professor precisa, antes disso, trabalhar tais aspectos considerando os diversos usos de funcionamento da língua (NEVES, 2010). Essa diversidade proporcionará ao aluno analisar construções de usos da língua que ele já domina para, a partir de então, refletir acerca de outros usos, dentre os quais aqueles que atendem à norma padrão. Em se tratando dessas reflexões, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 81) afirma que

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81).

Assim, ao nos referirmos à variedade de usos da língua, estamos, nesse caso, nos voltando para a questão da utilização do texto como unidade de ensino, em conformidade com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelos documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), BNCC (BRASIL, 2018) – para o ensino de língua portuguesa na educação básica, e não para uma abordagem gramatical de usos isolados da língua. Sobre isso, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 16) afirmam que

Textos artificiais ou em formato de frases soltas, que frequentemente víamos em cartilhas, como “Ivo viu a uva” ou “Vovô viu a vovó” (destaque das autoras), não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividade de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo.

Dessa forma, ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, os documentos oficiais sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Ao se referir sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (2010, p. 147) afirmam que “[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Assim, em se tratando da língua portuguesa na educação básica, faz-se necessária a adoção de uma postura de ensino em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais. Isso implica dizer que questões de língua, de gramática, por exemplo, devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa na escola, visto que “[...] o papel da escola não é de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas a de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem [...]”. (POSSENTI, 2002, p. 83). Com isso, o aluno é instigado a ampliar outros domínios de usos da língua dos quais ele ainda não os tem e que deverá tê-los para que possa ampliar a sua competência comunicativa.

2.1. Texto e gramática: contribuições teórico-metodológica

Ao estabelecermos algumas contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa, situando-as nos aspectos textuais e gramaticais e numa abordagem produtiva de ensino, acreditamos que uma proposta eficaz não se realiza sem algumas implicações teórico-metodológicas, quais sejam:

a) O ensino da língua conduzido na perspectiva da descrição e da reflexão linguísticas, do estudo dos gêneros e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos;

b) “[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 121);

c) A pertinência do ensino, ao serem exploradas questões de gramática, está nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto de estudo e, muito menos, de avaliação. (cf. BRASIL, 1998, p. 53-69; ANTUNES, 2007, p. 81-82).

Na confluência dessas implicações, acentuam-se pontos comuns que propõem pensar o ensino de língua portuguesa na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso. Pensa-se, pois, numa perspectiva de ensino que leve em conta, em associação com a gramática, os gêneros de discurso, os tipos de texto e as operações de textualização (Cf. BRANDÃO, 2004), o que caracteriza o tipo de ensino produtivo. Nesse caso, evita-se o trabalho apenas com regras, como vimos no tipo de ensino meramente prescritivo, pois isso leva o aluno a memorizar questões de língua somente para realizar atividades avaliativas, em especial, a prova.

Assim sendo, como contribuição teórico-metodológica, sugerimos que professor trabalhe, em sua prática, com os textos produzidos pelos alunos para poder, a partir deles, apresentar exemplos de usos de questões de língua, abordados em sala de aula, que se aproximem da norma padrão ou se afastem dela. A partir dessa prática, o professor não irá, por exemplo, ocupar seu tempo com o cotejo de listas de regras gramaticais descontextualizadas, ou reduzir sua aula a esse procedimento.

Com isso, espera-se uma aula voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando usos mais regulares e outros usos possíveis que, muitas vezes, não fazem parte da prática linguística dos alunos, mas cujo conhecimento é importante, visto que o ajudará a ampliar a sua competência comunicativa e, dessa forma, a prepará-lo para a vida em sociedade. Ao abordar sobre esse assunto, Geraldi (2003, p.193) afirma que é impossível

[...] prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades já distingui tais atividade levando em conta uma certa categorização de problemas que, em emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos: [...] problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado. (GERALDI, 2003, p.193).

Além disso, o professor deve procurar trabalhar empregos da língua, considerando a linguagem em funcionamento, concretizada por meio das diversas funções que ela desempenha na interação verbal. Nesse caso, a prática pedagógica volta-se “[...] para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva interacional e funcional, em que os fenômenos linguísticos são tratados como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural” (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 146). Nesse norte, Oliveira e Wilson (2008, p. 239) reforçam essa ideia ao

afirmar que a abordagem funcional pode ser considerada valiosa para a atividade de ensino de língua, uma vez que

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções. (OLIVEIRA e WILSON, 2008, p. 239).

Sugerimos também que o professor, em sua prática, incorpore atividades de incentivo ao estudo relacionado com a problematização de questões de língua, nos diversos contextos de interação verbal, os quais englobam os mais diversos gêneros textuais. Tais atividades poderão ser apresentadas em sala de aula por meio de seminários, mesas-redondas, entrevistas e depoimentos sobre as questões em análise ou, até mesmo, em dramatizações dos resultados do estudo.

Por fim, no caso do trabalho com a língua portuguesa na etapa final da educação básica – o ensino médio, faz-se importante ressaltar que o professor poderá, a partir dos textos voltados para o conhecimento literário, apresentar exemplos que se aproximem da norma padrão e, conseqüentemente, da norma culta. Só assim, o aluno compreenderá que as questões de literatura podem também estar articuladas com as de língua.

Considerações finais à guisa de uma conclusão

Como vimos, nos últimos anos, há um consenso, de certo modo generalizado, de que o ensino de língua portuguesa deve ter, como ponto de partida e de chegada, o texto e que este deve constituir a principal unidade de ensino da língua, sobretudo, do ensino de gramática.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, discutimos neste artigo acerca das contribuições teórico-metodológicas (texto

e gramática) e, para isso, iniciamos falando sobre os três diferentes tipos de ensino abordados por Travaglia (2000): o prescritivo, o descritivo, e o produtivo. Percebemos que, considerando esses três modos de trabalhar o ensino de língua portuguesa, estes não são reciprocamente excludentes e o professor poderá empregar, em sua prática, todos eles, levando em conta os objetivos propostos para o ensino-aprendizagem.

Salientamos, por oportuno, que, mesmo o professor fazendo uso desses tipos de ensino, há, atualmente, um direcionamento teórico-metodológico para que no ensino de língua materna o tipo produtivo e o descritivo sejam enfatizados, na medida em que são os mais eficientes para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Ao abordamos sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica, verificamos que se faz necessária a adoção de uma postura de ensino em que se estabeleça a relação entre texto e gramática, de forma que o trabalho com a língua não seja segmentado ora em aspectos gramaticais, ora em textuais. Com isso, pudemos perceber que questões de língua, de gramática, por exemplo, devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa na escola.

Por fim, considerando as contribuições teórico-metodológicas, vimos que se acentuam pontos comuns que propõem pensar o ensino de língua portuguesa na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso, o que caracteriza, portanto, o tipo de ensino produtivo. Assim sendo, evita-se o trabalho apenas com regras, como verificamos no tipo de ensino meramente prescritivo, e evidencia-se, então, o ensino produtivo voltado para análise e reflexão sobre a língua como propostos nos atuais estudos sobre o ensino de língua e nos documentos oficiais vigentes que tratam sobre o tema.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interações**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros. **A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz**. Editora Appris: Curitiba, 2011.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do Discurso: unidade e diversidade. In: **Polifonia**, 8, p. 1-18, 2004. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/89>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*, 5ª série. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; McINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1974.
- NEVES, Mara Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. **A aula de língua portuguesa: um estudo de caso no ensino fundamental**. Dissertação 194 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós- graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: leitura, produção, gramática**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

TEIXEIRA, Claudia de Souza.; SANTOS, Leonor Werneck dos. Ensino de gramática: abordagens, problemas e propostas. **Livro dos minicursos do IX CNLF**. Cadernos do CNLF, v. IX, n. 5. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 97-106. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

(IN)FLEXÕES SOBRE O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria do Socorro Pereira de Almeida
(UFRPE)

Sérgio Luiz Malta de Azevedo
(UFCEG)

INTRODUÇÃO

A questão ensino-aprendizagem, no Brasil, foi e ainda é um ponto de discussão em todos os eventos concernentes à educação, uma vez que mesmo diante de tantas transformações e implementações na aludida área, o contexto escolar brasileiro ainda é motivo de penúria, pelo menos para grande parte da população estudantil cuja situação de vulnerabilidade socioeconômica impede a participação, em pé de igualdade, na educação do país. O que, de fato, deveria ser um direito natural e reconhecido é ignorado e até certo ponto, maquiado pelas falácias das representações governamentais.

Diante desses e de outros aspectos, esse ensaio tem como objetivo discutir alguns aspectos e direcionamentos do ensino na contemporaneidade. Nesse sentido, procuramos ampliar nossas visões e experiências docentes à luz de alguns fundamentos teórico-conceituais adotados pelos seguintes autores: Cortella, (2003, 2011), Demo (1997), Freire (1996), Perrenoud, (2002), Saviani (2019), além de alguns parâmetros educacionais como LDBEM, BNCC, entre outros.

O estudo está dividido em três partes, acrescido das considerações finais e das referências bibliográficas. A primeira, apresenta uma discussão sobre a institucionalização, a partir da qual se discutem as (in)flexões que orientam a educação no Brasil como marcos normativos. Nesse contexto, nos detemos às mudanças estruturais que se mostraram mais efetivas como norma,

enquanto são praticamente nulas e às mudanças no plano prático-operativo. Observou-se, ainda, a dimensão da pesquisa como fundamento da aprendizagem e refletiu-se sobre o reconhecimento do professor e do estudante como pesquisadores, tomando para si o princípio da pesquisa como elemento norteador da aprendizagem. A ideia é que o conhecimento seja alcançado pelo questionamento e não que seja transmitido de forma mnemônica, mas compactuado pela busca de questões para as quais não se tem respostas prontas, ou seja, o estudante vai buscar respostas com a orientação do professor.

Na segunda parte, visou-se perceber como as novas tecnologias de informação e comunicação vêm se integrando às escolas. Nesse sentido, pode-se inferir que, apesar do uso massivo de aparelhos celulares, a internet como recurso de aprendizagem, através de aplicativos e de redes sociais, ainda é muito desigual. Assim, torna-se essencial o desenvolvimento de políticas públicas que alcancem os estudantes mais pobres no que concerne ao acesso com qualidade das referidas tecnologias. Também, é questionável a eficácia do ensino remoto, sobretudo, quando é utilizado como única forma de promoção da aprendizagem. Finalizando o texto, abrimos um adendo para refletir um pouco sobre o presente momento, que questões, anseios e procedimentos advêm do isolamento social ocasionado em virtude da pandemia de Covid 19, provocada pelo novo coronavírus.

1. DUAS PALAVRAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde a década de oitenta do século XX, percebemos diversas mudanças e alterações nas diretrizes que orientam a formação de professores em geral e o ensino básico. Tais alterações, entre outras coisas, mostram que, pelo menos no plano institucional, vem sendo implementadas mudanças no sentido “aplicacionista e proposicionais” baseadas em normas, modelos, diretrizes e parâmetros definidos, mas com pouca articulação. Como bem assegura Tardif (2012, p. 270) “a pesquisa, a formação e a prática

constituem [...] três polos separados”. Isto acontece a reboque da ponta dos processos de formação dos estudantes no ensino básico que, na maioria das vezes, são submetidos a aprendizagens mnêmicas, de base behaviorista, cujas práticas estão centradas em estímulo-resposta, a partir do ato de memorizar questões certas ou erradas.

Observa-se que, apesar da preponderância dessas características de aprendizagens, muito vem sendo pensado em termos de mudanças paradigmáticas no que se refere às concepções epistemológicas da aprendizagem no intuito de priorizar o conhecimento com significado na autonomia, no pensar, no agir e no transformar proativamente a vida de cada um e de todos ao mesmo tempo. Porém, além de ser algo muito sutil, não existe igualdade para o acesso de todos no que concerne às políticas públicas e aos interesses empresariais no contexto educacional, que não valorizam o pensamento como meio de aprendizagem.

Em 1996, a Lei 9.394/96 estabelece a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação -, que traz inovações para a formação de professores da educação básica. Em 2002, foi estipulado o prazo mínimo de duração da carga horária para os cursos de licenciatura em nível superior que, *a priori*, significou um avanço na educação básica. Nesse sentido, em 2002, o FORGRAD¹ – Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – passou a considerar a educação como um processo social e instituiu a pesquisa como princípio educativo na formação do professor-pesquisador e como atividade acadêmica científica.

Esses novos rumos mexeram com a estruturação curricular de todas as universidades e faculdades. Atualmente, poucas faculdades particulares mantêm cursos presenciais de licenciatura, preferindo, quando muito, operar com a modalidade EAD. Dessa forma, o parecer CNE de 2001 e a resolução que ele fundamenta (CNE/CPI – 2002) interpretam e normatizam as exigências para a formação dos profissionais da educação e estabelece novas

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/FORGRAD.pdf>

concepções para a formação docente, dadas às mudanças estruturais no esteio da sociedade brasileira.

Para perceber esse paradigma, é só observar as discussões que emergem a partir dos elementos propostos pelas instituições e entidades ligadas à educação escolar e à preocupação com a formação-profissionalização dos envolvidos, que deixam de ser vistos como quem pratica um sacerdócio e passam a ser vistos como profissionais ou, pelo menos, deveria ser assim. Além disso, a licenciatura passa a ter suas especificidades nitidamente diferenciadas se comparada ao bacharelado; a estruturação curricular, por exemplo, passa a apresentar maior ênfase em núcleos destinados à formação de professores. Os parâmetros - PCNs, diretrizes, pareceres, notas técnicas, destinados à reestruturação da base curricular, de certa forma, movimentaram as engrenagens que estruturam a formação dos profissionais de ensino.

No entanto, mesmo diante de medidas estruturais para a formação docente, ainda falta muito a se fazer para que se tenha, efetivamente, o respeito àquele que se prepara, se dedica para o exercício de formar ou interferir na formação de outrem. Daí a necessidade de atitudes reflexivas por parte desses profissionais sobre “ser professor” e suas ações enquanto tal. Do mesmo modo, o respeito ao profissional de uma determinada área também precisa ser revisto, pois não é raro ver professores com formação em Língua portuguesa dando aula de matemática, só para citar um exemplo.

O professor de ensino básico precisa de tempo, de espaço, de autonomia, formação continuada, atualização de métodos e conhecimento teórico-crítico, não para atender à exigência do mercado, como quer o sistema produtivo da educação, mas para crescimento enquanto sujeito e como profissional, ou seja, o professor necessita de possibilidades para desenvolver melhor o seu trabalho. O acúmulo de atividades, turmas, desrespeito à área de conhecimento e a própria condição humano-social, entre outros fatores, contribuem para diminuição do rendimento e aumentam a probabilidade de estresse e exaustão. Dessa forma, a qualidade no ensino também fica prejudicada.

As discussões acerca da ciência em plano geral e, em especial sobre a educação, abrem perspectivas para uma reflexão epistemológica quanto aos processos de ensino-aprendizagem em relação às estruturas normativas que orientam a educação, tanto em processos pretéritos quanto atuais, principalmente ao considerar a realidade sociocultural atual, que suscita propostas cercadas por aparatos tecnológicos e diferentes ações pedagógicas². Nesse sentido, como bem observa Perrenoud (2012), precisamos de inovação e criação para desenvolvimento de pensamentos e ações, uma vez que receitas prontas e a normatização de respostas “[...] provoca o enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa” (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Dessa forma, o aprendizado, assim como a potência da ação pedagógica, reside na autonomia da reflexão da aprendizagem como atitude teórico-prática e na dinâmica das interações professor-estudante. Esse processo, se por um lado permite a ação analítica do conteúdo e da apreensão dele, por outro lado, auxilia no cumprimento de regras necessárias de maneira mais madura, ponderada e relativizada, consoante o contexto e a realidade vivida pelos estudantes. Assim, é possível perceber a necessidade de alguns questionamentos para a inserção, de fato, do professor e do estudante no âmbito educacional contemporâneo por meio de indagações como: o que se entende por epistemologia? O que buscamos na educação no que concerne ao processo de formação de professores, e como tal processo repercute nas ações desses profissionais?

² Referimo-nos aos aparatos tecnológicos na educação, que são apresentados como uma espécie de produto acabado. Em tais aparatos, geralmente não se explicam os mecanismos e a gênese que levaram a produção de tal ou qual instrumento. Assim, cria-se um “vácuo pedagógico” e prioriza-se dispositivos artificialmente inteligentes e esteticamente bem-acabados capazes de apresentar resultados instantâneos, planilhas, gráficos e categorizações de discursos são automaticamente produzidos, eliminando a possibilidade de se conhecer os processos pelos quais foram produzidos e incorporados à formação professores e estudantes.

Questões como essas, a brevidade desses escritos não nos permite responder, mas compartilhamos tais provocações para a reflexão dessas inquições. Nesse sentido, restringimo-nos a algumas ponderações a respeito do tema, para que possamos ter a oportunidade de uma autoavaliação, enquanto observamos e analisamos as ações do outro e o contexto que nos cerca, uma vez que, como assegura Cortella (2011), muitas vezes negamos enxergar equívocos e até rever procedimentos, por estarmos seguros de nossos conceitos, deveres e ações, e imbuídos de certeza metodológica. Nesse aspecto, o filósofo complementa que: “mesmo os conhecimentos que pareceriam mais estáveis e exatos (por estarem ligados às ciências naturais e matemáticas) precisam de uma relativização que os remeta às condições de produção das quais se cercam, ou à sua configuração” (CORTELLA, 2011, p. 86).

Nesse contexto, é pertinente refletir nossas práticas pedagógicas e perguntar até que ponto estamos repensando nossas atitudes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, precisamos nos libertar da ideia de unicidade naquilo que enxergamos, pensamos e agimos na escola e na universidade. Tais aspectos remetem às ideias de Perrenoud quando indaga: “Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de um cantor ou de um atleta?” (2002, p. 47).

Buscando esse olhar para a construção do conhecimento e para a prática educativa, observamos que o sentido da palavra epistemologia liga-se ao conhecimento, à ciência e remete às teorias, práticas e métodos das várias áreas do saber. Assim, é importante observar que as questões sobre o conhecimento e as diversas concepções que estruturam o ensino-aprendizagem existem há um tempo considerável, manifestas de formas diferenciadas e orientadas, segundo princípios heterogêneos. Por exemplo, se voltássemos os olhos para o Oriente, veríamos que a meditação em meio ao ambiente natural, as experiências vividas pelos mais idosos e a observação aos seres diferentes do humano, são algumas das possibilidades de aprender e de ensinar. Já no Ocidente, os filósofos

gregos vão, a partir do pensamento mítico e silogístico, buscar meios para conhecer a realidade e a natureza. Assim, não se trata de uma receita, de um método ou de um conhecimento, mas do respeito a própria complexidade de 'ser' humano.

A partir do século XVI, uma nova forma de ver o mundo e de pensar o conhecimento começa a tomar forma, na perspectiva dedutiva e indutiva. Assim, é pela razão que se chega ao conhecimento factual e sensível. De acordo com essa forma de pensar, só a partir desses esquemas mentais de raciocínios, é possível pensar uma determinada questão para se chegar ao conhecimento. A partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, a educação, de um modo geral, e o conhecimento em todas as áreas do saber, sofrem alterações consideráveis e abrem-se, a partir de então, condicionantes paradigmáticos do processo de aprendizagem, mais ainda de forma muito incipiente e restritas, porque, junto com todos esses aspectos, vem, também, uma espécie de autoritarismo do saber, uma fórmula que, ao fim e ao cabo, além de uma condição hegemônica de aprender, fica restrita apenas a uma parte da sociedade, aumentando assim, a desigualdade no processo sociocultural e científico.

A educação pública não era uma prática extensiva, mesmo para as crianças das classes mais abastadas, por exemplo, se tinha uma educação garantida por preceptores ou eram enviadas para as escolas, enquanto que as demais crianças tinham que se contentar com suas próprias experiências de mundo e com o que a família lhes podia oferecer, através de sua cultura "popular". Diante desse contexto, percebe-se que para os iluministas, a concepção de inteligência se fundamenta na capacidade de conhecimento clássico. Portanto, não participar desse "mundo" significava não ter conhecimento e, menos ainda, inteligência, pois:

[...] são os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais

ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

Ao observar o termo destacado, entendemos muito do que ainda existe em termos de desigualdade no processo de ensino-aprendizagem. Esses aspectos eram considerados pressupostos para a vida acadêmica, realidade que, mesmo depois de tantas reformulações, estudos, reflexões e tentativas de mudanças, ainda mostra suas marcas no processo educacional contemporâneo.

As classes menos favorecidas sempre foram e ainda são vistas e pensadas pelo sistema produtivista como alicerces e mão de obra. Nesse caso, a educação acompanha tais interesses cujas ações excluem grande parte da população do direito a uma educação escolar de qualidade e, conseqüentemente, tiram desses indivíduos o acesso a cursos universitários, inclusive no nível de pós graduação. Consoante a esses aspectos, Saviani (2019) diz que “[...] manteve-se, pois a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado” (SAVIANI, 2019, p. 429).

Sendo assim, observa-se que se mantém a teoria e a reveste com outros significados para, assim, alcançar outros objetivos que, atualmente, se sustentam na perspectiva da competição, que enfatiza ainda mais a exclusão, pelo fato de nem todos terem as mesmas condições para aspirar às poucas possibilidades, o que insere no indivíduo a ideia de incompetência, como observa Saviani (2019):

Trata-se de preparar indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2019, p. 431).

Por esses e outros aspectos, consideramos o que diz Cortella (2003) quando ressalta a emergência do desenvolvimento de novos

paradigmas para a educação, tanto no sentido próprio de emergir, de vir à tona, quanto no sentido da necessidade imediata de novos conceitos, modos e ações em relação ao que entendemos por aprender e ensinar.

Atualmente, é muito comum falar-se sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro, entretanto, é preciso asseverar que esse sistema não foi pensado e estruturado para um contexto social diverso como vivemos hoje. A LDBEN, os processos normativos, as diretrizes e parâmetros, base comum curricular, foram elaborados e são prescritos para se tornarem operativos nas escolas, entretanto tais instrumentos continuam a refletir as contradições e desigualdades do capitalismo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cuja origem remonta a Constituição brasileira de 1988, no artigo 210 preconiza: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” passou a ser, a partir de 2018, centro das discussões educacionais no país.

Da década de 80 para cá, um longo caminho foi percorrido, projetos, programas, parâmetros, diretrizes, resoluções, portarias, pactos, leis foram formuladas, tendo como ponto em comum a elaboração da BNCC. Assim, em 2015 foi apresentada uma versão preliminar do aludido documento. Em 2016 foi apresentada a segunda versão, esta contou, no processo de discussão, com a colaboração de mais de duas dezenas de seminários, que congregou professores, dirigentes escolares e especialistas. Além disso, várias instituições contribuíram com sugestões na discussão da preparação da nova versão da BNCC, a exemplo do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e da UNDIME – União Nacional de dirigentes Municipais de Educação Nacional.

Em 2017, fruto de processos de incorporações e discussões, nem sempre consensuais, é apresentada a terceira versão do documento ao CNE – Conselho Nacional de Educação, que apresenta parecer favorável à referida versão da BNCC, que é homologada pelo MEC – Ministério da Educação, no início de 2018,

a parte que corresponde ao ensino infantil e fundamental. Aquela que se refere ao Ensino Médio, só é homologada no final do mesmo ano; a partir de então, o Brasil passa a ter um documento que contém as diretrizes, pelo menos no plano normativo, de todo o ensino básico no país.

Já na introdução, a BNCC indica a que veio e esclarece a sua função:

[...] [é importante que] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2019, p. 07).

Nota-se que, se por um lado a BNCC almeja o alcance nacional em todas as escalas da governança - a universalização do acesso e da permanência na escola e, principalmente, a estruturação de uma base comum curricular de qualidade e extensiva a todo o país -, por outro lado, o que se percebe, ao menos no contexto atual, é o reverso dessa função. Vivenciamos um processo de fragmentação, com pouca integração entre os entes federados. Isso, na gestão dos processos de formação de pessoas, sobretudo, no ensino básico, nos parece bastante paradoxal, além de engessar a operacionalização desse marco normativo, principalmente no que tange à uniformização curricular.

Outra questão que é discutida por Cury, Reis e Zenardi (2018) é o caráter prescritivo da BNCC, nesse caso, o que os referidos autores pretendem evidenciar é que quando a BNCC recomenda uma sequência lógico-racional de conteúdo, o citado documento acaba se enredando na ideia de prescrição e é assim que passa a ser vista como um “currículo unificador e padronizador de conhecimentos, ou seja, passa a ser, de fato, um guia direcionador. Dessa forma, não permite a apreensão da complexa realidade que se ensina ou do que se deveria ensinar numa escola, no que se refere

à compreensão da diversidade sociocultural de um país continental como o Brasil.

Dessa forma, é importante participarmos consciente e autonomamente das decisões num momento em que vemos uma “sociedade em transição paradigmática” conforme Cortella (2003, s/p), em que a dúvida do professor pode, muitas vezes, trazer a busca do conhecimento e da ação pesquisadora. Esse reconhecimento do professor pesquisador e da necessidade de sê-lo, leva-o a encaminhar com mais frequência e cada vez mais cedo, o seu aprendente ao mundo da pesquisa.

Assim, aprender pesquisando, de acordo com Demo (1997), é ir descortinando um outro mundo, tirando a cortina de fumaça que fica depois de cada assunto abordado, é ir vendo, aos poucos, as coisas, os fatos, as possibilidades de “certezas” se revelando. É aprender a fazer relações, pensar mais criticamente sobre fatos, situações e contextos; é como ao assistir a um filme em que os enigmas vão sendo desvendados ou como um jogo em que as peças vão se encaixando.

Nesse sentido, são as representações das possibilidades que vão se alargando e o sujeito vai se descobrindo enquanto descobre cada vez mais, tanto o seu objeto de pesquisa, quanto o mundo ao seu redor, uma vez que passa a ter um olhar mais atento e mais profundo. Dessa forma, de acordo com Demo (1997), educar com e por intermédio da pesquisa, especialmente na educação básica, pode ser um desafio, mas traz a convicção de que “A educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar acadêmica” [...] (DEMO, 1997, p. 06) e mais profícua para o futuro adulto que irá para o mercado de trabalho.

Isso acontece, segundo o autor, porque o questionamento com qualidade é o cerne da pesquisa e essa propriedade se torna possível com muito mais facilidade quando o estudante começa, desde cedo, a questionar o que vê, o que faz e como faz. Assim, ressalta-se que a educação feita na base da certeza e do autoritarismo é, como diz Freire (1996), arbitrária porque passa a

insegurança do questionamento e da busca, e faz o sujeito desacreditar em si para acreditar apenas no outro (professor).

Dessa forma, Demo (2003) recomenda, como um dos caminhos para as novas maneiras de se pensar epistemologicamente na ação do ensino e do aprender, a motivação, pois ao ter autonomia de interpretação, o aluno pode, ele mesmo, ter iniciativa de buscar seu próprio material de pesquisa, passar da atitude passiva para a visão e ação críticas.

É nesse contexto que Cortella (2003) assevera que devemos rever a maneira como vemos as coisas e que devemos aproveitar, por assim dizer, o que está ao alcance do estudante e as diferentes realidades em que ele vive, porque, de outro modo, pode sustentar a questão da desigualdade que pulula na educação brasileira.

Cortella (2003, s/p) ainda ressalta a urgência de novos paradigmas como potência capaz de mudar para melhor a educação: “Novos paradigmas nos novos tempos são aqueles que estão protegidos, alicerçados na capacidade de esperanças”. O autor coloca essa esperança no fato de que o educador deve ser aquele que permite o crescimento do outro e cuja experiência de “vida” e profissional são capazes de ensejar melhorias de outrem. Nessa perspectiva, é o educando quem deve ser orientado, compreendido e estimulado ao conhecimento sem que lhe sejam ignorados os aspectos culturais, sociais, econômicos, técnicos e científicos. Esses aspectos devem ser compreendidos na perspectiva de que essas dimensões do vivido são inerentes à condição de ser e de estar no mundo.

2. TECNOLOGIA PARA QUEM?

É notável que os jovens, hoje, estão cada vez mais familiarizados com os aparatos tecnológicos, especialmente da tecnologia informacional. A criança que chegava às escolas, anteriormente, para ser alfabetizada, tinha sua vivência em contato com a família, com a natureza, com as brincadeiras socializadas e interativas no âmbito de uma realidade humana factual. O aluno

que chega hoje ao ensino básico, além da convivência familiar, tem um contato de anos com a cultura midiática, sobretudo com os aparelhos celulares, principalmente, com o advento das redes sociais e da televisão; essa última apresenta grande interatividade com os sistemas telemáticos.

Estamos no final da segunda década do século XXI e muitos dos alunos são capazes de operar *sites*, *softwares* e aplicativos, principalmente, para acessar as redes sociais e jogos de entretenimento, artifícios que os fazem ser chamados de nativos digitais e alguns são tratados como *nerds*.

Porém, abrimos um adendo para discutir um pouco essas mesmas perspectivas colocadas acima e o contexto dos jovens operadores de aparelhos eletrônicos em outras situações. Que as crianças e os jovens hoje possuem grande facilidade para o uso de artefatos tecnológicos é fato; que hoje os meios pelos quais o professor pode se articular metodologicamente são consideravelmente variados, também é fato, mas será que esses meios, artefatos tecnológicos, computadores, celulares, tabletes e outros, são acessíveis para todos os estudantes? Será que os estudantes brasileiros têm as mesmas oportunidades com relação à educação? Os estudantes participam de uma sociedade que prioriza a equidade?

Chamamos atenção para a desigualdade, em especial, com relação à exclusão digital quando nos deparamos com os que não têm acesso a essas “maravilhosas” máquinas. Dados divulgados pela Agência Brasil (2020), a partir da Pesquisa Nacional de Domicílio contínua (PNAD Contínua TIC) do IBGE, assegura que quase 46 milhões de pessoas não estão conectadas à internet, um pouco mais da metade residem no campo (53,2 %). Assim, nota-se que a situação é muito pior na área rural do país. Essa realidade torna-se mais um desafio na educação contemporânea visto que, uma parcela significativa de brasileiros estão, de fato, excluídos do acesso às Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação.

Para que não voltemos a um passado, pelo menos do ponto de vista normativo, em que poucos tinham acesso à escola por se

entender que a instrução e o direito à escola eram destinados apenas às oligarquias locais e regionais, são necessárias e urgentes ações governamentais de cunho educacional que promovam a igualdade, a qualidade da educação no país, para que possamos contar com uma vivência escolar e universitária humanamente justa.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incentiva a introdução das tecnologias nos diferentes níveis de ensino, para que o educando possa, no decorrer da aprendizagem, apresentar “O domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. (LDBEN 9.394/96, art. 36). Por outro lado, as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) também preveem esse processo para o ensino Fundamental e Médio. Mas para que possamos sair do ideal e alcançar o factual é preciso olhar com mais senso de justiça para a população estudantil brasileira.

Diante desse contexto, nos sentimos provocados a observar que boa parcela das escolas particulares no Brasil tem interesse na operacionalização desses instrumentos e ações educativas, não porque vão beneficiar o estudante, mas para não perder a “clientela” frente a eventuais concorrentes, haja vista que no âmbito educacional, vem se:

[...] consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino superior, com o beneplácito da própria política educacional. (SAVIANI, 2019, p. 440).

Assim, é razoável considerar que a maioria das escolas particulares deve apresentar uma boa ambientação (infraestrutura), eficiência da gestão escolar, bem como adotar concepções de ensino que possam reduzir o papel do estudante e do professor a contingências que visam a reprodução de conteúdos previamente conhecidos. Mas o real não alcança o ideal em virtude dos próprios interesses que estão por trás de cada uma dessas instituições.

Ainda é possível observar na rede particular, que o acúmulo de atividades, aulas e a grande quantidade de alunos, além da severa exigência da escola, colocam os professores em situações de “risco” por não terem tempo nem oportunidade de se qualificarem, nem de fazer um planejamento ideal para as aulas, bem como de fazer leituras essenciais para o desenvolvimento e atualização do conhecimento. Juntando todos esses fatores, considera-se, também, que a probabilidade da condição de estresse e de exaustão é iminente.

No caso das escolas públicas, outros fatores assombram a vida de professores e estudantes: a falta de infraestrutura; muitas vezes a falta de professores de determinadas áreas; estudantes pobres e outros abaixo da linha da pobreza; a falta de acesso aos artefatos tecnológicos; muitos com deficiências sem a devida atenção; problemas de violência familiar; envolvimento com drogas; a falta de perspectivas em virtude da realidade que vive; a falta de incentivo para os estudos tanto por parte da família quanto da própria sociedade e a aproximação com o crime. Esses são apenas alguns aspectos da realidade da maior parte da classe estudantil brasileira.

Todos esses fatores chegam até o professor e se juntam com os problemas pessoais, familiares e outros condizentes à vida humana dos quais o professor não está isento. A partir dessas assertivas, podemos imaginar porque a educação brasileira é dividida em mundos diferentes, complexos e desiguais.

Ainda com relação aos contextos educacionais que separam a população estudantil brasileira, no caso da escola particular, é comum a utilização de atividades mnemônicas e repetitivas, do tipo aulão, simulados, só para citar algumas das estratégias que visam aprovação no exame nacional do ensino médio – ENEM e de vestibulares.

A partir dessas premissas, chamamos atenção para algumas questões: será que as escolas públicas acompanham esse processo? Será que os alunos de escola pública têm a mesma oportunidade e facilidade do aluno da escola particular? Até que ponto é possível

falar em novos paradigmas nesse aspecto? As oportunidades serão dadas na formação do estudante ou será que continuaremos vendo as lacunas deixadas ao longo do tempo serem cobertas com as cotas? Aqui não adentraremos nas minudências de tais provocações, deixaremos para o leitor refletir e tirar suas próprias conclusões.

É lógico que precisamos aprender a usar as novas tecnologias a favor do ensino e da aprendizagem e construir nosso conhecimento a partir da interação e da interdisciplinaridade, e isso só será possível se a oportunidade for dada para todos, uma vez que, como observa Freire (1996), ensinar exige o reconhecimento da identidade cultural, por isso, uma das mais importantes ações da educação é possibilitar que o educando possa assumir-se como ser social e histórico, pensante e criador e, assim, se ver como um sujeito capaz de pensar por conta própria, de se envolver em diálogos como um bom argumentador. Nesse sentido, a escola precisa acreditar no que faz, ou seja, acreditar naqueles que está formando como transformadores do mundo.

O computador vem sendo integrado nas escolas desde os anos noventa, mas as políticas públicas enviam esforços ainda de forma incipiente, que não contribuem efetivamente para a familiarização e universalização de jovens com sistemas de informatização aplicados a educação. Segundo o PROINFO (BRASIL, 2012)³, o Governo Federal tem o objetivo de disponibilizar um computador para cada aluno. Decorridos oito anos, nota-se que essa realidade ainda está longe de ser alcançada, pelo menos em algumas regiões e cidades brasileiras.

A BNCC traz uma proposição de multimodalidade e do aproveitamento dos artefatos eletrônicos. Esses aspectos são, sem dúvida, positivos, importantes e pertinentes não fosse a realidade do ensino brasileiro está tão distante de alcançar tais metas, principalmente no que se refere à escola pública e às camadas

³ BRASIL. Portaria no 86, de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 4 fev. 2013b.

periféricas para as quais alguns instrumentos tecnológicos e alguns métodos de ensino ainda estão numa dimensão utópica.

Sabemos que Escolas Modelos são apresentadas em pesquisas do Ibope ou em reportagens direcionadas para propaganda institucional, possuem estrutura diferenciada de outras centenas de unidades escolares que ainda sofrem com a falta de salas de aula, cadeiras, birôs, material didático, entre outros instrumentos básicos, necessários não só à educação, mas à convivência coletiva. Por isso, esperamos que, em breve, a educação seja realmente para todos, com igualdade de acesso e adequadas aos novos tempos. Uma visão, até certo ponto, utópica, mas que alimenta e ajuda a não desistir.

Dessa forma, o professor não pode estar fora do contexto sócio interativo do educando e, menos ainda, deixar de repensar ações, atitudes, conceitos e pré-conceitos que pululam situações reais que estão presentes no dia a dia de cada um de nós, dentro e fora das escolas. No entanto, o professor precisa ser visto não como uma máquina de dar aulas, mas como humano que aprende para ensinar e que precisa de respeito em suas especificidades profissionais, pessoais, acadêmicas e principalmente, humanas.

3. 2020: EM BUSCA DA LUZ NO FIM DO TÚNEL

Estamos no meado do ano de 2020 e marcamos esse texto de forma cronológica, não sem um objetivo, deixar registrado o momento de extrema preocupação em todos os sentidos e dimensões em virtude da pandemia provocada pelo novo *corona vírus*, situação que deixou 1.5 bilhões de estudantes fora da escola em todo o mundo e pôs à prova, mais uma vez, a educação brasileira. O vírus provocou uma corrida para aprender a aprender de forma diferente, ou seja, estamos nos reinventando a cada dia e descobrindo novos rumos e caminhos ao tempo em que somos afetados pela necessidade de buscar alternativas para o ensino presencial.

Desse modo, as redes de ensino viram, no uso das tecnologias de informação e comunicação, um meio para que o corrente ano

não fosse apagado do calendário escolar e para que os estudantes não fossem totalmente prejudicados com a perda do ano letivo. Entretanto, a realidade, tal qual já comentamos, não tem permitido que os objetivos de escolarização sejam alcançados em virtude da desigualdade socioeconômica que alicerça o país e compromete irrefutavelmente a educação. Nesse contexto pandêmico, ficaram ainda mais evidentes os diferentes mundos que ocupam o mesmo espaço, mas que são divididos pelas linhas abissais, aludidas por Boaventura de Souza Santos:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o ‘universo do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão e considera como sendo o outro. (SANTOS, 2010, p. 332).

Todos os aspectos que contradizem os ideais de educação foram evidenciados na nova rotina acadêmica para qual fomos, abruptamente, transportados. Percebe-se que, no caso das escolas particulares, grande parte está trabalhando remotamente, com alunos em aulas virtuais ou recebendo atividades pelas redes sociais. Já no caso das escolas públicas, os estudantes em sua grande maioria, não têm acesso à internet ou não possuem um aparelho pelo qual possa ter acesso às aulas. Esse fato impossibilita a continuação do ano letivo, de forma remota, na rede pública de ensino estadual e municipal do país.

Em alguns municípios, as aulas estão sendo transmitidas até pelo rádio enquanto os alunos acompanham em suas casas e tentam fazer, pelo menos parte das atividades para não perderem o contato total com os livros. Desse modo, vem outra preocupação: o ENEM. A questão é: será que todos os estudantes do terceiro ano do ensino médio estarão aptos a fazerem a prova? Será que todos tiveram as

mesmas oportunidades? Será que esse exame do ENEM 2020 está considerando o fator equidade para com o público estudantil?

Diante de tantos conflitos, problemas e insegurança que rondam a vida das pessoas nesse momento, é interessante pensar como o professor está se reinventando para dar conta de atividades que, até poucos dias, não faziam parte de sua rotina profissional de inserção no ensino remoto com atividades que exigem instrumentação síncronas e assíncronas. Custa imaginar, no caso dos professores, como estão aprendendo ao mesmo tempo em que têm que ensinar ou mesmo, como estão avaliando a aprendizagem. Assim, percebemos que “Os direitos humanos são dessa forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação. Linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto metafórico.” (SANTOS, 2010, p. 44).

Observamos que, com a vinda da pandemia, se havia algo embaixo do tapete que escondia as desigualdades sociais, agora se evidenciaram. No caso da educação, foi escancarada a discrepância que existe entre os privilégios que têm os estudantes de classes mais abastadas e a espera dos outros que estão do outro lado da linha abissal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi visto, podemos afirmar que o nosso olhar se dirige em uma crítica à sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, convida o leitor a pensar sobre o valor humano-social como característica essencial ao exercício da cidadania no contexto educacional, em que há necessidade da busca de identidade, igualdade e respeito. Assim, o fator alteridade é uma lacuna que deve ser preenchida no caminho em direção a uma educação justa e igualitária.

Consideramos que as atividades pedagógicas devem ser eminentemente comunicacionais e, que essa característica enseja processos interativos e processos de significação pedagógica,

processos esses que consideramos de grande valor na teia de relações construídas no âmbito escolar. Apesar de ser uma tarefa infundável estabelecer as possibilidades de ligações disciplinares, acreditamos que estamos contribuindo para uma formação integrada e mais significativa e esperamos que um dia possamos contar com uma educação inclusiva em todos os âmbitos e estágios de aprendizagem.

Intentamos, nesse texto, tratar dos caminhos e descaminhos dos processos que orientam o ensino no Brasil. A opção pela contemporaneidade se dá pela exacerbação da dualidade própria da educação formal no país, em que o ensino se torna, por um lado, marcado pela desigualdade e precariedade de acesso e permanência no sistema educacional e, por outro, pelas inconsistências dos que encontram o caminho do acesso e da permanência, e apesar disso, se associam, involuntariamente e/ou voluntariamente, a concepções de aprendizagens muito mais inclinadas para o desenvolvimento de habilidades e competências, para atuar segundo a orientação capitalista de produção e de mercado.

Ao contrário disso, pensamos numa formação que promova o desenvolvimento de sujeitos autônomos, no sentido de conhecer o mundo pela criticidade, interagir eticamente e, sobretudo, viver dignamente com respeito à diversidade étnica, de gênero, da tradição e da mudança, incluindo, nessa perspectiva, as fricções culturais da condição paradigmática da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 210.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em 2 de jul. 2020.

BRASIL, **BNCC – Banco Nacional Comum Curricular.** [online] Disponível na Internet via URL: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_final_site.pdf. Arquivo capturado em 8 de Julho de 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
CORTELLA, Mário Sérgio. **Novos paradigmas da educação** (2003)
Video realizado por ATTA- mídia e educação. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=k0wIwV8XphY>. Acesso em
06/2020.

_____ **A escola e o conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos**, 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CNE – Conselho Nacional de Educação (Ministério da educação)
PARECER CNE/CP 9/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 28/06/2014.

CURY, R. Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa** 2ª ed. Campinas-SP: Editores associados, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

LDBEN. **lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília. 23/12/1996. seção 1 P. 27833 – 27841.

PERRENOUD, Philippe, **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e ação pedagógica**. (trad.) Cláudia Schilling. Porto Alegre -RS: Artmed, 2002.

AGÊNCIA BRASIL. **Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à Internet**. 20-05-2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Col. Memórias da educação. Campinas – SP. Autores associados, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO FÓRUM EDUCACIONAL¹

Maria de Fátima Silva dos Santos
(UFRPE/UAST)

Maria do Socorro Oliveira
(FCRN)

Introdução

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões voltadas às interações que ocorrem entre tutor e cursistas na ferramenta fórum educacional de um curso de formação de professores, na modalidade de ensino a distância. O objetivo é analisar o discurso desses sujeitos, nessa ferramenta virtual, a fim de verificar as estratégias interacionais presentes nas produções textuais que ali são postadas. Pretendemos, ainda, explorar, entre outras questões, o modo como se constrói o diálogo entre os participantes do fórum, imprescindível para a aprendizagem em um ambiente virtual, no qual a interação face a face não se estabelece, e de que maneira o professor utiliza a linguagem escrita para envolver o aluno nesse processo de ensino e aprendizagem.

Na compreensão desse processo, consideramos a contribuição do computador e da internet, dentre outras tecnologias e mídias, para o processo de interação e

¹ A primeira versão deste trabalho foi publicada nos Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, com o título “Ensino de línguas mediado pelas novas tecnologias: o fórum educacional como ferramenta de interação.” O texto encontra-se disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2010.html>. Aqui, o reapresentamos em uma nova versão, ampliada e corrigida.

comunicação, bem como a expansão do ensino a distância no cenário atual. Veremos, entre outros elementos de análise, que em sala de aula virtual o uso de estratégias de natureza afetiva é fundamental para assegurar uma maior participação dos alunos e, assim, intensificar a interação e aproximar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância.

O *corpus* é formado por uma amostragem de textos, escritos por professores e alunos em um curso de formação a distância (Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação), oferecido por uma universidade estadual brasileira². Para fundamentar os encaminhamentos dessa pesquisa, buscamos respaldo em elementos teóricos e metodológicos advindos da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2008), da análise da conversação (PRETI, 2002; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MARCUSCHI, 2008) e da interação verbal (KOCH, 2000), além de estudos sobre a linguagem na *Web* (ARAÚJO, 2007; MARQUESI, ELIAS e CABRAL, 2008; MARCUSCHI e XAVIER, 2010), entre outros.

Inicialmente, com uma breve trajetória da Educação a Distância no cenário atual, destacamos as particularidades desse paradigma educacional e como o avanço e os usos das ferramentas tecnológicas nessa modalidade de ensino têm ampliado a complexidade das discussões sobre o conceito de educação a distância, principalmente no que se refere à interatividade nesse sistema de ensino. Na sequência, apresentamos, de forma sucinta, uma abordagem do uso de ferramentas tecnológicas no ensino a distância. Por fim, tratamos do fórum educacional como uma ferramenta de interação entre os seus participantes, apresentando elementos

² O material empírico aqui analisado tem como fonte o *corpus* da pesquisa de doutoramento intitulada *A hipermídia como suporte de letramento digital* desenvolvida por Taciana de Lima Burgos, sob a orientação do professor Dr. João Gomes da Silva Neto, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

de uma análise dos textos escritos na ferramenta fórum, produzidos em edições de um curso de formação de professores, denominado Mídias na Educação.

1. Educação a Distância: novo paradigma educacional

O ensino a distância rompe a relação face a face entre professores e alunos e o processo de ensino e aprendizagem ocorre em ambientes que transcendem o espaço da sala de aula tradicional, processando-se em outros espaços e tempos que diferem dos marcados pelas escolas convencionais, atendendo a demandas cada vez mais crescentes de segmentos diferenciados da sociedade.

Uma das grandes críticas a esse sistema de ensino mediado por veículos de comunicação diversos, a exemplo do correio, do rádio, e mais recentemente da televisão, era a quase que completa falta de interatividade do processo de aprendizagem, por causa da dificuldade dos alunos em trocarem experiências e tirarem dúvidas com professores e colegas, o que, argumentava-se, deveria desestimular e empobrecer todo o processo educacional. No entanto, esse cenário começou a se modificar com a difusão e o avanço das tecnologias de comunicação e informação (TIC), uma vez que as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos sistematizados, assim como as interações entre os sujeitos participantes desse processo, ampliaram-se significativamente.

Mais recentemente, a educação a distância passou a ser compreendida como uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, mediada pelos suportes tecnológicos digitais e de rede, e inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou totalmente a distância. Isso amplia consideravelmente a complexidade e as variáveis envolvidas na discussão e, por sua vez, obriga-nos a fragmentar as reflexões em questões mais específicas.

Hoje, frente ao intenso desenvolvimento das tecnologias digitais e das redes sociais de comunicação, muitas discussões

vêm sendo realizadas no sentido de tornar a Educação a Distância uma modalidade de ensino mais interativa. Desse modo, as possibilidades de ampliação da interatividade⁴ permitidas por essas redes de comunicação e informação tornaram-se seu núcleo mais importante e avançado. Para Barros e Crescitelli (2008, p. 73), “Interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico partilhado.”. Isso ocorre porque a sala de aula virtual estabelece um novo espaço de interação, no qual as relações são muito diversas das que ocorrem em uma sala de aula convencional.

Para as autoras, o ensino a distância mediado por computador, por si só, em termos de qualidade, não é inferior nem superior ao ensino presencial. Como as interações nesse contexto “[...] dependem de aparatos tecnológicos, recebem, em geral, um tratamento que dá destaque mais a sua dimensão técnica.” (*ibid.*). Logo, é o uso que se faz dessas ferramentas tecnológicas que irá definir se os resultados pretendidos com esse ensino serão alcançados e se a interação que promove é de qualidade.

A interação no contexto virtual de ensino, ainda segundo Barros e Crescitelli (*op. cit.*, p. 75), se conduzida adequadamente, “[...] viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento”. Isso significa conceber a aprendizagem como um processo de natureza social por meio do qual se constroem e se compartilham conhecimentos. Ainda com relação às interações virtuais e, mais especificamente, ao uso da Internet, lembramos o que nos diz a respeito Marcuschi (2010, p. 24), para quem esta criou uma imensa rede social que liga os sujeitos de forma variada e com uma rapidez espantosa, e por isso, justamente, “[...] a natureza das novas tecnologias **não são antissociais**, mas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesses.” (grifos do autor). Isso ocasiona um novo formato de

interação social, ou seja, uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa.

A esse respeito, Lago, Nova e Alves (2003, p. 20), por sua vez, afirmam que “A maior parte dos ambientes de Educação a Distância explora pouco as possibilidades de interatividade das tecnologias digitais” e isso ocorre porque a ênfase recai quase que exclusivamente na disponibilização de informações e textos prontos. Para os autores, isso também ocorre nas práticas pedagógicas, visto que, como bem observam, “As avaliações não são formatadas num modelo diferenciado, como que transpondo para a rede o ambiente de sala de aula tradicional.” (*Idem*, p. 20-21). Nesse sentido, entendemos que é preciso superar uma postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos, aos moldes do ensino presencial, e avançar para formas singulares de ensino e aprendizagem, em função das especificidades da EaD via *web*.

2. O uso das ferramentas tecnológicas no ensino a distância

A utilização de novas tecnologias em sala de aula no campo educacional vem despertando o interesse de muitos pesquisadores, incluindo os do campo do ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) de forma crescente (cf. Araújo 2007; Marquesi, Elias e Cabral 2008; Marcuschi e Xavier 2010; Ribeiro *et al.* 2010, entre outros).

A esse respeito, Araújo (2007) reuniu pesquisadores que discutem e abordam questões sobre o papel da internet no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, como os gêneros utilizados nos meios digitais, os seus produtores e consumidores, a visão da escrita digital pela escola, da internet como provocadora de prejuízos na aprendizagem linguística dos adolescentes, ou da *web* como ameaça para a língua.

Marquesi, Elias e Cabral (2008), por sua vez, apresentam uma coletânea de artigos resultantes de investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Ensino de Língua

Portuguesa para Fins Específicos”, da PUCSP. Fundamentados na Teoria do Texto, na Teoria da Enunciação e das Tecnologias da Informação e da Comunicação, os artigos enfocam questões teórico-metodológicas da organização do ambiente virtual e do texto destinado ao ensino de Língua Portuguesa a distância, com especial destaque para os aspectos interacionais que minimizam a distância entre professores e alunos nesse contexto de ensino. A obra é organizada em três partes. Na primeira, os pesquisadores discutem a aplicação da tecnologia ao ensino, e, mais especificamente, os ambientes virtuais para o ensino e a aprendizagem. Na segunda parte, os pesquisadores discutem a interação em ambientes virtuais para o ensino e a aprendizagem, com especial atenção para as questões linguísticas. A terceira e última parte reúne pesquisadores que tratam da escrita e da leitura em ambientes virtuais para ensino e aprendizagem.

Em *Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*, Marcuschi e Xavier (2010) apresentam uma série de textos de diversos pesquisadores que discutem, sob diferentes perspectivas teóricas, as principais modificações promovidas nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários, a partir das inovações tecnológicas, e como essas mudanças afetam o processo de ensino e aprendizagem da língua na escola e fora dela. Conceitos fundamentais de hipertexto, gêneros digitais, discurso, leitura e ensino a distância mediados pelo computador são analisados nos diversos trabalhos que compõem a obra.

Dedicamos uma atenção especial para três desses trabalhos. O primeiro, “Gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital”, Marcuschi (2010, p. 15-80) descreve e analisa as características de vários gêneros textuais que estão surgindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais. No capítulo, questões como, por exemplo, quais as consequências da chegada das novas tecnologias na vida contemporânea e qual seria a originalidade dos gêneros

digitais em relação aos que já existem, recebem uma abordagem cuidadosa com sugestões de respostas a partir de reflexões de caráter epistemológico e metodológico fundamentadas na teoria dos gêneros e dos estudos etnográficos. Para o autor (2010, p. 16), três aspectos tornam a análise desses gêneros relevantes: “(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais; (3) a possibilidade que oferecem de rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.”. Ele ressalta, ainda, que “[...] esse ‘discurso eletrônico’ constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias”. (*ibid*).

Em “Linguagem da internet: um meio de comunicação global”, Fernanda Galli (2010, p. 147-164) analisa, de forma breve, alguns aspectos da linguagem veiculada pela internet. Para tanto, a autora segue os princípios básicos da lexicologia e da terminologia, frente à linguagem do computador. A pesquisadora centrou-se nos vocabulários técnico-informáticos que são determinados pela reflexão coletiva e que encontram-se interligados a um sistema de padronização do uso social inserido no contexto da comunicação virtual e globalizada.

No terceiro artigo que aqui destacamos, “A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital”, Denise Braga (2010, p. 175-197) mostra as vantagens da comunicação interativa em ambiente hipermídia para o aprendizado da leitura em língua inglesa, a partir da análise de dados obtidos em uma interação concreta de alunos com um material digital (*Read in Web*) disponibilizado no servidor da Unicamp <www.ead.unicamp.br/readweb>. A autora conclui que a interatividade e a multimodalidade afetam diretamente a organização do texto na tela, mas, em contrapartida, exige do aprendiz a aquisição do letramento digital, que implica

necessariamente mais autonomia no processamento da leitura e na aprendizagem em ambientes virtuais.

3. O Fórum educacional como ferramenta de interação entre seus participantes

O fórum educacional digital consiste em um ambiente para discussão de temas específicos, listas de grupo e assim por diante. Nele, “As relações são continuadas e movidas por interesses comuns. É um ambiente que envolve vários gêneros.” (MARCUSCHI e XAVIER, 2010, p. 32). Esse ambiente tem como principal objetivo promover debates que abordam um determinado tema, permitindo a ocorrência de discussão e interação por meio da troca de mensagens. Ele também permite a comunicação **assíncrona**, ou seja, as pessoas interagem por meio de uma rede de computadores a qualquer hora e em qualquer lugar, sem a participação simultânea de todos os usuários em um mesmo local.

Ao falar sobre essa temática em contexto de educação, Andrade (2008, p. 123-124) afirma que o fórum educacional é um espaço onde “[...] todos os usuários podem conversar sobre questões pontuais que foram apresentadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. O professor/tutor abre um fórum e todos os alunos incluem nele suas impressões”. As mensagens nos fóruns são organizadas em turnos e agrupadas em tópicos/temas.

Silva (2009, p. 48), por seu turno, afirma que a principal função do fórum educacional é “[...] constituir-se espaço para a discussão de um tema. Como o tema é combinado, o fórum digital educacional oferece condições para a construção de um ambiente colaborativo”. Desse modo, o conhecimento é construído coletivamente por diferentes interlocutores em uma relação dialógico-social e compartilhado com vistas à construção ou à reconfiguração de conceitos.

Devemos considerar que, nos fóruns, os eventos de aula e as formas de interação entre seus participantes baseiam-se, fundamentalmente, na escrita. Ou seja, apesar da integração de imagem e som, a escrita continua sendo essencial nesse contexto. Contudo, essa linguagem escrita possui características especiais, apresentadas por Marcuschi (2010, p. 22) como “um hibridismo mais acentuado” entre fala e escrita, pois apresenta um caráter mais informal que a linguagem utilizada nos textos escritos, o que facilita a aproximação e a interação entre os participantes.

É, pois, pela linguagem escrita que em ambiente virtual o professor cria estratégias que envolvem e motivam os alunos. Sendo assim, apenas a capacitação técnica para lidar com o aparato tecnológico não é suficiente para formar adequadamente o docente virtual. Ele precisa, entre outros fatores, saber utilizar a linguagem escrita de forma estratégica, de modo a produzir sentidos e a propiciar o envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem (cf. CAMPOS, 2008).

Para Koch (2000), as estratégias são procedimentos que objetivam manter e ou estabelecer uma interação verbal. Por meio delas podemos orientar nossos enunciados tendo em vista determinadas conclusões. Campos (2008, p. 95) menciona algumas marcas presentes no discurso escrito, tais como: emissão de avaliações, convites, solicitações, elogios, recomendações, repetições, perguntas, entre outras. O autor defende que marcas como essas podem tornar um discurso mais envolvente e destaca dois princípios norteadores da prática educacional: o aluno deve ser encorajado a participar e extrair o máximo possível de seu próprio conhecimento e experiência; o professor deve estimular o pensamento, em vez de se preocupar apenas em extrair do aluno informações verdadeiras.

Segundo Moore (2007, p. 162), um fórum de discussão apresenta, basicamente, a seguinte configuração:

Uma mensagem inicial. O docente dá uma explicação ou reflete sobre algum item do conteúdo;

Resposta à mensagem. Os participantes devem responder a questões propostas por meio de uma elaboração, ou ideia alternativa, ou uma pergunta;

Mensagem de acompanhamento. O docente ou o aluno responde as colocações anteriores com uma explicação de como a segunda mensagem foi útil para aumentar a compreensão do tópico e, se possível, acrescentam um comentário independente adicional;

Resumo da mensagem. O professor resume as mensagens dos membros do grupo para incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças na compreensão do grupo (MOORE (2007, p. 162).

Por questões de delimitação deste trabalho, iremos considerar aqui apenas as três primeiras dimensões, a saber, “mensagem inicial”, “resposta à mensagem” e “mensagem de acompanhamento”. Como dissemos anteriormente, nosso *corpus* consta de transcrições de eventos de aulas colhidos em um curso do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação/MEC.

O Mídias na Educação é um programa de formação continuada de educadores para o uso pedagógico das mídias integrado à proposta pedagógica. Tem como uma de suas principais características a integração das diferentes mídias no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a diversificação das atividades de linguagem e o estímulo à leitura e à escrita mediadas por diferentes mídias. O programa encontra-se organizado por módulos em diferentes Ciclos: Básico, Intermediário e Avançado.

4. Análise das interações tutor/cursistas em um fórum educacional

Os textos aqui analisados foram recolhidos na atividade fórum, durante o Módulo Material Impresso, primeiro dos seis que integram o Ciclo Básico do Programa Mídias na Educação. Trata-se de uma atividade da segunda oferta desse curso,

promovido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com sede na cidade de Mossoró-RN. O evento ocorreu entre os dias 28 de fevereiro a 28 de abril de 2008, com vinte e seis cursistas e 88 mensagens postadas. Porém, para não tornar a análise exaustiva e não correremos o risco de sermos repetitivas, faremos um recorte desses eventos.

Com a abordagem da temática “O computador e seu funcionamento”, o fórum foi aberto pela tutora com uma sugestão de pesquisa de preços, buscando encontrar determinadas configurações de computador e, assim, escolher um bom computador para uso na escola. A fim de promover a interação entre os participantes. A tutora sugeriu a troca de informações entre os participantes sobre as configurações e os preços mais atrativos dos computadores pesquisados.

Na proposta da atividade, apresentada a seguir (Texto 1), percebe-se o uso de algumas estratégias linguísticas empregadas no discurso docente para produzir, na interação, efeitos de aproximação e comprometimento.

(1)Texto 1:

Fórum

Etapal: O computador e seu funcionamento

Olá pessoal,

Bem Vindos ao Módulo Básico Informática.

Nessa atividade vamos aprender a escolher um bom computador para uso na sua Escola. Vamos especificar um bom computador? Como? Procure em jornais ou na Internet anúncios de venda de computadores. Anote a configuração indicada e troque ideias com seus colegas sobre preços razoáveis para determinadas configurações de computador.

Nesse texto de abertura do fórum (mensagem inicial), em que é feita a apresentação do módulo a ser estudado,

verificamos, entre outras estratégias interacionais, a presença de saudação inicial, perguntas, sugestões e recomendações.

(2)Texto 2:

Professora. Fev 28 2008. 12:55PM

Oi pessoal,

Vou começar nossa discussão e reflexão com a seguinte pergunta: para escolhermos um bom computador, eu enquanto compradora, devo começar a escolher pela cor?

Conforme visto, no Texto 2, para entusiasmar e dar sequência à discussão, a professora faz uso de uma pergunta orientada: “para escolhermos um bom computador, eu enquanto compradora, devo começar a escolher pela cor?”. Para Kerbrat-Orecchioni (2006), a pergunta constitui o ato de fala mais intrinsecamente interativo. Desse modo, entendemos que o ato de perguntar, ou questionar, possibilita ao professor criar e manter laços com os alunos, isto é, esse ato constitui uma estratégia linguística que tende a favorecer a interação entre os participantes em uma conversação.

(3)Texto 3:

C02. Fev 28 2008. 23h09min

Para escolher um computador deve-se levar em consideração três principais fatores: a sua demanda pelo equipamento (o que você vai usar?), a relação custo/benefício (preço) e a tecnologia. Três perguntas são fundamentais: O que? Quanto dinheiro tem disponível? Para que?(finalidade)...

(4)Texto 4:

C01. Fev 28 2008. 06:58PM

Oi, professora. 😊

Na hora de comprar um PC, a cor é o que menos importa. Devemos analisar a marca do Processador... Concordam????

Em resposta à pergunta da professora, C01 e C02 (textos 3 e 4) expõem suas opiniões sobre o tema em discussão. Na resposta de

C01, tem-se a presença de saudação inicial “Oi, professora.” e de uma pergunta “Concordam???”. Entendemos que essa pergunta não traduz a intenção do aluno em realizar um questionamento, ela funciona mais como um pedido de confirmação e também como uma estratégia de dar sequência ao diálogo estabelecido.

(5)Texto 5

Professora (falando com C02). Feb 29 2008. 02:42PM

Oi C02,

Suas colocações são muito pertinentes. Você diz que o monitor de LCD é preferível, certo, mas, será que existem outros motivos?

Vamos debater com os colegas.

Compreendemos que a escolha de algumas estratégias linguísticas pode provocar reações colaborativas no discurso do aluno. No texto 5, a saudação inicial da professora seguida de um elogio imprime um tom positivo de aproximação e cortesia à conversação, estabelecendo, assim, uma relação de empatia: “Suas colocações são muito pertinentes”.

Após elogiar o aluno, a professora emite uma avaliação da resposta apresentada na atividade proposta que gerou o fórum de discussão. A avaliação da professora é seguida de uma pergunta que dá ao aluno a oportunidade de aprofundar a pesquisa, estabelecendo entre eles uma relação que se aproxima do diálogo. Além disso, acreditamos que o uso de perguntas permite ao professor motivar o estudante a participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Você diz que **o monitor de LCD é preferível** (avaliação), certo, mas, **será que existem outros motivos?** (pergunta)

Vamos debater com os colegas. (sugestão).

Notamos que o aluno mostra-se preocupado em manter a interação por meio da aceitação da sugestão proposta pela professora. Ao emitir a sugestão “Vamos debater com os colegas”, a professora procura envolver os demais alunos na discussão,

demonstrando, assim, seu interesse por eles, o que revela seu comprometimento com a ação de ensinar e, desse modo, promover uma aprendizagem mais eficaz e interativa.

Conclusão

Verificamos, nos limites das análises aqui expostas, o uso de várias estratégias interacionais, tais como saudações iniciais e finais, elogios, perguntas, sugestões, recomendações, avaliações, entre outras. Acreditamos que, em uma cena interativa, o uso de tais estratégias pode produzir efeitos positivos de interatividade, com a decorrente melhoria nas atividades de cortesia que, por sua vez, promovem o comprometimento e a empatia no ensino e na aprendizagem, estabelecendo entre os participantes uma relação que proporciona a criação de laços afetivos, promovendo, assim, uma interação colaborativa.

Portanto, em uma sala de aula virtual, em que a relação face a face não se estabelece e em que a comunicação acontece por meio da escrita, como nos fóruns de discussão, o uso de estratégias de natureza afetiva é fundamental para assegurar uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem e, assim, manter a interação entre os participantes. Dessa forma, é preciso, ainda, que o professor esteja sempre atento ao uso da linguagem nesse contexto, visto que as atividades de ensino e de aprendizagem se efetivam na e pela linguagem, pois é nessa interação que a educação acontece de maneira significativa, proporcionando, ainda, novas formas de interagir com as tecnologias de informação e comunicação.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. Produções de conteúdos para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. In: **Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 119-135.

ARAÚJO, Júlio Cesar. (org). **Internet e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. In: **Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 73- 92.

BRAGA, Denise. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197.

CAMPOS, Karlene da Rocha. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: **Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 93- 104.

GALLI, Fernanda. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-164

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

LAGO, André; NOVA, Cristina e ALVES, Lynn. Educação a distância e comunidade interativa. In: **Educação e tecnologias: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 10-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (orgs.). **Interações virtuais:** perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

MOORE, Michael. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** 2001.

PRETI, Dino. (org.). **Interação na fala e na escrita.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010.

SILVA, Sandra Gonçalves da. **Fórum educacional digital:** dialogismos e construção do conhecimento. São Paulo: PUC-SP, 2009 (dissertação de mestrado).

IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO SOCIAL: REMEMORANDO E PROJETANDO INVESTIGAÇÕES

Jailze de Oliveira Santos
(UFAPE/NIEPEE/GEPE)

“Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência humana no mundo moderno.”

Luiz Antônio Marcuschi
(2010)

Considerações iniciais

As diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano de cada indivíduo, de suas famílias, de grupos distintos e de uma sociedade, moldam a nossa relação com a língua escrita em função dos seus usos, significados e valoração. Estas tendem a ser amplamente diversificadas e alicerçadas no tempo e no espaço peculiar, são construídas historicamente.

Neste cenário tão híbrido, as concepções de linguagem e suas práticas sociais encontram ressignificações particulares. Assim sendo, as produções escritas possibilitam aos sujeitos de linguagens interagirem com as formas mais variadas de contornos da leitura e da escrita, fazendo com que a língua escrita se torne objeto de estudos em diversos campos do conhecimento e, por isso, é que se fala tanto de letramento(s).

Não se pode dissociar os estudos sobre linguagem e os das práticas de leitura e de escrita, sem aproximá-las a uma perspectiva ideológica, pois a escrita é produzida dentro de uma inter-relação

complexa de poder, *status* e conhecimento. De fato, a linguagem, nas suas mais diversas expressões, é uma produção humana coletiva e dialética, que representa a percepção que temos da realidade; é um instrumento humano de extrema importância, pois é por meio desta que o homem se integra em sociedade (SANTOS, 2008).

As questões levantadas a respeito da relação entre letramento(s), práticas de leitura e de escrita, 'alfabetizar-letrando'¹, práticas de letramento em espaços formais e não formais de educação, dentre outras, tem lugar privilegiado em nossos embates e se relacionam diretamente a proposições de linguagem, ideologia, enunciação, constituição do sujeito, emancipação, dentre outras, presentes nas proposições teóricas e metodológicas enunciadas por Paulo Freire. A esse respeito, Street (1984; 2014) afirma que as práticas sociais de leitura e de escrita são definidas a partir de padrões ideológicos e veiculadas às instituições dominantes de poder.

Admitindo a importância dessas práticas, nos propomos a situar nossos estudos e investigações nesta direção, apresentando primeiramente os já concluídos, e mais adiante, outros ainda em andamento. Estes estudos e projeções de investigações contemplam os mais distintos objetos e objetivos explorados na relação entre educação emancipatória e concepções e práticas de linguagem.

1. Rememoriando estudos: o letramento social em foco

Na busca de uma compreensão mais acurada das práticas sociais intermediadas pela escrita, realizamos variados trabalhos que abordam especificamente esta perspectiva teórica-metodológica.

¹ Expressão cunhada por Magda Soares e amplamente utilizada por muitos pesquisadores.

Os “Novos Estudos de Letramento” (NLS- **New Literacy Studies**), alicerça seus estudos na noção do letramento como uma prática sócio-cultural, procurando investigar os significados atribuídos às práticas de leitura e de escrita. Esta linha de investigação guia nossas pesquisas e dão respaldo as nossas construções tanto teóricas, como alimentam nossos métodos e técnicas de pesquisa.

Na nossa dissertação de mestrado em educação, defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), linha de pesquisa de Educação e Linguagem, procuramos identificar - em uma Organização Não Governamental/AACA² que atua na educação não-formal -, as práticas e os eventos de letramento propostos pelos educadores e os modos particulares destes desenvolverem tais práticas em aulas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, na qual foram usados como instrumentos de pesquisa os seguintes procedimentos: observações em sala de aula e ambiente extra-classe, entrevistas com educadores e relatos das atividades realizadas.

Verificamos que as práticas de letramento desenvolvidas na ONG valorizavam, sobremaneira, práticas ideológicas de letramento. Os eventos mostravam que as práticas de letramento observadas eram permeadas por crenças e valores que subjazem aos princípios éticos, políticos e ideológicos da instituição. Os alunos que frequentavam a Instituição eram expostos diariamente a inúmeros eventos de letramento, que viriam atender a demandas cotidianas e cumpriram finalidades sociais, políticas e éticas estabelecidas pela ONG pesquisada (SANTOS, 2008).

Os resultados do estudo mostram que as práticas pedagógicas da Instituição de educação não-formal valorizam uma visão de letramento como prática social da escrita e da leitura, e visam à promoção do letramento dos seus alunos como

² Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AACA).

instrumento potencializador de cidadania e inclusão social. De fato, o título do trabalho é: **Práticas de letramento e interação socio-cultural: um olhar sobre a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AACA)**.

Tendo em vista os objetivos da investigação, buscamos, ao longo das descrições e da análise dos dados, mapear os eventos de leitura e de escrita cujos alunos da Instituição participavam cotidianamente, a fim de entender o significado dessas práticas no processo de letramento dos aprendizes. Percebemos que nos ambientes da AACA, como em qualquer outro espaço de letramento, a escrita está presente de forma significativa, exercendo uma função no cumprimento de objetivos sociais, políticos, éticos e ideológicos.

Identificamos algumas dimensões de uso da escrita, como: **sociointeracionista**, quando as atividades destinavam-se a estabelecer e manter relações de natureza afetiva ou social; **instrumentais**, através dos eventos de letramento que buscavam obter e divulgar informações sobre questões que viabilizam a execução de tarefas práticas e também registrar e manter dados escritos; **instrutivos**, para buscar o conhecimento necessário à tomada de atitude diante de fatos concretos; **confirmacionais**, quando as atividades de escrita ou produção de texto eram propostas de modo a subsidiar a memória quanto à confirmação de acontecimentos do passado, compromissos assumidos para o futuro ou fatos e compromissos do presente; e ainda, **sociopolíticos**, na medida em que as práticas serviam para dialogar com a comunidade ou com o poder público. Como vimos, estas dimensões cumpriram funções sociais, as quais foram vivenciadas através de diversos gêneros de textos lidos e escritos na ONG pesquisada.

Constatamos que, na maioria dos eventos de letramento que observamos na AACA, o texto é assumido e utilizado como objeto social. Os alunos percebiam o texto como um objeto da cultura escrita que faz parte das práticas de escrita da sociedade e, como tal, está presente nas práticas sociais dos grupos

letrados. Ao propor a leitura ou a produção de um texto, os educadores procuravam situar a atividade em relação a uma necessidade real, a questões que surgiam na sala de aula ou aos propósitos dos temas trabalhados. Isto fazia, ao nosso ver, com que o texto “ganhasse” sentido para os alunos e as atividades se tornassem prazerosa e envolvente.

A análise dos dados pareceu-nos indicar que as “estratégias” utilizadas pelos educadores para fazer com que os alunos produzam e leiam um texto de maneira eficaz estão mais centradas em fazer com que os aprendizes percebam a necessidade de se comunicarem e interajam no espaço que lhes pertencem. Essa interação propiciaria aos alunos a percepção do elo entre os eventos de letramento nas aulas e as demandas das práticas sociais do “mundo letrado”.

Parece haver, portanto, uma relativa dependência entre o quê se lê e o quê se escreve com a concepção da instituição e dos educadores sobre a formação de cidadãos críticos e emancipados, a qual seria fundamental para uma formação cultural vinculada ao contexto social, além de promover a ampliação do letramento dos alunos. Nessa perspectiva, os educadores pareciam considerar de fundamental importância, nas práticas de leitura e de escrita, os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e criavam espaço para que os alunos falassem, refletissem e transformassem as atividades propostas.

Consideramos que uma parte significativa das práticas de leitura e de escrita observadas responde ao modelo ideológico de letramento³, entendendo-se este no sentido que lhe foi atribuído por Street (1984). Contudo, como bem explica este autor, o modelo ideológico traz também aspectos do letramento autônomo. É ideológico, na medida em que a ONG utiliza a

³ Neste modelo “o que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas (STREET, 1984, p. 1). Tradução nossa.

escrita não como código neutro, pois este modelo tem como fundamento o princípio de que a escrita não pode ser tomada como tecnologia neutra porque está inevitavelmente vinculada às estruturas de poder que prevalecem na sociedade em que é usada. Portanto, os usos da escrita visam a questionar ou reforçar valores e ideologias.

Assim, na medida em que estas práticas proporcionam também uma leitura crítica da realidade que cerca os alunos e a comunidade, elas são também um instrumento para que se possa agir sobre esta, resgatando assim a cidadania e ampliando as experiências de letramento das crianças e dos adolescentes.

A pesquisa realizada na Associação de Apoio à criança e ao Adolescente nos permitiu compreender como esta ONG, voltada à educação não-formal, contribui de fato na formação do sujeito/cidadão comprometido com a sua realidade e inserido no mundo da cultura letrada. A experiência etnográfica realizada no estudo nos permitiu entender o que dá sentido às práticas de letramento da instituição, bem como nos impulsionou a compreender qual projeto de letramento está em curso naquele contexto. Este trabalho foi publicado em formato de livro pela editora da UFPE.

Diante das análises e discussões apresentadas aqui, vemos a contribuição do nosso estudo para a reflexão sobre letramentos sociais no âmbito da educação não-formal. Neste, os alunos provêm de comunidades pobres, as quais têm práticas de letramento nem sempre legitimadas pelas agências do letramento hegemônico.

Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, especialistas no âmbito mundial, professores universitários, projetos singulares e educadores populares estão mostrando a preocupação de orientar a educação, não somente no sentido da educação acadêmica. Não se trata de negar a imprescindibilidade desta, mas de afirmar que o objetivo fundamental da educação é inserir o educando culturalmente e socialmente, levando-o a participar politicamente e a exercer a

sua cidadania. Neste sentido, faz-se necessário vislumbrar outras propostas educacionais, a partir de abordagens que tenham relações entre práticas de letramento e de interação sociocultural.

Partimos para nosso doutoramento em educação, depois de participar de uma formação sobre Educação do Campo. Encantada com os novos conhecimentos adquiridos, escolhemos este ‘espaço’ para realizar nossa tese. Elegemos, como foco de atenção, uma escola do campo, situada no distrito rural de Santa Rita, município de Serra Talhada (PE), e como *locus* de observação, os ambientes de uma sala de aula, ambientes externos à sala e ainda externos à escola.

Nosso arcabouço teórico fundamenta as discussões centrais de nossa tese, que circulam em torno das práticas de leitura e de escrita, da educação do campo, e do estudo do cotidiano. Por considerarmos que as práticas cotidianas são historicamente “construídas” a partir da união de muitos fatores, e por entendermos que diferentes ambientes refletem diferentes realidades, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa **conhecer e analisar o cotidiano dessa escola no que diz respeito aos eventos e às práticas de letramentos vivenciados pela comunidade escolar**. Assim, pretendíamos identificar e analisar as ações e os usos que giram em torno da escrita e da leitura, tendo como pressuposto o fato de que diferentes sujeitos desenvolvem diferentes práticas.

Realizamos um estudo qualitativo, também com princípios etnográficos, para podermos, de fato, analisar o processo de construção das práticas de leitura e de escrita e suas invenções, de modo a evidenciar suas particularidades. Optamos por utilizar instrumentos de pesquisa que permitissem descrever e entender os microcontextos em que se desenvolveram as práticas de letramento focalizadas: entrevistas, observações, memorial e questionários.

Nossos resultados apontaram que no cotidiano da escola pesquisada há vários momentos nos quais é possível perceber atitudes e discursos transformados, ou melhor, “construídos” de

acordo com o contexto presente e com as necessidades da situação. Esse movimento nos permitiu olhar para as singularidades, já que práticas cotidianas revelam maneiras de fazer, construções e readaptações e nos dão indícios a respeito dos usos e dos significados da língua escrita naquele contexto.

No cotidiano da escola pesquisada, observamos vários momentos nos quais atitudes e discursos foram transformados, ou melhor, “fabricados” de acordo com o contexto presente e com as necessidades latentes da situação. O nosso olhar voltou-se para compreender a “interferência” da escrita nestas situações e como ela mesma torna-se “tática”. Certeau (1994) esclarece que no dia a dia os sujeitos constroem táticas de ações próprias. Desse modo, compreendemos que também a escrita é (re)significada e (re)adaptada às diferentes conjunturas do cotidiano escolar.

As análises das práticas de letramento da professora do 5º ano estão amplamente ligadas as suas experiências de leitura e de escrita no ambiente familiar e na sua infância. Concluimos que estas estão alicerçadas em sua própria história de letramento, e que as “escolhas” que faz para o seu trabalho com leitura e produção textual encontram respaldo em suas próprias experiências, isto é, estão alicerçadas em suas práticas vernáculas. Esses fatores afetam suas escolhas “hoje” e sua relação com o letramento socioculturalmente contextualizado. Além disso, a educadora embebeda-se de uma postura ideológica e política forte, a qual encontra no projeto de letramento apreendido oportunidades de concretização.

Para compreender as práticas de letramento ocorridas em sala de aula, foi necessário identificar a relação que a docente estabelece com a escrita e como esta relação se apresenta nos eventos de letramento proporcionados por ela. Percebemos que o “projeto” de letramento em construção pela professora vai em direção à ampliação dos letramentos dos seus educandos, de modo a garantir a formação de cidadãos atuantes na sociedade. Nesta perspectiva, as práticas de leitura e de escrita se apresentaram como práticas sociais representantes da cultura escrita em que o texto é visto como objeto cultural e social. A leitura é essencialmente “leitura de

mundo” e a produção textual vista como uma maneira de se colocar neste mundo (FREIRE, 1995).

Concluimos que a escrita é (re)significada e (re)adaptada às diferentes conjunturas do cotidiano escolar, o qual apresenta, algumas vezes, práticas que se aproximam a aspectos do letramento ideológico e, outras vezes, a aspectos do modelo autônomo do letramento. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para consolidar as metas propostas para a educação do campo, a fim de que este seja um espaço de produção de cultura e de conhecimento. Um lugar onde a heterogeneidade cultural promova a qualidade da educacional, participação efetiva da comunidade e ampliação das experiências de letramento na busca de um exercício efetivo da cidadania e de sua enunciação enquanto cidadãos.

Já que enveredamos para questões que interligam **escrita e emancipação**, afinamos nossas conjecturas teóricas e metodológicas ao legado de Paulo Freire à Educação. Propomos com um corpo de colegas do Curso de Letras da UFRPE/UAST interessadas nesta interseção, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPE). Deste grupo surgiu o projeto de pesquisa: “Práticas de leitura e de escrita em espaços formais e não-formais de educação: a interlocução entre perspectiva freiriana e os novos estudos do letramento.

O projeto de pesquisa apresentado desenvolve seus estudos e buscas na articulação entre a educação e a linguagem, a fim de indicar caminhos para a compreensão de práticas sociais de escrita instauradas no processo de conscientização e valorização do sujeito que aprende. Nossas ações investigativas tendem a refletir sobre a linguagem na sociedade, olhando tanto para as práticas que acontecem na escola como fora dela, contribuindo, assim, para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa na nossa sociedade grafocêntrica.

Propomos-nos, mais detidamente, a estudar e investigar a construção de práticas de leitura e de escrita, de alfabetização, letramento, em espaços formais e não-formais de aprendizagem, privilegiando sua inserção nas relações sociais de construção do conhecimento. O arcabouço teórico que subsidia as nossas

discussões giram em torno das conjecturas da teoria sociointeracionista de linguagem e da concepção de educação, que segundo o art.1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional “(...) abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Esta definição de educação encontra na concepção freiriana o seu verdadeiro significado: humanizar, pois para este pedagogo, político, filósofo e cidadão do mundo, “Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 32). O projeto é guiado por uma abordagem qualitativa de pesquisa, já que considera os espaços interacionais como *locus* de práticas subjetivas e agregará pesquisadores da UFRPE e da UFAPE, professores da educação básica, discentes e egressos que se interessam por processos educativos intermediados pela linguagem, que fomenta autonomia e conscientização.

Os grupos de pesquisa (GEPELE/NIEPEE) representam uma grande contribuição ao meio acadêmico e fomentam trabalhos de conclusão de curso, eventos, projetos de pesquisa e extensão, contribuindo para o tripé ensino, pesquisa e extensão, respectivamente, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada/UFRPE e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

2. Projetando novas perspectivas de trabalho

No que tange a novos projetos e investigações, seguimos encaminhando nossas preocupações na relação das práticas sociais de leitura e de escrita, sejam elas na escola, em documentos oficiais, em ambientes de educação não-formal, na educação do campo, e o legado das construções teóricas e metodológicas de Paulo Freire. Este também se configura objeto de estudo do NIEPEE⁴.

O NIEPEE- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Emancipadora - realiza pesquisas e estudos, tendo como perspectiva teórica e epistemológica a educação emancipatória, entendida como processo permanente

O interesse em investigar estas questões parte da prerrogativa, segundo a qual, ao assumirmos o papel da educação na contribuição da formação de sujeitos autônomos, participativos e mais conscientes. Segundo Ribeiro (1999), é de extrema importância a análise dos tipos de implicações que têm diferentes práticas de letramento em diferentes contextos, de modo a percebermos se estas estão realmente promovendo o desenvolvimento do indivíduo e contribuindo para a emancipação.

Assim nos propomos a inscrever dois projetos de Iniciação Científica sob os títulos: **Interloquções entre a perspectiva freiriana e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) etapa Educação Infantil: analisando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência 'escuta, fala, desenvolvimento e imaginação'** e ainda, um segundo projeto; **A linguagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Etapa Ensino Fundamental) e sua relação com os processos de integração social e emancipação das competências e aprendizagens: dialogando com Paulo Freire.**

Nestes, procuraremos evidenciar que: i) Não se pode dissociar os estudos sobre linguagem e os das práticas de leitura e escrita, sem aproximá-las a uma perspectiva ideológica, pois a escrita é produzida dentro de uma inter-relação complexa de poder e conhecimento; ii) Os documentos oficiais têm caráter dialético e como tal confirmam que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica (FREIRE, 2000, p. 37).

e interdisciplinar de todo ser humano em busca de transformação individual e coletiva. Busca apresentar uma análise sobre os desafios com os quais têm se deparado a Educação, consolidando pesquisas que vêm na educação a possibilidade de emancipação do sujeito enquanto fator de transformação sócio-cultural da sociedade. O núcleo surgiu da preocupação em consolidar estudos e pesquisas com referenciais teórico-práticos na/da/para a educação com viés de transformação social e na emancipação do sujeito e pretende fortalecer pesquisadores, estudantes e demais profissionais da educativos que se preocupam com "encontros" e "diálogos" educativos que contribuem para o desenvolvimento e identificação de posições, ações e impactos socioculturais na sociedade.

O primeiro projeto, inscrito no Programa de Iniciação Científica da UFRPE tem como objetivo geral analisar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa Educação Infantil, se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência ‘escuta, fala, desenvolvimento e imaginação’ se interligam de algum modo aos pressupostos das conceituações teóricas de Paulo Freire à educação. Para tanto, será necessário: a) aprofundar estudos dos pressupostos teóricos de Paulo Freire e sua contribuição para a educação infantil; b) Elucidar as prerrogativas pedagógicas postas para o desenvolvimento da linguagem, confrontando-os com o legado freiriano; c) Analisar a Base Nacional Curricular Comum na etapa de Educação Infantil, no que toca aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Concordamos com Demo (2000, p.128) quando afirma que pesquisar é uma atitude de “aprender a aprender”, concebida, portanto, como um diálogo criativo, crítico e interativo com a realidade, oportunizando a emancipação do sujeito. Reconhecemos, portanto, que a atividade de pesquisa é central na vida acadêmica dos professores e que esta tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem na formação de novos pesquisadores (CHIZZOTTI, 2003).

Para realizar tal pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, já que analisar os ‘objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas interlocuções com a perspectiva freiriana nos direcionam fundamentalmente a uma referência dialética, que acertará numa visibilidade mais clara do objeto pesquisado.

Esperamos com esta pesquisa compreender a proposta da Base para o campo de linguagem, investigando em um documento oficial os pressupostos freiriano. Além deste resultado, pretendemos estender os pressupostos teóricos de Freire para a educação infantil, refletindo sobre um assunto de grande importância na atualidade.

Falamos agora do segundo projeto de pesquisa, lembrando o título: “A linguagem na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC/Etapa Ensino Fundamental) e sua relação com os processos de integração social e emancipação das competências e aprendizagens: dialogando com Paulo Freire”. Aqui, estabelecemos como objetivo geral, avaliar as relações da área de linguagem na BNCC/Ensino Fundamental e sua interlocução com a perspectiva freiriana, ampliando as nossas análises deste conturbado documento. Pretendemos assim: i) Aprofundar as orientações teóricas-metodológicas, no eixo da linguagem, apontadas na BNCC/Ensino Fundamental; ii) Identificar na BNCC/Ensino Fundamental os fundamentos teóricos trazidos por Paulo Freire à educação; c) Constatar se a proposta de linguagem enveredada pela BNCC amplia as experiências de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Seguiremos com a mesma abordagem metodológica da pesquisa anterior, já que concebemos que os métodos e técnicas utilizadas em uma pesquisa devem estar adequadamente apropriados ao objeto investigativo. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, ratificando a necessidade de atuar “em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados” (MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10).

Para a construção desse estudo investigativo, será adotada primordialmente a pesquisa documental, já que os documentos oficiais são uma “[...] fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46) e nos fornecerá meios adequados para obtermos respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos.

A Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Assim sendo, deve concorrer para assegurar aos estudantes o pleno exercício da cidadania e sua emancipação, já que “A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2001, p. 37).

Para que haja um diálogo e valoração da Base Nacional Comum Curricular será necessário, inicialmente, adquirir um proveitoso embasamento teórico sobre o legado de Paulo Freire à educação, mais precisamente ao que diz respeito às práticas de linguagens. Para tanto, faz-se necessário realizar uma revisão de literatura em artigos científicos de revistas de educação qualificadas com o *qualis* A1 e A2, nos últimos três anos.

Uma iniciativa da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), a 'Cátedra Paulo Freire: espaço de reinvenção do legado freiriano' é uma das minhas últimas inserções no meio acadêmico. O projeto de extensão é coordenado pelo Prof. Anderson Alencar e pretende refletir acerca do pensamento de Freire e de suas implicações na prática docente, contribuindo com a formação inicial e continuada de professoras(es), supervisoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professores(as) das redes municipais e estaduais de ensino, de movimentos sociais comunitários e da UFAPE, partindo da reflexão acerca da vida e da obra do educador Paulo Freire.

Também esta última imersão em atividades acadêmicas ratifica a convicção que assumimos em nossos trabalhos, pois estamos diretamente ligados às formas de interação, em que a escrita tem papel intermediante, e, conseqüentemente, somos interpelados a todo momento por ações perante esta diversidade de práticas sociais e acadêmicas.

Considerações finais

Compreendemos que o campo científico é muito diversificado e traz inúmeras relações entre pesquisa-ensino-extensão. De fato, os resultados de uma pesquisa ou mesmo seus questionamentos, proporcionam ao campo educacional uma gama de implicações na busca de uma educação de qualidade.

Ressaltamos que a construção de saberes em diferentes dimensões, interpeladas pelo viés da linguagem e da educação na perspectiva freiriana, proporcionará um embate com proposições

para o eixo do ensino, que poderá ser objeto de prosseguimento de novas pesquisas, novas possibilidades de projetos de extensão e, até mesmo, um maior comprometimento com a esfera administrativa.

A responsabilidade da universidade na produção e socialização de conhecimentos, crenças, valores e costumes parecem ser incontestáveis. Chauí (2005) esclarece quanto à natureza política da universidade, como instituição social inserida nas contradições da sociedade, deve desenvolver sua função político-social abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão, pautada na responsabilidade de priorizar e planejar ações que integrem a produção do conhecimento científico às atuais demandas da sociedade.

Neste sentido, estamos diante de um desafio. São desafiados os educadores, a própria instituição universitária, a comunidade acadêmica de um modo geral, a fim de articular a formação proposta com o paradigma de sujeito, de sociedade que pretendemos contribuir. É a partir destes princípios que se destaca a responsabilidade da Universidade Pública, que se materializa entre outros aspectos, na produção do conhecimento significativo e na formação humana cidadã.

A contribuição da obra freireana em diferentes contextos, sua amplitude e profundidade, garante a Freire o prestígio de um dos maiores educadores da nossa história, estendendo suas prerrogativas para docentes hodiernos, os quais estão certos de que o ato de educar é o mesmo que humanizar.

Temos ciência de que a sociedade hoje é, essencialmente, grafocêntrica, mas o discurso que se instaura entre cidadãos letrados e os não-letrados não compreendem as considerações do letramento social, dos usos sociais da escrita. Street (1984; 1993) ressalta que o processo de socialização na construção do significado do letramento, em quaisquer instâncias, escolares ou não, pode se tornar reflexo das concepções ideológicas que querem ratificar o hiato entre cidadãos, distinguindo os que

dominam dos dominados (letramento autônomo)⁵. Mas este é assunto para uma próxima conversa.

Faz se necessário, portanto, abolir “estereótipos” do mundo em que vivemos cujas idéias das classes dominantes tornam-se hegemônicas. Faz se necessário agir com comprometimento político, proporcionando formação humana e acadêmica que possa contribuir na edificação de um mundo melhor e, assim, desempenharmos nosso papel de agente social participativo, em busca da emancipação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

⁵ Para Street, os adeptos desta concepção não levam em conta o contexto sociocultural no qual a escrita está sendo utilizada e vem “conceituar o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade, para a cognição podem ser derivadas das suas características intrínsecas” (STREET, 1993, p. 5). Tradução nossa.

- GEE, J. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses.** Routledge, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos.** Lavras: UFLA, 2013.
- RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e atitudes.** 2. ed. Campinas: Papirus, Ação Educativa, 1999.
- SANTOS, J. O. **Práticas de letramento e interação sociocultural: um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente - AACA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. (Org) **Cross-cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- _____. **Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento.** Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.
- _____. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO (orgs). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- _____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ESTUDOS CRÍTICOS E ABORDAGENS AO LETRAMENTO: REVISANDO A LITERATURA

Jailze de Oliveira Santos
(UFAPE/NIEPEE/GEPE)
Maria Emília A. Cruz Torres
(UNIFAL-MG)

*“Com a língua não se brinca, letramento foi o que
pegou”. (SOARES, 2004, p.12).*

1. Considerações iniciais

A sociedade contemporânea, extremamente grafocêntrica, tem exigido que os indivíduos se utilizem da escrita de forma dinâmica, nas mais diversas situações de interação social. Compreendemos que as práticas sociais intermediadas pela escrita são amplas e diversificadas, e que é por meio da mediação da escrita que se ampliam os processos de uso dos objetos da cultura escrita.

Desse modo, ratificamos que a construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, ultrapassa a dimensão de ensinar a juntar letras e reproduzir sons compartimentados. É preciso considerar que a escrita tem um significado social e político. A sociedade hodierna exige dos cidadãos o uso da escrita para mediar interações, em todos os contextos, sejam eles urbanos ou rurais, públicos ou privados, em instituições formais ou naquelas não oficiais.

Nessa perspectiva, é que vem se falando cada vez mais do letramento(s), atribuindo a este termo, a relação que os indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, *i.e.*, com as práticas sociais nas quais o texto escrito é o elemento constitutivo (TERZI, 2003;2005). Assim, o letramento vem

significar diversas dimensões e funções que a escrita desempenha na sociedade, e tem despertado o interesse de muitas áreas, sejam elas ligadas à educação, linguística, sociologia, dentre outras ciências.

Assumimos as conjecturas dos Novos Estudos do Letramento que entendem o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita.

Nesta visão do letramento, as práticas sociais que envolvem leitura e escrita são definidas a partir de padrões ideológicos que levam em consideração o contexto sociocultural no qual ocorrem as atividades de leitura e de escrita, e preconiza:

O que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas (STREET, 1984, p. 1)¹ *Tradução nossa.*

Alguns autores preferem usar o termo letramentos, justamente por fazer jus a esta infinidade de significações. Adotaremos neste trabalho o termo letramento, mas não desprezaremos, no entanto, as dimensões aludidas acima.

Em trabalhos anteriores (SANTOS, 2008; 2010; 2015), já discorreremos, amplamente, o quanto os Novos Estudos do Letramento assumem a escrita enquanto prática social que exemplifica as relações de poder, de ideologias apreendidas, a valorização, crenças e atitudes em relação a como os sujeitos usam e significam as práticas de leitura e de escrita.

Apresentamos também o quanto o letramento deve ser visto em sua perspectiva histórica e situado em diferentes

¹ What the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'.

contextos imediatos. Neste capítulo, trataremos de algumas pesquisas, já concluídas, que se relacionam com o nosso objeto de estudo. Pretendemos, assim, trazer algumas discussões que colaboram na elucidação do nosso objeto de estudo.

3. Pesquisas sobre letramento²

“Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de uma escola pública Brasileira”, este é o título da dissertação defendida por Batista (2010), apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisa buscou identificar o modelo de letramento de uma escola da zona rural da cidade de São Paulo que obteve uma boa nota no IDEB/2005, procurando compreender se este resultado estaria ligado apenas às práticas da escola ou também outros elementos presentes na comunidade. Para tanto, foram realizadas entrevistas, observações e gravações de aulas, como também foram analisados documentos relacionados às práticas de letramento, de uma turma da escola investigada, desenvolvidas tanto na sala de aula, como na escola e na comunidade.

Batista (2010) observou que na maioria das práticas de letramento, a professora procurava produzir práticas de letramento contextualizadas, buscando desenvolver a autonomia e o senso crítico do aluno. A autora relaciona suas observações às respostas obtidas nas entrevistas realizadas e conclui que os sujeitos da pesquisa buscam ressaltar o caráter social do letramento (p.130). Considera ainda, que a abordagem adotada pela escola e pela comunidade está diretamente relacionada aos resultados obtidos por estes alunos no IDEB.

Já a professora Silva (2012) defendeu sua tese de doutoramento analisando não somente a sala de aula, mas também

² Utilizamos como critério de seleção das pesquisas que tiveram como foco ‘práticas de letramento’, em diversas modalidades da educação básica ou fora da educação formal.

outros espaços escolares. Com o trabalho intitulado: “Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educação, teve como orientadora a referida pesquisadora Ana Lucia Guedes-Pinto. A autora procurou compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, vivenciadas em uma Escola de Educação Infantil na cidade de Campinas. Para tanto, analisa o caderno de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino, mostrando como estas práticas são heterogêneas.

Lança mão dos estudos sobre a história cultural relacionando-os com letramento na perspectiva escolar e histórica, para desenvolver a base epistemológica da pesquisa, na qual participa na condição de professora e orientadora dos estágios. Considera que a linguagem escrita não se coloca como algo fixo ou neutro, afirmando que

[...] a prática de uso da escrita tanto pelas estudantes como para gestores também é um instrumento voltado para o estabelecimento do poder exercido pela escola e pela universidade, duas instituições de prestígio social, com interesses e projetos distintos. (SILVA, 2012, p. 149).

O texto da pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professora Dra. Marina de Freitas (2006), apresentado na 29ª ANPED, intitulado “Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?” apresenta uma investigação cujo principal objetivo foi analisar a relação existente entre os eventos e práticas de leituras escolares trabalhados por docentes formadores de professores e os eventos de letramento desenvolvidos pelos alunos-professores em sua prática pedagógica.

A temática de investigação teve como foco principal eventos e práticas escolares realizados pelos docentes que são formadores de novos profissionais do magistério (Curso de Letras) e de que forma os eventos e práticas de letramento têm influenciado na prática pedagógica desses alunos-professores. Foi necessário o

aprofundamento do termo letramento e de algumas categorias ligadas a ele como: leitura, eventos e práticas de letramento e gêneros textuais. A pesquisa apoiou-se em alguns teóricos: Tfouni (1988; 2010), Soares (2000; 2003), Kleiman (1995; 2000), Marcuschi (2000) entre outros.

A metodologia desenvolvida delimitou-se por meio de pesquisa de caráter qualitativa/explicativa, com a técnica de estudo de caso, no qual o público-alvo escolhido foram três professores formadores de professores das respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Juvenil e um aluno-professor do curso de letras.

Freitas (2006) conclui que os três profissionais investigados e o aluno-professor possuem características semelhantes em suas histórias e experiências de leituras, o que interfere na sua formação profissional e nas práticas de letramento desenvolvidas, seja no ambiente escolar ou no seu ambiente social. Todos os professores investigados, originários da zona rural, conseguiram superar as dificuldades socioeconômicas da família e avançar em níveis superiores de escolarização. Ainda afirma que os sujeitos investigados repetem em suas práticas os modelos que internalizaram ao longo de suas histórias de vida.

Freitas (2006) salienta também que os três professores têm práticas pedagógicas parecidas, entretanto um ou outro tentou intervir no processo com momentos de diálogo e participação dos alunos. Ao longo de sua pesquisa, a autora percebeu que há:

Uma forte influência no processo de formação do professor considerando as trocas, imitações e repetições de modelos que são resultados em toda a relação e interação entre as pessoas, das identificações entre suas histórias de vida pessoais e profissionais e, no caso em análise as identificações entre suas histórias de leituras e de leitores (FREITAS, 2006, p.13).

A autora percebeu, ao longo das observações das práticas de letramento, a ausência do aluno-professor no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à interação e à participação ativa durante as aulas, apontando duas hipóteses que considerou mais próxima da realidade do aluno: a primeira, a extensa jornada de

trabalho durante o dia que o deixava cansado e impedindo de estar presente totalmente na prática pedagógica; outra causa seriam as aulas que eram desenvolvidas, porque não apresentavam sentido para sua vida profissional e pessoal.

Os três professores, sujeitos da pesquisa, residiam em local diferente de onde trabalhavam e não conviviam na comunidade, nem incentivavam os alunos a participarem das atividades de leitura e de escrita daquela comunidade. Segundo a autora, “Essa situação impede que também os alunos frequentem as agências de letramento e vivenciem a realidade do município em que estão se formando profissionalmente” (FREITAS, 2006, p. 10).

A pesquisa possibilitou uma reflexão e constatação da existência de uma forte relação entre os eventos e as práticas de leitura escolar, na perspectiva dos professores formadores de professores, e os eventos de letramentos desenvolvidos pelos alunos professores em sua prática de ensino. Conclui afirmando que

[...] são os professores universitários que formam, também através dos seus artigos, livros e palestras, orientando as leituras para os seus alunos. Isso quer dizer que professores e alunos fazem parte desses fios da formação e a ação do professor tanto contribui para constituir os nós, com para desenlaçá-los (FREIRE, 2006, p.15).

Na dissertação intitulada “Apropriação de práticas de letramento (e numeramento) escolares por estudantes da EJA, de Fernanda Maurício Simões (2010), defendida na pós-graduação em educação da UFMG, a autora analisa os modos como pessoas jovens e adultas, estudantes da Educação Básica, apropriam-se das práticas de letramento escolares em situações de ensino da leitura e a escrita e pretende auxiliar na compreensão dos significados que são atribuídos às práticas letradas ensinadas na escola.

Embasa-se nos estudos teóricos que sugerem que o aprendizado de práticas letradas não se restringe à aquisição de um conjunto de habilidades neutras, e que esse processo é permeado por valores construídos socialmente, tendo como objetivo

contribuir para a proposição de ações educativas sustentadas pelo diálogo com os envolvidos.

A metodologia utilizada pela autora debruçou-se tanto pela análise do projeto pedagógico da instituição, como nas interlocuções entre alunos, alunas e professora de uma turma correspondente a uma etapa intermediária do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Belo Horizonte, que oferece a modalidade EJA, em seu período noturno. A análise foi operacionalizada tomando como referência os conceitos de letramento (numeramento), de alfabetismo e de apropriação.

A reflexão sobre as posições assumidas pelos estudantes em relação às práticas de leitura e de escrita, bem como em relação às práticas matemáticas forjadas no contexto escolar, considerou a dimensão sociocultural de tais práticas. A fim de responder as suas perguntas, a pesquisa buscou identificar os valores, as estratégias e os conhecimentos mobilizados pelos estudantes a fim de se apropriarem dessas práticas e se incluírem como sujeitos de conhecimento e de cultura.

Simões (2010) aponta que as interações em sala de aula são complexas e colocam questões a que nós, educadores, devemos estar atentos para o fato do aprendizado de práticas letradas não deve se limitar a aquisição de um conjunto de habilidades neutras, pois alega que este processo é permeado por valores construídos socialmente no qual o diálogo, de modo a

[...] não só de identificar os valores, os conhecimentos e as estratégias que conformam as posições assumidas pelos estudantes, mas também de colocá-los em debate. Entendemos que essa postura pedagógica é necessária não apenas porque isso poderia auxiliar os processos de aprendizagem, mas porque poderia favorecer no reconhecimento das contribuições desse debate para a avaliação das práticas de leitura e de escrita escolares e não escolares e para a produção de novas práticas (SIMÕES, 2010, p. 151).

Passamos agora a pesquisa de Alencar (2012) que discute sobre letramento na perspectiva dos estudos socioculturais de

letramento, e afirma que a concepção de ensino das escolas do campo não pode ser trabalhada por um projeto pedagógico único e universal, uma vez que a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo deve partir do que temos no âmbito da educação, construído pelos sujeitos, suas identidades e suas trajetórias de vida no campo (ALENCAR, 2012).

A autora estabelece como objetivo de sua pesquisa refletir sobre o espaço que as vivências e trajetórias de adultos do campo têm no processo de ensino-aprendizagem, de modo a compreender “como estes sujeitos significam suas experiências com a escrita e sua inserção em práticas de letramento” (ALENCAR, 2012, p. 13).

Desse modo, debruçou-se sobre a análise dos discursos de trabalhadores rurais integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), acampados no Assentamento Lourival da Costa Santana, no Sudeste do Pará, tendo como sujeitos de pesquisa acampados e coordenadores do acampamento, sendo utilizados entrevistas e questionários para elucidar indagações acerca dos sujeitos analisados. Além de descrever os principais eventos de letramento observados no cotidiano do acampamento, a autora analisa as histórias de vida dos sujeitos pesquisados e a sua inserção nas práticas de letramento do assentamento e esclarece que há uma supervalorização do “poder da escrita nas representações dos sujeitos” e conclui que “como os discursos que, em certos contextos, marginalizam e produzem identidades negativas de adultos não alfabetizados, em algumas circunstâncias são apropriados por esses adultos e utilizados tática e estrategicamente por eles” (ALENCAR, 2010, p.168).

Ratifica, ainda, que os trabalhadores(as) rurais não alfabetizados se identificam como “sujeito da falta” e significam negativamente práticas de letramento vivenciadas no cotidiano, já que se consideram inaptos a participar dos eventos que demandam o uso da escrita.

A pesquisa desenvolvida por Pereira (2012) teve por objetivo discutir e compreender a construção social de letramento no cotidiano das mulheres idosas da cidade de Saquinho que

estudam no programa TOPA-Programa de Alfabetização do atual governo da Bahia. A autora propôs-se a analisar a trajetória de vida de seus sujeitos de pesquisa e compreender como se dar o processo de alfabetização e letramento das mesmas, investigando no cotidiano escolar as práticas socioculturais de letramento. Fez isto percebendo nas atitudes e decisões cotidianas dos indivíduos envolvidos na pesquisa os valores atribuídos à escola, à educação e ao letramento.

A autora tinha como expectativa a ideia de encontrar idosas desejosas por aprender a ler e a escrever, como possibilidade de se apropriar dos mecanismos necessários para uma melhor inserção numa sociedade letrada. Afirmar que “elas desejam um letramento que dê empoderamento às suas atitudes e decisões cotidianas” (PEREIRA, 2012, p.4). Desenvolveu sua pesquisa por meio de observações, registros, conversas e participações nas atividades culturais. A autora selecionou cinco mulheres idosas que estudam à noite, utilizando-se de filmagens e gravações para acompanhar e registrar as aulas. Nestas, focou sua atenção para a interação das idosas com a linguagem oral e escrita, os diferentes tipos de textos orais e escritos que são articulados e construídos durante as aulas e identificou as estratégias que as idosas recorriam para a apropriação da leitura e da escrita.

Afirmar que os sujeitos acreditam que “ato de ler criticamente o mundo, ler a vida, ler a escola, pode ser compreendido como caminhos, estratégias, táticas que oportunizam os sujeitos a se libertarem da condição de subalternos” (PEREIRA, 2012, p. 10). A pesquisa denuncia ainda a negligência do governo para com a escola rural no município baiano, apontando que a mesma enfrenta vários problemas de natureza política; sofrem interferências de outros organismos sociais; a imposição do currículo urbano, livro didático que não condiz com a realidade sociocultural; professores sem qualificação adequada para escolas rurais e afirma que, assim a escola se limita apenas a produzir somente conhecimentos mínimos necessários na vida escolar, sem a participação da

comunidade ou relação com a vida cotidiano de seus frequentadores.

As cenas registradas expressam a consciência coletiva que as pessoas não alfabetizadas constroem ao longo de suas histórias de vida. Quanto à aquisição da língua escrita, a pesquisa pontua que, ao pensar em educação para crianças, jovens, adultos e idosos é necessário pensarmos na busca do progresso e no bem-estar dos grupos sociais inseridos nas comunidades rurais, isto é, envolvendo seus saberes, conhecimento pessoal e coletivo, entre outros.

Assevera que a educação poderia concretizar seu objetivo primordial de proporcionar conhecimento, cidadania e cultura letrada, para que os alunos tenham condições de fazer uso das práticas de letramento na construção de uma cidadania consciente, além de dar visibilidade ao patrimônio cultural rural resgatando e valorizando as experiências do homem do campo. Com a apropriação do letramento, o indivíduo pode desconstruir discursos de dominação que, de formas variadas, se manifestam nos contextos sociais (PEREIRA, 2012).

A pesquisadora ainda enfatiza que os idosos, sujeitos da pesquisa, desejam um letramento significativo que possibilite uma maior inserção na sociedade, através do uso das práticas de letramento recorrentes nos contextos sociais e uma cidadania consciente (PEREIRA, 2012, p.14).

A Revista Brasileira de Educação (V.14 n. 41/ maio/ago. 2009) publicou o artigo de Ana Claudia Ribeiro Tavares e Andréa Tereza Brito Ferreira com o título: “Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife”. As autoras partiram da premissa de que é preciso superar os “modismos” educacionais que abordam a “ideologia do dom” ou a ideia da “carência cultural” como fatores determinantes para associar as comunidades de baixo poder aquisitivo aos baixos níveis de rendimento escolar e poucas competências de leitura e escrita.

A pesquisa apresentou duas categorias-base: letramento e redes sociais e delineia como objetivo geral a investigação das práticas e eventos de letramento tendo como referência o estudo das interações de duas crianças com a escrita, pela ótica das redes sociais de pertencimento.

A problematização que instigou esse trabalho se desdobra em questionamentos do porquê algumas crianças apresentam boas competências de leitura e escrita, enquanto outras que habitam na mesma comunidade concluem as primeiras séries do ensino fundamental ainda analfabeta? E ainda, “como essas práticas se inter-relacionam no cotidiano da comunidade e quais seus impactos no processo de socialização das crianças dos meios populares(...)? (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 258).

As autoras utilizaram como arcabouço teórico os aportes epistemológicos dos “Novos Estudos do Letramento” ou “letramento social”, afirmando que este é sempre um ato social e traz para o trabalho o pressuposto metodológico a análise das redes sociais como um meio para explicar os fenômenos estudados. Afirmam que o uso desse dispositivo forneceu a chave de análise para compreender as práticas de letramento na comunidade estudada. Realizaram também entrevistas com as crianças e os sujeitos indicados e observaram durante um período de dois meses a comunidade. Apresentaram neste artigo as relações entre as práticas de letramento das redes sociais primárias e secundárias, isto é, na família e na escola.

Os resultados apontaram que são os eventos de letramento no âmbito familiar que as crianças legitimam como práticas de leitura e escrita, mesmo se estas circulam também em vários outros espaços na comunidade e fora dela. Afirmam serem os vínculos sociais significativos aqueles em que se socializaram no contexto doméstico, já que os sujeitos mencionados pelas crianças como referência de leitores/escritores estão mapeados no quadrante da família. (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 266). Constataram que raramente as práticas de leitura eram realizadas isoladamente e que o fato de serem feitas em voz alta parecia um indicativo de que

estas contribuíssem para a inserção das pessoas em práticas do mundo letrado.

Na relação entre a escola e a família, perceberam que dão grande importância às relações que acontecem no âmbito escolar, atribuindo a ela um lugar de prestígio e concluem que é preciso que exista uma parceria entre comunidade e escola, a fim de não somente auxiliar no bom andamento dos alunos em testes de alfabetização, como também possibilitar a expansão de práticas comunitárias de letramento.

Já a tese que Manfrim (2013) defendeu recentemente, com o título: “Contribuições do conceito de ‘práticas de letramento’ para a compreensão do uso e do sentido da língua materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima”, aborda questões ligadas às práticas de letramento e discursos ideológicos. Partindo da prerrogativa de que a escola é o lugar privilegiado do intento educativo, afirma que não falta nesta o papel ideológico. A autora traz as contribuições de Barton (2007) destacando que o ponto importante da educação escolar é a leitura e a escrita, exacerbando que a escolarização é parte do cenário de estudos do letramento (MANFRIM, 2013, p.26).

Deste modo, procurou investigar na escola-sujeito de pesquisa as práticas de letramento ocorridas na mesma e se estas acompanham o “discurso da liberdade” assumida pela instituição. Pretendeu, entre outros, investigar, a partir das práticas de letramento da escola, caracterizar as situações concernentes à Língua Materna e se elas acompanham o discurso de liberdade sinalizado pela escola em seus documentos oficiais, site e outras pesquisas nas quais foi investigada.

A pesquisa foi delineada por meio de um estudo de campo/estudo de caso, realizados em 2010 no período de dois meses, de teor interpretativista.

A autora mostra que os resultados das análises dos dados apontaram que as modificações na rotina da escola (espaço, tempo e da dinâmica escolar) contribuíram para que o discurso de liberdade se efetivasse em muitos momentos da escola, porém

afirma que “o fato é que essa nova rotina do processo de escolarização não garante que mude também o tratamento que se dá à Língua Materna e que se inove, então, o que é considerado relevante a respeito da aprendizagem do português” (MANFRIM, 2013, p.86).

Alicerçou sua base teórica nas definições trazidas pelos Novos Estudos do Letramento, por terem como objetivo principal compreender as práticas de letramento no contexto social real, entendendo que as relações sociais entre os indivíduos são modos de socialização e de compartilhamento de valores relacionados à leitura e à escrita. A autora conclui, considerando que a tese buscou ser uma contribuição para a compreensão de mais um trabalho situado a partir das teorias do letramento ideológico, que nem sempre os discursos ideológicos se tornam práticas pedagógicas. (MANFRIM, 2013).

Concluimos nosso estado da arte sobre pesquisas que relacionam práticas de letramento, enquanto teorizações dos Novos Estudos do letramento (NLS), selecionando pesquisas do Norte ao Sul do Brasil, com os mais variáveis objetos e objetivos de investigação. Além disso, procuramos trazer um recorte de pesquisas que tratem das modalidades de educação de forma variada e em diversos contextos sociais: Escolas na zona rural e urbana; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Sala de aulas seja na educação básica com na superior; Espaços fora da sala de aula (coordenação/direção); Em movimentos sociais, como Movimento sem Terra (MST); Programas de Alfabetização de um Governo Estadual; Em meios populares de educação; Análises de documentos, como Planejamento de Ensino e Projeto Político Pedagógico.

4. Nossas Considerações

Corroboramos que as práticas de letramento revelam as concepções dos atores sociais nela envolvidos, bem como manifestam o valor que se atribui à escrita (STRETT, 2003). Deste

modo, é evidente a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas, mas é, com certeza, conveniente também refletir sobre os porquês “destas” práticas. De fato, os dados das várias edições do INAF parecem apontar para uma necessidade de refletir sobre o papel da escola na ampliação do “letramento”.

Por outro lado, se consideramos letramento como relação que o indivíduo estabelece com a escrita, somos conscientes que são nas práticas sociais (na escola ou fora dela), no dia a dia, no cotidiano, que o letramento encontra a sua identidade. São nas práticas sociais cotidianas da escrita que melhor podemos investigar este objeto de estudo, já que como afirma Certeau (1994, p. 105), “O estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”.

A relevância desses estudos e abordagens ao letramento nos possibilitou discussões e reflexões sobre práticas de letramento em diferentes *lôcus* de pesquisa, com diversos sujeitos e com práticas pedagógicas e sociais bem marcantes.

Estas pesquisas vêm a ratificar o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita.

O cotidiano, os meios de sobrevivência, como o uso de transportes, a procura por endereços, a necessidade de fixar um cartaz vendendo algo, fazem com que os indivíduos se envolvam nestas práticas, dando-lhes significado. Pode-se ver, portanto, que muitos sujeitos, mesmo pouco ou não escolarizados, se inserem em práticas de letramento no seu cotidiano.

A perspectiva identificada como modelo ideológico de letramento concentra sua atenção nas práticas sociais específicas de leitura e da escrita e acentua o significado do processo de socialização na construção do sentido. É a partir destas práticas sociais e escolares de letramento que o indivíduo pode compreender as funções sociais da escrita, como ela se adapta

aos diferentes contextos e como nos apropriamos da mesma (MARCUSCHI,2001).

É impossível que qualquer indivíduo possa viver à margem das práticas de leitura e de escrita que o circundam, já que vivemos, como dissemos antes, em um mundo grafocêntrico. De algum modo, os indivíduos se envolvem em atividades em que a leitura e a escrita estão presentes no seu dia-a-dia. Somos praticamente forçados a interagir com a escrita, pois estamos imersos em ambientes nos quais a circulação de material escrito é exacerbada. Mas é evidente que este envolvimento acontece em diferentes níveis, e dependendo desta interação é que favorecemos ou não uma maior inserção social e cultural do cidadão. Compreendemos com Di Nucci (2002) que

As diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele possa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo que tais habilidades variam de intensidade, em função dos usos. Essa variação é decorrente da familiaridade que ele tem com as práticas sociais e escolares da escrita no cotidiano, o que determina os diferentes níveis de letramento (DI NUCCI, 2002, p.02).

Referências

- ALENCAR, Maria C. Macedo. **Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados**. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, SP, 2012.
- BATISTA, Luana C. de Moraes. **Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de uma escola pública brasileira**. Dissertação, IEL (UNICAMP), Campinas, 2010.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DI NUCCI, Eliane P. **Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio: Um estudo descritivo**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREITAS, M. L. Q. **Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?** 29ª Reunião da ANPED, UFAL, 2006.

MANFRIM, A. M. P. **Contribuições do conceito “práticas de letramento” para a compreensão do uso e do sentido da língua materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima.** Tese de Doutorado, UNICAMP/IEL, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Aurea da S. **Cenas de letramento – Revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais...”.** **Anais da 35ª Reunião da ANPED, GT 18, Porto de Galinhas (Pe), 2012.**

SANTOS, J. O. **Práticas de letramento e interação sociocultural: um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente - AACA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

_____. **Práticas de letramento na AACA.** Recife, Ed. UFPE, 2010.

_____. **Usos e significados da escrita fabricados no cenário cotidiano de uma escola no Sertão do Pajeú: lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SILVA, L.C.B. **Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional.** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2012.

SIMÕES, F. M. **Apropriação de práticas de letramento (e numeriano) escolares por estudantes da EJA.** Dissertação, Pós em Educação/ UFMG, 2010.

SOARES. M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência**

UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

TAVARES, A.C.R.; FERREIRA, A.T.B. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sócias de crianças de uma comunidade da periferia do Recife. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 41 maio/ago.2009.

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita. In: **Revista da FAGED**, Salvador, n.7, 2003.

_____. A experiência de letramento em Inhapi e Olho D'Água do Casado, In: **Revista do Programa de Alfabetização Solidária**, vol.I , 1, Unicamp Editora, 2001.

_____. **A construção da Leitura por crianças de meios iletrados**. Campinas: Unicamp, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

Doutora (2010) e Mestre (2002) em estudos da linguagem, área de concentração na Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em língua Portuguesa (1995) pela pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), também especialista em Gestão Universitária (2006) pela Universidade Potiguar - UnP, e graduada em Letras Licenciatura Português e Inglês (1986) pela UFRN. Professora Emérita (2006) da Universidade Potiguar -UnP. Foi coordenadora do Curso de Letras da Universidade Potiguar de julho de 2003 a fevereiro de 2012. Foi também professora da Educação Básica, por mais de trinta anos, da Secretaria Estadual do Estado do RN. Coordenou pesquisa sobre "O ensino de português na educação básica: o texto como unidade de ensino", com a participação de bolsistas de iniciação científica do curso de Letras da UnP, de 2010 a 2016. Coordenou também, no período de 2017 a 2019, pesquisa sobre "Constituição do texto e da linguagem: abordagem nos estudos linguísticos". Professora Adjunta e Pesquisadora dos cursos de Letras e de Direito da Universidade Potiguar - UnP, no período de 1997 a 2017. Atualmente, como Professora Emérita da Universidade Potiguar, dedica-se à pesquisa de pós-doutoramento "Ponto de vista em processos judiciais de dano moral", do PPgEL na UFRN. Foi membro no período de 2014 a 2019 da Comissão Assessora da área de Letras Português e Inglês Enade 2014 e 2017, no ciclo avaliativo do Sinaes - INEP. Atualmente, faz estágio de pós-doutoramento no PPgEL UFRN. Tem experiência nas áreas de linguística, linguística aplicada e didática das línguas materna e estrangeira, com ênfase nas contribuições da Linguística Funcional, Linguística textual, Análise Textual dos Discurso e do Sociointeracionismo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira, livro

didático, leitura e escrita, ensino de gramática, prototipicidade, texto e linguagem, texto jurídico.

E-mail: celiabarboascl@gmail.com

Jailze de Oliveira Santos

Atualmente é docente da Universidade Federal do Agreste Pernambuco (UFAPE) e pesquisadora do Centro de Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Faz parte do corpo editorial da Revista Conexão Pedagógica e Educação e (trans)formação do Curso de Pedagogia da UFAPE. É integrante do Grupo de Pesquisa 'Educação e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, do GRUPO de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL) da UFRPE e líder do NIEPEE- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Emancipadora. Tem experiência na docência, atuando principalmente nas seguintes áreas: Metodologia Científica; Legislação Educacional; Didática; Metodologia da Língua Portuguesa; Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado e Formação de Professores. Atua na Cátedra Paulo Freire do Centro de Educação da UFRPE e desenvolve pesquisas na linha de Educação Freiriana e da Pedagogia da Unidade.

Email: jairecife@hotmail.com/jailze.santos@ufape.edu.br

Jane Cristina Beltramini Berto

Doutora em Letras (PLE- Estudos Linguísticos) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM-PR, com estágio doutoral (sanduíche) no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro- PT financiado pela CAPES-PSDE. É professora adjunta do Colegiado de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada e membro da Comissão de Extensão – Comex (Gestão 2019-2020). Coordena o Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPL (UAST-UFRPE). Possui experiência no ensino superior nos Cursos de Letras e de Pedagogia, foi tutora em Educação a Distância – EaD e atua na formação de professores. Atua na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa,

principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna, ensino da escrita, gêneros discursivos, documentos curriculares oficiais e Educação do Campo.

E-mail: jane.beltramini@ufrpe.br/ janebeltramini@gmail.com.

Jonathas de Paula Chaguri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É membro da comissão *ad hoc* da Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEINSE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Linguagem e Educação (GEPL) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), unidade acadêmica de Serra Talhada (UAST). Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, produção didático-pedagógica, historiografia da educação pública e intelectuais.

E-mail: jonathas.chaguri@upe.br.

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

Mestre e Doutora em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Espanhola) pela mesma instituição. Foi tutora do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB/E-letras). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), atuando no curso de Letras. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL-UFRPE).

E-mail: lilian.noemia@gmail.com / lilian.noemia@ufrpe.br.

Maria Emília A. Cruz Torres

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - na área de ensino de língua materna, com foco em letramento/leitura e formação de professores. Mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade, na área de ensino de língua materna e letramento. Graduada em Letras - português/inglês e suas literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG – como professora de Língua Portuguesa e Metodologia, atuando também no Programa de Pós-graduação em Educação como orientadora de pesquisas de mestrado que topicalizam os estudos de alfabetização, leitura e escrita, alinhados aos modelos preconizados por pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento. A docente faz parte da linha de pesquisa “Culturas, Práticas e Processos na educação”, no eixo de “Linguagem, Alfabetização e Letramento” e faz parte também do “Grupo de Pesquisas Linguísticas, Teóricas e Aplicadas”, da mesma universidade, em que atua na linha de pesquisa: "Processos de ensino/aprendizagem de língua materna, suas literaturas e tecnologias". A pesquisadora tem também se debruçado sobre estudos acerca do letramento acadêmico, em que orienta pesquisas que objetivam analisar as práticas de leitura e escrita dos graduandos e as concepções de letramento dos docentes. Professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *campus* Poços de Caldas, onde atuou como professora de Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia, de Língua Portuguesa no curso de Direito e de Língua Inglesa o curso de Computação.

E-mail: almeidadacruz.mariaemilia@gmail.com.

Maria de Fátima Silva dos Santos

Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, na

Universidade Nova de Lisboa (2015). Atua na área de ensino-aprendizagem de língua materna e português instrumental. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL/UASt). Participa do projeto Discurso jurídico em múltiplas perspectivas: investigações internacionais (UFRN). Tem interesse pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, práticas de leitura e de escrita, argumentação em textos multimodais, linguística de texto, Representações discursivas e Análise Textual dos Discursos – ATD.

E-mail: fatima.silvasantos@ufrpe.br / santosfatima382@gmail.com.

Maria Do Socorro Pereira de Almeida

Doutora em literatura e cultura pela UFPB. Mestre em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Especialista em Literatura brasileira pela UFPE, possui graduação em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife. Professora adjunta II da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Serra Talhada/UASt. Tem projeto na linha de Literatura e ensino pelo GEPL - Grupo de pesquisa em Linguagem e Educação na UFRPE/UASt. Coordena o grupo de pesquisa Literatura, Estudos culturais e socioambientais (CNPC). Membro da Associação brasileira de Ecologia Humana (SABEH). Trabalha na área de Letras em Teoria da literatura, Literatura Portuguesa, brasileira, popular e infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e ensino, Ecocrítica, Cultura, A mulher na literatura, Sertão, literatura feminina.

E-mail: socorroalmeidaletas@gmail.com.

Maria Sirleidy de Lima Cordeiro

Graduada em Letras (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa), Mestre e Doutora em Letras - na área de Linguística - pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Realizou Doutorado Sanduíche em Portugal pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Atualmente, é servidora da Prefeitura Municipal de Caruaru e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL-UFRPE).

Sua área de atuação é Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso, numa perspectiva sociocognitiva, observando as ideologias e as relações de poder imbrincadas nos discursos; e Linguística Cognitiva, investigando, a partir de práticas discursivas, asconceitualizações de sentidos no domínio jornalístico.

E-mail: sirleidy_lima@hotmail.com.

Maria do Socorro Oliveira

Docente da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade Nova de Lisboa (2015). Atua na área de ensino-aprendizagem de língua materna, Leitura e Produção Textual. Participa do projeto Discurso jurídico em múltiplas perspectivas: investigações internacionais (UFRN). Tem interesse pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, práticas de leitura e escrita, argumentação, linguística de texto, Responsabilidade enunciativa e Análise Textual dos Discursos – ATD.

E-mail: socorroliteratura@hotmail.com.

Sérgio Luiz Malta de Azevedo

Doutor em Geografia pela UFPE, Pós-doutorado em Análise Regional pela UFPE. Professor da Unidade Acadêmica de Geografia/Centro de Humanidades da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande e do Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa GPLECS – Grupo de Pesquisa em Literatura, Estudos Culturais e Socioambientais da UFRPE.

E-mail: maltaslma@gmail.com.

ORGANIZADORES



Jane Cristina Beltramini Berto

Doutora em Letras-Estudos linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR. Realizou Estágio de doutoramento no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). É professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco- Unidade Acadêmica de Serra Talhada - (UAST-UFRPE) e atualmente líder do GEPL. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de língua materna, formação de professores, ensino da escrita e educação do campo.



Jailze de Oliveira Santos

Graduada em Pedagogia e mestrado e doutorado em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

(UFAPE) e proponente do GEPL em 2017, realiza pesquisas e estudos na interseção de três pilares epistemológicos: a) Pressupostos teóricos da linguagem na visão interacionista; b) Perspectiva Freiriana de educação; c) Educação em espaços formais e não-formais de educação.



Maria de Fátima Silva dos Santos

Graduada em Letras/Português, com mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Fez estágio de doutorado sanduíche no exterior, na Universidade Nova de Lisboa (UNL). Atualmente, é professora de língua portuguesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST).

Interessados em discutir a relação entre linguagem e educação, o Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLE), formado em 2017, coordenado pelas professoras Jane Cristina Beltramini Berto e Jailze de Oliveira Santos, na obra Estudos do GEPLE: temáticas e perspectivas, convida o leitor a reflexões outras sobre as temáticas: ensino de língua portuguesa, linguagem numa perspectiva dialógica, compreensão textual, formação do professor, texto e gramática e, por último, letramento.

O convite para celebrar a leitura da obra está lançado! Os autores nos desafiam a compreender melhor o debate sobre o ensino de língua materna e sua complexidade. Os distintos capítulos apresentados têm em comum esse objetivo. Ao nos debruçarmos sobre os textos, veremos que os esforços dos autores nos convidam também a novos debates, que entrelaçam reflexões outras sobre linguagem e educação.

Profas. Dras. Adriana Cavalcanti dos Santos, Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Yana Liss Soares Gomes
Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE-UFAL).

GRUPO DE
ESTUDOS
E PESQUISA EM
LINGUAGEM E
EDUCAÇÃO

