



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**AURILENE FERREIRA DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA**

**CAJAZEIRAS/PB  
2019**

**AURILENE FERREIRA DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramento

**Linha de pesquisa:** Leitura e produção textual: diversidade textual e prática docente

**CAJAZEIRAS/PB  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-046

O4821 Oliveira, Aurilene Ferreira de.

Letramento acadêmico: uma proposta para formação continuada dos professores de língua materna / Aurilene Ferreira de Oliveira. - Cajazeiras, 2019.

209f. : il.

Bibliografia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)  
UFMG/CFP, 2019.

1. Língua materna. 2. Letramento. 3. Gêneros discursivos. 4. Letramento acadêmico. 5. Formação de professor. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFMG/CFP/BS

CDU - 81'242(043.3)

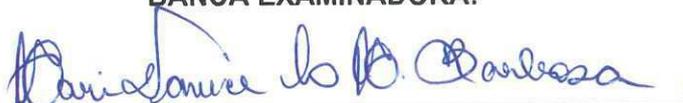
**AURILENE FERREIRA DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovação em: 26/08/2019.

**BANCA EXAMINADORA:**



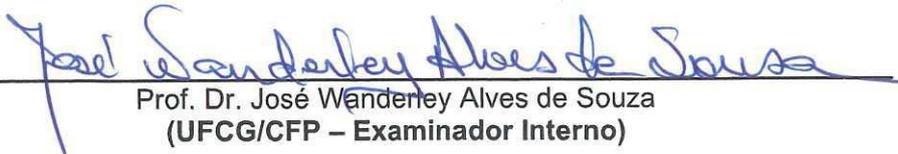
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
(UFERSA/UFMG – Orientadora)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Sidralle Rolim de Moura  
(UFMG/CFP – Examinador Externo)



---

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Souza  
(UFMG/CFP – Examinador Interno)

A fraqueza da memória  
Dá força ao homem.  
(Bertold Brech)

Dedico esta pesquisa às minhas filhas para que elas aprendam o valor dos estudos, desde cedo, no seio familiar.

## **AGRADECIMENTOS**

Deus, obrigada por dar-me mais do que mereço.

Meus pais, obrigada pela dedicação e esforço para que eu estudasse.

Minhas filhas: Sofia, Maria Guilhermina e Flor de Lis, obrigada e desculpe-me por “viver estudando”, como vocês sempre dizem. Espero que nunca desistam de sonhar, sejam amigas, companheiras entre si e se ajudem na construção dos sonhos de cada uma.

Meus filhos José Benício e Benjamin, obrigada por viverem no coração e na memória.

Meu companheiro, amigo e esposo Wagner José, obrigada por acreditar no meu potencial, mais até do que eu. Obrigada pela motivação, pelo cuidado, pela ajuda, pelas viagens a Cajazeiras, pelas noites cuidando das meninas para que eu pudesse estudar, por ler meus textos, por preparar a comida e deixá-la próximo ao computador. Obrigada por você existir!

Selma, obrigada, por cuidar das minhas filhas desde as aulas do mestrado aos últimos dias de escrita da dissertação.

Minha orientadora, Maria Vanice, obrigada por não desistir de mim e saber respeitar meu tempo e ajudar-me durante esta empreitada.

Meus colegas do mestrado, obrigada pelo acolhimento da colega retardatária!

Meus professores do PROFLETRAS, obrigada pelo conhecimento compartilhado!

A coordenação e assessoria do PROFLETRAS, obrigada pela atenção e cuidado.

PROFLETRAS, obrigada pela oportunidade de cursar o mestrado e valorização da formação do professor.

Capes, obrigada pelo incentivo financeiro.

Meus colegas do trabalho, obrigada pelo incentivo durante a caminhada.

Meu diretor escolar, Adrcio Bezerra, obrigada por sempre me ajudar. Desde a solicitação da licença à prorrogação dela, aos dias para estudar e escrever. Espero que seja o próximo a cursar o mestrado!

Maria Aparecida Diniz, Vanécia, obrigada pelo incentivo e contribuição.

Cristiane Campos e Patrícia Carla, obrigada, pela amizade e incentivo.

## RESUMO

A dificuldade de orientar os alunos do 9º Ano a produzirem o artigo científico, com intuito de socializar o processo de investigação científica pertencente ao Trabalho de Conclusão do Fundamental, numa escola da rede pública do Estado de Pernambuco, acarretou reflexões acerca da existência de fragilidades no letramento acadêmico na formação inicial dos professores de língua materna, uma vez que o artigo científico pertence ao domínio acadêmico científico. Com o intuito de evidenciar a importância do letramento acadêmico na formação inicial e continuada do professor de língua materna, compreendendo de que modo as práticas de letramento acadêmico determinam a construção da identidade do professor de Língua Portuguesa, elaborou-se o respectivo estudo que utilizou como proposta metodológica a escrita autoetnográfica, cuja constituição permitiu à pesquisadora atuar como investigadora e objeto de investigação a partir da utilização como *corpus* da pesquisa as suas vivências acadêmicas, com ênfase na acadêmica universitária, e assim, elaborar um caderno de atividades cuja proposta intenciona a promoção do letramento acadêmico dos professores de Ensino Fundamental II, a partir da produção do gênero discursivo artigo científico. O caminho investigativo percorrido com a contribuição teórica dos Novos Estudos do Letramento favoreceu a compreensão de que a predominância do modelo autônomo de letramento durante a educação básica e o modelo de habilidades durante o ensino superior concorreram para que as práticas pedagógicas adotadas pela docente investigada direcionassem uma proposta vulnerável de ensino de língua materna em relação à orientação dos seus alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental para produzir o gênero artigo científico, ou a qualquer outro pertencente ao domínio acadêmico. Posto isto, a formação em serviço ou continuada com o suporte da universidade representa uma oportunidade para que os professores de língua materna do Ensino Fundamental II desenvolvam práticas de letramento acadêmico a partir do desenvolvimento do espírito investigativo das suas práticas de ensino de Língua Portuguesa aliado às concepções teóricas pertinentes, e assim, insiram os seus discentes em práticas socioculturais de uso da leitura e escrita, contribuindo com a promoção de práticas de letramentos no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Letramento. Letramento acadêmico. Gêneros discursivos. Formação e prática de professor.

## **ABSTRACT**

The difficulty in guiding 9th grade students to produce the scientific article, in order to socialize the process of scientific investigation belonging to the Elementary School Conclusion Work, in a public school in the state of Pernambuco, led to reflections on the existence of weaknesses in the study. academic literacy in the initial formation of native language teachers, since the scientific article belongs to the scientific academic domain. In order to highlight the importance of academic literacy in the initial and continuing education of the mother tongue teacher, understanding how the practices of academic literacy determine the construction of the identity of the Portuguese language teacher, the respective study was used. methodological proposal the autoethnographic writing, whose constitution allowed the researcher to act as a researcher and object of investigation from the use as research corpus of her academic experiences, with emphasis on the university academic, and thus, to elaborate a book of activities whose proposal intends the promotion. of the academic literacy of elementary school teachers, from the production of the discursive genre scientific article. The investigative path taken with the theoretical contribution of the New Studies of Literacy favored the understanding that the predominance of the autonomous model of literacy during basic education and the skills model during higher education contributed to the pedagogical practices adopted by the investigated teacher vulnerable proposal of mother tongue teaching in relation to the orientation of its 9th grade students to produce the scientific article genre, or to any other academic subject. Having said that, in-service or continuing education with the support of the university represents an opportunity for elementary school teachers of mother tongue II to develop academic literacy practices from the development of the investigative spirit of their Portuguese language teaching practices combined with relevant theoretical conceptions, and thus, insert their students in sociocultural practices of reading and writing, contributing to the promotion of literacy practices in the school environment.

**Keywords:** Literacy. Academic literacy. Discursive genres. Teacher training and practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Critérios gerais de textualidade .....	57
Figura 2: Dinâmica do Artigo Científico.....	67
Figura 3: Estrutura do Artigo Científico (A).....	68
Figura 4: Estrutura do Artigo Científico (B).....	71
Figura 5: Círculo Hermenêutico-Dialético .....	129
Figura 6: Esquema da Sequência Didática .....	133
Figura 7: Sequência Didática para Produção do Artigo Científico .....	134
Figura 8: Estrutura do Artigo Científico (C).....	151

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Artigo Científico

BNCC - Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa

DA - Discurso Acadêmico

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

GRE ASP - Gerência Regional Alto Sertão do Pajeú

MPC – Metodologia da Pesquisa Científica

PCN LP - Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa

SD - Sequência Didática

DSI - Sequência Didática Interativa

TCF - Trabalho de Conclusão do Fundamental

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Linguagem: expressão do pensamento .....	17
2.1.2 Linguagem: instrumento de comunicação.....	21
2.1.3 Linguagem: forma de ação e de interação .....	25
<b>2.2 DO PCN À BNCC: SUGESTÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3 O EXERCÍCIO DA LEITURA</b> .....	<b>34</b>
<b>2.4 O EXERCÍCIO DA ESCRITA</b> .....	<b>39</b>
<b>3 O TEXTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: VISÃO GERAL</b> .....	<b>46</b>
3.2.1 Gêneros textuais, outras Abordagens .....	48
3.2.2 Gêneros textuais, outras Abordagens .....	52
3.2.3 Gêneros textuais: composição, conteúdo e estilo .....	53
3.2.4 Critérios de textualidade .....	56
<b>3.3 O GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO</b> .....	<b>65</b>
<b>4 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO ACADÊMICO</b> .....	<b>74</b>
<b>4.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO</b> .....	<b>74</b>
<b>4.2 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO</b> .....	<b>84</b>
<b>4.3 LETRAMENTO ACADÊMICO</b> .....	<b>91</b>
4.3.1 Práticas de escrita acadêmica .....	95
<b>5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>101</b>
<b>5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>101</b>
<b>5.2 PERCUSSO METODOLÓGICO: DA QUALIFICAÇÃO À AUTOETNOGRAFIA</b> .....	<b>108</b>
<b>5.3 CORPUS DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA</b> .....	<b>112</b>
5.3.1 Memorial de vivências acadêmicas .....	113
<b>5.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: APRESENTAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS ...</b>	<b>128</b>
5.4.1 Sequência didática interativa .....	129
5.4.2 Sequência didática para escrita .....	132
5.4.3 Justificativa .....	135
<b>5.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DEFINIÇÃO DO CONCEITO</b> .....	<b>138</b>
<b>5.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESCRITA DO ARTIGO CIENTÍFICO</b> .....	<b>145</b>
5.6.1 Material necessário .....	169
5.6.2 Público .....	169
5.6.3 Duração da aplicação .....	169

5.6.4 Processo Avaliativo .....	169
5.6.5 Últimas Palavras .....	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O letramento acadêmico possui ocorrência na formação inicial do professor no ensino superior, sendo responsável pela construção dos conhecimentos inerentes à atuação profissional mediante práticas de leitura e de escrita na esfera acadêmica. Mesmo pertencendo ao domínio acadêmico, essa categoria de letramento, quando não promovida de forma adequada, pode acarretar lacunas na formação do professor e, conseqüentemente, na construção da sua identidade profissional.

Diferentemente de outras categorias de letramento, o letramento acadêmico relaciona-se com a construção de conhecimento, com a formação e a atuação profissional, bem como com a continuação da formação acadêmica, comprovando, assim, que o letramento acadêmico não se encerra com o ensino superior, mas apresenta-se de outras formas, durante as vivências profissionais e acadêmicas dos sujeitos.

O estudo acerca do letramento acadêmico torna-se necessário diante da complexidade da formação do professor de língua materna que, durante o ensino superior não busca apenas apropriar-se dos conhecimentos constitutivos a sua atuação profissional, mas ainda apreender diferentes formas de letramento para desenvolver práticas situadas de uso da língua, que se manifestam a partir dos gêneros discursivos.

Devido à diversidade de campos de atuação humana, existe uma variedade de domínios discursivos e, conseqüentemente, de letramentos. A compreensão da existência de letramentos, e não apenas do letramento promovido na escola, influencia os professores preocupados em criar condições adequadas à promoção das diversas práticas de letramento, a partir de eventos de letramento significativos, envolvendo diversos domínios discursivos.

Diante dessa realidade, faz-se necessário questionar se o letramento acadêmico do professor de língua materna interfere na atuação profissional. Para Vianna et al. (2016, p. 51), “[...] o domínio do letramento acadêmico não garante domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para prática didática; nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos”. Nesse sentido, o letramento profissional atenderia adequadamente às demandas oriundas da sala de aula. O letramento

acadêmico não garante o domínio de todos os conhecimentos que o professor precisa, assim como o letramento profissional também não. É preciso atentar para o fato de que um contribui para significar as práticas pedagógicas e o outro contribui com a materialização da práxis. Logo, para atuar como agente de letramento na sua sala de aula, o educador prescinde de ser agente do seu próprio letramento seja ele acadêmico, profissional e social.

As minhas vivências permitem-me concluir que os modelos de letramento aos quais tive acesso da educação básica à educação superior, com destaque ao letramento acadêmico - que culminou com minha profissionalização – representam um exemplo prático dos desdobramentos da formação inicial nas práticas em sala de aula, e, como exemplo disso, a minha dificuldade em orientar a produção do gênero discursivo artigo científico como forma de socialização do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF).

O letramento acadêmico não pode ser menosprezado perante o letramento acadêmico profissional, pois não consigo compreendê-los em polos opostos, mas de modo dialógico e complementar, embora a literatura trace uma linha abstrata distintiva entre as duas práticas de letramento.

A minha prática cotidiana de professora de língua materna da rede pública estadual de ensino de Pernambuco me permite demonstrar que, durante treze anos, percebia que lhe faltava “alguma coisa” que interferia no modo como a língua era trabalhada em sala de aula, ocorrendo, assim, a confirmação disso em 2016, quando da criação do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) que consistia numa proposta de investigação científica produzida pelos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II (EF II). Nesse momento, percebi o que seria “alguma coisa” que faltou na minha formação acadêmica, pois não realizei qualquer trabalho de caráter científico e não produzi um artigo científico na minha formação inicial. Logo, como poderia orientar a atividade em questão se meu letramento acadêmico parece insuficiente para esse fim?

A escola, ao adotar o modelo autônomo de letramento, concebeu a escrita desvinculada de ações significativas, voltada apenas a atender às demandas internas da escola, como por exemplo, escrever para ser avaliado. Entretanto, mesmo que a escola insista nas ações mantenedoras desse modelo de letramento, o contexto educacional não as permitirá, porque está mais do que comprovado que

o ensino da escrita desvinculado de ações significativas não garante sucesso escolar.

Por esse motivo, são comuns iniciativas educativas em que a escrita se encontra, relacionadas às situações práticas e significativas, como é o caso da iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, com a criação do TCF. Nesse modelo de atuação, os alunos do 9º Ano do EF II necessitam realizar uma investigação científica e, assim, as práticas de leitura serão situadas porque a escrita estará em função de produzir gêneros textuais que contribuam para construção do conhecimento, como por exemplo, resumos e sínteses; e de socialização do conhecimento, como o artigo científico. Vale destacar que a respectiva proposta representa uma iniciativa pertinente, no entanto, a escolha do gênero discursivo artigo científico para socialização necessita de análise e reflexão.

Perante a dificuldade de orientar os meus alunos a produzirem o artigo científico, gênero próprio do domínio acadêmico, tornou-se útil compreender como se deu o meu letramento acadêmico, uma vez que não me senti confortável em produzir um gênero que nunca havia produzido na academia.

Partindo dessa questão problemática, o presente estudo aborda como ocorreu o meu letramento acadêmico a partir de reflexões acerca das minhas vivências enquanto acadêmica e dos pressupostos teóricos sobre os Novos Estudos do Letramento.

O objetivo geral está delineado da seguinte forma: evidenciar a importância do letramento acadêmico na formação inicial e continuada do professor de língua materna. E, como objetivos específicos: compreender que as práticas de letramento acadêmico determinam a construção da identidade do professor de língua materna; relacionar as concepções teóricas acerca do letramento com as práticas de ensino da língua; refletir sobre a relação entre as concepções de linguagem apresentadas e as práticas de letramento; utilizar a escrita autobiográfica como metodologia para formação inicial e continuada do professor de língua materna; e elaborar um caderno de atividades que possibilite ao professor de língua materna a promoção e aprofundamento do seu letramento acadêmico em formação inicial e continuada.

Com o intuito de atender sistematicamente ao que se propõe este estudo, a estrutura textual desta pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **Introdução**, descrevemos e apresentamos o nosso trabalho com todas as suas partes.

No segundo capítulo, **O Ensino de Português na Escola**, abordamos as concepções de ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em diferentes momentos do contexto educacional brasileiro, com ênfase na compreensão da linguagem como ação e interação social, nas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, o exercício da leitura e o exercício da escrita a partir da perspectiva interacionista discursiva. O presente capítulo apresenta a compreensão de que o ensino de língua materna, no ensino fundamental II, pode contribuir desde sempre com a promoção dos letramentos dos estudantes. Para tanto, se buscou sustentar as discussões nas teorias de Travaglia (1996), Solé (1998), Brasil (1998), Soares (1998), Antunes (2013, 2014), Geraldi (2014), Bakhtin (2014), Koch (2015), Koch e Elias (2017), Antunes (2013, 2014) dentre outros.

O terceiro capítulo, **Texto e Ensino: Concepções e Práticas**, discorre sobre o entendimento do texto como unidade do ensino de língua materna e a escola enquanto espaço de produção. A partir da respectiva compreensão apresenta a concepção de gêneros textuais, seus aspectos constitutivos, os critérios de textualidade, com destaque para o gênero artigo científico. As questões elencadas nesse capítulo permitem a percepção dos aspectos que devem ser considerados na produção dos gêneros discursivos, além do domínio discursivo, permitindo a ciência de que os letramentos são mediados por gêneros textuais, com destaque para o artigo científico, que representa um dos gêneros mediativos do letramento acadêmico. Para tanto, trouxemos as contribuições dos seguintes autores: Marcuschi (2008), Antunes (2010, 2013), Motta-Rothe e Hendges (2010), Marconi e Lakatos (2003, 2010), Bakhtin (2011), Medeiros e Tomasi (2017), Rojo (2017), dentre outros.

O quarto capítulo, **Do Letramento ao Letramento Acadêmico**, apresenta os significados assumidos pela palavra letramento até chegar à compreensão de letramentos, enquanto práticas sociais e culturais, situadas e mediadas pela escrita, incluindo o letramento acadêmico com seus modelos de concepções da escrita na academia, a partir dos Novos Estudos do Letramento. O presente capítulo aborda as concepções acerca da língua como ação e interação social, dos gêneros discursivos e da existência de gêneros próprios do domínio acadêmico, como por exemplo, o artigo científico. Na produção deste capítulo, realizou-se a leitura dos seguintes

autores: Soares (2003, 2007), Fischer (2007), Kleiman (2005, 2007, 2014, 2015), Zavala (2010), Gee (1996), Street (1984) e Lea e Street (1999), dentre outros.

No quinto capítulo, **Procedimento Metodológico**, tratamos sobre a classificação da presente pesquisa, bem como do procedimento metodológico da escrita autoetnográfica que analisa o Memorial de Vivências Acadêmicas, a partir das minhas reflexões e das concepções dos Novos Estudos do Letramento. Compõe também este capítulo um caderno de atividades que representa uma sugestão de atividade intitulada: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico, cujas atividades propostas direcionam-se à produção do artigo científico e promoção do letramento acadêmico dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino. Contribuíram para construção deste os seguintes autores: Reed-Danahay (1997), Gonsalves (2001), Moreira (2002), Versiani (2005), Chang (2008), Bortoni-Ricardo (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), Mattos (2011), André (2012), Bochner (2013), Oliveira (2013), Payhak (2013), Adams, Jones e Ellis (2015), dentre outros.

Nas **Considerações Finais**, abordamos algumas reflexões acerca da consequência da adoção de modelos de letramento que não envolvem práticas de letramento centradas na autonomia da língua sem relação com as práticas socioculturais mediadas pela língua materna.

Por fim, encerramos, trazendo as **Referências**, bases de leituras que se constituíram no discurso deste estudo.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA**

A concepção de ensino de Língua Portuguesa assumiu diferentes perspectivas no decorrer dos anos. Esse fato se deve às concepções de linguagem adotadas em distintos momentos históricos, que influenciaram o ensino do idioma nas escolas brasileiras e, para melhor compreensão das práticas pedagógicas adotadas para sistematização do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, o entendimento desses pensamentos torna-se necessário, uma vez que possibilitam reorientar a prática pedagógica de modo a atender adequadamente às demandas oriundas das necessidades apresentadas tanto no âmbito do Ensino Fundamental quanto no Acadêmico. Antes de abordar as compreensões acerca do letramento, e mais especificamente, do acadêmico, faz-se necessário tratar sobre as concepções sobre linguagem assumidas, uma vez que seus conceitos influenciaram, de certo modo, a concepção de letramento, com o passar dos tempos, e, conseqüentemente, as abordagens do letramento acadêmico.

### **2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Nesta seção, serão abordadas as concepções de linguagem que nortearam o ensino de Língua Portuguesa em diferentes momentos educacionais. A seu modo, cada uma se propôs a desenvolver as competências linguísticas necessárias para que os escolares, no modelo de sociedade proposto, aprendessem a fazer uso do idioma na modalidade oral e/ou escrita. As concepções de linguagem apresentadas a seguir e seus respectivos desdobramentos em relação ao ensino de língua estão fundamentadas nos estudos de Bakhtin (2014), Travaglia (1996), Geraldi (2014), Koch (2015), dentre outros teóricos.

#### **2.1.1 Linguagem: expressão do pensamento**

De acordo com a concepção de que a linguagem é expressão do pensamento, significa dizer que o indivíduo sabe pensar, logo, sabe utilizar adequadamente a linguagem porque pensa logicamente; garantindo assim sua representação e uso adequado, ao mesmo tempo. Desse modo, a linguagem é um processo subjetivo porque o indivíduo externa apenas aquilo que pensa e não existe

a participação de outro sujeito e nem ação social nesse processo de construção. Conforme explica Travaglia (1996, p.21):

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

A enunciação ou exteriorização dessa tradução significa que o pensamento organizou-se logicamente; isso implica na capacidade do locutor de usar adequadamente a linguagem, sendo que para organização lógica dessa propriedade, necessita-se de parâmetros para estruturar os mecanismos que geram os pensamentos de ordem linguística. Assim, o domínio da linguagem requer o domínio dessas regras. Conforme esses princípios, o uso adequado da linguagem resume-se em aplicá-la de acordo com seu funcionamento em uso, determinando o que é adequado ou não.

Utilizando o que está contido nas orientações gramaticais possibilita-se a articulação do pensamento lógico, sua expressão e produção da linguagem. Segundo Geraldi (2014), a concepção de que a linguagem é expressão do pensamento possui correspondência com a corrente de estudos linguísticos: gramática tradicional. A partir desse entendimento sobre a linguagem, a concepção de língua possui relação com parâmetros de uso do idioma que contribuem para a organização do pensamento. Nesse caso, a gramática normativa estabelece os parâmetros de uso e, por sua vez, a organização do pensamento.

Sobre a concepção de que a linguagem é expressão do pensamento, Bakhtin também apresenta sua proposição com a denominação de “subjativismo idealista”. Pode-se observar que a linguagem, nessa perspectiva, refere-se ao “psiquismo individual”, ou seja, relaciona-se com a construção do pensamento pelo indivíduo, que o exterioriza a partir do uso da linguagem, pois "a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala", BAKHTIN (2014, P. 74). Como base às reflexões acerca do subjativismo idealista, busca subsídios nos estudos propostos por Wilhelm Humboldt, cujo entendimento da linguagem é o mesmo aplicado à criação artística, uma vez que, surge a partir pensamento individual, ou melhor, das "leis da psicologia individual". Nota-se a partir dessa posição conceitual que a linguagem não possui relação com as práticas sociais porque a língua representa um produto

completo, provido de estabilidade oriunda do léxico, gramática e fonética que são mobilizados pelos usuários após a organização do pensamento. Note-se que Bakhtin não comunga com o pensamento acerca da língua contida no “subjetivismo idealista”, apenas o traz à discussão porque sua percepção a cerca da linguagem vai de encontro à proposta por Humboldt; basta atentar às colocações empregadas na apresentação:

A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um **depósito inerte**, tal **como a lava fria da criação linguística**, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como **instrumento pronto** para ser usado. (BAKHTIN, 2014, p. 74)

Tanto a concepção de linguagem como expressão do pensamento, quanto à proposta por Humboldt, mas sistematizada por Bakhtin, atribuem à linguagem ação do psiquismo (pensamento) para sua expressão e a percebe como um sistema estático baseado num sistema estável, considerando a língua a partir dos seus aspectos linguísticos sistematizados na gramática normativa e desvinculados das práticas históricas, sociais e culturais que ela medeia.

A perspectiva da linguagem como expressão do pensamento norteou o ensino de Língua Portuguesa na década de 60, respaldada pela Lei 4024/61, por entender que utilizar apropriadamente a Língua Portuguesa resume-se em saber as regras da Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Conforme esclarece Zanini (1999, p. 80), “conhecer língua materna significa dominar os conteúdos de gramática, evidencia-se aí a concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento”. De acordo com a autora mencionada, essa concepção direcionou as práticas pedagógicas dos professores que passaram a ocupar-se do ensino de conceitos básicos e regras da gramática normativa, resumindo o ensino de língua materna à metalinguagem.

Dessa prática de ensino, preocupada com o domínio da metalinguagem, o texto representa a expressão de pensamentos organizados logicamente a partir de construções orientadas por regras gramaticais. Produzi-lo significa a reprodução de modelos de pensamentos considerados corretos. Como bem apresenta Koch (2015, p. 9-10):

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do

autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

O ensino de Língua Portuguesa, norteado por essa concepção de linguagem, estava centrado na apropriação das regras da gramática normativa do idioma. No que diz respeito aos trabalhos envolvendo leitura e produção de texto, os alunos não refletiam sobre as atividades linguísticas propostas, nem muito menos os professores, porque a linguagem reproduzia o pensamento racional respaldado no que era considerado legítimo: as regras gramaticais. Sobre a prática de ensino da língua materna no espaço escolar, a partir da concepção de linguagem como expressão do pensamento, a leitura de Fuza et al. (2011) permite inferir que as escolas adotaram a prática de reprodução dos aspectos linguísticos permitidos pela escrita e isso refletiu em um aluno leitor/produtor de textos passivo perante ações de linguagem que não valorizava a história linguística do aluno, nem muito menos recuperava sua história de leitura e escrita.

A passividade do leitor/produtor de textos deve-se ao fato de se observar a língua como representação do pensamento e, assim, constituir-se uma ação comunicativa isolada. Para o falante a expressão da língua era o fim em si mesmo; não há preocupação com o entendimento de interlocutor e nem a interação social inerente à prática comunicativa. “Nesse caso, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações”, Fuza et al. (2011, p. 482).

O leitor, formado a partir da concepção em questão, não refletia sobre a leitura porque os textos utilizados para esse fim, em especial os literários, escolhidos para representar a linguagem adequada e aquela que merecia ser utilizada e reproduzida em atividades que buscavam a construção de pensamentos lógicos e por sua vez, da linguagem. Desse modo, as atividades de leitura resumiam-se às reproduções orais e escritas desses textos, que foram usados como referências para representar o uso adequado da língua nas produções orais e escritas. A partir da percepção de Perfeito (2005) sobre a utilização de textos literários, pode-se entender que a leitura possibilitaria aos alunos aproximação com “textos-modelo” cujo emprego da linguagem encontrava-se em consonância com o padrão normativo

da língua, e isso significava dizer que esses modelos representavam a “arte do bem falar” e, conseqüentemente, do “bem escrever”.

Então, a concepção de linguagem como expressão de pensamento foi responsável pela formação de escolares capazes de reproduzir formas estabelecidas pela Gramática Normativa e textos de escritores consagrados. Durante esse processo pedagógico, os leitores/produtores de textos não refletiram sobre a língua enquanto processo de interação social e reforçaram práticas de escrita e leitura sem relação de nenhum tipo com as práticas socialmente situadas.

### 2.1.2 Linguagem: instrumento de comunicação

De acordo com Geraldi (2014), essa segunda concepção de linguagem está fundamentada na ideia de que a linguagem é instrumento de comunicação, é uma ferramenta para simples transmissão de informação a partir de um conjunto de signos que contribuem para criação de um código cuja aplicação se orienta por regras que possibilitam a comunicação entre emissor e receptor a partir da decodificação desses signos que são comuns aos interlocutores no momento da interação. Conforme completa Perfeito et al. (2007, p. 138): “Na linguagem entendida como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização”.

A utilização da linguagem com intuito apenas de transmitir uma mensagem, relegou a concepção de língua a um conjunto de signos que, combinados, formam um código e, a partir da aplicação de regras, transmite uma mensagem. Observa-se que com essa proposta, a língua apresenta-se como um simples código, resumindo-a, assim, a uma ferramenta para comunicar uma mensagem. Esse entendimento simplista sobre a língua deve-se à concepção de linguagem e língua proposta pelos preceitos Estruturalistas cujo ensino da língua se resumia a repetição de exercícios de frases gramaticalmente corretas. De acordo com Fuza et al. (2011), as concepções: “linguagem é a expressão do pensamento” e “linguagem é instrumento de comunicação”, atentavam para os aspectos abstratos da língua, e em especial, a segunda entendia-a como um mero código para transmissão de mensagem.

A segunda concepção, que aborda que a linguagem é instrumento de comunicação, possui relação com o conceito de “objetivismo abstrato” proposto por

Bakhtin que compreende "o ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo", (BAKHTIN, 2014, p. 81). A partir da interpretação do respectivo autor, os indivíduos recebem da comunidade lingüística, na qual se encontram inseridos, um sistema linguístico completo, por isso qualquer mudança ocorrida nesse sistema não passa por suas compreensões porque recebem um conjunto pronto que os garante a atuar socialmente. O "objetivismo abstrato", mesmo discutido por Bakhtin em *Maxismo e Filosofia da Linguagem*, possui origem nos estudos Saussure, que empreende a língua como objeto de estudo porque ela se impõe aos indivíduos, que são meros expectadores ou reprodutores de um sistema que, por natureza, é completo.

Bakhtin traz à discussão os estudos de Saussure porque ele comete um equívoco ao excluir a linguagem dos seus estudos, pois "ela não serve como objeto de estudo por ser heteróclita, multifacetada e pertencer a vários domínios" (SILVA E LEITE, 2003, p. 41). Justamente pelo fato da linguagem ser constituída por questões que extrapolam os elementos linguísticos e envolvem os sujeitos, acontecimentos de cunho histórico, social, cultural, e, por que não ideológico, Saussure exclui a linguagem e assume a língua numa perspectiva centrada na sua natureza puramente linguística. Quando Bakhtin abordar "objetivismo abstrato", o faz com a finalidade de esclarecer acerca de quais compreensões de língua o sociointeracionismo opõe-se.

Tanto a concepção de que a linguagem é expressão do pensamento quanto à concepção de que a linguagem é instrumento de comunicação, aproximam-se da ideia proposta pelo objetivismo abstrato porque a linguagem é vista como um código pronto e completo em si que independe dos interlocutores, cuja finalidade é apenas "comunicar", num sentido restrito e impessoal da palavra. Conforme deixam claros os preceitos que norteiam o objetivismo abstrato de que "a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta", (BAKHTIN, 1929, 2014, p. 85). Infere-se a partir da leitura do respectivo autor, que os aspectos linguísticos da língua, bem como suas regras são superiores aos indivíduos que apenas os reproduzem em situações sociais; sendo assim, os signos empregados não

carregam outro sentido que não seja o linguístico, pois se encontram desvinculados histórico, sócio e culturalmente daqueles que os utilizam.

De acordo com Perfeito et al. (2007), no que diz respeito à percepção de que a linguagem é instrumento de comunicação e o ensino de língua materna, o estruturalismo, a teoria da comunicação e behaviorismo constituíram os paradigmas do modelo de ensino de Língua Portuguesa a partir das Leis de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil. Conforme aponta Soares (1998), com a popularização da educação brasileira na década de 60, a classe popular levou consigo referências culturais e variedades linguísticas diferentes da classe privilegiada da sociedade que chegava à escola com algum conhecimento sobre a norma culta. Além disso, instituiu-se no país o regime militar, cujo estabelecimento do capitalismo era uma de suas pretensões. Tais acontecimentos provocaram uma transformação na concepção de ensino de Língua Portuguesa que se confirmou com a Lei nº 5692/71.

A Lei nº 5692/71, no seu Artigo 4º, § 2º discorre sobre a seguinte concepção de linguagem adotada para ensino da língua materna: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Sobre isso, Soares (1998) acrescenta que houve a substituição da nomenclatura Português ou Língua Portuguesa por Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries do respectivo grau. Essas orientações propostas, pela lei em questão, acarretaram mudanças na prática de ensino de língua materna, que confirmam a ausência de reflexão entre os agentes do processo de ensino/aprendizagem. “A Lei 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’” (ZANINI, 1999, p. 81).

Mais uma vez, as regras gramaticais que norteiam o uso língua tornam-se objeto de ensino nessa abordagem, pois o estudo de estruturas linguísticas dadas como “corretas” possibilitavam o desenvolvimento da expressão escrita e o texto desempenhava papel fundamental em exercícios de repetição dessas passagens linguísticas para serem empregadas quando necessárias.

Com base nessa proposta, existia maior preocupação com a expressão escrita do que com a oral porque a primeira relacionava-se apenas ao padrão da

língua, enquanto a segunda, a possibilidade de apresentar variações linguísticas. Mas mesmo as práticas de escritas eram frágeis porque não existiam em função das práticas sociais mediadas pela escrita, mas sim, em função de reprodução do padrão de escrita sem qualquer tipo de veiculação social. A prática de redação era rara. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, só que agora, verificando-se a reprodução dos modelos (ZANINI, 1999, p. 81).

Koch (2015) completa que [...] “o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. A postura passiva do leitor como mero decodificador mostra que não eram considerados relevantes no processo comunicativo, pois para compreender o texto escrito bastaria apenas decodificar o código. No caso do autor do texto, não era visto como sujeito social cuja escrita representava uma ação discursiva situada, pois precisava apenas produzir um código aceitável para os parâmetros da ação comunicativa. Isso mostra que tanto o autor quanto o leitor precisavam apenas decodificar e saber utilizar o código linguístico, pois não se possuía o entendimento da leitura enquanto prática social situada, mas como recurso de aprendizagem dos aspectos linguísticos.

Esse entendimento foi responsável pelo ensino de língua materna centrado nas propostas dos manuais que traziam uma pedagogia baseada nos modelos que representavam o código adequado para desenvolvimento e uso da linguagem. Os alunos, educados a partir dessa prática, não desenvolveram a competência de refletir sobre o uso da língua, nem muito menos entender-se como parte do processo de comunicação como interação social.

Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. (ZANINI, 1999, p. 81).

Portanto, o ensino de língua materna, baseado nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e linguagem, enquanto instrumentação, promoveu ações pedagógicas para o ensino de língua, desvinculado das práticas sociais mediadas pela escrita e leitura. Esses conceitos de linguagem, assumidos no ensino de Língua Portuguesa, relacionam-se com a compreensão proposta pelo letramento

autônomo, uma vez que as práticas de letramento existiam em função da escrita sistematizada na escola, que como ficou bem claro, a escrita existia em função de si mesma com seus elementos linguísticos sem diálogo com os indivíduos ou práticas sociais de uso da escrita.

### 2.1.3 Linguagem: forma de ação e de interação

A aceção de linguagem como forma de interação vai de encontro às duas concepções de linguagem abordadas anteriormente por não compreender a língua de forma abstrata como a primeira e nem muito menos como uma ferramenta de acordo com segunda. Sobre as concepções apresentadas anteriormente Bakhtin (2014, p. 127) comenta:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um 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.

De acordo com essa aceção, a linguagem decorre de um processo social através do qual a língua não se encontra restrita a uma única possibilidade de uso, cujos usuários são sujeitos que trazem consigo constituintes históricos e culturais. E, quando inseridos em situações comunicativas, utilizam os elementos linguísticos necessários de diferentes modos a fim de adequar-se às ações enunciativas. Conforme apresenta Geraldi (2012):

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromisso e vínculo que não preexistiam à fala.

A fala de Geraldi confirma que a linguagem é decorrente da interação humana com uma dinâmica específica para cada prática comunicativa, porque está a serviço dos seus usuários que a adequam às situações de interação social sem, no entanto, desconsiderar as relações históricas e culturais dos interlocutores, confirmando que a terceira concepção de linguagem entende os usuários de uma língua como agentes da enunciação e não como meros indivíduos sem participação efetiva.

A enunciação desempenha papel importante no processo de utilização de língua porque pode determinar o nível de formalidade e informalidade da situação

comunicativa, variedade linguística utilizada e o gênero textual que dará conta da situação comunicativa. Conforme acrescenta Gonçalves e Baronas (2013, p. 251); “assim, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes”.

Partindo do pensamento apresentado acima, o texto constitui de modo realista a interação e o diálogo entre as pessoas para atribuir significado ao mundo, porque o texto representa o funcionamento da língua numa situação real e seus usuários estão inseridos numa ação comunicativa concreta com as variáveis pertencentes a esse universo. Sua produção oral ou escrita tem como objetivo atender às necessidades discursivas dos usuários do idioma em diferentes situações de interação, e para tanto, existem inúmeros gêneros textuais para atender adequadamente a essa demanda.

Os leitores e produtores de textos nessa perspectiva de linguagem são sujeitos ativos nas situações comunicativas porque sabem utilizar os gêneros textuais de acordo com suas necessidades de uso da língua. Segundo Duarte (2014), o leitor abandona a condição de mero decodificador de informações contidas no texto, para atuar como sujeito que agrega às informações contidas no texto as suas, porque possui conhecimento de mundo que o permite isso. A leitura, a partir dessa visão, é um processo interativo de via dupla, já que possui conhecimentos prévios que são mobilizados durante a leitura.

Nas outras concepções de ensino, apontadas nos itens anteriores, a oralidade foi negligenciada em função da escrita, porque para as demais concepções a escrita possuía maior valor social, mas “a linguagem oral passa a ser amplamente valorizada nessa concepção, já que não se interage somente através da escrita, mas, principalmente, através da oralidade” (DUARTE, 2014, p. 25-26).

Com o declínio do Regime Militar, aconteceram mudanças de concepções não apenas político, mas também de ensino da língua. Isso se encontra posto por Geraldi citado por Zanini (2009, p. 82):

Retomam-se os mesmos temas, com novos enfoques, com vistas a propostas de atividades de ensino/aprendizagem. E, dentre elas, surge aquela que levanta a bandeira da abolição do ensino da gramática, tratamento que, a bem da verdade, não vinha sendo dado na década

anterior. Um discurso que, muitas - ou na maioria das vezes - foi interpretado de forma equivocada.

O ensino da gramática deixa de ser o objeto de estudo da língua para dar lugar aos estudos dos gêneros textuais e o universo de fenômenos linguísticos que incidem na sua produção. Como os gêneros textuais são incontáveis, assim como as situações comunicativas, outros estudos surgiram para dar conta da construção de conhecimento sobre a língua durante a enunciação. Conforme apresenta Travaglia apud Perfeito (2007, p. 138):

[...] a concepção de linguagem em pauta recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas em um grande rótulo: linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Essa modificação de pensamento sobre os novos rumos que o ensino de Língua Portuguesa precisava tomar ecoaram por toda parte, após a descoberta das teorias acima apresentadas. Entretanto as reflexões adentram as salas de aulas apenas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, cujas propostas dialogavam com a concepção interacionista de ensino da língua. De acordo com esse documento:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Em suma, as mudanças de perspectiva em relação à linguagem contribuíram com mudanças no ensino de língua materna, mas também nos estudos de letramento, uma vez que, ao compreender que a língua não pode ser constituída apenas por seus aspectos linguísticos, mas ainda pelos interlocutores, pelas práticas sociais diversificadas e situadas, pelos diversos gêneros discursivos, pelas variedades de registros, etc.; criaram-se precedentes que permitiram o entendimento do letramento numa perspectiva ideológica em que a escrita, leitura e oralidade são utilizadas a partir da consideração dos aspectos abordados anteriormente que

constituem a língua para além dos aspectos meramente linguísticos, e, utilizada para além dos muros da escola.

## **2.2 DO PCN Á BNCC: SUGESTÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A publicação do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN LP, 1998) representou um avanço no processo de ensino aprendizagem da língua materna porque propôs no seu discurso reflexões e estudos que ecoavam antes mesmo da sua elaboração, como por exemplo, a concepção interacionista ou sociointeracionista. De acordo com esse princípio, a linguagem é fruto da interação sociocultural de sujeitos que falam, escrevem, ouvem e leem. Diante dessa percepção, existiu a necessidade de se repensar outras abordagens para ensino da Língua Portuguesa, provocando, assim, uma reorientação do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Dentre essas reorientações, destacam-se: “ressignificação da noção de erro”, “admissão da variedade linguística do próprio aluno” e “valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a língua”.

O acolhimento dessas considerações pelos PCN LP demandou a adoção de práticas pedagógicas, através das quais os estudos de linguagens deveriam basear-se em práticas de uso da língua, perpassando ações de leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre a língua, não apenas a língua padrão, mas também as suas variações. Isso demonstra nas entrelinhas uma preocupação com o modo como todos os usuários do idioma se utilizam da Língua Portuguesa valendo-se de uma atitude acolhedora e não coercitiva.

Logo no início do PCN LP, na seção destinada AO PROFESSOR, salienta-se a construção de uma escola cuja intenção seja a formação de cidadãos, e para tanto, a promoção do aperfeiçoamento da linguagem, em práticas situadas de uso da língua, constitui-se um passo nesse processo. Tal pensamento encontra-se contemplado nos Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental ao propor que os alunos sejam capazes de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar sua idéia, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e

privados, atentando a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 5)

O objetivo em questão apresenta as diferentes linguagens que os estudantes precisam fazer uso para o desenvolvimento pleno das suas capacidades comunicativas e exercício da cidadania, tanto na produção e expressão, como na interpretação para aproveitamento dos produtos culturais. Entretanto, caso se observe a ordenação das linguagens, pode-se perceber que a contribuição da linguagem verbal, nesse processo, encontra-se na primeira posição. Isso se deve ao fato da linguagem verbal ser promotora do desenvolvimento das demais. Além desse entendimento, observa-se ainda no objetivo descrito, a preocupação com a utilização da língua considerando os contextos públicos e privados, a atenção para os diferentes propósitos e circunstâncias comunicativas.

Desse modo, a concepção presente no PCN LP aponta para a linguagem como forma de interação porque por meio dela os indivíduos são sujeitos que, ao utilizar a língua em seus diferentes registros, conseguem atuar como agentes das atividades discursivas em diferentes complexidades, confirmando, assim, o viés sociointeracionista na elaboração da sua proposta. Conforme apresenta o documento em questão:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes em diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Como expõe o PCN LP, a linguagem é uma atividade discursiva em que o indivíduo necessita dizer algo para outro indivíduo, com uma finalidade comunicativa e numa determinada situação enunciativa. O que e a quem dizer, com que propósito e em que contexto determina a utilização do discurso, que, por sua vez, quando proferido, apresenta-se na forma de textos. A combinação desses aspectos posiciona os indivíduos em práticas sociais históricas e culturalmente construídas em que o texto é o produto da atividade discursiva independente da sua extensão, com características e estruturas próprias que garantem ao texto peculiaridades que o determinam enquanto gênero.

Os gêneros textuais são produtos das atividades discursivas que proporcionam, na prática, aos indivíduos acesso aos conhecimentos linguístico e discursivo com os quais atuam, ao envolver-se em práticas sociais cuja linguagem faz-se presente, isso determina, segundo os PCN LP, o conhecimento linguístico e discursivo como objeto de ensino e aprendizagem, e, o texto como unidade básica do ensino. De acordo com essa proposta, práticas que se diferem dela não se justificam mais:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 20)

A proposta de ensino, a partir dessa perspectiva, orienta para que seja contemplada uma diversidade de gêneros textuais orais e escritos e, dessa forma, promover diferentes atividades de uso da língua, em situações de ensino sistematizadas para tratar de cada aspecto linguístico presente em um gênero textual. Não havendo, assim, valorização da escrita em relação à oralidade ou de um gênero em detrimento de outro, como aconteceu nas propostas de ensino de língua materna baseadas nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, em que a oralidade não possuía gabarito para ser estudada porque representava a fala desprestigiada dos alunos e por isso a escrita possuía maior relevância nessas práticas. E como espelho da escrita adequada para ser reproduzida pelos alunos estava o texto literário.

Diante da variedade de gêneros textuais existentes nas diferentes relações sociais que se estabelecem a partir do uso da língua, seria impossível para a escola abordar todos os gêneros. Sendo assim, os PCN LP apresentam uma variedade de gêneros do discurso que podem ser abordados no “primeiro e segundo ciclos” do Ensino Fundamental. Entretanto, existe uma preocupação em possibilitar aos alunos acesso a situações privadas de interlocução com o intuito de garantir ao aluno o exercício pleno da cidadania, a partir do conhecimento de situações comunicativas específicas de ações culturais mais elaboradas.

Com uma proposta pedagógica de ensino da língua materna, voltada para preparação dos indivíduos e seu desenvolvimento pleno enquanto cidadão, a partir das práticas de linguagem, o respectivo documento percebe os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental como sujeitos e compreendem todos os aspectos

envolvidos na fase da adolescência e juventude, bem como as transformações sofridas por eles nesse trajeto. Conforme percebe o PCN LP (1998, p. 45): “Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para a qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais”.

Uma proposta de ensino comprometida com ensino da língua a partir das interações sociais que envolvem sujeitos socioculturais e historicamente situados não pode desconsiderar o adolescente como sujeito, que mesmo em formação traz características que determinam seu modo de se relacionar com a língua e essas características precisam ser acolhidas e problematizadas. Esse pensamento faz-se presente no PCN LP (1998, p. 46):

Finalmente, é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente tem repercussão no tipo de linguagem por eles utilizada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das “tribos” – grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros, etc.).

Considerando cada um desses sujeitos que trazem nas suas bagagens diferentes aspectos sociais, históricos e culturais e formas de expressão, dentre eles a língua, as propostas de ensino de língua materna precisam considerar o que eles trazem consigo conhecimentos linguísticos que precisam ser aproveitados nesses processos. E dentre os conhecimentos apresentados perceberem aqueles que precisam ser estruturados e os que precisam ser desenvolvidos pelos estudantes, de modo que eles exerçam a cidadania, a partir das práticas de linguagem promovidas na escola.

As contribuições do PCN de LP para reorientação do ensino de língua foram determinantes para reflexões e mudanças de atitudes que impactaram diretamente nas salas de aulas através das práticas pedagógicas dos professores de LP. A compreensão do texto como unidade de ensino da língua trazida nesse documento, a partir da compreensão da concepção interacionista discursiva, ecoam nos dias nas práticas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos livros didáticos.

Dos PCN de LP aos nossos dias, as formas de comunicação mudaram drasticamente, interferindo assim, no modo como as pessoas utilizam a língua para ler, escrever, mas também, atribuir sentido a situações que não se limitam mais apenas ao texto oral e escrito. Com o advento das novas tecnologias, criou-se uma “multiplicidade de cultura” letrada, e conseqüentemente, a produção e circulação de outros gêneros discursivos com recursos diversificados. Isso implica diretamente na natureza dos letramentos pois “devemos levar em conta que os eventos de letramento do qual participamos, as práticas de letramento de que conhecemos são fruto de uma longa história da escrita e dos impressos. Nem sempre se lidou com textos como o fazemos hoje”. (ROJO; MOURA, 2019, P. 18)

Partindo da compreensão dos autores citados e relacionando às orientações teórico-metodológicas presentes nos PCN de LP; os modos de comunicação mudaram e surgiram outros gêneros discursivos em função disso. O documento em questão chama a atenção para o advento das novas tecnologias de maneira tímida no capítulo “Tecnologia da informação e Língua Portuguesa”, pois apresenta-os apenas como mediadores de situações comunicativas produzidas socialmente, no entanto, as tecnologias produziram uma revolução sociocultural tecnológica provocada pelas mídias digitais que transformou o modo como os sujeitos se comunicam. As implicações disso repercutiram na sistematização do ensino de língua materna numa perspectiva de “multiletramentos”. De acordo com Rojo e Moura (2019), as transformações comunicativas provocadas pelas novas mídias digitais interferiram nos estudos acerca dos letramentos, ou melhor, dos multiletramentos, numa perspectiva de educação linguística, em virtude da pluralidade de linguagens ressignificadas e criadas, ou melhor, “multimodalidade”.

Diante da multimodalidade de linguagens produzidas pela tecnologia e as mídias digitais e dos gêneros discursivos multimodais e multissemióticos, a Base Nacional Curricular Comum de Língua Portuguesa – BNCC LP (2017), reitera as contribuições do PCN de LP no que diz respeito à compreensão sociointeracionista da linguagem, e, ao texto enquanto objeto de estudo; no entanto, aprofunda quando reconhece as multimodalidades e multissemioses presentes nos gêneros discursivos criados a partir dos multiletramentos. Isso perpassa o propósito do ensino de língua materna:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas

práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, P. 67-68)

A referida citação permite a leitura de que a promoção da escrita e oralidade, e conseqüentemente, leitura/escuta e reflexão sobre a língua proposta no PCN LP são mantidos como eixos norteadores em conjunto com as outras linguagens pela BNCC LP, pois criam outras possibilidades de leitura e escrita, ou seja, outros modos de letramentos, como bem esclarece a BNCC (2017, p. 68), “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

As novas possibilidades de interação apontam às práticas linguísticas de multiletramentos num sentido mais amplo que envolve segundo Roxo e Moura (2019, p. 20):

[...] a diversidade cultural da população em êxodo e para diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas, e em movimento, música, dança e gestos, linguagem verbal oral e escrita etc.).

Relacionado o exposto com a BNCC, percebe-se uma preocupação com a diversidade cultural da população que se encontra representada no documento em questão pelos multiletramentos, conforme esclarece trecho da respectiva orientação:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, P. 70)

Como se pode perceber o PCN LP consolidou orientações que foram retomadas pelas BNCC LP que busca ampliar a diversidade a partir do reconhecimento dos gêneros discursivos multissemióticos como objetos de interação sociocultural e estudo na sala de aula. Sendo assim, o estudante consegue se reconhecer na proposta pedagógica de ensino de língua materna no âmbito escolar.

## 2. 3 O EXERCÍCIO DA LEITURA

Uma ação pedagógica comprometida com a formação de sujeitos sociais precisa conceber a leitura como um ato social, que ocorre em função da utilização da linguagem numa perspectiva interacionista e dialógica, cujos indivíduos possuem papéis sociais, atuando ora como leitor ora como autor, tendo o texto como a materialização dessa interação linguística, cujos significados são atribuídos pelos participantes desse ato social. Conforme esclarece Kleiman e Morais (1999, p. 91):

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim.

A leitura, numa perspectiva de atuação social dos sujeitos, possibilita ao aluno construir estratégias cognitivas que o permite superar a mera localização de informações presentes no texto para ir além, ou seja, para entender os sentidos do texto, atuar estabelecendo conexões entre essas informações, seu conhecimento prévio, os aspectos linguísticos que constituem o texto e os papéis sociais assumidos e relacionados por ele e pelo outro diante do texto a interação autor – texto – leitor. A partir dessa interação dialógica, Koch e Elias (2017) sugerem que os significados se constroem e são construídos no texto enquanto local de interação numa ação dialógica entre o leitor com o seu conhecimento prévio, a língua, e o autor com seus conhecimentos, mas ainda, com suas pistas linguísticas para construção de sentido no texto pelo leitor.

O conhecimento prévio do leitor, no processo de leitura, constitui um elemento determinante para compreensão textual porque possibilita a articulação de seus conhecimentos de mundo com seus conhecimentos linguísticos para assim atribuir sentido ao que se lê. Sobre a primeira categoria de conhecimento, Koch e Elias (2017, p. 42) comentam o seguinte: “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a

produção de sentidos”. Em relação à segunda categoria de conhecimento, Koch e Elias (2017, p. 40) complementam:

Abrangem o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície do textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Os conhecimentos prévios e linguísticos contribuem para a compreensão do texto. Entretanto, apenas os dois conhecimentos são insuficientes para dar conta da totalidade do processo de significação. Sendo assim, o leitor precisa elencar outros conhecimentos para garantir a efetivação da leitura. Além dos conhecimentos apresentados acima, o leitor do texto precisa mobilizar os conhecimentos interacionais. A partir deles, o leitor percebe as formas de interação existentes no texto por meio da linguagem e realiza uma leitura abrangente do texto.

O entendimento da importância dos conhecimentos interacionais na ação de leitura diz respeito à concepção de linguagem assumida nesse percurso, entendido a partir da ideia de que a interação autor – texto – leitor constitui um processo dialógico cujos atores, autor e leitor, estabelecem uma interação social, cultural e histórica a partir da leitura do texto. Essa ação mútua se explica pelo fato do autor, desde o planejamento para escrita pensa em inúmeras questões relacionadas ao propósito do texto e ao sujeito a que se destina.

Referente à abordagem do papel desempenhado pelos conhecimentos interacionais apresentam-se os conceitos postulados por Koch e Elias (2017):

- *Conhecimento ilocucional*: entendimento de que o autor do texto possui propósitos comunicativos para o texto em uma dada situação interacional.
- *Conhecimento comunicacional*: observação da quantidade adequada de informações veiculadas para que o leitor perceba o propósito ao qual se destina o texto, utilização da variedade linguística em conformidade com a anunciação e adequação entre o gênero textual e o ato comunicativo.
- *Conhecimentos metacomunicativos*: atenção aos efeitos de sentido provocados por ações linguísticas, como uso de pontuação e de outras notações que evidenciam o discurso para que o leitor possa atribuir sentido ao que se encontra expresso e facilite a compreensão geral do texto.

- *Conhecimentos supraestrutural ou conhecimentos sobre os gêneros textuais:* percepção do texto como constituinte adequado de uma ação social dentro o universo existente, entendimentos das estruturas que diferenciam os vários tipos de textos e suas organizações internas de acordo com o propósito.

O entendimento dessas estratégias sociocognitivas colabora para apreensão dos sentidos do texto pelo leitor, mas não são suficientes, porque, para que esse processo se efetive, faz-se necessário estabelecer objetivos às práticas de leitura. A determinação de propósitos para essas ações contribuem não só para contextualização dos conhecimentos interacionais como também no processo de construção de sentidos do texto que, diante dessa perspectiva, podem ser variados. Sendo assim, a atribuição de sentido ao texto relaciona-se intrinsecamente com a finalidade à qual o leitor se propõe com aquela leitura. Segundo Kleiman e Morais (1999); “alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura sempre ativos, tanto quanto os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de texto”.

A leitura, numa perspectiva interacionista, ocorre a partir de uma finalidade específica para essa ação porque os indivíduos leem em diferentes situações comunicativas, com propósitos distintos e gêneros variados, considerando as suas necessidades. As pessoas leem por diversão, para adquirir e aprofundar conhecimentos, para fruição estética, para comunicar algo e para outras pessoas. Nessa perspectiva, a leitura pode ser entendida como práticas sociais providas de objetivos cuja escola precisa lançar um olhar pedagógico. Pensando nesse olhar pedagógico e com base nos objetivos de leitura propostos por Solé (1998), as situações de ensino devem considerar as seguintes finalidades:

- *Obter uma informação precisa:* de acordo com essa ação de leitura, uma informação é mais importante que outra, proporcionando ao aluno o desenvolvimento da estratégia de seleção da informação de seu interesse e eliminação das informações que não são pertinentes.
- *Seguir instruções:* conforme esse procedimento, a leitura constitui um processo que contribui para o desenvolvimento de práticas sociais. Para que

a ação apreendida, a partir da leitura, ocorra adequadamente nenhum elemento pode passar despercebido durante a leitura.

- *Obter informações de caráter geral:* Essa proposta possibilita o aprofundamento em menor ou maior sobre o tema do texto ou sobre um assunto. A partir dessa prática de leitura, o aluno realiza propostas de pesquisa escolar sobre diferentes temas de modo crítico porque relaciona as informações observadas em outros textos e sintetiza aquilo que lhe parece relevante.
- *Aprender:* Nesse caso, a leitura possibilita ampliar o conhecimento sobre um determinado assunto. Como existe a possibilidade do aluno ler vários textos sobre um mesmo assunto, pode relacionar os textos lidos com intuito de aprofundar o assunto em questão.
- *Revisar escrito próprio:* Com esse propósito, a leitura pretende avaliar e regular o que foi escrito pelo próprio leitor ou por outra pessoa. E, assim, melhorar o processo comunicativo a partir da correção de passagens do texto que dificultam o entendimento do texto.
- *Por prazer:* Nesse caso, a leitura constitui uma ação de entretenimento para o leitor que possui a liberdade de escolher textos que contribuem para seu divertimento, e com isso, não apresenta obrigações para com essas leituras podendo ler um parágrafo, um capítulo ou abandoná-la quando quiser. Por esse motivo, constitui uma ação subjetiva.
- *Comunicar um texto a um auditório:* Essa proposta direciona-se para indivíduos que realizam leitura de textos em voz alta para compreensão de outras pessoas. Mesmo direcionada à leitura de outras pessoas; quem lê precisa conhecer previamente o texto em questão e apresentar, durante a leitura, clareza, rapidez, fluência e correção.
- *Praticar a leitura em voz alta:* Essa leitura é muito comum no meio escolar cuja função é verificar a adequação das pronúncias das palavras, dos sinais de pontuação, da entonação e a da fluência durante a leitura.
- *Verificar o que se compreendeu:* Nesse caso, o objetivo é verificar se o aluno compreendeu o texto e, para isso, o aluno precisa responder perguntas sobre o texto lido.

Os objetivos de leitura propostos por Solé (1998) permitem refletir as diversidades de práticas sociais em que a leitura atua enquanto mediadora com uma finalidade situada. Sobre os propósitos e objetivos da leitura, Antunes confirma o seu caráter interacionista (2013, p. 203):

Falo de uma leitura interacionista, ainda, porque tenho em vista a leitura que visa objetivos e propósitos interativos claros e diversificados e, assim, não se reduz a uma mera tarefa escolar (a qual, para ser feita, tem que ser para nota!). Por sinal, uma leitura que não responda a um propósito comunicativo qualquer (propósito informativos, de localização de dados, de informações, propósito de fruição apenas) não é propriamente leitura.

As alegações da referida autora sobre os propósitos da leitura confirmam a perspectiva interacionista dessa prática social e culturalmente situada porque reconhece a ação dialógica presente nessa interação entre os interlocutores, principalmente porque em maior ou menor grau, os interlocutores também são leitores e produtores de textos que possuem uma bagagem proveniente de outras leituras e outras escritas. Desse modo, ler, assim como escrever, representa uma vastidão de experiências, concepções, conhecimento de diversos tipos presentes para além do contexto discursivos, que são mobilizadas quando se faz necessário, com finalidades diversas, mas ao mesmo tempo específicas que não se limitam apenas a cumprir um compromisso avaliativo, como muitas vezes se faz presente no âmbito escolar.

Não se pode compreender a leitura como sendo uma ação oposta à escrita porque ambas são naturalmente complementares, por isso o entendimento de que as práticas de leitura em sala de aula são consonantes com as ações de produção textuais cujas intenções e situações comunicativas não podem ser ocultas porque, caso contrário, parecerão inexistentes. Segundo Smith apud Soares (2017, p. 67), “ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma na outra, com reflexo sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita”.

Pode-se depreender do pensamento do autor mencionado que mesmo demandando habilidades e conhecimentos distintos dos indivíduos nas suas elaborações, bem como, diferenças nos modos de apropriação, a leitura e a escrita encontram-se imbricadas a um denominador comum, o uso da língua. Sobre as práticas sociais de leitura serem acompanhadas de práticas sociais de produção textuais, Soares (2017) acrescenta uma constatação interessante para as produções

de leitura e escritas situadas que são compreendidas como prática social heterogênea, embora mobilizem habilidades e características distintas.

Mesmo possuindo naturezas diferentes, mas não opostas, a leitura representa o primeiro passo para produção textual, uma vez que não se produz a partir do nada. Se se produzir um gênero textual com intuito de se socializar um conhecimento, outras leituras serão necessárias para sistematização e construção desse conhecimento, sendo a leitura de gêneros textuais específicos para finalidade em questão.

## **2.4 O EXERCÍCIO DA ESCRITA**

As atividades de produção textual no âmbito escolar devem buscar a compreensão do caráter interativo da língua, para assim desenvolver propostas pedagógicas que confirmem o seu papel dialógico entre autor – texto - leitor. A partir dessa visão; as práticas de produção textual devem atentar que quem escreve o faz com algum propósito comunicativo, numa situação determinada, para um público específico. Segundo Antunes (2014, p. 44 - 45), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, e, o seu sentido “é produto dessa interação, não são resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 35).

Numa perspectiva interativa, o código linguístico não possui sentido intrínseco a si mesmo; ao invés disso, encontra-se em função de quem se utiliza dele, nesse caso o autor e leitor, entretanto apenas essa interação não garante atribuição de sentido ao texto, porque outros aspectos para além do linguístico e dos interlocutores determinam a sua produção e construção de sentido, pois “o como dizer o que quer dizer é revelador de que a escrita que envolve a escolha de um gênero em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão de ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (KOCH; ELIAS, p. 2017, p. 36).

Como a língua possui papel interativo e dialógico, os seus objetos de estudo devem ser os gêneros discursivos, uma vez que as pessoas não se comunicam apenas através do uso de elementos linguísticos isolados, pois é através dos gêneros discursivos que as práticas sociais se concretizam, já que “a atividade da

escrita é, então, uma atividade interativa de expressão (ex.: “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, interações, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2014, p. 45). Desse modo, os usuários de uma língua se comunicam a partir da articulação de conhecimentos linguísticos, históricos, culturais, sociais, de si e do outro, que interferem de modo explícito e/ou implicitamente para construção do sentido do texto e, além disso, determinam a utilização de um gênero em detrimento de outro. Apesar da escrita, vale-se dos gêneros discursivos para dizer, entretanto, precisa-se de conteúdo para comunicar-se, pois “ter o que dizer é, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico, (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2014, p. 45).

A respectiva autora deixa claro em seu discurso que a produção textual é uma prática que requer a articulação de diferentes conhecimentos e não apenas os linguísticos. Sobre esse assunto, Koch e Elias (2017) entendem a relação entre a escrita e a ativação do conhecimento. Segundo suas percepções o autor recorre a conhecimentos guardados na memória ao escrever. Sobre tais conhecimentos, discorre-se a seguir:

- *Conhecimentos linguísticos*: são os conhecimentos adquiridos nas práticas comunicativas como – conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua. Eles são elencados durante a produção textual com a intenção de construir sentidos para quem o lê.
- *Conhecimento enciclopédico*: esses conhecimentos são construídos a partir das nossas vivências com as pessoas, as coisas e o mundo através do que se ouve falar e do que se lê.
- *Conhecimento de textos*: dizem respeito ao entendimento de que para cada situação comunicativa existe um gênero textual que atende adequadamente a uma esfera comunicativa. Além disso, conhecer o modelo relativo a cada gênero, os elementos empregados na sua composição, os conteúdos, estilos, funções e suportes de veiculação.
- *Conhecimentos interacionais*: esses conhecimentos se relacionam sobre práticas interacionais diversas construídas historicamente, culturalmente e socialmente, como – a partir da escrita apresentar ao leitor os propósitos do

texto, considerar a quantidade de informações adequadas para que o leitor consiga reconstruir o objetivo proposto pelos textos, utilizar a variação linguística adequada à situação comunicativa, escolher o gênero adequado para cada situação comunicativa e garantir a atribuição de sentido para o que foi escrito e a aceitação do leitor, utilizando-se de ações linguísticas e elementos notacionais.

Os conhecimentos sociocognitivos, elencados anteriormente, comprovam a produção dos gêneros discursivos como práticas sociais que envolvem não apenas conhecimentos linguísticos mais ainda conhecimentos construídos a partir de práticas históricas, culturais e sociais pelos sujeitos; e isso possibilita aos indivíduos utilizarem a escrita contextualmente, situacionalmente e propositalmente situadas, porque “escrever e ler são, assim, oportunidades de dar continuidade a uma quase infinita corrente de ideias, de concepções, de informações que têm seu começo não se sabe bem onde ou em que paragens desse imenso mundo geográfico e cultural” (ANTUNES, 2014, p. 45).

A escrita interpretada a partir da perspectiva interacionista concretiza-se nas existências de práticas sociais situadas em que os interlocutores e o contexto de produção são considerados:

Uma atividade interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala. (ANTUNES, 2014, p. 44 - 45)

Partindo do caráter dialógico da escrita inserida em práticas sociais, o trabalho no âmbito escolar não deve pautar suas ações pedagógicas desconsiderando o papel dialógico que língua possui a partir de propostas de exercício de escrita que não consideram a língua em uso, mas como algo estanque, cujas práticas de leitura e produções textuais sem propósitos comunicativos são dirigidas ao acaso; inquirindo que os estudantes escrevem porque a professora solicita para cumprir uma função avaliativa focada em ver se eles dominam a utilização do idioma em consonância com as normas gramaticais. Essas práticas pedagógicas sem propósitos sociais carecem ser abandonadas em função dos

estudantes, que são usuários da língua competente nos seus contextos sociais e se utilizam de gêneros discursivos reais; por isso não podem ser ludibriados por práticas de ensino da língua que renega o que eles já sabem, mas ainda, que não acrescenta nada que possa contribuir para os usos situados da escrita. Conforme reforça o PCN LP (2018), “é mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade”.

Uma proposta de ensino e aprendizagem de língua materna preocupada com a formação de leitores e produtores de texto precisa ter em mente que os gêneros discursivos são construídos em práticas sociais concretas e situados no uso da língua. Desse modo, considerar que existem diferentes situações de comunicação, que, por sua vez, possuem diferentes gêneros discursivos para atender a cada uma delas, sem, no entanto, esquecer que esses gêneros e situações se utilizam de variações linguísticas.

Em outro momento, seria impossível relacionar variação linguística com a escrita devido ao entendimento de que essa variedade encontra-se presente apenas na oralidade, no entanto, com o entendimento da escrita como uma prática presente em contextos socioculturais diversos, a aceitação dessa questão linguística tornou-se válido para refletir sobre a necessidade que alguns gêneros possuem, mais que outros, de se utilizar variedade padrão. Isso se encontra presente nas reflexões que Antunes (2013, p. 209) realiza sobre variações e gêneros textuais:

Ora, sabemos que as formas de atuação social que as pessoas empreendem são múltiplas e diferenciadas, pois resultam de situações também múltiplas e diferenciadas, pois resultam de situações também múltiplas e diferenciadas, no tempo e no espaço, ou respondem a interações e objetivos vários. A própria singularidade inscrita na determinação da natureza humana conduz à previsibilidade da variação, da dessemelhança, da heterogeneidade, da instabilidade. A história da humanidade se confunde com a história da mudança, da ininterrupta quebra do estabelecido pela introdução do novo, nesse contexto, já não inesperado. Pode-se admitir; portanto, o princípio de que a língua varia também na sua modalidade escrita, em decorrência da imposição de adequar-se às diferentes situações de uso em que se insere. As línguas existem para essas situações, em função de suas solicitações interacionais.

As proposições de Antunes possibilitam ao professor refletir em suas aulas sobre os gêneros escritos e a necessidade de se utilizar a linguagem padrão ou não em sua produção, uma vez que, a partir da concepção interativa da língua, os usuários dessa língua possuem suas variantes sociais, mesmo sabendo da

existência da língua padrão, e, que os textos variam de acordo com a situação comunicativa e que isso também determina a variação linguística que será utilizada.

Trazendo a discussão da escrita enquanto prática sociocultural pode-se buscar nas práticas de letramento que existem no âmbito escolar e fora dele alternativas de práticas pedagógicas que contemplem as diversas possibilidades de uso da leitura e da escrita. A partir dessa compreensão, as práticas de leitura e escrita na escola deixam de serem as únicas para abrir espaços para outras que coexistem nas vivências cotidianas dos estudantes, valorizando assim o que eles já sabem e o que necessitam apreender, além disso, representa uma valorização da variante linguística que os estudantes utilizam comumente e um modo de criar espaço para sistematização da variedade padrão a partir de outras práticas de letramentos que eles ainda não dominam.

Essa reflexão precisa-se fazer presente nas aulas de língua materna para que os estudantes reflitam sobre a utilização das variações linguísticas à luz da prática de letramentos que valorizam a oralidade deles, mas que também são mediadas pela escrita. Isso torna o trabalho com os gêneros discursivos mais produtivos porque o professor acolhe a variação linguística do aluno, mas provoca a sua reflexão acerca da utilização de sua variedade em relação a determinados gêneros discursivos que circulam socialmente, como por exemplo, os gêneros próprios da oralidade. Vale destacar que alguns gêneros orais possibilitam o ensino da escrita porque essas duas linguagens não são mais categorizadas de forma polarizadas, mas sim, como um *continuum* que possuem diferenças, mas também semelhanças.

### **3 O TEXTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Este capítulo trata da produção discursiva no espaço escolar que representa no seu sentido mais amplo, espaço para promoção dos letramentos por abordar o ensino da escrita numa perspectiva institucionalizada de ensino da língua com seus desdobramentos socioculturais. Na produção do respectivo capítulo, buscou-se a interpretação das abordagens teóricas: Antunes (2010) (2013), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Medeiros e Tomasi (2017), Rojo (2017), Travaglia (2007).

#### **3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E LETRAMENTOS**

Em princípio, os alunos não se percebem como produtores de textos, e sim, como produtores de redação para correção pelo professor. Essa lógica desencorajadora merece ser repensada porque as práticas reais de uso da língua são contempladas na comunidade na qual eles estão inseridos, em menor grau, mas presentes. Outra questão, os alunos são autores, em potencial, e as oportunidades para produção de textos estão na própria escola, no entanto, muitas vezes, falta sensibilidade por parte da comunidade escolar para perceber isso.

O desenvolvimento linguístico dos estudantes do Ensino Fundamental constitui uma ação vital pautadas em práticas sociais de uso da leitura e escrita em diferentes esferas discursivas, isso implica dizer que a escola em nenhum momento pode ser tomada como único contexto comunicativo.

As propostas pedagógicas de sistematização do ensino de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros discursivos caracterizam a compreensão da diversidade de possibilidades comunicativas forjadas a partir de práticas situadas de uso da leitura e escrita. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita na escola voltam-se aos gêneros discursivos como oportunidades de apropriar-se da língua em uso, assim sendo, a língua pode assumir variedades linguísticas que serão compreendidas na vitalidade do uso. Sobre a consciência da imprescindível utilização do gênero discursivo como proposta de ensino da língua, Antunes (2013, p. 51) confirma que:

É fácil encontrar razões que sustentam a pertinência dessa proposta. Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em

seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Como a autora aponta latente no seu discurso, o texto (gênero discursivo) enquanto constructo de vários aspectos, domínios e desdobramento permitem a sistematização do ensino da língua escrita numa perspectiva interacionista representada por múltiplas facetas de uso, com destaque para os fatores extralinguísticos que são determinantes na construção de sentido do enunciado. Sobre a proposta de sistematização de ensino da língua que a torna-se imprescindível à escola assumir que:

[...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante a significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda análise e produção de gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

As propostas desenvolvidas na aula de língua materna precisam considerar o alcance social que o discurso assume para atender as possibilidades comunicativas dos estudantes, ou seja, as práticas pedagógicas realizadas não devem se limitar a redações escolares, cujo objetivo principal destina-se à leitura e correção pelo professor ou a regras gramaticais, que apenas promove a modalidade padrão em detrimento das demais. Ao invés disso, carecem dar conta das situações comunicativas reais nas quais os estudantes estão inseridos, pois:

É uma forma de chamar a atenção dos alunos para real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. MARCUSCHI (2008, P. 55)

A percepção de que os textos não devem ser produzidos na escola apenas com a finalidade de serem corrigidos, mas sim de serem analisados a partir de questões linguísticas específicas para cada situação comunicativa oportuniza além de uma abordagem contextualizada de uso da língua, a valorização da produção discursiva dos estudantes que serão compreendidas a partir das suas adequações ou inadequação aos propósitos comunicativos, especificidades linguísticas, interlocutores e contexto de produção. Sobre isso Antunes (2013, p. 52) completa que:

O ideal maior seria que fizéssemos da análise uma prática não apenas escolar convertida em tarefa de classe ou em dever de casa; mas que a estendéssemos ao exercício cotidiano da leitura e da escuta que fazemos por onde andamos. Ou seja, o ideal seria que o interesse por analisar textos, por examinar a forma com as coisas são ditas, os efeitos que se pretende obter dizendo assim ou assado, pudesse superar o exercício de sala de aula e atingisse as práticas de comunicação diária, onde uma multiplicidade de fenômenos, velhos, reinventados, novos, estão a cada momento acontecendo.

Entendido isso, as práticas de produção discursivas devem estar atentas às possibilidades de produção escritas inerentes à própria escola e ao contexto social externo dos estudantes. Com um olhar mais atento não só à sala de aula, mas também ao entorno dos estudantes, as práticas discursivas necessitam propor objetivos práticos, voltados para promoção das capacidades linguísticas e discursivas dos discentes enquanto usuários eficientes dos seus idiomas. “De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramento”. (ANTUNES, 2013, P. 52).

### **3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: VISÃO GERAL**

Para abordar a compreensão acerca da determinação de gênero que evoluiu para os gêneros dos discursos propostos pelo interacionismo de Bakhtin, buscou-se orientação a partir das leituras de Medeiros e Tomasi (2017), segundo a expressão gênero remonta da tradição ocidental onde se realizavam os estudos dos gêneros literários por Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano. “A reflexão sobre o conceito de “gêneros”, iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Pensando sobre poética e retórica, esses filósofos começaram a distinguir e a tipificar os gêneros”, (ROJO, 2017, p.35). A partir reflexões acerca de como educar homens adequadamente numa perspectiva filosófica para que se tornassem “os guardiões”. A referida inquietação contribuiu para que Platão aborde a temática da poesia na República (Livros I e II) e a determinação do conceito da “arte de poertar” relacionando-se a perspectiva de “*mímesis*” que diz respeito à imitação ou representação da realidade. Isso possibilita a observação de três gêneros literários com suas respectivas particularidades: o épico, ou narrativo como a epopeia; o lírico, como o ditirambo (composição poética compreendida nos dias atuais como livre cujo

conteúdo abordava Dionísio relacionado à alegria e ao vinho); e o dramático (tragédia e comédia), entendimento proposta a partir da leitura de Rojo (2017).

Dente os respectivos filósofos tratados anteriormente, Aristóteles merece destaque, já que, sistematizou os aspectos essenciais constituintes da natureza discursiva. “É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso: (a) aquele que fala; (b) aquilo sobre que se fala; (c) aquele a quem se fala” (MARCUSCHI, 2008, p. 147-148).

A partir da compreensão da existência dos interlocutores e texto, infere-se que Aristóteles criou os embriões rudimentares do que mais tarde, com os avanços dos estudos linguísticos, vieram a chamar-se: gêneros do discurso a partir da perspectiva de Bakhtin.

Os gêneros retóricos foram organizados a partir dos desdobramentos da compreensão do elemento da natureza discursiva: “aquele a quem se fala”. O entendimento de que se fala sempre para um ouvinte em potencia determinou tipos de ouvintes propostos para cada discurso. “Num discurso existem, segundo Aristóteles, três tipos de *ouvintes* que operam: (i) como expectador que olha o presente, (ii) como assembleia que olha o futuros, (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas” (MARCUSCHI, 2008, p.148). A partir da convicção de Aristóteles, relacionam-se os três gêneros de discurso retórico que obedecem à ordem proposta pelos modelos de ouvintes na citação acima: (i) discurso deliberativo, (ii) discurso epidítico e (iii) discurso judiciário.

Partindo da compreensão de Medeiros e Tomasi (2017), os gêneros de discurso retóricos possuem as acepções a seguir: o *discurso deliberativo* indica-se para aconselhamento ou desaconselhamento da coletividade, o gênero determina a conduta dos envolvidos que podem atuar de modo favorável ou desfavorável a respeito de uma questão. No que diz respeito ao *discurso epidítico*, aborda questões relacionadas ao louvor ou à censura, assim sendo, a plateia delibera sobre o caráter do gênero que pode louvar ou censurar determinado aspecto. Em relação ao *discurso judiciário*, o gênero presta-se ao desígnio de defender ou acusar a partir da compreensão do que legítimo ou não.

Os gêneros retóricos abordam as questões que serão discutidas a partir da participação direta do leitor, cabendo a ele assumir aquilo que melhor lhe convém em relação ao conteúdo contido no gênero. Além dos gêneros objetivarem o posicionamento do leitor diante de um aspecto, podem também apresentar a

presença de uma estrutura pertencente a um dos gêneros, na composição de outro, sem, no entanto, modificar o propósito comunicativo. A partir das "relações possíveis entre tipos na composição dos gêneros", proposto por Travaglia (2007), as características inerentes aos gêneros podem se intercambiar, mas ocorre prevalência do propósito comunicativo apontado pelo gênero que predomina em relação ao outro. Como exemplificam Medeiros e Tomasi (2017), pode-se abordar o justo (gênero judiciário) a partir de um discurso políticos (gênero deliberativo) e tratar do útil (gênero deliberativo) valendo-se de um discurso político (gênero deliberativo).

Mesmo num contexto de conhecimentos insipientes, Platão aponta a existências de três gêneros pertencentes à “arte de poetar” que permitiram a compreensão dos gêneros literários e Aristóteles categorizou os gêneros retóricos a partir dos seus propósitos comunicativos, empregando-os de forma híbrida, e atendendo para os elementos envolvidos nos discursos. A produção desses conhecimentos representa os embriões dos estudos acerca da classificação dos gêneros literários e dos gêneros discursivos a partir da abordagem interacionista.

### 3. 2. 1. Abordagem Discursiva Interacionista

Antes de abordar o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin a partir da perspectiva interacionista, precisa-se compreender a sua percepção acerca da linguagem. De acordo com o seu entendimento, a linguagem não é apenas oriunda da aptidão natural humana, ela é, antes de tudo, social, porque possui relação direta com os campos das atividades variadas humanas.

Partindo dessa compreensão da linguagem como prática social, que se relaciona ao campo das atividades humanas, a língua não se limita apenas aos seus aspectos linguísticos, mais que isso, ela é uma atuação social porque se concretiza em enunciados, a partir de situações comunicativas reais que os interlocutores utilizam-na no ato de enunciação em que se encontra inserido, ou melhor, num campo da ação humana. Segundo Bakhtin (2011, p. 261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou aquele campo da atividade humana.

A postulação do autor acerca do enunciado provoca uma reflexão sobre o uso da língua, a partir de práticas sociais situadas. Isso porque, no ato da enunciação, o dizer, seja oral ou multimodal (Rojo, 2017), considera as condições de produção, ou seja, origina-se a partir de uma esfera de atuação humana, com uma finalidade comunicativa específica; envolve interlocutores, conteúdo temático, aspectos linguísticos que juntos colaboram para construção composicional relativamente estável que supre as necessidades da ação social de comunicar, “recorremos a um texto quando temos a pretensão comunicativa e a queremos expressar” (ANTUNES, 2010, p. 30). “O texto ou enunciado é [...] um dito (cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/ linguagem para sua materialização, constituindo o discurso” (ROJO, 2017, p. 25).

O enunciado, tomado em particular é individual, entretanto, relacionado aos campos das atividades humanas, ou melhor, esferas comunicativas, originam a produção de tipos relativamente estáveis: os gêneros do discurso. Desse modo, pode-se perceber que a quantidade de gêneros discursivos é infinita, uma vez que os campos de atuação humana são vastos e estão situados em contextos sociais, históricos e culturais diversos; sendo assim, esses campos vão se construindo, modificando e se reconstruindo, e criando outros. Conforme esclarece Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade de gênero do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e porque em cada um campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

As quantidades de gêneros textuais a partir da perspectiva interacionista são inúmeras porque as interações sociais e os textos originados a partir delas também o são.

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escrito), nos quais queremos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mais aí também devemos incluir as várias formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). (BAKHTIN, 2011, p. 262):

O referido autor apresenta no seu discurso, numa relação crescente em termos de complexidades, os diversos gêneros discursivos oriundos das esferas sociais que demandam pouca ou nenhuma formalidade, e, às que demandam mais formalidade, utilização da escrita ou oralidade atenta às relações de poder, aos aspectos linguísticos, aos critérios inerentes ao contexto de produção.

Comprovando, assim, que os gêneros do discurso podem envolver usos da língua, numa dada situação social que variam de simples até mais complexas. Atentando para essa questão, Bakhtin (2011) chama atenção para utilização dos gêneros literários, desde a antiguidade, a partir da sua característica artístico-literária que desconsideram as condições de produções envolvidas nesse processo, e o modo como isso pode influenciar os estudos de outros gêneros deslocados da realidade comunicativa. Como, por exemplo, o gênero literário, voltando-se apenas para sua superfície linguística, sem conexão nenhuma com a esfera comunicativa que o elaborou, o universo da atividade humana chamado: Literatura.

No que diz respeito aos gêneros textuais orais, ficaram à margem, durante muitos anos das aulas de língua, por não possuir prestígio o bastante para serem objetos de estudos. Ao elencar o universo de gêneros do discurso existentes em situações corriqueiras, Bakhtin eleva a categoria de gêneros discursivos produções que pertencem à oralidade.

Mesmo entendendo as produções orais como gêneros do discurso, Bakhtin apresenta uma diferença no que diz respeito a complexidades, ou não, das esferas comunicativas que demandam as suas elaborações. A partir da percepção dessas diferenças, classifica os gêneros do discurso como "primários (simples)" e "secundários (complexos)". Essa distinção não tem haver com a funcionalidade porque independente de serem simples ou complexos, os gêneros discursivos prestam-se a finalidades específicas construídas a partir das necessidades comunicativas dos usuários da língua. Conforme explica Bakhtin (2011, p. 263):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas, de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escritos) – artístico, científico, sociopolítico e etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se forma em condições da comunicação discursiva imediata.

A classificação dos gêneros em secundários diz respeito aos domínios discursivos que os originaram. Sendo assim, os desdobramentos necessários para elaboração desses gêneros estão intimamente relacionados com as finalidades propostas para seu uso, ou seja, o emprego linguístico estará a serviço do objetivo pretendido pela esfera comunicativa que o originou. E quanto mais sofisticada a esfera de produção, maior a complexidade da produção.

Em relação aos gêneros primários, pode-se perceber que essas formas simples coexistem em situações sociais comunicativas presentes no cotidiano que se utilizam da linguagem oral e escrita em suas elaborações, com características linguísticas e estruturas condizentes com as situações comunicativas que os originaram. Entretanto, podem encontrar-se a serviço dos gêneros secundários, quando agregados nas suas produções. Sendo assim, retirados das situações reais de uso perdem suas características de gênero primário, como esclarece Bakhtin (2011, p. 263):

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não a vida cotidiana.

A diferenciação em gêneros primários e secundários constitui um fator decisivo para o evento de enunciação porque determinam os aspectos linguísticos empregados em situação de uso, as estruturas, bem como suas funções sociais numa perspectiva cultural da escrita e oralidade. A partir desse entendimento, a utilização da língua deixa de ser mera abstração linguística, e passa a ações concretas, ou seja, discursos concretos.

A partir das perspectivas sobre gêneros do discurso assumidas por Bakhtin compreende-se que os gêneros discursivos que se fazem presentes no meio acadêmico representam a oportunidade de participação social em práticas de leitura e escrita situadas que envolvem a utilização da Língua Portuguesa de um modo mais amplo, ou melhor, mais elaborado do ponto de vista das relações socioculturais estabelecidas, a partir da esfera acadêmica. Assim sendo, os gêneros discursivos inerentes à esfera acadêmica são considerados secundários porque envolvem padrões sociais mais complexos de uso da linguagem.

### 3. 2. 2. Gêneros Textuais: outras abordagens

De acordo com Schneuwly (2011), os gêneros textuais são instrumentos cuja interação com eles permitem aos sujeitos a ampliação das habilidades individuais diante da elaboração e/ou utilização desses gêneros. Desse modo, a ação comunicativa é concebida como “tripolar”, pois para mediação da ação faz-se necessário a presença de um objeto forjado socialmente com carga simbólica fruto de práticas sociais anteriores promovidas por outros sujeitos, mas que são difundidas, modificadas e ampliadas pelos demais sujeitos. A atuação do instrumento dar-se-á entre a ação do indivíduo e o objeto, ou melhor, o contexto social em que ele age. O instrumento representa, a partir dessa interação, atividade que se modificar e isso implica também na mudança de atuação dos sujeitos. Nesse processo os instrumentos são apropriados pelos sujeitos que lançam um olhar específico para cada situação comunicativa e buscam alternativas (esquema(s) de utilização e artefato material ou simbólico), ou melhor, gêneros de textos que instrumentem cada situação em particular.

Ao assumir o entendimento acerca do gênero como instrumento, Dolz, Noverraz e Schneuwly criaram o esquema de sequência didática cuja proposta concentra-se na sistematização do ensino dos gêneros orais e escritos, permitindo assim a instrumentação para produção dos gêneros. O esquema da sequência didática proposta pelos autores acima mencionados será abordado detalhadamente na proposta de intervenção elaborada nesse estudo.

Os gêneros textuais, segundo a percepção de Marcushi (2002), são responsáveis pelos processos comunicativos verbais, por isso, são compreendidos pelo autor como “formas verbais em ação social” situados em “comunidades de práticas sociais” num “domínio discursivo específico”. A partir da sua aceção, os domínios discursivos são esferas sociais ou institucionais (científicos, jornalísticos, religioso, comercial, industrial, lazer pessoal, familiar etc.), que se consolidam de alguma forma, e são difundidos de uma geração para outra. Sendo assim, os textos são originários de práticas Sociodiscursivas comuns aos referidos domínios que produzem modelos de ação comunicativa, os gêneros textuais, estabiliza-os com intuito de perpetuá-los para outras gerações com propósitos claros e definidos. Os gêneros textuais mediam relações de poder.

Ainda segundo seu pensamento, quando se entende um gênero textual não se entende apenas um aspecto linguístico, mas sim, um modo de efetivação linguística que possibilita comunicar-se com objetivos específicos numa situação particular, através da oralidade e da escrita.

Em relação à linguagem oral e escrita, os gêneros textuais não são categorizados em dois extremos, mas no *continuum* entre as práticas sociais. Partindo desse princípio, não seria estranho observar num texto escrito aspectos pertinentes à escrita, ou vice-versa.

Partindo da concepção proposta por Marcuschi (2008), segundo os domínios sociais de comunicação, o artigo científico origina-se a partir do domínio discursivo institucional, representado pelo domínio científico, acadêmico e educacional. De acordo com sua perspectiva o gênero em questão apresenta uma forma de se comunicar específica da esfera acadêmica com suas estratégias próprias que refletem formas de ação, reflexão e avaliação social, ocasionando a determinação da estabilidade do gênero.

### 3.2.3 Gêneros textuais: composição, conteúdo e estilo

Os gêneros textuais possuem algumas particularidades que contribuem para diferenciá-los e classificá-los. Graças a esses aspectos particulares pode-se dizer que um texto pertence a um determinado gênero, e, não a outro. Os aspectos pertinentes para determinação dos gêneros textuais são composição, conteúdo e estilo. Bakhtin (2011, p. 262), apresenta nas suas reflexões sobre o papel dos elementos de constituição dos gêneros do discurso:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominaram *gêneros do discurso*.

Esses “tipos relativamente estáveis” dos quais falam o autor são os gêneros discursivos gerados por esferas comunicativas que criam certa estabilidade quanto às características presentes nos textos. No caso, dos gêneros que pertencem às esferas particulares observam-se características que contribuem com possível

regularidade; no entanto entre os gêneros discursivos de expressão criativa, como os literários, observa-se uma regularidade mínima em função da licença artística.

Ainda sobre a composição dos gêneros textuais, Koch e Elias (2017, p. 109-110), complementam que além “do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”. A cerca dos aspectos abordados pelos autores nota-se o olhar atento à multiplicidade de elementos multimodais que se fazem presentes nos gêneros discursivos contemporâneos que contribuem não apenas para composição dos gêneros discursivos, mas além para construção de sentido agregado às linguagens orais e escritas.

Em relação ao conteúdo, que Bakhtin denomina “conteúdo temático”, cuja natureza colabora para designar mais do que os assuntos tratados nos gêneros discursivos, pois cada um deles representa uma perspectiva própria na abordagem das temáticas, ou por que não, temáticas específicas. E isso também determina de que gênero se trata dada produção discursiva. Por exemplo, ao ler um artigo científico, espera-se que esse gênero apresente uma pesquisa sobre um conhecimento em particular. Em hipótese alguma, recorre-se ao gênero em questão para buscar instruções sobre como tomar um medicamento, no entanto, um artigo científico pode tratar das possibilidades de horários e intervalo para tomar uma droga específica, a quantidade indicada para seu uso, e, o impacto disso no tratamento de determinadas patologias, bem como, os efeitos colaterais.

Isso demonstra que mesmo apresentando as posologias possíveis na utilização da medicação, a finalidade do gênero não se presta a esse papel, uma vez que o objetivo é construir conhecimento sobre as possibilidades de uso da medicação, os intervalos adequados a partir de determinada dosagem e as possíveis reações, pois a forma como acontece a abordagem temática além de ser determinante do gênero discursivo representa um recorte temático único que também significa um tipo de valoração discursiva. Sobre o tema do gênero discursivo, Rojo (2017, p. 87) inclui que “ele é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). [...] O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá”.

A determinação do estilo empregado num gênero discursivo possui relação com conteúdo e composição, nesse caso, observa-se o estilo do gênero discursivo; mas também pode relacionar-se às escolhas linguísticas e construções discursivas assumidas pelo autor, isso determina o modo com ele se expressa, ou melhor, fala e escreve, sendo assim, determina o seu estilo individual. O tema e a forma de composição dos gêneros também podem dar pistas acerca do estilo linguístico de gênero, mas também, acerca do estilo individual, já que, as associações desses elementos podem ser indicativas do estilo individual adotado pelo autor na produção do seu texto. Sobre isso Bakhtin (2011, p. 265), esclarece:

O estilo é indissociável de determinada unidade temática e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação o falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Isso permite a inferência de que determinados gêneros discursivos permitem apenas um estilo linguístico, como os gêneros discursivos secundários de esferas comunicativas que estabelecem relação ideológica e de poder entre os interlocutores, como por exemplo, a esfera acadêmica, no entanto, esferas comunicativas cuja proposta de atuação diz respeito à criação artística permitem maior flexibilidade tanto do estilo linguístico de gênero, e mais ainda, no estilo individual. Isso se constata nos gêneros discursivos pertencentes à esfera literária permite nas produções subjetivistas o predomínio dos sentimentos do autor, entretanto os gêneros acadêmicos nem sempre permitem ao autor essa liberdade durante a produção discursiva. Assim sendo, o estilo do autor também representa um acento valorativo.

Outra questão relevante que o autor aponta refere-se ao acabamento que se faz presente nos gêneros tais como: a (macro ou super) estrutura textual, a progressão temática, a coesão e coerência textual. Essas estruturas se organizam no interior do texto com a finalidade de criar uma linha tênue que separa os enunciados da palavra do outro (Rojo, 2015). Contextualizando a compreensão de acabamento em relação ao gênero AC, nota-se seu funcionamento quando os elementos linguísticos permitem demonstrar a mudança da enunciação do autor do texto para enunciação de outros autores que contribuem não apenas à composição textual, mas ainda, à construção do conhecimento científico.

A composição textual não se limita apenas a demarcar as mudanças de enunciação no interior dos textos, graças aos elementos linguísticos que participam dessa empreitada relacionando-se e inter-relacionando-se para constituição da intertextualidade, indicativa de que a presença dos aspectos linguísticos não forma um emaranhado, mas sim, um texto. Desse modo, a textualidade que representa “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29).

### **3.2.4 Critérios de textualidade**

“Um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização (esquema e figuração), já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem, MARCUSCHI, (2008, P. 93). Como bem esclarece o autor em questão “deve” obedecer aos critérios de textualização, mas às vezes os textos não obedecem, porque não se limitam apenas aos seus aspectos linguísticos na construção do seu significado.

Partindo dessa proposição, o texto não representa apenas uma realidade virtual, pois não simboliza apenas mera formalidade linguística, para, além disso, o texto sempre precisa ser associado a uma ação linguística, ou seja, evento comunicativo que não se limita a mera formalidade. A partir disso, conclui-se que presença ou ausência dos elementos linguísticos não garante que o texto possua significado, pois como parte de um evento comunicativo ainda carece dos leitores com uma gama de conhecimentos acerca do contexto histórico, social e cultural para construção de seu sentido, assim sendo, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constrói e são construídos” (KOCH, 2015, p. 18).

O texto enquanto evento permite o envolvimento de três aspectos segundo (MARCUSCHI, 2008, p. 95): “aspectos linguísticos (o ato de fala verbalmente produzido), aspectos sociais (a situação sócio-histórica [...]), aspectos cognitivos (conhecimentos investidos)”. O autor mencionado ainda acrescenta que os textos, na sua maioria, apresentam a “articulação multinível” acima apresentada, comprovando desse modo a interrelação entre autor e leitor na construção de

sentido do texto. Para ilustrar adequadamente as reflexões assumidas acima, utiliza-se o esquema que apresenta os critérios gerais de textualidade.

**Figura 1:** Critérios gerais de textualidade



**Fonte:** Marcuschi (2008, p. 96).

De acordo com a figura 1, a textualidade apoia-se no autor, leitor e texto. A partir da interação dessas três bases, o texto representa um evento de letramento em processo de ocorrência, mas não como um produto completo em seus aspectos linguísticos. De um lado, o conhecimento dos aspectos linguísticos, *contextualidade*, representados pelos critérios: coesão e coerência. No outro lado, o conhecimento dos aspectos extralinguísticos, *contextualidade*, exercidos critérios: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade intencionalidade. Os conhecimentos da contextualidade resumem-se aos conhecimentos sociointerativos.

Nota-se que de acordo com a disposição no esquema acima que os aspectos linguísticos e comunicativos recebem a mesma notabilidade, pois são assimilados como critérios contextuais, uma vez que numa perspectiva interacionista de linguagem cujo símbolo da materialização é o texto não se pode compreender os critérios linguísticos e extralinguísticos como constructos distintos, mas como imbricados, ou seja, únicos.

Conforme acrescenta Marcuschi (2008), os critérios extralinguísticos de textualidade que possuem relação com questões pragmáticas:

- **Intencionalidade:** critério que diz respeito à intenção comunicativa pretendida pelo autor ao produzir determinado texto e o que ele espera do possível leitor de sua escrita. Se existe a intencionalidade da parte de quem escreve, coexiste a aceitabilidade por parte de quem ler.
- **Aceitabilidade:** critério relacionado ao leitor, que aceita ou não a produção textual como coerente e coeso, ou seja, interpretável ou significativo. Caso o receptor não atribua sentido ao texto, não ocorre a aceitabilidade.
- **Situacionalidade:** diz respeito à situação comunicativa (social, cultura, ambiente, etc.) em que o texto originou-se, ou seja, contextos que orientou a sua produção. Vista como possibilidade de adequação textual, porque a produção discursiva insere-se num contexto, com propósito definido e com imagem definida do leitor.
- **Intertextualidade:** refere-se ao fato de que os discursos não são originais, na verdade, comportam no seu interior outros discursos que são ressignificados e significados de acordo com as intenções ocultas ou explícitas do autor.
- **Informatividade:** critério de textualidade que determina que em maior ou menor grau os textos comportam alguma novidade, ou melhor, informatividade que pode se fazer presente no vocabulário do texto, a forma de dizer utilizada no texto, algum autor abordado no texto, ou até mesmo o texto por completo como indicativo de como se deve ou não produzir um texto.

Ao olhar para o referido esquema apresentado pela Figura 3, abandona-se a noção de texto como “uma sucessão coesa e coerente de enunciados”, postulado no início das pesquisas da linguística textual. Por essa razão, emprega-se a nomenclatura de critérios de textualidades e não princípios, já que, não existem mais dúvidas de que alguns textos possuem coerência mesmo sem serem constituídos de elementos coesivos. Desse modo, “o texto, quando considerado uma unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 95). “Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato

linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

A linha de raciocínio apresentada pelos autores permite o entendimento do texto para além do limite dos aspectos linguísticos, no entanto, a utilização desses aspectos inadequadamente provocam interferências na construção de sentido do texto. Assim sendo, torna-se necessário abordar os critérios de textualidade para melhor compreensão dos papéis desempenhado por eles para construção do significado.

Para apresentação dos critérios de textualidade buscou-se a leitura de Antunes (2010), pois, segundo a autora não se pode fazer distinção entre a coesão e coerência, uma vez, que a primeira existe em função da segunda, e, ambas a serviço da construção de significado com intuito de promoção da comunicação a partir do texto.

A coesão e a coerência são critérios de textualidades cuja intersecção possui relação com a construção semântica do texto. A respeito da coesão, trata-se de relações estabelecidas entre as palavras para que elas atuem de forma significativa e constitua um texto. As palavras, ao se relacionarem, constituem frases e períodos, mas também trabalham em função da criação de sentido do texto, por isso as palavras se articulam em sequências, com intuito de construir a unidade. As continuidades linguísticas promovidas por esses elementos não são artifícios meramente lexicais ou gramaticais, uma vez que estão a serviço de algo maior que elaborar apenas a arquitetura do texto, mas sim, o sentido para arquitetura.

Ou seja, a coesão visível funciona como marcas de coerência, como sinal ou como instrução para o cálculo de algum tipo de interpretabilidade possível. Por isso mesmo, a coesão é mais tipicamente linguística do que a coerência; isto é, se materializa nas ocorrências de vários recursos morfossintáticos e lexicais, ou, noutros termos, se faz pela mediação das relações semânticas entre palavras e categorias gramaticais. (ANTUNES, 2010, p. 117).

Por isso, os usos das palavras e das categorias gramaticais só fazem sentido se estiverem em função da constituição da natureza significativa do texto, caso contrário, serão apenas amontoados de palavras, de artefatos gramaticais e reprodução de regras. Sendo assim, tanto a coesão quanto à coerência existem em função das práticas comunicativas que se concretizam, em colaboração, não só dos aspectos linguísticos presentes no texto, mas também com a articulação semântica deles. Koch e Elias (2017) a partir da leitura de autores como Van Dijk e Kintsch

(1983) abordam a existência de alguns tipos de coerência que podem ser observados na leitura de textos e que devem ser considerados durante a escrita, tais como:

- **Coerência sintática** relaciona-se aos conhecimentos linguísticos mobilizados e utilizados pelos usuários para construção adequada dos textos. O oposto disso produz a incoerência sintática ocasionada pela utilização de elementos linguísticos arbitrariamente causando ambiguidades.
- **Coerência semântica** decorre das relações de sentidos estabelecidos pelas estruturas textuais que não apresentam contradições de nenhum tipo, ou seja, atendem ao “princípio da não-contradição”.
- **Coerência temática** diz respeito à organização dos períodos e parágrafos discursivos com intuito de evitar o distanciamento da temática abordada no texto. Nesse processo a escolha lexical e a repetição de palavras-chave são alternativas linguísticas na garantia da progressão temática.
- **Coerência pragmática** trata da construção do sentido discursivo a partir da compreensão da situação contextual que o originou, sendo assim, deslocado dessas questões torna-se complicado ou no mínimo impossível depreender o sentido do texto.
- **Coerência estilística** relaciona-se à utilização pelo autor do texto da variação linguística adequada à situação comunicativa, e, para isso utiliza os elementos linguísticos e estruturas sintáticas condizentes com a variação empregada.
- **Coerência genérica** atenta às condições de produção do gênero textual para assim utilizar a forma composicional, o conteúdo e o estilo adequado à situação comunicativa.

Sobre as possibilidades coesivas, Antunes (2010) diz que os nexos textuais representam elementos linguísticos que criam relações entre pontos do texto que podem ser de equivalência, continuidade, associação e conexão ou sequenciação.

- **Os nexos de equivalência** são elementos linguísticos dispostos em diferentes pontos do texto que possuem equivalência semântica. Como

exemplo dessa estratégia, utiliza-se um artigo científico cujo assunto trata da educação e como alternativa para manter o elo de coesão e articulação, conseqüentemente a coerência textual, utiliza-se em diferentes pontos da produção as seguintes palavras para referir-se a aluno: estudante, discente, escolares, etc. Observa-se que o objeto de referência constitui o mesmo.

- **Os nexos de continuidade** são elementos linguísticos que naturalmente não possuem equivalência semântica, mas apenas parcial. Para realização desse modo de nexo se utiliza a generalização ou restrição. Como exemplo, a substituição do termo “os tigres”, como a alternativa emprega-se: “os animais”, “os felinos”, “os bichos”, etc.
- **Nos nexos de associação**, relacionam-se elementos linguísticos pertencentes ao mesmo campo semântico. Como exemplo, imagine um conto cujo é Fim de semana na praia, pode-se inferir que nesse respectivo texto, estarão presentes as seguintes palavras: biquíni, maiô, areia, protetor, onda, mar, sargaço, etc.
- **Os nexos de conexão ou sequenciação** devem-se a presença dos elementos linguísticos conhecidos por conectores: preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais. Esses elementos encontram-se presentes entre períodos, orações e parágrafos, contribuindo para o estabelecimento de relações semânticas.

✓ **Sobre recurso de constituição dos nexos textuais:**

- a. **A repetição de palavras** representou pobreza vocabular ou dificuldade para estabelecer a progressão textual, no entanto, pode também significar a manutenção da concentração temática do texto. Mesmo com essa justificativa não se podem repetir as palavras sem intenções linguísticas definidas, como por exemplo, estabelecer um nexo de referência, enfatizar, reforçar ou contrastar alguma ideia. É possível observar nas repetições ou falta delas algumas regularidades. A existência da repetição pode relacionar-se a manutenção da temática central do texto, enquanto poucas palavras repetidas indiquem questões particulares no texto. Outra possibilidade de repetição encontra-se presentes de um parágrafo do texto para outro, como indicação de que a ideia desenvolvida no anterior não se encerrou, precisando assim de continuidade. Nota-se também nos primeiros parágrafos e notadamente nos

últimos com o intuito de concluir o tópico central ou retomá-lo com intenção de reforçar a conclusão. Posto isso, faz-se necessário lançar um olhar mais atento acerca das repetições, desmitificando o seu caráter de pobreza vocabular. Dessa forma, as recorrências linguísticas atuam para garantia da manutenção da temática central do texto ou desempenhando uma intensão semântica.

- b. **A paráfrase** apresenta uma repetição de uma ideia presente no texto com a utilização de outras palavras e a ação de dizer novamente representa uma estratégia coesiva em que são retomadas ideias comuns no texto com intenção de manter a continuidade semântica do texto e com isso esclarecer um ponto específico ou explicar mais uma vez com intuito de esclarecer. Percebe-se a utilização desse recurso em textos com características explicativas e expositivas cuja clareza dos conceitos não negligenciados. Como garantia da progressão semântica do texto, a paráfrase utiliza elementos linguísticos que dão pista ao leitor acerca da sua presença, como por exemplo: "ou seja", "isto é", "dizendo de outro modo", "por outras palavras", etc.
- c. **O paralelismo** consiste numa aproximação de natureza sintática caracterizado pela singularidade de construções sintáticas que são reiteradas em outras partes nos textos e corroboram com a progressão textual, estabelecendo conexão linguística, formal e semântica.
- d. **A substituição de unidades lexicais** no texto não se relaciona apenas a minimizar as repetições, pois existem outros elementos linguísticos que se prestam adequadamente a esse papel, como os pronomes. A substituição lexical concede ao texto informatividade para quem o ler, já que, contribui para ampliação vocabular. Dentre as mais comuns, encontra-se a **substituição** sinonímia que embora pareça simples, não o é, pois "nem todas as palavras tem **sinônimos**, nem todas as palavras dada como sinônimas são insubstituíveis em qualquer contexto" (ANTUNES, 2010, p. 128).
- e. **As substituições hiperonímias** são frequentes em textos extensos, porque contribuem com substituições genéricas que não prejudicam a semântica discursiva em virtude de suas capacidades categóricas de resumir itens diferentes numa única palavra capaz de comportá-los, considerando o aspecto em comum, e assim fortalecendo o caráter de síntese específico ao

uso dos hiperônimos. Sobre isso (ANTUNES, 2010, p. 129) destaca que o uso desse mecanismo coesivo “permite uma operação textual cognitivamente muito relevante que é essa da categorização, ou seja, do enquadramento de várias referências numa determinada categoria [...]”.

- f. Por fim, ***as substituições por equivalente contextual*** utilizam como recurso substitutivo uma expressão que atua como “descrição definida” que empregadas num contexto específico cumprem o papel de equivalente semântico. Não confundir essa estratégia coesiva com sinônimo ou hiperônimo, pois se trata de uma expressão utilizada para definir descritivamente a ideia contida numa palavra, considerando se o contexto permite esse recurso.

✓ **Sobre a substituição pronominal:**

Dentre os recursos apresentados, trata-se do mais recorrente como procedimento de substituição de palavras, expressões e orações no texto. Embora o emprego dos pronomes seja algo comum, seu emprego com a função de referência carece de atenção para assim evitar incompreensões nos textos. Dentre as limitações referentes à utilização dos pronomes existem aspectos de ordem gramaticais e textuais, tais como, a concordância de gênero e número em relação o referencial e o pronome, uma vez que a cadeia de referencia, somada a outras questões, mantém a unidade textual, por isso, qualquer referenciação imprecisa causa a quebra da articulação da cadeia linguística e semântica do texto. Vale salientar que o pronome não restringe sua atuação como referente apenas no interior do texto, atuando assim em situações extralinguísticas em que o contexto e os interlocutores atuam na compreensão da referenciação. Além da continuidade referencial, os pronomes desempenham a continuidade predicativa reiterando o sentido predicativo na estrutura textual, ou seja, o pronome pode retomar, total ou parcialmente, frases, orações e períodos no texto.

A utilização dos pronomes de forma recorrente pode constituir repetição, entretanto, assim como as repetições das palavras, a repetição do pronome constitui condição de coerência. "Em um texto bem organizado, deve predominar um equilíbrio entre o que retomado (informações já conhecidas) e o que é proposto

como não sabido (informações novas). Qualquer desequilíbrio para um desses lados deixa o texto inadequado" (ANTUNES, p. 2010, p. 133).

✓ **Sobre a associação semântica das palavras:**

As palavras podem relacionar-se a outras pela utilização de palavras do léxico ou por correlação com expressões decorrentes do conhecimento de mundo. Essas duas possibilidades abordadas são nexos coesivos que traduzem não apenas a utilização dos elementos linguísticos em si, mas o modo como nossas experiências de vida e visão de mundo interferem na linguagem. "Assim, itens que, em uma situação particular de experiência, mantêm algum tipo de proximidade, ou dividem o mesmo espaço físico ou cultural, tende a ser referido também em situação de continuidade" (ANTUNES, 2010, p. 134).

Outra situação discursiva relacionada à associação das palavras diz respeito à "co-ocorrência" que trata da utilização de palavras que possuem ocorrência com o texto produzido, ou seja, ao escrever um artigo científico sobre sociointeracionismo naturalmente espera-se a presença de algumas palavras ou expressão no texto, como por exemplo: língua, linguagem, discurso, esfera comunicativa, etc. Nota-se indiretamente a "co-ocorrência" contribui com a manutenção temática e progressão textual.

✓ **Sobre o uso de expressões conectivas:**

Os conectivos possuem como função a criação de nexos entre orações, período e parágrafos, além disso, estabelecem relações semânticas com propósitos argumentativos. Sobre a atuação dos conectivos, esclarece Antunes (2010, p. 134) que "enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentido ou dos atos de linguagem efetivados". Sendo assim, os conectivos não são apenas elementos linguísticos (conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções), uma vez que são empregados em favor de construções discursivas, ou melhor, em função de tratar de algo relevante para os interlocutores. Os conectores linguísticos estão divididos em: *conectores (operadores) argumentativos*, *organizadores (organizacionais)* e *marcadores textuais* (metalinguísticos). Os primeiros apresentam a perspectiva argumentativa assumida,

ou seja, exprimindo oposição, concessão, um argumento contrário, uma explicação ou justificativa, um acréscimo de argumento, etc.; os demais indicam ordenações espaciais e temporais.

Existem outros ainda, que são marcadores enumerativos, mudança de tópico, digressão, exemplificação, etc. Vale salientar que as funções desses elementos alteram-se conforme o gênero discursivo.

- É consenso que um texto não se limita apenas às questões meramente linguísticas, pois elas estão em função do discurso e da construção do seu sentido para o leitor. Então, os gêneros textuais dependem de fatores externos a sua arquitetura linguística para que sejam determinados como coerentes.

### **3.3 O GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO**

O gênero discursivo artigo científico pertence à esfera comunicativa acadêmica cujo objetivo principal é apresentar o resultado de uma pesquisa. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 66), “um artigo pode ser visto como documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação”. Sobre isso contribui Marconi e Lakatos (2003, p. 259):

Os artigos científicos são pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica, mas que não se constituem em matéria de um livro. Apresentam o resultado de estudos ou pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo. São publicados em revistas ou periódicos especializados e formam a seção principal deles.

As contribuições das autoras acima referidas permitem depreender que embora o artigo científico trate de um conhecimento construído a partir de estudos pequenos, no que diz respeito à extensão da pesquisa e período de tempo, mas que apresentam conclusões acerca do conhecimento investigado.

O gênero artigo científico possui relação direta com a necessidade de se produzir investigações que demandem um período de tempo curto, e, que apontam resultados. A sua dimensão sintética implica diretamente na sua constituição, uma vez que se apresenta de modo reduzido tanto em dimensão quanto em conteúdo e isso permite ao autor do respectivo gênero dar uma ideia completa da investigação ao discorrer sobre a metodologia empregada, os procedimentos empregados, bem como os resultados alcançados, e isso permite a outros estudiosos repetir o mesmo

percurso. Outra peculiaridade do respectivo gênero diz respeito à necessidade de publicação. “Inclusive, vale salientar que esse gênero é normalizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para trabalhos acadêmicos através da NBR 6022, de maio de 2003, que determina sobre artigo em publicação periódica”. (BESSA, 2015, p. 72).

Mesmo apresentando o resultado de uma investigação de forma curta e completa, essa questão não representa a única motivação para elaboração de um artigo científico, segundo Marconi e Lakatos (2003) as motivações para produção do respectivo gênero são diversificadas, uma vez que as necessidades para produção de conhecimento na esfera acadêmica também o são.

Dentre os motivos elencados para escrita de um artigo científico destacam-se: a) falta de estudos, ou, estudos insuficientes sobre certas questões de um assunto; reprodução de estudos amplamente explorados por outros estudiosos com o intuito de abordar resultados diferentes; b) retomar uma questão tratada anteriormente para abordá-la de outra forma; c) aprofundar uma pesquisa que ainda não possui resultado consistente, para só assim produzir material suficiente para elaboração de um livro; d) o surgimento de questões secundárias numa pesquisa, que não serão utilizadas, mas que merecem investigação em outro momento; e) o aparecimento de erro ou de questões conflitantes cuja exclusão do erro ou de uma das questões permite resolver o problema inerente à investigação.

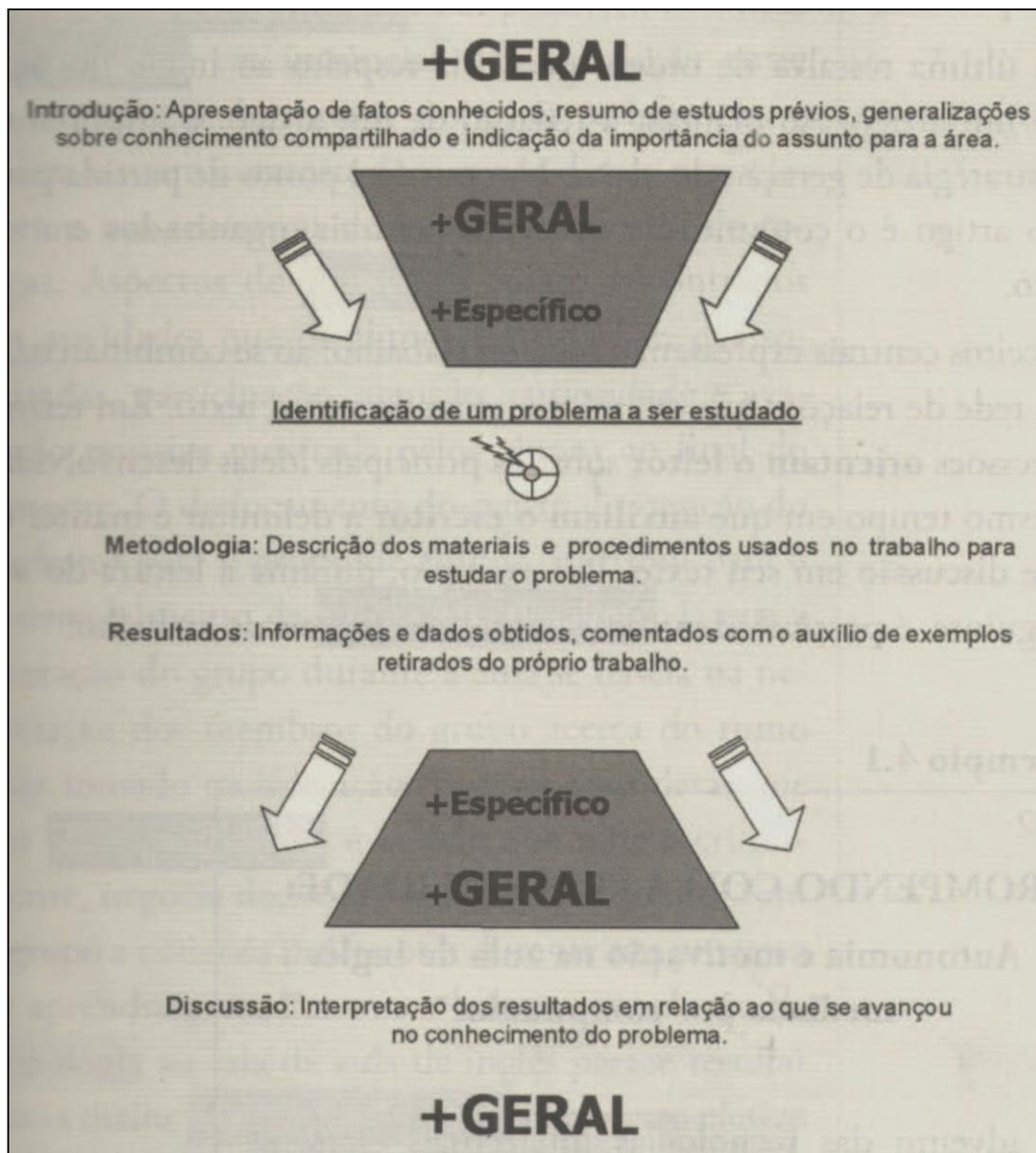
Além das motivações acima apresentadas que determinam a escolha do autor, algumas ações são elencadas durante a produção de um artigo científico que irão ajudá-lo a sistematizar os conhecimentos e a produção gênero discursivo, conforme enumera Motta-Roth e Hendges (2010): (1) elencar as referências pertinentes ao estudo; (2) observar a pertinência de estudos anteriores; (3) determinar um problema que não foi muito explorado em estudos; (4) escolher um viés de estudo acerca do problema; (5) elencar e analisar os dados inerentes ao assunto com o intuito de produzir generalizações; (6) trazer os resultados advindos da análise e discussão dos dados; (7) elaborar resultado que traga generalizações dos resultados e dialoguem com outros estudos.

A progressão das ações propostas pelas autoras refere-se diretamente com a compreensão da estrutura composicional do artigo científico e do desenvolvimento temático, pois os pontos 1, 2 e 3 representam o movimento da visão geral sobre o assunto ao já definido, e, o que ainda não se conhece.

Encaminhando-se para descrição criteriosa acerca do processo de pesquisa aos dados captados, nos pontos 4 e 5. Conduzindo a interpretação dos dados como demonstração de determinada ocorrência, apresentação do resultado como significativo para o conhecimento já definido, indagando-o ou comprovando-o, nos pontos 6 e 7.

Ocorre a progressão do saber reconhecido pelo campo científico para construção de um conhecimento específico que retorna para o campo científico, e isso representa a conclusão ou considerações finais. Conforme a figura a seguir representa:

**Figura 2: Dinâmica do Artigo Científico**



**Fonte:** Roth; Hendges (2010, p. 69).

O artigo científico apresenta regularidades comuns aos demais gêneros discursivos pertencentes à esfera acadêmica, Roth e Hendges (2010) e Marconi e Lakatos (2011) apresentam similaridades quanto à estrutura proposta para o respectivo gênero com a ilustrada a seguir por Bessa (2015, p. 80). De acordo com as autoras o artigo basicamente apresenta as seguintes estruturas:

**Figura 3:** Estrutura do Artigo Científico (A)



Fonte: Bessa (2015, p. 80)

Acerca dos tipos de artigo científico Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam três tipos de artigos científicos:

- **Artigo de revisão teórica** aborda pesquisa que elenca as abordagens da literatura sobre um determinado assunto e em determinado período de tempo.
- **Artigo experimental** relata o resultado de pesquisa cuja testagens experimentais ou de hipótese determinam o resultado do estudo.
- **Artigo científico empírico** trata de resultado de pesquisa realizada em ambiente cuja observação direta de um fenômeno pelo autor permite interpretá-los. Deve-se ressaltar que os ambientes de observação direta diferem de um campo de pesquisa para outro.

A leitura dos tipos de artigo científicos apresentados pelas referidas autoras permite a interpretação de que as categorizações dos tipos baseiam-se nas metodologias adotadas na elaboração da investigação.

Em relação à análise dos conteúdos, Marconi e Lakatos (2003) abordam os seguintes tipos de artigos científicos: argumento teórico, artigo de análise e artigo classificatório.

O **artigo argumento teórico** aborda fatos que comungam ou não com o posicionamento presente no texto. Ou seja, o autor elabora um argumento e em seguida elenca os fatos que tanto podem confirmar quanto refutar sua proposição. De acordo com as autoras, a produção do da referida tipologia requer do seu autor investigações aprofundadas com o intuito de elencar dados consistentes e adequados que contribuirão na fundamentação da posição assumida por autores experientes, pois a documentação é dificultosa.

Em se tratando do **artigo de análise**, o autor realiza análises detalhadas de cada elemento constituinte da temática e sua concordância com o todo. Conforme acrescenta Siqueira apud Marconi e Lakatos (2003, p. 261), "o técnico ou cientista procura descobrir e provar a verdadeira natureza do assunto e das relações entre suas partes". O autor investiga os seguintes aspectos: descrição, classificação e definição do assunto, e assim, relaciona às seguintes estruturas: a forma, o objetivo e a finalidade do tema. Os artigos de análise são detalhados e possuem exemplos, obedecendo ao seguinte roteiro: a) *Definição do assunto*; b) *Aspectos principais e secundários*; c) *As partes* e d) *Relações existentes*. Os artigos analíticos na sua totalidade são recorrentes.

A respeito do **artigo classificatório**, O autor divide as temáticas em categorias e relaciona com suas características relevantes de acordo com o assunto, em seguida explicita cada uma das temáticas. Após essa atividade categórica expõe a definição, descrição objetiva e análise, a partir do seguinte roteiro: a) definição do assunto. b) explicação da divisão. c) tabulação dos tipos. d) definição de cada espécie. Ao olhar das autoras, o artigo classificatório representa entre os demais modos de registro técnico o mais oportuno.

Os gêneros textuais possuem regularidades na composição, conteúdo e estilo que contribuem para diferenciá-los e classificá-los; pode-se dizer que um texto pertence a um determinado gênero, e, não a outro, graças a esses três aspectos que são ao mesmo tempo determinantes e distintivos. Os "tipos relativamente

estáveis”, dos quais Bakhtin menciona os gêneros discursivos, são gerados por esferas comunicativas situadas historicamente, sócio e culturalmente que criam certa estabilidade quanto às características presentes nos textos. No caso, dos gêneros que pertencem às esferas particulares observam-se características que contribuem com regularidade, como é o caso do artigo científico. A estrutura proposta por Roth e Hendges (2010) e Marconi e Lakatos (2011) na figura 2 confirma a regularidade estrutural do artigo científico.

No que diz respeito à estrutura do artigo científico, observa-se a partir da aceitação de *superestrutura* proposta por Van Dijk (1989) que os textos diferenciam-se não somente pelos propósitos sociocomunicativos, mas ainda, pelas composições estruturais diversificadas, uma vez que, “os textos têm uma organização esquemática convencional que os usuários de uma língua aprendem durante a socialização” (GOMES, 2000, p. 69). Conforme acrescenta o supracitado autor, a estrutura encontra-se naturalmente sem o conteúdo, entretanto graças à prática discursiva torna-se preenchida. Isso comprova a natureza social dos textos, pois os aspectos composicionais não fazem sentido deslocado das ações sociodiscursivas. Outra questão, estrutura do texto não possui rigidez, pois todos os aspectos constitutivos não necessários igualmente em todas as práticas discursivas.

De acordo com Van Dijk (1989), a proposta de superestrutura adequa-se aos textos de natureza científica, porque representam uma possibilidade do texto argumentativo, visto que os pesquisadores pretendem persuadir o público acerca da autenticidade do estudo relatado, por isso iniciam pela justificativa para chegar à conclusão. A estrutura básica dos gêneros científicos agrega não apenas uma justificativa e uma conclusão, mas também a indicação de um problema e uma solução. Ao propósito argumentativo, acrescenta-se um “ritual experimental”, pois a questão problemática que origina a pesquisa parte de uma série de observações cujas possíveis explicações acerca do problema surgem a partir das hipóteses construídas constituem prognósticos, mas apenas os resultados das testagens podem confirmar ou não as previsões, chegando-se à conclusão. Destacando os procedimentos comuns aos estudos científicos.

Assim sendo, Gomes (2000), apresenta uma estrutura que alicerça os eventos comunicativos de cunho investigativo científico mediado pelo artigo científico baseado em cinco estruturas: contextualização; apresentação do estudo;

metodologia; resultados obtidos ou prováveis; e ponto de vista. Conforme esclarece a figura a seguir.

**Figura 4:** Estrutura do Artigo Científico (B)



**Fonte:** Gomes (2000, p. 72).

Seguem os esclarecimentos a respeito das estruturas apresentadas na figura acima:

- I. Na contextualização, apresentam-se a justificativa da pesquisa, a problemática da investigação e as possíveis hipóteses acerca do problema apresentado. A respectiva etapa destina-se a apresentar ao leitor os aspectos iniciais da pesquisa.
- II. A apresentação do estudo aborda um relato sucinto sobre a pesquisa com informações sobre os participantes, os objetivos, o recorte temático, período de realização da pesquisa ou previsão de conclusão.
- III. No que diz respeito à metodologia, apresenta o método utilizado na investigação e das etapas realizadas durante a pesquisa tratadas detalhadamente, ou não.
- IV. Em se tratando do resultado, apresenta a conclusão da investigação com resultado ou resultado parcial.
- V. O ponto de vista evidencia ou oculta o posicionamento do autor acerca da investigação. A escolha da temática da pesquisa, o recorde dado à pesquisa e os autores escolhidos para construção da discussão são indicativos de imparcialidade. A opinião do autor pode-se fazer presente em determinadas

partes dos textos ou permeando totalmente o texto. Os aspectos que denunciam o posicionamento do autor são: marcas linguísticas de subjetividade, modalizadores, adjetivos, advérbios e alguns verbos.

Relacionando a estrutura básica proposta por Van Dijk (1989) e materializada por Gomes (2000) à estrutura proposta por Motta-Roth e Hendges (2010) e Marconi e Lakatos (2011), a estrutura acima apresentada encontra-se contemplada nos elementos textuais apresentados na figura 3. Observa-se que as estruturas propostas pelas figuras 2 e 4 representam dinamicidade condizente com a ação comunicativa, enquanto a figura 3 aborda a estrutura como aspecto meramente técnico.

Quanto ao conteúdo do gênero em questão, observou-se a partir das motivações para construção do AC apresentadas por Marconi e Lakatos (2011) e as ações que contribuem para elaboração do AC de Motta-Roth e Hendges (2010), apresentam prevalências dos conteúdos relativos à produção do conhecimento científico e sua divulgação, comprovando assim, a concordância entre conteúdo e gênero discursivo. “Noutras palavras, é possível dizer que um gênero discursivo existe para veicular certos conteúdos, e a organização desses conteúdos está relacionada tanto ao estilo e à composição do próprio gênero quanto à intencionalidade do seu locutor” (BESSA, 2015, p. 73).

No que diz respeito ao estilo empregado na escrita do AC, os manuais de redação são unânimes quanto à orientação de que o autor deve-se atentar ao formalismo, objetivismo, precisão e clareza, próprios da escrita acadêmica. Analisando criticamente as supostas orientações imagina-se que os manuais de redação empreendem a escrita apenas como aspecto linguístico susceptível às influências meramente técnicas, e não como prática sociocultural situada.

De acordo com o raciocínio de Bessa (2015) acerca da ideia de objetividade e precisão, essas duas características não são consideradas como relevantes na produção do gênero em questão, pois não consideram a língua como mediadora de interação social. Uma vez que uma produção discursiva de qualquer natureza atenta para conteúdo, aspectos linguísticos e principalmente para existência do outro. E isso, por si só representa parcialidade.

Enfim, relacionando o artigo científico com outros gêneros próprios do domínio acadêmico, como, por exemplo, à dissertação e à tese, percebe-se que

cada um deles se propõem a socialização de uma investigação, no entanto, a duração temporal, profundidade da investigação e as relações de poder mediadas pelas duas últimas produções são distintivas principalmente no que diz respeito ao acesso à esfera acadêmica.

## **4 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO ACADÊMICO**

O respectivo capítulo apresenta os sentidos admitidos pelo vocábulo letramento e seu impacto nas formas de compreensão de uso da escrita dentro e fora da escola. Os avanços das pesquisas sobre o letramento enquanto prática social permitiu a percepção da existência de diversos tipos de letramento, e, dentre estes, há o letramento acadêmico. Para compreensão do sentido social do letramento, apoiamo-nos nas leituras de Soares (2003, 2007), Kleiman (2005, 2007, 2014, 2015), Zavala (2010), Gee (1996), Street (1984) e Lea e Street (1999).

### **4. 1 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO**

Do ponto de vista semântico, as palavras não são estáticas, uma vez que estabelecem relações dialógicas com seu contexto de produção e com a sociedade que as significa e ressignifica de acordo com as demandas de ordens sociais, políticas, ideológicas, históricas e culturais.

As demandas de ordem social permitem que as palavras abandonem determinados conceitos, assumam outros e/ou sejam criadas para atender solicitações oriundas de questões pontuais e pertinentes, configurando, assim, o caráter dialógico que as palavras venham a assumir. Mesmo que uma palavra seja utilizada por várias sociedades, o seu significado será determinado a partir dos diálogos estabelecidos pelos aspectos condicionantes e pelos sujeitos envolvidos nesse processo de construção semântica.

Essa reflexão torna-se pertinente em função dos sentidos assumidos pela palavra letramento, para, assim, chegar ao entendimento contemporâneo atribuído a partir dos novos estudos do Letramento em que se afirma que a respectiva palavra não possui uma definição tão simplista, mas complexa por se tratar de questões socioculturais tão amplas. Sendo assim, Kleiman (2014) permite depreender que letramento pode ser definido como uma variedade de práticas sociais cuja escrita assume uma função simbólica e tecnológica, em situações sociais específicas e com propósitos determinados. Ainda sobre a compreensão de letramento, Street (2007, p. 466) acrescenta:

Prefiro, antes de mais nada, falar das práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedade em épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma única e compacta chamada de letramento. A noção de que um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente letramento.

Os sentidos das práticas de leitura e de escrita assumiram diferentes significados a depender do contexto histórico e social, por isso, abandonou-se a compreensão de letramento relacionado apenas às práticas escolarizadas de uso da leitura e escrita, para, assim, assumir o entendimento de letramentos, no plural, como representações de diversidades de práticas de uso da leitura e escrita, pela diversidade de sujeitos, que sabem ou não ler e escrever. Desse modo, letramentos representam as práticas socioculturais situadas e diversificadas de uso da escrita.

A concepção acerca de “letramento” assumida na presente dissertação compreende-se num sentido plural para a existência de “letramentos”, entretanto, nem sempre persistiu essa conotação acerca da palavra em questão, que, por sinal, não se resume a um vocábulo, mas, além disso, a uma forma de atuar no mundo a partir de diversas formas de ler e de escrever.

De acordo com Soares (2007), letramento encontrava-se no Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, na sua 3ª edição, em 1974, com sentido de “escrita”. O verbete relacionava-se com o verbo transitivo direto “letrar”, com sentido de “investigar letrando”; e pronominal “letrar-se”, com significado de “adquirir letras ou conhecimento literário”. Segundo detalha Soares (2007, p. 33):

É interessante verificar que a palavra letramento aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra antiga ou antiquada, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra letramento tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete letramento significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo letrar, que significa o que hoje chamamos de soletrar. Estamos, pois, diante de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” em 1986... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo.

Pode-se inferir, a partir do exposto, e de outras leituras da referida autora, que o sentido atribuído ao letramento relaciona-se com conhecimento da escrita e conhecimento literário sistematizado por ele, sem nenhuma relação com o seu

conceito enquanto prática social de uso da escrita, ou melhor, a palavra “letramento” representa apenas o sentido da escrita enquanto prática escolarizada de utilização da escrita, confirmada, ainda, pelo verbo “letrar” e, trazendo-o para os dias de agora, representa “soletrar”.

A compreensão de letramento, a partir da perspectiva de Caldas Aulete, restringe a escrita apenas ao âmbito escolar com suas práticas de uso da escrita restritas à aquisição da língua escrita, e por que não dizer, alfabetização; indicando também limitações quanto ao entendimento da potencialidade da escrita como ação social.

Seria impossível não relacionar esse sentido atribuído à palavra letramento com as concepções da linguagem enquanto expressão do pensamento e instrumento de comunicação, pois os significados atribuídos à escrita resumem-se à palavra enquanto código e sua decodificação que resultam na produção da mensagem desvinculada da atuação social, e a escrita seria uma oportunidade de sistematização adequada e aceitável desse código para fins comunicativos. Subentende-se que a concepção dicionarizada se refere às práticas de leitura e escrita no âmbito escolar cuja “tecnologia escrita” limita-se à aprendizagem do sistema alfabético.

As discussões e reflexões em relação ao conceito de letramento na década de 80 possuem relação direta com a crise educacional, cujo aumento da população alfabetizada e a redução da população analfabeta não garantiram a esses sujeitos a utilização eficiente da escrita em situações cotidianas nas quais a língua escrita opera como mediadora de ações sociais. Desse modo, o grupo considerado “letrado” não consegue agir de modo participativo nas esferas sociais nas quais pretendem atuar ou atuam, valendo-se das práticas letradas aprendidas durante a escolarização.

Observa-se que o ponto nevrálgico não reside na questão do analfabetismo, mas, sim, na dificuldade de efetivação das práticas sociais a partir da mediação da escrita que, por sua vez, podem tornar-se mais complexas, exigindo mais e mais o apuramento das habilidades de leitura e de escrita, e, assim, garantir a inserção dos sujeitos numa sociedade repleta de ações de natureza diversificada que se estendem das mais simples às mais complexas. Nesse sentido, Soares (2017, p. 45-46) acrescenta:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para desenvolver-se com práticas sociais de escrita [...] florando esse novo fenômeno foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, é para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Como dito, a palavra letramento não é nova, encontrava-se dicionarizada desde o século XIX, entretanto, a constatação de que as pessoas apresentavam dificuldades ao envolver-se em situações sociais cuja escrita representava papel mediador das práticas sociais, cria-se espaço para atribuir significado ao vocábulo que atenda adequadamente ao fato, ou melhor, atribuição de sentido a uma palavra já existente, como é o caso de letramento.

A partir da leitura de Soares (2003), manifestam-se inquietações no sentido de nominar as práticas de uso da leitura e da escrita distintas daquelas sistematizadas pelo processo de alfabetização, por serem mais elaboradas e desenvolvidas. Essa necessidade de dar nome às práticas sociais que se utilizam da escrita e leitura constatou-se, no mesmo período, em sociedades distantes tanto no aspecto geográfico quanto nos aspectos sociais, econômicos e culturais.

A partir das abordagens de Soares (2003, 2007), Kleiman (2014), Vianna (2016) *et al*, as designações que especificam os usos sociais da leitura e escrita em situações mais elaboradas ocorrem, ao mesmo tempo, na metade da década de oitenta: *literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal e letramento no Brasil. Entretanto os significados atribuídos possuem particularidades associadas a fatores que vão além das questões semânticas das línguas de cada país.

Em alguns países, letramento não se associa à aprendizagem básica da escrita, como são os casos da França, Estados Unidos e Inglaterra, mas em outros, sim; como é o caso do Brasil. Na França, embora os indivíduos dominem o sistema de escrita e sejam alfabetizados, *illettrisme* representa a situação da população de jovens e adultos desfavorecidos que apresentam dificuldade em relação ao uso competente da leitura e escrita nas atuações sociais e de trabalho.

O mesmo ocorre nos Estados Unidos, mas com destaque para dificuldade de leitura apresentada pelos jovens que concluíram *high school*, equivalente ao Ensino Médio no Brasil, relacionada às práticas sociais e profissionais cuja escrita faz-se presente. Essa situação também não se relacionou com a questão de não dominar a habilidade de ler e escrever, ou melhor, não se trata de analfabetismo. No Brasil, a questão possui relação direta com o entendimento de alfabetização, ou seja, utilização do sistema de escrita vinculada à escola, como apresenta Soares (2017):

[...] é importante compreender que é a **letramento** que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como tem feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciamos os nosso alto índice de *analfabetismo*), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isso é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de **alfabetização**, mas a níveis de **letramento**. (negrito do autor)

A abordagem das diferentes compreensões acerca do letramento comprova o raciocínio de que uma palavra não assume a mesma concepção de uma sociedade para outra, porque em países, como por exemplo, Estados Unidos Inglaterra, França e Austrália, o letramento possui relação apenas com os alfabetizados que não conseguem participar de práticas sociais mais elaboradas de leitura e escrita em situações sociais e profissionais. Enquanto no Brasil, letramento apõe-se à ausência da habilidade de escrita e de leitura. Mais do que uma simples questão de nomenclatura, observam-se aspectos sociais, econômicos, ideológicos e culturais que foram determinantes para constituição do significado de letramento aqui.

De acordo com a leitura de Soares (2007), o vocábulo letramento reapareceu, em 1986, na publicação, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, para quem o letramento possibilita a utilização da norma padrão ou língua falada culta, sendo a escola que desempenha papel significativo nessa construção. A palavra em questão encontra-se em muitas outras partes do texto e as suas colocações não esclarecem a concepção intrínseca ao emprego. Entretanto, pode-se fazer a inferência da sua relação com o ensino formal, e, por sua vez, o ensino da norma padrão ou modalidade oral culta da Língua Portuguesa. O entendimento da referida autora apresenta destaque para valorização da utilização

da variedade de prestígio social, conforme apresenta o discurso de Kato citado por Soares (2017, p. 32): “acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno a linguagem falada institucionalmente aceita”.

Mesmo Mary Kato utilizando a expressão “língua falada culta”, permite-se a inferência de “língua escrita culta” (não entenda a respectiva expressão como pleonasma), uma vez, que as concepções de linguagem utilizadas como pressupostos para ensino de língua, anteriores à concepção interacionista, deixam explícita a valorização da escrita em detrimento da oralidade. Então, compreende-se que a percepção de letramento relaciona-se à utilização da língua escrita sistematizada pelo processo de escolarização, na modalidade culta.

Segundo Soares (2007), em 1988, Verdiani Tfouni lança o livro, *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, e estabelece a distinção entre alfabetização e letramento. O sentido que alfabetização assume, no entendimento da autora, possui estreita relação com aquisição da escrita e leitura pela escola, sem nenhuma vinculação com a perspectiva de democratização da cultura e libertação, defendida por Freire (1980). Sobre a distinção acerca de letramento e alfabetização Tfouni (2008, p. 32) explicita que “a necessidade de se começar a falar de letramento seguiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Ao estabelecer a diferença conceitual entre os dois vocábulos utilizados para tratar da mesma questão, nesse caso, a alfabetização; a autora preconiza que a comunidade educacional utilize adequadamente as duas palavras para tratar de questões educativas distintas. Isso comprova a fala de Soares (2016, p. 33) sobre a utilização da palavra letramento no Brasil que “surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização [e] de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização”.

A partir da separação semântica entre alfabetização e letramento, a utilização do termo letramento ressurgiu na publicação de Kleiman em 1995, *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Nessa obra, Kleiman (2014, p. 18-19) apresenta a seguinte definição sobre letramento: “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita,

como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

A compreensão de que ao distinguir letramento de alfabetização constata-se que a escola não detém exclusividade no desenvolvimento de práticas sociais de uso da escrita, ou melhor, a escola possibilita apenas uma prática de uso da escrita dentre tantas outras existentes. Essa confirmação permite a conclusão de que não existe apenas um letramento, mas, sim, varias possibilidades de letramentos, uma vez que, mesmo os sujeitos considerados analfabetos realizam práticas sociais a partir do uso da escrita nos contextos nos quais atuam, conforme acrescenta Kleiman (2014, p. 19):

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passaram a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Buscando o entendimento do que vem a ser letramento, a leitura de Kleiman (2005), contribuiu para construção do sentido da palavra em questão, refletido sobre a presença da escrita e leitura no cotidiano, e, das oportunidades reais de se trabalhar durante a escolarização a sistematização da escrita e leitura como mediadoras de atuações sociais que possibilita aos sujeitos a interação em diferentes esferas comunicativas. Para legitimar isso, compreende-se que a escrita não é uma prática restrita ao âmbito escolar, mais ainda, ao atendimento apenas das práticas comunicativas relacionadas a esse espaço social, mas, sim, um instrumento presente na vida social dos indivíduos alfabetizados ou não, em diferentes graus de complexidade, desde o ponto do ônibus à legislação do país, constituindo, assim, oportunidades reais de ensino/aprendizagem da escrita na sala de aula. Para construção do entendimento mais prático acerca do letramento, Kleiman (2005) esclarece que não se trata de um *método*.

O equívoco do letramento enquanto método deve-se ao fato da escola dar mais importância à metodologia para aquisição da escrita do que à escrita que circula socialmente, efetivando situações de letramento. E para justificar essa limitação da escola, argumenta que antes mesmo dos indivíduos começarem a vida escolar e passarem pela “introdução ao mundo letrado” são capazes de reconhecer,

por exemplo, uma coca-cola, mesmo não tendo passado por nenhum método de alfabetização. Devido à interpretação inadequada de letramento como método, o termo é compreendido como metodologia de ensino baseada na aprendizagem das letras e depois da sílaba.

*Não é alfabetização*, embora a alfabetização seja uma das práticas de letramento, com ocorrência em situações pedagógicas determinadas e específicas, dentro da escola, envolvendo professor e estudante com seus diferentes saberes (conhecimento alfabético e ortográfico, sequências de operações cognitivas, estratégias e modo de fazer) e materiais que viabilizam a essa ação.

*Não é habilidade*, mas envolve um conjunto amplo de habilidades e competência cujas situações de ensino da língua não conseguem contemplar, sendo, assim, letramento não se ensina em virtude da vastidão de conhecimentos mobilizados para atuação em situações sociais que vão além da utilização da leitura e escrita pela escola.

Após o esclarecimento sobre o que não é letramento, questiona-se: *O que é, então, letramento?* A autora salienta que o conceito do termo alfabetização, utilizado por Paulo Freire aproximava-se da concepção vigente de letramento por entender a escrita e a leitura como práticas sociais, cujo processo de transformação deve-se à época e às pessoas que a utilizam, possuindo, assim, ação libertadora para quem as utiliza.

As ideias acerca da alfabetização apresentada por Freire (1980), somadas aos aprofundamentos dos estudos sobre letramento provocam, com o passar do tempo, na comunidade escolar, uma reflexão a respeito do conceito do que vem a “ser alfabetizado”, e, quais os saberes sobre a escrita seriam importantes para sua utilização ao longo da vida.

Na metade da década de 1980, estudiosos que pesquisavam sobre as práticas de uso da língua escrita percebiam que o termo alfabetização restringindo ao ensino da escrita pela escola não atendia aos processos sócio-históricos determinantes na utilização da escrita. A partir dessa crise conceitual, surge o termo letramento para dar conta de “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinha modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, p. 21, 2015). Sendo assim, a concepção de letramento passa pela universalização da escrita, pelas relações comunicativas realizadas em diversas instâncias da vida real como: família,

comércio, ciência, avanços tecnológicos – com seus suportes diversificados, e não apenas a escola.

Estabelecido o conceito de letramento, a escola precisa rever as suas práticas de aprendizagem da leitura e escrita, com foco na alfabetização, com atenção especial para utilização dos gêneros discursivos que são abordados de forma desconectada das práticas sociais que os originaram. As práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita consideram que as pessoas participam e interagem coletivamente, possuem diferentes saberes sobre o uso da escrita, aplicam-na de acordo com situações sociais e apresentam objetivos individuais com finalidades comuns, ou seja, os de uso da leitura e escrita são práticas situadas.

As práticas situadas consideram que um mesmo gênero discursivo pode ser lido de diferentes formas a depender de variáveis como: os participantes, seus objetivos, seus modos de ler e seus saberes sobre a língua escrita e o contexto no qual se inserem. Dessa forma, os objetivos envolvidos para leitura de um mesmo texto podem diferenciar as estratégias de leitura e também as estratégias para utilização da escrita. Partindo dessa perspectiva, dominar a escrita não é garantia de atuação eficaz e eficiente no mundo letrado, precisa-se saber utilizar a leitura e a escrita em situações reais de uso. A escola precisa abandonar o vício das redações escolares descontextualizados e partir de eventos sociais concretos para defrontar os estudantes com oportunidades reais, uma vez que as práticas escolares fortalecem a ideia de que as práticas de letramento acontecem em situações significativas para seus participantes com objetivos sociais concretos. A escola precisa refletir por que as suas práticas não produzem efeitos.

As práticas de leitura e escrita não produzem o efeito desejado pela escola talvez porque alguns pontos colaboram para perpetuação do letramento como método de alfabetização comum para todos os aprendizes. Além disso, pode-se afirmar também a organização do trabalho didático sem considerar os textos que circulam nos grupos sociais e no dia a dia dos educandos, a não valorização dos eventos de letramento que ocorrem no lar dos estudantes, não contextualização de uso da escrita, a ausência de sentido prático para a leitura e escrita na escola e persistência na utilização de atividades analíticas.

Outro ponto que colabora para a ineficiência das práticas escolarizadas de leitura e de escrita consiste no distanciamento entre oralidade e escrita. Isso representa, no ambiente escolar, a exclusão de uma oportunidade de letramento,

uma vez que, mesmo os estudantes não tendo se apropriado da escrita, vivenciam práticas sociais com a mediação da oralidade.

Diante desse panorama, a escola necessita estar atenta a outras implicações de uso da oralidade, como por exemplo, a relação de continuidade da oralidade para a escrita, ou vice-versa, que alguns gêneros discursivos apresentam a coexistência da oralidade e escrita em algumas situações sociais e a diversidade de empregos da oralidade e da escrita a depender da formalidade e informalidade da situação.

As situações de uso da língua geralmente são híbridas e isso não ocorre de forma diferente na sala de aula, uma vez que circunstâncias reais de letramento e oralidade acontecem quando o professor lê um capítulo do livro didático e realiza perguntas com o intuito de introduzir o assunto ou esclarecer um ponto, e, em casa também não é diferente quando os pais fazem o mesmo para ajudar nas tarefas escolares. Esses processos acontecem sem que os envolvidos se deem conta do evento de letramento. No entanto, na sala de aula, ações desse tipo não podem passar despercebidas nem ser despreziosas, caso o professor queira trabalhar a leitura e a escrita enquanto prática social.

Uma forma contextualizada de abordar a leitura, escrita e oralidade enquanto prática social em sala de aula e suas proximidades é apresentar a “família” de textos em ocorrências de uso cotidianos (gêneros escolares, familiares e ambientais) e sofisticadas (gêneros institucionais) que são mediados pela leitura, escrita e oralidade. Esse trabalho parte das semelhanças na função, na estrutura do gênero que nascem de uma situação de uso, mas são transformados em outros gêneros de acordo com as instituições que os originaram. A realização dessa ação pedagógica possibilita a ampliação do repertório textual a partir de novas situações institucionais, novos gêneros e, não esquecendo, novas linguagens e mídias.

As novas linguagens e mídias não se podem distanciar da sala de aula porque representam novas formas de pensar o mundo que refletem diretamente nas formas de utilização da linguagem. Com o advento das novas mídias, a escrita assume outras configurações, pois os textos que circulam nas mídias são multissemióticos ou multimodais, coexistindo a presença da linguagem verbal e não verbal em diálogo para a construção de sentido. Isso não acontece distante da sala de aula, basta olhar os livros didáticos e observar o papel desempenhado pelas imagens junto à escrita.

Diante da diversidade de possibilidades de aplicação da leitura e da escrita de textos que circulam socialmente, o professor atua nesse processo como agente social de letramento porque se torna impreterível que as propostas pedagógicas de ensino da leitura e escrita possuam relevância social para quem aprende. Assim sendo, as ações de ensino/aprendizagem da escrita não podem excluir a escrita dos aprendizes e de seus familiares já que isso pode configurar uma oportunidade de observar o que os estudantes sabem sobre a escrita, o que ainda não sabem, quais são as mais comuns práticas sociais de uso da escrita no seu ambiente familiar e quais outras seriam necessárias aprender.

O ensino da leitura e escrita, à luz do letramento, implica reflexão do professor acerca não só do seu papel enquanto educador, mais ainda, da sua atuação enquanto sujeito social, visto que também se envolve em práticas sociais letradas para além do âmbito escolar. Assim sendo, cabe ao professor questionar-se, se como sujeito social atuou adequadamente nas práticas letradas dentro e fora do ambiente escolar. Ao refletir sobre essa questão, o educador assume a compreensão de que as práticas de letramento são infinitas, uma vez que as oportunidades de usos sociais da leitura e escrita não se esgotam e novas surgem com o advento da tecnologia.

Optou-se por discorrer sobre o conceito de letramento, a partir da perspectiva de Kleiman do que não é letramento e das possibilidades de atuação do professor para promovê-lo, porque o estudo em questão aborda uma possibilidade de letramento, dentre tantas: o letramento acadêmico, cuja ocorrência dar-se na esfera comunicativa, representada pela instituição escolar, independente da modalidade de ensino. Então, de acordo com Fischer (2007), pode-se dizer que o letramento acadêmico não se restringe à universidade. Ao invés disso, inicia-se assim que se começa a frequentar a escola e se estabelecem práticas sociais a partir do uso da leitura e escrita demandadas por essa instituição.

#### **4. 2 OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO**

Os estudos sobre letramento baseados na concepção de letrados e não letrados não conseguiram abordar a natureza sociocultural das ações mediadas pela escrita, uma vez que ela não se limita apenas a seus elementos estruturais, mas

além, pois a escrita representa uma cultura presente nas ações sociais de indivíduos. E isso independe do fato dos sujeitos terem ou não acesso à escola com suas ações sistemáticas de uso da escrita. Mesmo sem nunca terem ido à escola, os indivíduos, em muitos momentos das suas vidas, deparam-se com alguma prática social em que a escrita se faz presente.

Diante disso, a utilização da palavra letramento como sinônimo de indivíduo alfabetizado limita a abrangência do termo, se consideramos as potencialidades e diferentes funções socioculturais que a escrita e leitura assumem numa sociedade, mesmo quando nem todos os indivíduos tiveram acesso ao ensino formal da escrita.

Para compreensão da importância dos Novos Estudos de Letramento (NEL) e dos conhecimentos determinantes para constituição desses estudos, utilizou-se como base Vianna et al. (2016), para quem os NEL representam uma modificação na forma de compreender e de pesquisar o letramento comum à “virada social”, cujo olhar das pesquisas sobre a língua escrita abandonaram a observação da escrita dos indivíduos, relacionando-a com suas organizações mentais, para a escrita enquanto mediadora de práticas sociais situadas.

Essa mudança de perspectiva diante dos estudos sobre a escrita possibilita as seguintes compreensões: a escrita não constitui uma prática autossuficiente que contribuiu para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois, ao se apropriarem dela, conseguem organizar o pensamento abstrato, ou melhor, conceitual do ponto de vista da sistematização do conhecimento. E, a escrita representa as práticas socioculturais cuja mediação realiza. Dessa forma, assume diferentes funções e sentidos a depender da esfera comunicativa que a originou, sendo essa, a perspectiva assumida por esse trabalho.

As representações assumidas pela escrita, a partir do contexto social que a originou, impulsionou a realização de investigações a partir da perspectiva dos NEL, com o intuito de conhecer as práticas de letramento de três comunidades (localizadas na região de Piedmont, na Carolina do Norte, nos EUA). A proposta investigativa constituía-se em comparar os eventos de letramento promovidos pelas famílias de com nível de escolarização alto e baixo com os eventos de letramento escolar. A partir da referida pesquisa Shirley Heath (1982) elabora o conceito de “Evento de letramento” que diz respeito às situações nas quais a língua escrita representa elemento constituinte entre os indivíduos envolvidos numa determinada prática social e as habilidades empregadas por essas pessoas para atribuição de

sentido à respectiva interação. O conceito de eventos de letramento permitiu a observação e a compreensão de quais formas os indivíduos interagem a partir da utilização de um texto escrito e de que modo constroem os significados a partir dessa ação, e de que como esses eventos impactam na aprendizagem da leitura e escrita no âmbito escolar.

Outro estudioso pertencente ao NEL, Brian Street escolheu como objeto de pesquisa as práticas sociais de uso da escrita fora do ambiente escolar, possibilitando a constatação de inúmeras práticas sociais de uso da escrita em comunidades do Irã. Estas, em outros estudos foram retratadas como não possuidoras de escrita e saberes. Por causa desse estudo, o pesquisador em questão estruturou as concepções de práticas de letramento, no plural, como indicativo da existência de diversas atividades sociais na quais a escrita se faz presente e determinou a existência de duas propostas de letramento representadas pelos modelos: autônomo e ideológico.

As investigações desenvolvidas nesse período se basearam nas perspectivas apresentadas pelos dois modelos sobre a escrita enquanto cultura. Além disso, reitera o conceito de “evento de letramento”, mas não como uma teoria, visto que o autor entende que apenas a descrição desses eventos não compreende a amplitude das práticas sociais mediadas pelo uso da escrita, uma vez que não possuem representatividade para situar a dimensão exata da escrita, pois o intuito investigativo proposto por Heath (1982) consistia em comparar os desempenhos dos indivíduos na escola, utilizando como variáveis eventos de “orientação letrada” que se aproxima das praticadas na escola e aquelas que não se aproxima. De acordo com o respectivo estudo, os estudantes que participavam de eventos de letramento que possuíam similaridade com os realizados pela escola apresentavam melhores resultados nos eventos de letramento promovidos na escola. Por outro lado, os alunos, cujos eventos de letramento dos quais participavam não se aproximavam da orientação letrada promovida pela escola, apresentavam resultados não satisfatórios em relação às práticas de leitura e escrita.

A interpretação crítica do resultado do estudo, acima apresentado, permite o entendimento de que os eventos de letramento cujas práticas se aproximam das realizadas pela escola são as mais “adequadas” porque as demais não garantem a manutenção dos eventos desenvolvidos na escola. Sendo assim, os indivíduos envolvidos nos eventos de letramento sem similaridade com aqueles praticados na

escola não mobilizam crenças e valores acerca da leitura e escrita, existindo apenas a mobilização desses valores entre os indivíduos cuja família promove ações envolvendo a escrita e a leitura próximas das propostas pela escola.

O entendimento de eventos de letramento não é descartado por Street (1984), mas ampliado e agregado ao conceito de práticas de letramentos, no plural, como uma alternativa de representação das diversas práticas sociais de uso da leitura e escrita, das diferentes ações mobilizadas pelos sujeitos em respostas a essas práticas de uso da escrita e dos conceitos empregados por eles para atuarem nessas atividades, inserindo assim, os eventos de letramento em circunstâncias de uso da escrita nas quais se fazem presentes outros aspectos inerentes ao uso da cultura escrita. Como por exemplo, as atuações dos sujeitos e as ideias construídas sobre essas atuações pelos próprios sujeitos. Como esclarece Vianna et al (2016, p. 32):

[...] Dessa forma, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita.

A instauração da concepção de práticas de letramentos permite a Street o desenvolvimento dos seguintes modelos de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico. Nota-se que o autor elabora os dois constructos com o intuito de representar as concepções assumidas pela sociedade sobre a cultura escrita, e, assim, investigar as práticas de letramento a partir de duas vertentes apresentadas.

No primeiro modelo de letramento, a escrita não possui relação de nenhuma natureza com as práticas sociais que a originaram, uma vez, que a sua constituição e organização interna são suficientes para produção de significado. Desse modo, a escrita realiza-se a partir e em função dela mesma porque seus mecanismos internos se interrelacionam e são responsáveis pela construção de sentido. Esse entendimento permite a interpretação de que o sujeito atribui sentido ao texto, já que a escrita naturalmente se propõe a isso, e ele não carece depreender nenhum esforço para esse fim. Entretanto, se não conseguir dar sentido ao texto isso implica dizer que o sujeito não possui competência cognitiva para tal fim.

A adoção da perspectiva autônoma de letramento nas escolas justificou como sendo de causa individual os insucessos dos estudantes em relação à escrita, principalmente, porque a oralidade trazida por eles não possuía nenhuma relação

com a escrita ocasionando, por sua vez, um conflito na aprendizagem das práticas escritas, pois o texto possuía aspectos linguísticos suficientes para produção de sentidos diferentemente da limitada oralidade com todos os seus vícios. Por esse motivo, desconsiderou-se a oralidade como uma alternativa de letramento em virtude também da escrita relacionar-se às práticas sistematizadas apenas na escola.

Complementado o entendimento depreendido acerca do modelo autônomo de letramento, Kleiman (2014, p.22) elenca as características do modelo em questão acompanhadas pela interpretação de cada uma delas. Segundo a autora, as características são as seguintes:

- **A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo**
  - diz respeito à comparação entre indivíduos letrados e não letrados e as suas desenvolturas em resolver problemas que envolvam, entre outros, a classificação, categorização e raciocínio lógico dedutivo.

De acordo com essa correlação, os indivíduos letrados utilizam o pensamento abstrato, ou melhor, conceitual para tratar as questões apresentadas pelo uso da escrita; enquanto, os não-letrados valem-se do pensamento concreto oriundo do estabelecimento de relações com as práticas cotidianas. O estabelecimento desse comparativo mostra a diferença de estratégias utilizadas para resolução dos problemas, mas também, a tentativa de distinguir a forma como os indivíduos letrados compreendem o mundo, mais elaborada e conceitual, enquanto os indivíduos não letrados, simplificado e prático. Sendo assim, os indivíduos letrados apresentam melhor desenvolvimento cognitivo do que os não-letrados porque possuem habilidades requeridas em práticas escolarizadas de uso da escrita. Esse pensamento apenas reforça a ideia de que a aquisição da escrita representa uma distinção entre letrados e não letrados, ideia por sua vez, limitada e alheia à realidade. Por conseguinte, os letrados apresentam melhor performance cognitiva em relação às práticas de leitura e escrita, mas também a atuação social de modo geral.

- **“A dicotomização entre oralidade e a escrita”** – procura provar que a utilização da escrita representa o emprego de estratégias mais planejadas e elaboradas de pensamentos, além de apresentar conhecimentos elaborados formalmente, como por exemplo, os elementos linguísticos. Enquanto a

oralidade representa uma ação aleatória no que diz respeito à organização do pensamento e conhecimentos.

- **“A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”** determina que a escrita possibilita a organização dos esquemas mentais dos indivíduos que sabem escrever.

Desse modo, a escrita atua como uma tecnologia que permitem aos seus usuários a organização do pensamento abstrato e conceitual, e, por isso o desenvolvimento de esquemas mentais superiores. Enquanto isso, a oralidade por ser mais naturais, espontâneas e relacionadas à sobrevivência dos indivíduos e suas práticas concretas no cotidiano, organiza formas de pensamento mais simplista.

A partir da leitura crítica das características apresentadas anteriormente, pode-se concluir que modelo autônomo de letramento fortalece sistemas de exclusão social porque valoriza as práticas escritas em detrimento da oralidade, e, ao adotar essa visão comprovam que apenas o domínio da escrita representa uma forma de inserção social, e, mais ainda, ascensão social. Diante disso, os indivíduos que não tiveram acesso às práticas de letramento escolarizadas e aqueles que não conseguiram dominar a escrita, por acreditarem que se tratava de uma deficiência individual, mesmo realizando adequadamente suas práticas sociais a partir do uso da oralidade não serão considerados letrados, pois as práticas sociais letradas existem apenas para aqueles que frequentaram a escola e aprenderam à escrita.

Analisando a concepção autônoma de letramento sob a perspectiva sociointeracionista são percebidos inúmeros equívocos em relação ao papel social das práticas de letramento, porque desvincula a utilização da escrita das práticas socialmente construídas, e, todos os aspectos envolvidos nisso, por compreendê-la como autossuficiente. Ao valorizar a escrita em detrimento da oralidade, classifica os indivíduos em letrados e não letrados, ratificando o pensamento de que apenas as ações mediadas pela escrita representam práticas letradas, e, assim, autoriza a perpetuação da exclusão social daqueles que não tiveram acesso às práticas letradas promovidas pela escola e/ou não conseguiram apropriar-se da escrita.

Como uma forma de se contrapor, mas não de negar, esse padrão que limita o letramento à utilização da escrita sistematizada no ambiente escolar, Street (1984)

propõe o modelo ideológico de letramento. A partir da sua compreensão sobre letramentos, a sistematização da escrita proposta pela escola representa uma prática de letramento, dentre tantas outras práticas de letramentos que são socioculturalmente forjadas. Segundo o respectivo modelo, os usos sociais da escrita são diversificados, assim como os contextos que a utilizam e estão relacionados a diferentes situações culturais, por isso, enxerga a escrita com sua variedade de práticas sociais situadas não apenas nas práticas escolares, mais ainda, na sociedade como um todo, compreendido como elemento histórico, social, político, ideológico e cultural.

A consequência dessa percepção ampla possibilita à compreensão da escrita como prática democrática, pois não se limita apenas ao ambiente escolar, estende-se às práticas sociais mais diversas possíveis, envolvendo os indivíduos independentemente de serem alfabetizados ou não. Desse modo, assim como existem diversas práticas de letramento, também existem diferentes letramentos. Sobre isso, Brian Street, apud Lêdo (2013, p. 48) traz uma reflexão emblemática:

Nós pensamos numa única forma de letramento, então observamos as pessoas do local, que parecem não estar fazendo isso, e dizemos que elas não têm letramento. A abordagem etnográfica diz: “espere um momento, suspenda seu próprio julgamento, você pode achar que isso não é letramento, mas o que eles estão fazendo?” Então eu me sentava numa cafeteria ou casa de chá e as pessoas passavam e paravam para conversar. Anotações, livros-textos, pilhas deles: havia todo esse letramento. Então, gradualmente, o que ficou visível é que eram letramentos diferentes – letramentos no plural.

A reflexão simbólica encaminhada pelo referido autor permite a consciência ampliada de que as práticas letradas ocorrem no cotidiano dos sujeitos, independentes de quem os são, se foram ou não à escola. Por esse motivo, os letramentos são variados e possuem estreita relação com as esferas de atuação humanas, que não podem ser compreendidas como superiores ou inferiores, mas simplesmente como campos de atuação, cujas relações sociais se fazem presentes. Logo, os sujeitos devem estar atentos aos campos sociais que atuam ou pretendem atuar para, assim, dentre a multiplicidade de letramentos, assumirem o discurso pertinente às ações promovidas no âmbito que se deseja agir. Dentre essa multiplicidade de letramentos, o letramento acadêmico relaciona-se às práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas na esfera acadêmica com todas as suas implicações históricas, políticas, ideológicas e culturais.

### 4. 3 LETRAMENTO ACADÊMICO

Dentre a diversidade de letramentos, o letramento acadêmico representa um modo específico de atuar socialmente, pois sua constituição estrutura-se em bases históricas, políticas, ideológicas e culturais. A estrutura do letramento acadêmico não se baseia apenas no conhecimento epistemológico, mas, sim, de conhecimentos acumulados como princípios, regras, modos de atuação, relações de poder, ideologia que interferem e determinam formas de ler, escrever, refletir e se relacionar com as tecnologias, com as diferentes publicações e suportes, e com diversificadas formas de agir. Não se trata da produção do conhecimento pelo conhecimento, mas sim, de um modo peculiar de agir no campo de atuação humano situado que, direta e indiretamente, formula e reformula a identidade dos sujeitos envolvidos: os acadêmicos.

De acordo com Fischer (2007), o letramento acadêmico diz respeito às modificações individuais influenciadas pela forma específica de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, peculiares ao âmbito acadêmico. Sendo assim, o letramento acadêmico caracteriza-se como um movimento na direção de um crescimento ininterrupto relativo à construção do conhecimento acerca de modos de agir e interagir com diversas categorias e estruturas textuais, entendendo-as do ponto de vista discursivo e utilizando-as conforme as existências do domínio acadêmico. Logo, ser letrado numa perspectiva acadêmica representa sinônimo de um aprendiz que possui capacidade de mobilizar uma diversidade de artifícios para entender e utilizar uma diversidade de gêneros discursivos demandados pelo âmbito acadêmico, pois os gêneros discursivos mediam práticas sociais que determinam as suas produções e uso, permitindo a interpretação crítica do mundo e da palavra.

Imbricadas nas práticas de letramento acadêmico existem questões explícitas e implícitas subjacentes que as constituem, Zavala (2010) esclarece que o letramento acadêmico encontra-se permeado pelos seguintes aspectos: epistemologia, identidade e poder.

*Sobre epistemologia*, compreendem-se as vozes que precisam fazer-se presentes nas produções acadêmicas: as vozes das autoridades e a voz do autor. As primeiras representam os conhecimentos produzidos e acumulados acerca de uma questão que somadas à voz do autor corroboram para efetivação do saber construído, tornando-se, assim, o conhecimento acadêmico, cuja essência é própria

de uma cultura particular, e os sujeitos que querem ter acesso a esse domínio necessitam compreender que esse processo não ocorre de modo solitário, mas, sim, pautado por diálogos coletivos.

Para ilustrar a interpretação apresentada, o discurso poético de João Cabral (1986), relaciona-se indiretamente com o papel das diversas vozes que precisam fazer-se presente no texto acadêmico e constitui uma peculiaridade do letramento acadêmico.

#### Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
 se erguendo tenda, onde entrem todos,  
 se entretendendo para todos, no toldo  
 (a manhã) que plana livre de armação.  
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

A figura do “galo” ilustra muito bem a voz do autor nos gêneros discursivos acadêmicos, que sozinho não conseguirá “tecer” o conhecimento epistêmico e “precisará sempre de outros galos”, ou melhor, de outros autores. E o “apanhar”, “lançar”, “cruzar” vão “incorporando-se”, “entretendo” para “armação da luz balão”, ou seja, ao trazer outras vozes, juntá-las a sua, estabelecendo relações entre elas de compatibilidade e incompatibilidade, agrega as vozes a sua, detendo-se à elaboração do conhecimento acadêmico.

Sendo pertencente a uma cultura, dentre as várias existentes, o sujeito que pretende adentrar a cultura acadêmica não se apropria apenas do conhecimento epistêmico, mas ainda, carece refletir sobre as formas específicas de ler, escrever, analisar e falar que são próprias do Discurso acadêmico<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A utilização da palavra discurso com D maiúsculo deve-se à compreensão da abordagem sociocultural proposta por Gee (1996) segundo os Discursos são social e culturalmente construídos, assim sendo, o sujeito para adentrar numa determinada esfera sociocultural e permanecer nela necessita rever, adequar, assumir formas de ler, escrever, analisar e falar próprias dela. A esfera acadêmica ilustra claramente a necessidade de assumir o Discurso acadêmico para que os participantes sejam aceitos e mantenham-se nela.

Como o Discurso acadêmico (DA) configura representações socioculturais produzidas e reproduzidas por sujeitos pertencentes a uma esfera de atuação humana, o sujeito com pretensões acadêmicas, além de considerar as vozes dos outros autores e a sua voz na elaboração do discurso acadêmico prescinde da compreensão de que a esfera acadêmica é composta por sujeitos que já se apropriaram desse discurso e que atuam para mantê-lo. Isso implica dizer, mais uma vez, que atuação não se estabelece de modo solitário porque ciente dessa questão, o autor estabelece uma relação dialógica com outros autores para, assim, dar sustentação ao seu discurso ao agregar concepções que se complementam por compatibilidade ou oposição, e, assim, dialogar com as autoridades da esfera acadêmica com o intuito de ser aceito e pertencer a ela.

O sujeito conscientiza-se de que não “tece” sozinho o conhecimento acadêmico e de que o acesso à esfera acadêmica depende da ação direta ou indireta de outros sujeitos que carecem ser considerados, seja atuando como colaboradores, mediadores, mantenedores que permitem o acesso, ou não, dos sujeitos, a partir da observação das suas atuações perante a esfera acadêmica que podem carecer, ou não, de mudança e/ou adequação para adentrar e permanecer na cultura acadêmica. As convenções presentes nesse processo implicam no modo como os sujeitos constroem sua identidade durante seu percurso acadêmico.

Sobre a identidade, a participação de práticas de letramento diversificadas e com maiores exigências não repercute apenas nos aspectos linguísticos, mas ainda, nos aspectos sociais e culturais, pois interfere no modo como o sujeito interpreta as práticas de leitura e escrita, que deixam de ser compreendidas apenas como habilidades, para assumirem a construção e apropriação de relações simbólicas em que essas práticas são situadas, e isso por si só, implica na forma como sujeito compreende o mundo e todas as práticas socioculturais criadas a partir disso, e, nesse processo, o sujeito se modifica e se reinventa para se adequar à esfera cultural em que pretende atuar, a esfera acadêmica.

Partindo dessa compreensão, o letramento acadêmico não se constitui apenas como habilidade linguística associada ao domínio de técnicas ou métodos. De acordo com a perspectiva sociocultural de Gee (1996), a habilidade linguística representa um aspecto superficial em relação ao Discurso que oportuniza ao sujeito

---

outras possibilidades de pensar, sentir, valorizar e atuar especificamente voltado para esfera sociocultural na qual se quer atuar.

A partir das reflexões propostas pela perspectiva sociocultural pode-se inferir que o sujeito possui uma forma de pensar o mundo e estar nele que lhe é particular graças às práticas de letramento presentes no seu cotidiano. Entretanto, diante da possibilidade de atuar em práticas letradas pertencentes à esfera acadêmica, o sujeito precisa atentar-se para essa nova realidade sociocultural e modificar as suas formas de atuação e, assim, assumir outras posturas que deem condições de alinhar-se ao Discurso acadêmico, ou seja, apropriar-se do letramento acadêmico e agir nessa esfera, dialogando com os outros sujeitos que atuam nela. Isso modifica a forma como o sujeito percebe-se perante a si e aos outros que se apropriaram do DA.

Vale salientar que a modificação na forma de atuação não ocorre a partir do momento em que o indivíduo adentra a universidade, pois, como se trata de um processo sociocultural, é construído e reconstruído, uma vez que, o sujeito encontra-se agindo, ao mesmo tempo, na sua esfera de atuação social e na esfera de atuação acadêmica. A partir desse movimento sociocultural, não linear, a identidade do sujeito e a representação social de si começam a ser alteradas, consolidadas e modificadas na tentativa de assumir o DA e ser aceito pelos outros sujeitos que pertencem à esfera acadêmica, e por sua vez, já assumem esse Discurso. E isso implica na compreensão sobre a relação de poder inerente à prática de letramento acadêmica.

A partir das provocações oriundas do processo de construção do DA, a utilização da leitura e escrita, numa perspectiva sociocultural, não considera ambas as práticas como meras habilidades, mas, como alternativas sociais, culturais, ideológicas e históricas constituídas que possibilitam ao sujeito atuar na esfera social acadêmica e fora dela. Dependendo da esfera de atuação pretendida, representa também uma relação de poder, porque o sujeito valer-se-á de ambas como artefato cultural para assumir o discurso compatível com os demais integrantes dessa esfera. Em relação ao letramento acadêmico, o sujeito que pretende adentrar a esfera acadêmica assume um discurso coerente com os demais membros dessa esfera.

Essa negociação mediada pela ação discursiva não se constitui como neutra, pois o sujeito se submete a repensar suas atuações nas práticas letradas na

tentativa de ser aceito por aqueles que regulamentam quem pode adentrar a esfera acadêmica e pertencer a ela, ou não. A consciência desse processo permite que o sujeito realize ações de planejamento e pesquisa com um intuito bem definido de conseguir o que se deseja perante outros sujeitos. Como exemplos bem claros dessa relação de poder, destacam-se o apagamento da autoria da pesquisa em detrimento da neutralidade, a utilização dos discursos de outros pertencentes ao universo acadêmico e a adoção de parâmetros que determinam como proceder.

Sobre as relações de poder, Freire (1985) compreende a existência de inúmeras formas de dominação, porque na gênese das tensões oriundas das relações de poder encontram-se embutidos aspectos ideológicos, históricos, sociais, culturais e políticos. Assim, como as relações de poder apresentam uma diversidade de influências, também apresentam uma diversidade de ocorrências e de grupos que exercem dominação. Ou seja, as relações de poder não são estabelecidas apenas por governos e dirigentes, mas também por outros grupos sociais que geram dominação em nome da resistência e isso pode ser tanto negativo quanto positivo a depender do objetivo oculto.

O caráter contrastante das relações de poder, no que diz respeito à esfera acadêmica, infere-se como aspectos negativos a neutralização do autor do Discurso acadêmico e o distanciamento entre o pesquisador e objeto de pesquisa que são oriundos do paradigma Positivista. Entretanto, faz-se necessário compreender as relações de poder estabelecidas na esfera acadêmica como algo positivo, porque caracteriza a resistência dos sujeitos que querem garantir a preservação do DA e da integridade da esfera cultural no qual se encontra inserido.

#### 4. 3. 1 Práticas de Escrita Acadêmica

Para abordar as práticas de escrita desenvolvidas no ambiente acadêmico, recorreu-se às perspectivas da escrita acadêmica proposta por Lea e Street (1999): modelo de habilidades, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramento acadêmico.

As práticas de escritas desenvolvidas no âmbito universitário configuram-se como práticas de uso da escrita socialmente situadas, uma vez que uma das finalidades principais do Ensino Superior relaciona-se à produção e promoção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos e suas consolidações, a partir de

gêneros discursivos próprios desse campo de atuação. Mesmo pertencendo a um campo de atuação comum, os sujeitos atuam de modos diversificados, seja como detentores e/ou legitimadores do conhecimento acadêmico, orientadores das práticas de construção acadêmicas e sistematização delas, produtores desses conhecimentos, iniciantes nas práticas de elaboração do conhecimento acadêmico.

Em suma, as práticas de escrita perpassam os processos de construção do conhecimento acadêmico por completo, e todos os sujeitos participantes desse meio – do detentor do conhecimento ao iniciante – são conscientes de que a escrita (leitura) representa uma forma de elaboração do conhecimento, com todas as implicações trazidas a partir das condutas a serem respeitadas e apreendidas. Sendo assim, as práticas de escrita (leitura) possuem funções sociais e significados bem definidos, conforme esclarece Kleiman (2007, p. 92):

Isso significa que para utilizar com sucesso a escrita (sempre entendida como abrangendo tanto a leitura quanto a produção de textos) é preciso conhecer as regras e as normas das instituições que legitimam essas práticas. E as regras e convenções de uso envolvem muito mais do que questões relativas ao uso do alfabeto e da língua padrão. Envolvem conhecimentos profissionais, rituais, sócio-histórico, de foro íntimo, enfim, envolvem todo o espectro dos conhecimentos acumulados [...].

Partindo dessa perspectiva, pode-se depreender que as práticas de escrita, compreendidas também como prática de leitura e de produção textual, conforme acrescenta a referida autora, vivenciadas na esfera acadêmica encontram-se repletas de regras e convenções que foram constituídas a partir de relações históricas, sociais, culturais e ideológicas estabelecidas pelos sujeitos envolvidos no âmbito universitário, confirmando, assim, que as práticas de escrita não se limitam apenas, a saber, utilizar o código linguístico e a decodificá-lo nos gêneros discursivos próprios a essa esfera.

Essa percepção acerca da escrita, que se estende à leitura e à produção textual, permite a confirmação do seu papel enquanto prática social situada cujos envolvidos fazem usos cercados por princípios e acordos peculiares ao contexto acadêmico, cujos princípios e acordos representam um aprendizado que não se limita apenas aos conhecimentos linguísticos e científicos. No entanto, ao mesmo tempo, a escrita agrega-se aos esses mecanismos e os ratifica. Ou seja, as práticas de leitura não se bastam à produção do conhecimento científico, pois representam

um modo de atuação diante do domínio academicista com todos os sujeitos e acepções envolvidos.

De acordo com o modelo de estudo de habilidades, a escrita e o letramento são capacidades constituídas de forma individual e cognitiva relacionadas aos aspectos linguísticos e discursivos comuns aos textos, por isso, o indivíduo pode mobilizá-los e utilizá-los para escrita de qualquer texto, sem a existência de empecilho de qualquer natureza porque os aspectos linguísticos garantem isso naturalmente.

A interpretação do modelo em questão permite a inferência de que a escrita e o letramento são habilidades limitadas ao emprego dos aspectos linguísticos e discursivos próprios da escrita. Assim sendo, o letramento podem ser caracterizado como deficitário ou não, e, por se tratar de uma habilidade individual e cognitiva dependem da capacidade intelectual do indivíduo de saber os elementos linguísticos e discursivos presentes nos textos e decodificá-los, isso é o suficiente para que o indivíduo produza e interprete os textos.

Nota-se ainda no modelo de estudo de habilidades que a escrita e o letramento não representam práticas sociais, porque não possuem relação com os contextos e situações de produções, mas, sim, com a capacidade do indivíduo de transitar pela produção escrita de diversos textos, utilizando os mesmos aspectos linguísticos e discursivos, em todas as situações comunicativas, ignorando os elementos envolvidos na comunicação e os processos presentes.

Isso permite inferir que o modelo de habilidades relaciona-se com o modelo autônomo de letramento proposto por Street (1984) que compreende a escrita como autossuficiente, a ponto do texto necessitar apenas da cognição do leitor para ser interpretado, e, caso isso não ocorra, conclui-se que ele é intelectualmente incapaz porque os elementos linguísticos encontram-se organizados de modo a garantir o sentido ao texto.

No que diz respeito ao modelo de socialização acadêmica, o indivíduo compreende o papel do discurso para os membros pertencentes ao campo de atuação acadêmica, conhece os gêneros discursivos que habitualmente circulam nessa esfera comunicativa, consegue produzir textos orais e escritos que apresentam as mesmas características dos textos elaborados por seus professores e volta-se para as questões mais técnicas da escrita e dos gêneros discursivos.

De acordo com Vianna et al. (2016, p. 46), sobre o referido modelo: “postula processos de aculturação dos estudantes pela universidade e considera que eles adquirem, com os professores, os modelos de falar, escrever e pensar acadêmicos e passam a usar a escrita como típicos membros da esfera acadêmica”. Partindo do exposto, imagina-se que os indivíduos ao atuarem reproduzindo os modelos dos seus professores podem estender o modelo a outras esferas de atuação social, não compreendendo assim o letramento acadêmico como uma forma de atuação situada, e, quando fora dessa esfera outras formas de atuação precisam se assumidas. Mesmo consciente que a escrita desempenha papel social a partir da utilização dos gêneros discursivos, os indivíduos utilizam a escrita atentando às questões técnicas que determinam às produções discursivas comuns ao campo acadêmico, pensando por esse ângulo, os gêneros discursivos, presentes na academia parecem homogêneos, quando na verdade não são.

Sobre o modelo de letramento acadêmico, a escrita reflete as práticas sociais estabelecidas no campo de atuação acadêmica, mediados por gêneros textuais comuns a essa esfera comunicativa e cujo discurso próprio se faz perceptivo – DA. A compreensão da existência de cada um desses aspectos garante que o indivíduo, além de se apropriar deles, assumam o DA, cuja adesão a esses discursos representa uma transformação no modo de compreender a esfera acadêmica, de escrever, de ler, de falar, de utilizar os elementos tecnológicos e os suportes (livros, periódicos, sites acadêmicos) pertencentes ao âmbito acadêmico, e, perceber-se como parte integrante desse meio, embora também ao seu meio social de origem. Conforme apresenta Vianna et al. (2016, p. 46):

[...] esclarece certas efetividades da prática acadêmica de uso da escrita, tais como a construção de sentido, identidade, poder e autoridade, enfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula.

Isso significar dizer que há uma transformação no modo como o sujeito percebe a si e às esferas sociais a sua volta, como parte integrante de contextos tão diferentes, mas que mesmo opostos corroboram para a construção de uma identidade fluida ao assumir essa consciência, pois compreende as esferas específicas onde o conhecimento acadêmico circula e em quais contextos não se fazem relevantes seu uso.

Observando a escrita acadêmica, a partir das perspectivas aqui abordadas, pode-se depreender, considerando a perspectiva sociocultural de Gee (1996), que os aspectos linguísticos representam apenas uma questão, mas não a única, dentre outras que juntas representam uma reformulação do sujeito diante das esferas discursivas, que ele já atua e que passa a atuar, e isso confirma o seu pertencimento a diversas esferas discursivas, inclusive, à acadêmica.

Depreende-se que o modelo de letramento acadêmico correlaciona-se ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), uma vez que as duas propostas compreendem a dimensão sociocultural da escrita reconhecendo que os sujeitos podem se envolver em diferentes práticas de letramento, assumindo os discursos condizentes com as esferas comunicativas em que atuam.

Essa consciência autoriza a interpretação de que o modelo de estudo de habilidades possui limitações que o fragilizam perante os demais, porque não compreende a escrita como uma prática social de letramento, pertencente a um campo de atuação humano histórico e sociocultural, mas apenas como uma construção linguística com seus elementos discursivos responsáveis pela coesão e coerência, cujas habilidades de utilização linguística, bem como de articulação de seus elementos são empregados para produção de todo e qualquer texto. Outra limitação que merece destaque diz respeito ao automatismo que os indivíduos assumem ao escrever, pois não refletem acerca dos motivos que os levaram a escrever e para quem escrever, ainda assim, podem ser interpretados de forma errônea quanto às capacidades intelectuais por não utilizar os aspectos linguísticos e discursivos dos textos em qualquer situação comunicativa.

Relacionando a perspectiva sociocultural proposto por Gee com o modelo de socialização, observa-se que os estudantes adquirem uma visão prática da escrita acadêmica, uma vez que se apropria dela apenas para cumprir os trâmites da respectiva esfera comunicativa sem uma reflexão a respeito do papel social da escrita no ambiente acadêmico e para além dele.

Outra questão pertinente diz respeito ao fato de que a apropriação da escrita numa perspectiva apenas linguística e técnica não garante a materialização do DA, na sua dimensão sociocultural. Entretanto, o encaminhamento da produção escrita do estudante a partir do modelo de letramento acadêmico permite encaminhá-lo para que ele tome para si o DA e assumo-o perante aos demais integrantes, passando a pertencer a essa esfera discursiva.

A respeito dos modelos de escrita na academia apresentados pelos respectivos pesquisadores pode-se entender que as três perspectivas se fazem presentes na universidade, mas elas não se opõem drasticamente porque os indivíduos durante a vida acadêmica transitam pelos modelos abordados.

## 5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O capítulo em questão aborda a classificação do respectivo estudo e os pressupostos teóricos que configuram a autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa, a partir do Memorial de Vivências Acadêmicas que constitui o *corpus* do referido trabalho. Além disso, apresenta um caderno de atividade: Letramento Acadêmico: uma proposta para formação continuada dos professores de língua materna, cuja proposta direciona-se à produção de artigo científico com vista à promoção do letramento acadêmico em formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Na elaboração desse capítulo buscou-se aporte teórico dos seguintes autores: Gonsalves (2001), Moreira (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Mattos (2011), André (2012), Adams, Jones e Ellis (2015) Chang (2008), Reed-Danahay (1997), Versiani (2005), Pathak (2013), Bochner (2013), dentre outros.

### 5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A partir da leitura de Gonsalves (2011), o presente estudo classifica-se quanto às fontes de informação como bibliográfico, uma vez que se utiliza das contribuições de diversos autores acerca dos estudos sobre gêneros discursivos, os Novos Estudos do Letramento e a escrita autoetnográfica como possibilidade de reflexão sobre letramento acadêmico, formação inicial e continuada do professor de língua materna. Em relação à natureza dos dados e abordagem do problema, identifica-se como qualitativo, pois se preocupa com a interpretação de como se deu o meu letramento acadêmico, considerando a atribuição de significado entre esse tipo de letramento e as minhas vivências enquanto professora de língua materna do EF II da Rede Pública Estadual frente às orientações para elaboração do artigo científico pelos alunos. De acordo com minha percepção profissional não me sentia preparada a desempenhar tal papel porque as práticas de escritas vivenciadas na faculdade não contemplaram a produção de artigo científico, ou qualquer outro gênero específico da esfera acadêmica, para mediar situações comunicativas próprias desse contexto durante minha formação inicial. Isso me permitiu ressignificar a minha prática pedagógica mediante reflexões e análises à luz de referenciais teóricos propostos para estudo da escrita numa perspectiva sociocultural. Sobre a

abordagem qualitativa no campo educacional, Bortoni-Ricardo (2008, p. 14), esclarece que:

[...] os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixa em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por ela condicionada.

Assim sendo, o emprego da abordagem de estudo, a partir da perspectiva qualitativa, permite a compreensão de quais bases minhas práticas pedagógicas fundamentaram-se e porque durante esse processo existiu o sentimento de ausência de alguma natureza que influenciou minha identidade profissional.

A partir do momento em que se lança um olhar investigativo acerca do meu letramento acadêmico, as ausências assumem outros significados que possuem estreita relação com o modo como a faculdade na qual estudei compreendia as práticas escritas, que, por sua vez, determinaram o meu sentimento de despreparo na orientação de uma prática em que a escrita encontra-se situada. Então, como reforça Prodanov e Freitas (2013), “o tipo de abordagem utilizada na pesquisa dependerá do interesse do autor (pesquisador) do tipo de estudo que ele desenvolverá”.

O meu interesse diz respeito à relação entre o meu letramento acadêmico, a constituição da minha identidade profissional e o reflexo disso nas minhas práticas pedagógicas, constituindo, assim, o caráter subjetivo do estudo em questão.

De acordo com André (2012), a abordagem qualitativa pode apresentar-se na materialização dos seguintes tipos de pesquisa: etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação. No caso desse estudo, a pesquisa possui base etnográfica devido a dois aspectos que a caracterizam: observação participante e análise de documentos. O primeiro aspecto diz respeito à atuação do pesquisador que se encontra inserido de algum modo no processo, logo “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela” (ANDRÉ, 2012, P. 28). No segundo ponto, os documentos são utilizados com intuito de contextualizar a questão estudada, e, assim, explicar suas relações a partir do uso de outras fontes.

Além dos aspectos apresentados anteriormente, existe um terceiro que determina a pesquisa de base etnográfica: a realização de entrevistas. No caso da

presente pesquisa, a entrevista foi substituída pela construção de *self*. Como explica André (2012, p. 18):

O *self* é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem.

A construção do *self* na pesquisa qualitativa permite que os indivíduos apresentem sua percepção sobre si, a partir do fenômeno social investigado. Isso demonstra que os participantes do estudo podem contribuir na construção do processo, não limitando o estudo apenas à observação do pesquisador. Além disso, a criação de *self* permitiu o estabelecimento de uma possibilidade de investigação científica em que pesquisador/objeto encontram intrinsecamente relacionados, e isso, de certa forma, modificou a ideia da neutralidade científica e do distanciamento entre pesquisador e objeto.

O respectivo estudo buscou, na escrita autoetnográfica, a constituição da *self* em substituição à entrevista, ou seja, a partir de uma produção autobiográfica: memorial, que narra a minha vida acadêmica com ênfase na acadêmica universitária e nas práticas pedagógicas em sala de aula, diante da iminência da produção de um artigo científico, que constituíram a problemática do estudo em questão. Por isso, a autoetnografia representa a metodologia assumida no presente trabalho, pois a investigadora e o objeto de investigação encontram-se imbricados no processo de construção do conhecimento, rompendo, assim, com o paradigma positivista de organização do conhecimento científico que propunha a distinção e separação entre pesquisador e objeto de pesquisa, como aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 15): como uma das principais características da abordagem positivista:

Antinomia entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independente das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e da sua comunidade.

A negação do distanciamento entre sujeito e objeto de estudo decorre do fato da abordagem positivista não atender adequadamente às investigações de cunho social, como é o caso das pesquisas educacionais. Assim sendo, a autoetnografia

surge como uma alternativa de ruptura com um modelo que relega cada qual ao seu lugar como uma espécie de limitação.

Sobre a origem da autoetnografia, com possibilidade metodológica, pode-se observar que nem sempre o termo assumiu o significado da junção entre investigador/objeto. De acordo com Reed-Danahay (1997), a palavra autoetnografia originou-se do grego a partir da junção dos seguintes radicais: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = “um povo ou grupo de pertencimento”) e *graph* (escrever = “a forma de construção da escrita”). O sentido atribuído ao referido termo entende-se a partir dos seus radicais de formação que a autoetnografia como a produção de relatos sobre um grupo no qual o sujeito encontra-se inserido a partir da escrita de si mesmo.

A autoetnografia, como proposta metodológica, permite que o sujeito assumira outra postura, uma vez que ele abandona a condição de indivíduo descrito na pesquisa para sujeito que se debruça sobre a própria cultura, enquanto pesquisador tornando-se, assim, sujeito/objeto de estudo/autor. Ao assumir essa postura, a autoetnografia ganha nomenclatura e características próprias em relação à pesquisa etnográfica. Como apresenta Versiani (2005, p. 87), o entendimento do percurso metodológico estabelecido, a partir do termo autoetnografia, possui como característica distintiva em relação ao conceito de etnografia o seguinte aspecto:

[...] impedir a tendência à supressão das diferenças intragrupos, enfatizando as singularidades de cada sujeito – autor, enquanto o termo etno localizaria, parcial e pontualmente, estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural. Assim poderíamos pensar em autoetnografias como espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o ‘encontro de subjetividades’, a interação de subjetividades em diálogo.

Baseando-se no esclarecimento proposto pela autora citada, percebe-se a valorização da individualidade do sujeito/autor que, apesar de suas particularidades, dialoga com aspectos culturais do grupo no qual se encontra inserido, diferente da perspectiva etnográfica que agrupa os indivíduos por aspectos que lhes são comuns desprezando, assim, características distintivas num mesmo grupo estudado que poderiam contribuir para observações diversificadas, a partir de um mesmo aspecto cultural.

O “encontro de subjetividades” proposto pela metodologia autoetnográfica caminha de encontro às metodologias de pesquisa cujo pensamento positivista e

cartesiano porque propõem o distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

A partir da leitura de Pathak (2013), compreende-se que a autoetnografia, enquanto metodologia científica, cria a possibilidade para que o pesquisador se compreenda como sujeito e, ao mesmo tempo, produto de sistemas que contribuíram para sua construção histórica, social, cultural, política e ideológica. Essa constatação exige do pesquisador uma postura atuante, pois ele analisa criticamente não apenas a si, na tentativa de entender a sua constituição, mas além, volta-se analiticamente para o “sistema de conhecimento que guia a academia”, uma vez que abandona a perspectiva neutra e objetiva sobre o objeto de estudo para assumir outra, subjetiva e introjetada.

Ainda interpretando o referido autor, essa mudança de perspectiva possibilita a conquista de dois propósitos que precisam fazer-se presentes no entendimento do pesquisador: **(I)** a possibilidade de refletir e abandonar estruturas rígidas que provocam dominação, opressão, e conseqüentemente exclusão; e **(II)** a percepção de que os processos de construção do conhecimento não se encerram em si mesmo porque precisam ser revistos, reavaliados para que se criem outras possibilidades de saber. A partir desse pensamento, não se contribui com a manutenção do que se quer evitar: a perpetuação de modelos arraigados pela estrutura de pensamento dominante.

Então, os processos interpretativos e cognitivos, advindos da reflexão do convívio cultural do pesquisador, não se encontram isolados, conforme aponta Colyar (2013) que, na proposta autoetnográfica, a escrita não se constitui como ação solitária e desconectada com contexto sociocultural. Ao invés disso, possibilita a partir da representação da *self*, um vínculo sociocultural, uma vez que o pesquisador constituiu-se nesse meio dialógico. Por esse motivo, a proposta autoetnográfica necessita de uma estrutura conceitual que lhe permita compor uma base metodológica de ação: o “Modelo Triádico” proposto por Chang (2008). Sobre o enquadre da autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa, o autor mencionado apresenta paradigmas que a situam como pesquisa qualitativa. Por isso, a autoetnografia institui-se a partir do “modelo triádico” que estabelece: “**orientação metodológica**”, a partir da pesquisa etnográfica e analítica; “**orientação cultural**”, a partir da interpretação dos aspectos vivenciados cuja base é a memória, relação

intrínseca entre pesquisador/sujeito/objeto, e dos eventos estudados; e “**Orientação do conteúdo**”, estabelece a autobiografia agregada ao processo reflexivo.

Além do modelo triádico que estabelece diretrizes, a escrita autoetnográfica vale-se de concepções que ampliam a sua natureza e possibilitam a utilização de outras perspectivas num mesmo processo. A partir dos entendimentos de Adams, Jones e Ellis (2015), segundo o qual a autoetnografia constitui-se das seguintes possibilidades: o realismo, o impressionismo e o expressionismo. As possibilidades da escrita autoetnográfica serão abordadas, considerando apenas os aspectos que interessam ao estudo em questão. Por isso, apresenta alguns aspectos das possibilidades do realismo e impressionismo. Os aspectos inerentes ao expressionismo não se enquadram no presente estudo e não foram abordados. Em caso de interesse em aprofundar todos os aspectos propostos por Adams, Jones e Ellis (2015), consultar as referências.

De acordo com o realismo, as percepções, tanto do autor/pesquisador, quanto dos participantes (quando houver), são consideradas no processo, cujo intuito é aproximar-se o melhor possível, a partir da escrita, a realidade com emprego de vivências pessoais para detalhamento de práticas e produção de significado para elas, por meio de análises e reflexões que cominem com a interpretação das ações.

Acerca dessa possibilidade, os autores ainda acrescentam o conceito advindo dos estudos sociológicos/antropológicos sobre “descrição densa”, proposto pelos Geertz (2008), que consiste em ler, a partir da leitura que os indivíduos produzem de si e conseguir atribuir significado ao lido e interpretá-lo. Posto isso, a leitura de si e a sua interpretação inserem-se a proposta realista de escrita autoetnográfica cuja “natureza psicológica” pode materializar-se em **narrativa em camadas** cuja construção da narrativa dá-se em sobreposição de vivências, memórias, reflexões intimistas, investigação, aporte conceitual e outros textos. Nesse estilo de proposta, o autor intercala na sua produção vivências pessoais/culturais, reflexões sobre elas e suas análises, alternado com aporte teórico que possibilita interpretação da questão investigada.

Na proposta impressionista de escrita autoetnografia, permite-se ao autor estabelecer com o leitor uma relação mais subjetiva e intimista, a partir da adoção de recursos que estreite essa relação, mas isso significa dizer que não se trata de uma experiência reducionista, ao invés disso, permite ao leitor contato com situações expansivas que dialogam com ele e se valem da utilização de diversos

recursos. Isso para promover a sensibilização do leitor e o sentimento de o discurso construído versa sobre ele mesmo tendo partido de outro sujeito e suas epifanias. Para que assim ocorra, a escrita se vale, dentre outros recursos, da **narrativa de espaço local** que aborda o modo como os espaços e locais constituem a formação cultural dos indivíduos, em especial, na determinação identitária do autor e do leitor.

Nessa proposta, percebe-se que o leitor pode identificar-se com as questões identitárias abordadas e as representações construídas a partir delas. Ainda podem-se acrescentar à proposta em questão, a **Narrativa confessional de pesquisa** que propõe abordar a vivências pertencentes apenas ao pesquisador, no campo de pesquisa e com **Interpretações emocionais** apresentam as emoções e sentimentos envolvidos nos processos de pesquisa, tanto do pesquisador quanto dos participantes (quando houver) como coração da narrativa.

Cada uma delas dá enfoque a uma questão que se queira priorizar. Por exemplo, na perspectiva do realismo, a escrita etnográfica elege como centro da escrita o autor/pesquisador, busca significados na sua realidade e a interpreta, a partir dos sentidos relacionados com aspectos históricos, sociais e culturais. O conceito de “descrição densa” permite ao autor/pesquisador dar consistência a sua estrutura narrativa, agregando uma ou mais de uma alternativa constitutiva de enquadre da sua realidade, e isso amplia as estratégias narrativas do autor, a análise e sistematização do conhecimento advindo dos diversos expedientes empregados. Mesmo escolhendo apenas as suas vivências como ponto de partida, o trabalho a ser desenvolvido não corre risco de fragilidade.

Ainda sobre a escrita autoetnográfica, interessa a apresentação da perspectiva de outros autores que podem contribuir para o entendimento da autoetnografia, enquanto possibilidade de escrita acadêmica. Para tanto, buscou-se o entendimento de Colyar (2013) sobre o papel da escrita no processo autoetnográfico que a entende a partir da visão social, visão cognitiva e visão poética - que não será tratada em detalhe, visto não compor a proposta da pesquisa em questão.

A abordagem da escrita autoetnográfica, a partir da **visão Cognitivista** destaca o papel do autor na sua elaboração, ressaltando o seu potencial criativo para além da transcrição de ideais, da sua estrutura e do seu entendimento. Diante disso, constitui-se uma ação “circular” e “não linear” que se relaciona com escolhas que determinam as vivências narradas, a partir de aspectos culturais, pessoais,

ambientais e objetivos individuais. O envolvimento de todas essas questões permite que a escrita seja um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem e explorações.

A **visão Social** da escrita autoetnográfica compreende a escrita como atividade social e culturalmente construída e situada. Partindo desse princípio, o autor insere-se numa comunidade discursiva a qual também pertence. E as suas escolhas discursivas, que permitem o acesso a diferentes esferas de atuação social, repousam nas razões que as conduzem e não apenas nas possibilidades existentes. Além das possibilidades de sistematização da escrita autoetnográfica apresentadas por Adams, Jones e Ellis (2015) e Colyar (2013), Chang (2013) acrescenta que a pesquisa autoetnografia pode desenvolver-se a partir da perspectiva individual e colaborativa, mas apenas a perspectiva individual será apresentada por dialogar com a proposta do respectivo estudo.

A Autoetnografia Individual permite que o autor estabeleça estratégias para produção da escrita "consigo mesmos" e isso permite ao autoetnógrafo adentrar profundamente nas suas vivências de acordo com o seu intuito, enquanto autor/pesquisador/objeto, e mesmo tratando-se de um processo de pesquisa escrito em primeira pessoa, questões éticas necessitam ser consideradas, porque outros podem envolver-se na construção do material ou sentir-se parte do processo por pertencer ao mesmo universo cultural.

Como aspecto negativo da autoetnografia individual, pode-se destacar o fato de se privilegiar apenas uma perspectiva e isso tornar a investigação limitada. Por outro lado, destaca-se como aspecto positivo o aprofundamento individual das vivências que permite ao autor uma análise mais criteriosa, provocando, assim, maior profundidade e consistência da questão escolhida para investigação.

## **5. 2 PERCUSSO METODOLÓGICO: DA QUALIFICAÇÃO Á AUTOETNOGRAFIA**

A autoetnografia não foi a minha primeira alternativa metodológica quando elaborei o meu projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Inicialmente, o projeto abordava como problemática a dificuldade de produção do gênero discursivo artigo científico pelos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Pernambuco, como forma de

socialização do Trabalho de Conclusão do Fundamental – TCF e, assim, conclusão do Ensino Fundamental.

O meu primeiro contato com o TCF ocorreu em 2016, na Escola Monsenhor Luiz Sampaio, pertencente à Rede Pública Estadual de Triunfo e, enquanto professora do 9º Ensino Fundamental – EF, participei da formação para implantação da proposta entre os alunos. Vale salientar que naquele ano houve a determinação de um gênero para socialização dos trabalhos e escolhemos a produção de Banner de Pesquisa Escolar e a realização de Seminário por equipe de pesquisa que resultou numa mostra pedagógica com a participação dos familiares dos alunos e dos professores responsáveis pelas orientações temáticas.

Em 2017, lecionando na Escola Solidônio Leite, em Serra Talhada, com turmas do 9º EF, recebi a orientação em formação que o gênero discursivo escolhido para socialização do TCF seria o artigo científico. Isso gerou uma série de questionamentos, a respeito da viabilização desse processo, uma vez que, como os alunos produziram o gênero em questão se nem mesmo alguns professores haviam produzido um artigo científico? Eu me incluí entre esses alguns. Outra questão delicada diz respeito às orientações propostas pelos PCNs e pela BNCC de Língua Portuguesa para os anos finais do EF que não contempla nas suas orientações acerca das “práticas de linguagem” voltadas ao “campo das práticas de estudo e pesquisa” a leitura e produção do gênero discursivo artigo científico, mas sim, gêneros discursivos pertencentes à esfera científica de divulgação científica e escola. Ou seja, coerentes com as práticas de estudo e pesquisa oriundas da esfera escolar.

Diante dessa realidade, minha proposta inicial para investigação seria a realização de uma pesquisa-ação e a elaboração de uma proposta de intervenção utilizando-se a sequência didática para instrumentalizar os alunos do 9º Ano da Escola Solidônio Leite em Serra Talhada, em 2018, para produzir um artigo científico e socializar o TCF.

Na qualificação do projeto, a banca fez considerações bastante pertinentes sobre a viabilidade do projeto, e dentre elas, o tempo reduzido para empreender uma pesquisa-ação que pretendia aplicar uma proposta de intervenção cuja aplicação necessitaria de avaliação, reestruturação e reaplicação. Juntos, chegamos ao consenso de que seria inviável em função do tempo.

Dentre a problemática abordada no projeto que envolvia a dificuldade dos alunos em realizar ações de leitura e produção textual que culminasse com o artigo científico, abordei a minha angústia em relação à produção do gênero discursivo em questão porque não me sentia confortável para realizar a orientação do processo de investigação com um todo, até chegar à produção do texto em si, porque pertencia ao grupo que sinalizou na formação para o TCF que não havia produzido um artigo científico nem na faculdade.

A banca apresentou uma sugestão sensata, a partir de uma provocação direcionada a mim que trazia à tona aquela angústia recorrente de que não me via à vontade para orientar a produção do artigo científico porque não o havia produzido na faculdade. Por que não abordar a questão do letramento acadêmico? Eu e os demais professores nos havíamos colocados diante de uma situação desconfortável ocorrida na graduação, mas que estava interferindo na nossa atuação enquanto professoras de Língua Portuguesa e nos causando insegurança.

O recorte sobre o letramento acadêmico dos professores do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, a partir de um estudo etnográfico, constituiu o meu objeto de estudo, a partir da orientação cuidadosa da banca. Entretanto não conseguia enquadrar a investigação a partir apenas dessa perspectiva, e isso constituiu uma questão muito discutida com a colaboração da minha orientadora, porque o fato de eu me encontrar inserida no mesmo contexto das professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, cujo letramento acadêmico fragilizado era resultado de uma prática de estudo no ensino superior voltado apenas para o ensino – da gramática, diga-se de passagem, não garantiria uma investigação adequada, uma vez que não possuía nenhum instrumento concreto que comprovasse a questão estudada. Outra questão que também foi determinante, mas que possui relação com aspectos bem subjetivos, diz respeito a uma leitura, dentre tantas de Kleiman que realizei, que abordava de modo bem delicado a questão da participação dos professores em pesquisas. Segundo a autora, se a pesquisa não trouxesse contribuição direta à prática do professor não faria sentido que ele participasse da investigação porque se corria o risco de apenas o expor. Enquanto professora e agora investigadora (que agora sou) não me sentiria, do ponto de vista ético e profissional, confortável em apenas expor meus colegas e minhas colegas já tão cansados de carregar nas costas o insucesso escolar (carregamos juntos) e não apresentar uma solução que de imediato mudasse a realidade.

Com o apoio da minha orientadora e as suas indicações de leitura, tomamos conhecimento da metodologia autoetnográfica que atenderia adequadamente ao desenvolvimento da pesquisa sobre a problemática da fragilidade do letramento acadêmico e as reflexões acerca dos impactos na minha ação pedagógica e a constituição da minha identidade profissional. E, nesse caso, apenas eu seria exposta, mas seria uma exposição necessária, pois contribuiria com a minha formação acadêmica e profissional.

Optamos pela escrita autoetnográfica realista com possibilidades analíticas, porque busquei orientação teórica nas pesquisas dos Novos Letramentos e Gêneros do Discurso. Sendo assim, minha narrativa será interpretada à luz das referidas propostas teóricas em diferentes momentos da minha investigação, em camadas, alternado a narrativa acerca do meu letramento acadêmico, as reflexões e a fundamentação teórica.

Mesmo se valendo da metodologia autoetnográfica como proposta investigativa a revisão bibliográfica faz-se necessária porque a construção de *self*, presente na escrita autoetnográfica, não se dá sem a reflexão, que, para existir, precisa basear-se em pressupostos teóricos que a transformem num processo analítico e não em mera contação de história.

Preciso destacar que a escolha pela metodologia autoetnográfica não é confortável, pois a utilização de apenas um entendimento cria um sentimento de fragilidade diante do processo investigativo como um todo. Entretanto essa escolha torna-se uma ação de “caráter político e transformador” como esclarece Reed-Danahay (1997) ao dar voz para quem fala e em favor de quem fala.

Outro aspecto delicado em relação à escolha da autoetnografia como possibilidade investigativa, diz respeito a sua juventude em comparação com as demais propostas de pesquisa. Sobre isso, Ono (2017) explica que, desde 1979 com David Hayano, com seu trabalho denominado *Auto-Ethnography: Paradigms, problems and prospect*, que se observa um movimento que pretendia lançar um olhar pós-colonial sobre os “mundos sociais” e “subculturas”, mas é apenas no início dos anos 2000 que a respectiva metodologia começa a emergir como método de pesquisa. Ao considerar essa informação, pode-se constatar que a metodologia abordada é uma jovem em processo de construção, se comparada ao paradigma positivista cujos princípios, dentre outros, julgavam necessários à separação entre sujeito e objeto de pesquisa por entender que isso fragilizaria o caminho percorrido

pelo pesquisador, e, ao propor esse distanciamento, não perceberia o olhar colonizador que lançava sobre o objeto que, muitas vezes, poderia esbarrar numa superficialidade mecânica e inquisitória. Assim sendo, a autoetnografia constitui um movimento oposto a essas questões positivistas.

### 5.3 CORPUS DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

O *corpus* da pesquisa autoetnográfica pertence a um memorial produzido por mim, o qual aborda minhas memórias de práticas que envolviam a escrita no meu ambiente familiar e as memórias acadêmicas, desde minha inserção na educação básica à faculdade, com ênfase nas vivências na faculdade.

O Memorial de Vivências Acadêmicas encontra-se dividido nas seguintes partes: Problematização – trata da questão problema que gerou o interesse pela investigação sobre meu letramento acadêmico, Educação Básica e Letramento – apresenta as minhas vivências com a escrita do ambiente familiar ao EM, e Educação Superior e Letramento – aborda as vivências de prática de leitura e escrita na faculdade. Antes da apresentação do memorial, apresento informações acerca da instituição responsável pela minha formação acadêmica na Educação Superior de 1998 a agosto de 2002.

A Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada – FAFOPST foi criada pela Lei Municipal nº 370, de 14 de fevereiro de 1975. Porém, iniciou suas atividades através da Resolução nº 07, de 01 de abril de 1976, resolução do CEE, passando a ser reconhecida em 13 de março de 1980, através da PORTARIA Nº 205. No ano em que recebeu a Resolução (1976), já foi com a deliberação dos Cursos de: Letras, Estudos Sociais e Ciências na Licenciatura Curta. A conversão dos Cursos para Licenciatura Plena em Geografia, História, Letras e Matemática, deu-se através da Portaria Ministerial nº 482, datada de 02 de dezembro de 1983.

O reconhecimento dos Cursos de Geografia e História deu-se pela Portaria Ministerial nº 717, de 19 de maio de 1992, o Curso de Matemática pela Portaria nº 830, de 05 de junho de 1992 e o Curso de Letras pela Portaria Ministerial nº 1211, de 13 de agosto de 1992. [...] O órgão mantenedor desta Instituição de Ensino Superior (IES), é a Autarquia Educacional de Serra Talhada – AESET, criada pela Lei Municipal nº 557, de 19 de julho de 1983, cuja finalidade precípua é manter a Faculdade, bem como instalar, ampliar e criar outras instituições de ensino. [...]

A IES tem como preocupação buscar horizontes mais amplos do que simples formação profissional, tentando perseguir o avanço da Ciência, o exercício da cidadania e os princípios democráticos. A missão da Instituição é “Promover Ensino Pesquisa e Extensão, formando cidadãos autônomos e capazes de desenvolver a sociedade”.

Fonte: <http://aeset.edu.br/wp/instituicao/>. Acesso em: 30/06/19.

### 5. 3. 1 Memorial de vivências acadêmicas

#### Problematização

Esta narrativa intenciona refletir sobre o Letramento Acadêmico (LA), enquanto professora de Língua Portuguesa (LP) de Ensino Fundamental II (EF II) da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. E para abordar essa questão determinante na formação de qualquer profissional, em especial na formação do professor, trago vivências que, desde a graduação, provocaram inquietações a respeito da minha formação profissional e, conseqüentemente, sobre a construção do meu LA que, de certa forma, representa, também, vivências de outros profissionais formados em Letras, os quais estudaram na mesma instituição acadêmica em que estudei, lecionam na Rede Pública Estadual no EF II, participam das mesmas formações continuadas, depararam-se com TCF na condição de orientador de iniciação à investigação científica e da produção do gênero textual artigo científico para socialização do resultado.

As inquietações sobre a construção do meu LA ocorreram em consequência da implantação do TCF para os alunos do nono 9º do EF II, uma vez que não me senti confortável em orientar um processo com o qual não possuía muita familiaridade. Eu afirmo isso porque não me lembro de ter construído nenhuma pesquisa durante a graduação que me desse segurança para esse fim. Lembro-me do quanto estudei a gramática normativa na graduação, mas não me lembro de produzir pesquisas de cunho científico para atender às demandas concernentes à disciplina Metodologia da Pesquisa Científica ou a qualquer outra disciplina.

#### Educação Básica e Letramento

Meu primeiro contato com a leitura e escrita deu-se na escola. Embora minha mãe tivesse atuado como professora da educação básica, minha casa não constituía um ambiente de letramento. O casamento e, mais tarde, os filhos foram os motivos pelos quais minha mãe deixou de lecionar. Comecei a estudar aos quatro anos porque meus pais achavam que, quanto mais cedo eu fosse à escola, melhor seria o meu desenvolvimento e mais chances eu teria no futuro. Então, para meu pai, o fato de eu aprender a ler e a escrever seria uma forma de garantir o meu futuro e ter uma vida melhor que a dele. Em meu ambiente familiar, a escrita não se encontrava presente nas práticas cotidianas.

O acesso aos textos representava os nomes presentes nas embalagens dos produtos que meu pai vendia na bodega, embora, naquele tempo, não eram muitos os produtos que se preocupavam com isso. Apesar de estudar em escola particular, não tinha acesso a muitos livros e, além disso, fui alfabetizada nos moldes tradicionais do método alfabético sem nenhum diálogo com situações reais de uso da escrita.

De acordo com a compreensão dos meus pais, a leitura e a escrita eram mediadas apenas pela escola, pois apenas lá eu seria alfabetizada e teria contato com as duas práticas. Quero chamar atenção ao entendimento deles de que a escrita possui ocorrência apenas na escola e leitura existiam apenas em função dela.

O meu ambiente familiar não era repleto de livros, no entanto, o próprio ambiente de trabalho de meu pai seria uma oportunidade de letramento, uma vez que ele estudou apenas a segunda série, mas sem saber, realizava práticas de letramento próprias da esfera comercial com o caderno de anotação dos fregueses que compravam fiado, com lista das mercadorias que precisava comprar, com as vendas e trocos, etc. Se meus pais compreendessem o valor que a escrita possuía naquele ambiente talvez não relegasse apenas à escola esse papel, pois para meu pai a escrita que ele utilizava não possuía relevância social, apenas a ensinada pela escola, isso justifica a insistência para que eu começasse a estudar desde cedo.

Sem ter a mínima noção acerca de letramento, meus pais apresentavam pensamento comum ao letramento autônomo de que a escrita limitava-se a sistematização escolar sem nenhuma relação com as práticas sociais cotidianas e representava status social. Interessante, a escrita utilizada pelo meu pai não possuía relevância social, ainda que representasse uma prática de letramento, mas a aprendida na escola e para escola possuía, se bem que também representasse uma prática de letramento, mas não a única, pois não representa todas as atuações sociais efetivas.

O imaginário de meu pai era povoado, mesmo sem convicção disso, pela superioridade do “sujeito da escrita” que de acordo com Tfouni (2004) apud Pereira (2011), representa uma superioridade em relação aos demais porque a escrita significa poder e produz nesse indivíduo um “efeito-força” que pode ser explicado do ponto de vista cognitivo, ideológico e epistemológico. Kleiman (2014) abordando o modelo autônomo de letramento ratifica a justificativa proposta por Tfouni e ainda

acrescenta que embutido no domínio da escrita encontram-se efeitos que garantem a manutenção das características da espécie humana, garantia de integração a vida moderna, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, distribuição de riquezas, aumento da produtividade, elementos necessários para emancipação da mulher e necessários à emancipação espiritual.

Já o “sujeito do letramento” nem sempre era alfabetizado, e por isso, não se envolvia em situações discursivas mais elaboradas de uso da escrita. A leitura da presente autora situa meu pai como um sujeito do letramento, mas com aspirações para filha de sujeito de escrita, conforme destaca Tfouni (2004) apud Pereira (2011). Meu pai não tinha noção que mesmo não frequentando a escola durante muito tempo, ele realizava práticas sociais a partir das suas anotações relacionadas às atividades comerciais vivenciadas na sua bodega. Interações essas que envolvia leitura, pois a comunicação não prosseguiria sem ela. Não sabia ele que no entendimento de Freire realizava a leitura de mundo que precedia a leitura da palavra. Mas mesmo assim, existia uma supervalorização da escrita. De acordo com Street (1989), as teorias de “Grande Divisa” faziam distinção entre a oralidade e a escrita não apenas em relação às suas características, mas principalmente no grau de superioridade e elaboração da escrita por significar desenvolvimento individual e coletivo, função social perante a realidade e ascensão social.

Partindo dessas reflexões, pode-se concluir que o meu letramento inicial limitou-se às práticas de leitura e escrita estabelecidas a partir do modelo autônomo de letramento estabelecido na escola e para ela.

Permaneci na mesma escola da educação infantil ao ensino médio e, durante todo esse processo, o ensino de LP possuiu como objeto de estudo a gramática normativa. Não tenho nenhuma lembrança de uma ação social que envolvesse a escrita e a leitura. As produções escritas eram voltadas para leitura do professor e as correções diziam respeito apenas aos aspectos gramaticais. Atividades como produzir frases e textos narrativos fizeram-se presentes no EF I e II. O ensino de língua acima referido aborda o que os PCN (1998, p.28) propunha-se a evitar:

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

O ensino de língua a que fui submetida durante o EF I e II quando relacionado ao PCN mostra que as práticas de linguagem desenvolvidas no âmbito escolar reforçam o ensino da língua pela língua por ela bastar-se a si mesma, caracterizando o modelo autônomo de letramento em que as práticas de linguagem são planejadas para atender apenas às demandas escolares.

Em relação à leitura, lembro-me de algumas ações que a professora de LP propôs, a partir da leitura de alguns livros, como por exemplo, falar sobre o livro lido ou montar uma peça a partir da obra lida. Sobre esse momento, nunca me esqueci de Pedro Bandeira com sua *Droga do Amor* e de todo o preconceito sofrido por Lucíola de José de Alencar. As respectivas ações de leitura que incentivaram produções orais e escritas representaram eventos de letramentos, mas não práticas de letramento. “Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delimitar suas características”, (STREET, 2017, P. 75). Sobre a compreensão das ações acima enquanto evento de letramento Heath apud Vianna et al. (2016, p. 30) reitera que “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interativos”. A partir das colocações dos autores depreende-se que as ações mediadas pela escrita representavam apenas eventos de letramento, mas não práticas sociais de letramento promovidas a partir de ações planejadas na escola para além dela; pois “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais mais amplos”, (STREET, 2017, P. 77). Ou seja, a escola representa apenas um contexto cultural dentre a multiplicidade de contextos culturais e sociais em que a escrita faz-se presente mediando relações de poder e ideológicas. Isso explica em partes as dificuldades apresentadas em relação à participação em determinadas práticas letradas cujo uso da escrita encontra-se situada e os aspectos linguísticos representam apenas um constituinte.

A escola não promoveu ações de uso da escrita que me permitissem pensar em mais do que aspectos linguísticos, mas ainda, em questões sociais, culturais, ideológicas e de relação de poder que estão embutidas nas práticas de letramento, mas que se manifestam a partir da escrita e se materializam nos gêneros discursivos. Aproveitando as reflexões acerca da leitura e pensando na escrita, duas atividades imbricadas para mim, pode-se observar no relato que se segue que

as duas ações voltavam-se ao atendimento de um evento de letramento, nesse caso, o vestibular. Não se pensava na utilização da leitura e escrita para, além disso, como se as práticas sociais se limitassem ao vestibular. E se eu resolvesse não “prestar vestibular”? Acabaram os usos da leitura e escrita? O relato a seguir pode confirmar isso.

No EM, a partir das aulas de literatura, desenvolvi o gosto pela leitura e passei a ler mais, e ler textos variados, entretanto, as práticas de leitura na escola possuíam como foco o vestibular, apenas a aprovação no vestibular. A leitura era incentivada para obter uma boa pontuação nas questões de Literatura, melhorar a produção escrita para redação do vestibular com ênfase na correção gramatical.

Os estudos da língua na perspectiva interacionista discursiva e dos gêneros discursivos haviam avançado de 1995 a 1997, mas não chegaram à sala de aula. A leitura e escrita que circulavam socialmente não se encontravam na escola. Conforme aponta Antunes (2013, p. 20):

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudos do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada das suas condições de uso desvinculadas das suas condições de uso e centrada na palavra e frase isolada. Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentidos pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam.

A partir das vivências apresentadas e o discurso de Antunes, percebe-se que o período de escolarização que vai do EFI ao EM constituíam práticas de letramento baseadas no modelo autônomo, uma vez que as práticas pedagógicas de leitura e escrita promovidas pela escola não possuíam veiculação com as demandas sociais, e, apenas com as atividades inerentes à escolarização e à própria escrita, já que as atividades de leitura e escrita não ultrapassavam o limite da sala de aula e voltavam-se apenas à leitura de textos que se valiam da escrita que obedecia a gramática normativa, assim como as produções escrita que se voltavam apenas para atentar aos aspectos gramaticais, como bem apontou anteriormente Antunes, desvinculada dos interlocutores e situações comunicativas.

Mesmo incentivando a leitura e escrita no EM com foco no vestibular, isso representa uma continuação da compreensão que a escola possuía em relação a essas duas práticas, limitadas apenas a princípios avaliativos nos quais a utilização

da língua obedecendo às orientações gramaticais seria indicada, confirmando, assim, que a sua utilização “gramaticalmente correta” seria o bastante para aprovação. Então, eu estava envolvida apenas em prática social promovida pela escola, sem nenhuma relação com o contexto social. Nessa perspectiva, meu letramento referia-se apenas ao proporcionado pela escola ou por outra instância que representasse a extensão dela, como é o caso do vestibular. De acordo com Street (2006) só existe letramento significativo se o sujeito participar de práticas sociais nos quais são consideradas questões para além dos aspectos linguísticos, como por exemplo, históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos. Questões essas que interferem na forma como os sujeitos utilizam a escrita de forma contextualizada para estabelecer relações de poder e ideologia, e não de forma como escola estabelece neutralizada apenas nas relações avaliativas, que de certa forma representa uma relação de poder, mas nada comparada as estabelecidas na vida social. Nesses casos, nota-se o uso da língua pela língua como se ela bastasse a si mesmo. De acordo com Antunes (2013), a língua possui uma dimensão autônoma, voltada para si mesma e dimensões sociais, culturais e históricas que precisam ser potencializada pelos usuários.

A escola ao empregar o modelo autônomo de letramento não potencializa o uso da língua apenas mobiliza seus recursos linguísticos para análises metalinguísticas como se ela existisse em função da sua própria existência. O ensino de língua numa perspectiva dos gêneros discursivos, que não foi o caso do meu, representa uma oportunidade de aplicar o modelo ideológico de letramento que não exclui o modelo autônomo, ao invés disso potencializa os domínios sociais, culturais e históricos da língua numa perspectiva direcionada a mediação das práticas sociais com a utilização da escrita.

### *Educação Superior e Letramento*

A reflexão acerca do modelo de letramento autônomo que eu vivenciei a partir das práticas pedagógicas adotadas durante a educação básica criou algumas lacunas, entretanto, essa perspectiva de letramento infelizmente estendeu-se a faculdade. Lá, as atividades de produção escrita eram realizadas com a finalidade de cumprir às exigências apenas para a instituição das notas das disciplinas, pois não existia uma disciplina ou ação que promovesse a escrita científica para ser

consumida pela comunidade acadêmica interna ou externa à faculdade. De acordo com Street (1984), o sentido atribuído às práticas de escrita, ou melhor, de letramento possui relação direta com instituição social nas quais essas práticas ocorrem. Se na instituição que cursei o ensino superior, as produções escritas destinavam-se apenas às avaliações, então, o sentido assumido era desprovido de significados do ponto de vista acadêmico e científico. Comprovando assim, a desvinculação com suas finalidades enquanto instituição de educação superior cuja função baseia no ensino, pesquisa e extensão. Conforme acrescenta Ivanic apud Magalhães (2012, p. 27), “a concepção do letramento autônomo, descontextualizado, é forte no contexto acadêmico, e, por conseguinte, no ensino da leitura e da escrita, pois é aí que os professores e professoras adquirem sua formação”.

Diante da necessidade de produzir esse memorando, senti a curiosidade de consultar o meu histórico escolar para me certificar de não estar cometendo nenhum equívoco e pude comprovar a inexistência da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica (MPC) e de qualquer outra disciplina que possuísse como objetivos desenvolver e promover a produção de gêneros discursivos voltados para estabelecer diálogo com a esfera acadêmica. As respectivas leis deixam claro a que se dispõe o ensino superior em relação à produção do conhecimento científico, assim sendo, a ausência da disciplina MPC na matriz curricular ratifica o compromisso da instituição apenas com o ensino.

Ao levantar essas questões a partir dos encaminhamentos na área de pesquisa e extensão que não foram dados pela faculdade em que cursei a minha graduação, não significa que esteja, nesse momento, tentando menosprezar a instituição ou a expor. Ao invés disso, penso que a implantação de uma Faculdade de Formação de Professor no interior, em Serra Talhada, no Alto Sertão de Pernambuco, representaria o pensamento sobre a necessidade de formar profissionais para educação e descentralizar o ensino superior da capital. Imagino que se tratava de uma política de ensino superior no país voltada à interiorização da formação de professores para atender ao EF II e EM.

Desse modo, todos os envolvidos no processo, desde os professores até os alunos, são fruto desse sistema que pensava em privilegiar a formação para o ensino em detrimento da pesquisa e extensão. A leitura de Giroux (1997) permite-me a seguinte reflexão, a adoção dessa postura não seria discretamente uma visão

positivista voltada para o domínio de técnicas pedagógicas e o conhecimento instrumental, confirmando o papel instrucional da escola que ainda atende interesses externos. Se essa reflexão possuir relevância, não me cabe qualificar ou desqualificar o processo realizado pela instituição na qual me formei, mas entender que a minha formação acadêmica deu-se a partir de escolhas, para além das minhas, que determinaram, naquele contexto, que formar professores para o mercado de trabalho seria mais adequado do que formar pesquisadores.

Essas questões encontravam-se para além do meu entendimento naquele momento, porque não possuía a dimensão exata de como a pesquisa seria determinante, ou melhor, é determinante para formação profissional em qualquer área de atuação. E inconscientemente comungando do pensamento coletivo, busquei apenas a formação de professor para “atuar em sala de aula”, como se isso fosse o bastante. Hoje percebo o quanto essa adequação a um contexto estabelecido anterior a mim determinou a minha formação acadêmica e profissional, interferindo no âmbito profissional como um todo, seja na sala de aula ou na academia.

O papel da instituição de ensino de apenas formar professores determinou a especificidades das práticas educativas abordadas, bem como das práticas de leitura e escrita desvinculadas de sua finalidade social enquanto produtora de conhecimentos. Ou seja, como se encontrava separada da prática de pesquisa científica as concepções de leitura e escrita denunciavam as suas veiculações apenas com os aspectos linguísticos centrado no conhecimento do código cujo uso destinava-se a legitimar o processo de avaliação, centrado nas correções gramaticais e emprega-los nas diversas práticas de leitura e pesquisa realizadas no âmbito acadêmico. Aproximando-se do modelo autônomo de letramento centrado na escrita pela escrita, leitura pela leitura, totalmente alheia às práticas culturais que deveriam fazer-se presentes no espaço acadêmico.

A concepção de letramento acadêmico assumido pela instituição relaciona-se a “habilidades de estudos”, proposta por Lea e Street (1998). De acordo com essa perspectiva, o letramento acadêmico representa um conjunto de conhecimentos e habilidades sem conexão com o meio social. Ou seja, no caso do curso de Letras o objeto de ensino seria representado pelo ensino de língua materna que poderia ser ensinada e aplicada em qualquer atividade de leitura e escrita, pois as práticas compreendidas na academia permitem isso. Vale destacar que a ênfase seria na

língua descrita na gramática normativa que poderia ser utilizada em diferentes situações comunicativas presentes na faculdade. Conforme apresenta Vianna et al. (2016, p. 48), o modelo de habilidades “considera que os estudantes adquirem habilidade de uso da escrita e podem transferir seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita sem grandes problemas de um contexto para o outro”.

Por esse motivo, o modelo de letramento acadêmico promovido na faculdade em que estudei imaginava que eu, a partir das práticas de escrita ali promovidas, participaria de qualquer situação comunicativa, uma vez que as práticas promovidas poderiam ser empregadas a qualquer outra em que a escrita mediasse. Isso não se confirmou na pós-graduação nem na sala de aula perante a orientação do TCF.

Ao assumir que o modelo de habilidades não garantiu o desenvolvimento do meu LA, compreendo-me como um ser inacabado e dotado dessa consciência - e ainda que a faculdade pautasse minha formação pelo modelo de LA continuaria inacabada, pois imagino que enquanto vida tiver estarei constantemente em processo de construção e reconstrução não apenas como acadêmica, profissional, mas ainda, como ser humano.

Mas, estou atenta acerca da minha responsabilidade em relação a minha formação inicial, e da responsabilidade da instituição de ensino ao pensar e executar sua política acadêmica, que compreendeu a formação docente como apenas a formação de mão de obra para “ensinar”. Busco essas reflexões a partir das provocações de Freire (p. 30, 2019) que diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem que se encontram um no corpo do outro.” Como se pode perceber, no discurso do referido autor, ensino e pesquisa são duas ações intrinsecamente relacionadas, já que uma ação presta suporte à outra, e vice-versa. Se não existe uma preocupação em pesquisar por parte de quem institui ou realiza a ação de ensinar, ocorrerá a tendência de reprodução dos conhecimentos construídos por aqueles que pesquisam.

A repetição indiscriminada desse mecanismo perpetua a reprodução do conhecimento do outro sem qualquer relação com o que realmente se precisa promover: o ensino, no caso do curso de Letras, o ensino da língua materna atentando ao seu uso nas diferentes situações discursivas. Se isso não for considerado, as práticas de escrita e leitura são interpretadas e produzidas a partir dos significados atribuídos às ações de letramento promovidas na instituição, ou

seja, práticas voltadas para o ensino da língua pela língua desobrigada das práticas sociais que podem emergir do contexto escolar.

Às vezes, pergunto-me por que não questionei as práticas de letramento promovidas na faculdade quando cursei o ensino superior, como também não questionei minhas fragilidades enquanto sujeito pertencente àquelas práticas. Não participei de ações de investigações científicas na faculdade ou fora dela, e isso nunca se tornou um ponto para questionamento e reflexão. A impossibilidade de participar dessas ações contribuiu para que não se discutissem questões teóricas que me permitissem ampliar o olhar e o LA.

A partir da leitura de Soares (2002), a compreensão do letramento não se limita apenas às práticas ou às modificações sociais provocadas pela escrita, mais do que isso, atenta ao sujeito e as condições assumidas perante as interações sociais mediadas pela escrita e as significações atribuídas a essas práticas sociais. As condições assumidas dizem respeito ao modo como as pessoas interagem umas com as outras, o contexto nos qual se encontram inseridos que determinam o modo como participam as atitudes apresentadas e as competências discursivas operadas em função da leitura e escrita empregadas numa prática social situada que determina a identidade e personalidade desses sujeitos envolvidos. Ou seja, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais a cerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466).

Relacionando as impressões dos autores com as minhas vivências acadêmicas, as ações comunicativas mediadas pela escrita na faculdade exigiram de mim apenas o domínio de aspectos gramaticais, assim sendo, as práticas de escritas esperadas da minha pessoa resumiam-se a saber empregar a escrita atendendo à correção gramatical, pois era estudante do curso de Letras. Isso era o esperado e constituinte da minha identidade e personalidade. Em relação ao sentimento dos alunos às práticas autônomas de letramento assumidas na faculdade, Magalhães (2012, p. 18) acrescenta:

Um grande problema dessa abordagem de leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente. Da mesma forma, na produção escrita, os pressupostos da autonomia podem levar a pessoa a considerar-se capaz ou incapaz de escrever simplesmente com base no (des)conhecimento da gramática da língua, o que é um grande equívoco, principalmente em relação ao sentimento de incapacidade.

Como orientar uma investigação científica quando se teve uma vida acadêmica pautada pelo estudo da gramática normativa sem correspondência com a produção de nenhum gênero textual acadêmico? Não produzi, durante a graduação, uma resenha, um artigo científico, uma monografia. A produção textual mais próxima da acadêmica foram os relatórios de estágios que apenas relatavam dia após dia o que foi vivenciado em sala de aula sem a problematização sustentada numa fundamentação teórica.

Na elaboração do relatório de estágio não estava presente o mínimo que se pode esperar na produção de um relatório de prática de ensino de LP: a concepção de ensino de língua que norteou as ações desenvolvidas durante os estágios. A minha inquietação diante desse relato deve-se ao fato de que, às vezes, eu pareça exagerada, no entanto, Magalhães (2012, p. 28) confirma as minhas percepções quando indica um fato:

No Brasil, a concepção de letramento autônomo é basicamente norteador dos currículos do curso de letras nas instituições de ensino superior que são encarregadas da formação principal de docentes de língua, incluindo-se aí a língua portuguesa.

Os gêneros discursivos que circulam no domínio acadêmico mobilizam diferentes conhecimentos que não se limitam apenas as estruturas, mais do que isso, relacionam-se ao tipo de discurso que se deseja assumir. De acordo com Gee (1999) cada domínio discursivo requer um tipo de discurso que ele classifica como primário e secundário. No caso do domínio discursivo acadêmico, os sujeitos ao chegar à universidade apresentam os Discursos primários, como forme esclarece Fisher (2007, p. 34):

Esses Discursos constituem a primeira identidade social de um sujeito. É comprovado, biológica e historicamente, que para todos os seres humanos, os Discursos primários se dão pela oralidade, em contextos de comunicação face-a-face.

Os Discursos primários permitem aos sujeitos compreendam quem são, e quem são os demais, que assim como eles, compartilham as mesmas crenças e valores do grupo social do qual fazem parte e pertencem. Como se trata da constituição discursiva dos sujeitos letrados, os discursos primários permitem que os sujeitos adquiram e aprendam outros Discursos em vários momentos da vida e de outros domínios comunicativos.

Ao adentrarem na universidade, os sujeitos não abandonam os seus Discursos primários, pois eles mediam a aquisição do Discurso secundário pertencente ao domínio acadêmico. E a outras instituições, como aponta Fisher (2007, p. 34):

Incluem escolas, locais de trabalho, bibliotecas, escritórios do governo, igrejas entre outros tantos domínios sociais. Os Discursos dessas instituições se dão na associação com e/ou para além dos Discursos primários. Constroem e expandem os usos da linguagem, dos valores, atitudes, crenças adquiridos como parte dos primários. Pressupõem aprendizagem como parte da socialização em grupos locais, estaduais ou nacionais. Os Discursos secundários constituem, de forma reconhecida e significativa, os atos públicos mais formais na sociedade.

Os discursos apresentados por Gee possuem semelhança com os gêneros primários e secundários propostos por Bakhtin (2011), mas Gee ao relacionar os discursos aos domínios agrega-lhes características de poder e ideologia, ou seja, oculto nos gêneros secundários existe a mediação de poder e a presença da ideologia. De acordo com a Teoria Social de Street as práticas de letramento são padronizações das instituições sociais e também das relações de poder e ideológica mediadas pelos discursos, como por exemplo, o Discurso acadêmico.

A partir do entendimento do conceito de discurso de Gee, nota-se que o discurso assumido por mim na mediação dos eventos de letramento vivenciados na acadêmica caracteriza-se como discurso secundário porque utilizava a língua padrão tão defendida nas suas práticas e obedecia aos padrões impostos pela faculdade.

Mas confrontando o Discurso secundário assumido na faculdade, com o na academia durante o mestrado constata-se a discrepância porque as práticas de escrita são interpretadas a partir da compreensão das práticas de letramentos numa perspectiva sociocultural. Enquanto na graduação as práticas de escrita existiam em função apenas das demandas inerentes ao curso, como ensino da língua proposta pela gramática, atender os eventos de letramento e objeto de avaliação.

De acordo Gee (2001), os modelos discursivos determinam as práticas e os sujeitos organizam os seus Discursos de acordo com o que é adequado ou inadequado para determinada prática. Sendo assim, o Discurso secundário assumido por mim era condizentes com o modelo discursivo presente na graduação. Enquanto no mestrado, o modelo discursivo mobiliza aspectos mais complexos e elaborados.

Acredito que mesmo caracterizando como secundário o discurso assumido na graduação e no mestrado, existe uma discrepância entre eles, uma vez que as práticas de letramento desenvolvidas no mestrado comungam com o pressuposto do letramento acadêmico apresentado por Lea e Street (1998) que compreende a existências de diferentes tipos de letramento que são determinados por questões epistemológicas, interesses e o poder envolvido. Como os sujeitos possuem diferentes letramentos, então assume diferentes identidades sociais a depender do domínio discursivo no qual encontram inseridos. De acordo com Vianna (2016, p.48):

[...] certas especificidades das práticas acadêmicas de uso da escrita, tais como a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade, enfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende das áreas de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula.

As práticas de escrita na universidade existem em função do sentido que elas assumem para seus participantes, se não fizer sentido a existências em função de um letramento acadêmico pautado no modelo de estudo de habilidades a ausência da produção e circulação de gêneros discursivos encontra-se explicado.

A ausência de produção dos gêneros discursivos que pertencem à esfera acadêmica não representou a única limitação, somado a isso, não houve a construção de uma bagagem teórica que desse suporte para lidar com as questões que emergiam no dia a dia tanto nos estágios como para além deles. Para exemplificar essa questão, lembro-me de uma situação que me deixou bastante incomodada na época, minha mãe estava professora do EF I, na rede pública municipal de ensino em Serra Talhada, quando entregaram os PCN para serem lidos e, futuramente, estudados em formação continuada.

Tive a curiosidade de ler o PCN de Língua Portuguesa e, para minha surpresa, mesmo estando na graduação, não consegui compreender a fundamentação teórica do documento porque me faltava conhecimento sobre o Interacionismo Discursivo. Esse ocorrido me causou um sentimento de incapacidade enquanto estudante de Letras que hoje interpreto como sendo ocasionado pelas limitações presentes no meu processo de LA, que, naquele momento, pode ser classificado como “insuficiente”.

Percebi, naquele momento, que necessitava de muitas leituras para solucionar a “dificuldade de interpretação” porque o LA possui relação direta com a esfera acadêmica, cujo conhecimento encontra-se em constante busca e transformação, a partir de estudos e pesquisas que rediscutem conceitos formulados para, assim, reformulá-los e/ou construir outros novos. A partir da leitura de Fischer (2007) inferiu-se que uma das particularidades do LA envolve a construção do conhecimento, então as práticas de leitura escrita desenvolvidas no respectivo ambiente precisam atender para essa questão porque não se assume um discurso acadêmico sem ter sobre o que falar. Isso demonstra o caráter situado do LA cujas práticas discursivas voltam-se à produção e divulgação de conhecimentos. Saber fazer uso e compreender diferentes práticas de leitura e escrita permitem ao acadêmico uso de gêneros discursivos e criação de outros com intuito de que ele lance um olhar crítico perante o mundo e palavra.

No artigo: Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional, Matêncio (2017) defende que uma atividade simples – a retextualização, poderia envolver os acadêmicos em práticas de leitura e escrita significativas, uma vez que eles entram em contato com o fazer-científico específico da esfera acadêmica que determina tanto as suas formações, como também as suas atuações profissionais. Justamente esse contato com gêneros específicos do domínio discursivo da universidade permite que eles desenvolvam práticas de saber elaborar o conhecimento acadêmico e saber falar sobre ele a partir da escrita, e por que não, da oralidade.

[...] a retextualização de textos acadêmicos envolve, naturalmente, a compreensão dos domínios discursivos imbricados na universidade e nas práticas escolares – os discursos científicos, de divulgação científica e didático -, e, também, da transformação de objetos de estudo em objetos de ensino.

A respectiva prática proporciona aos acadêmicos a oportunidade de ler e escrever textos que pertencem ao domínio acadêmico e ao mesmo tempo aproximam-nos da produção, circulação, recepção e promoção das práticas de escrita situada que contribuem para compreensão de conceitos e mecanismos acadêmico-científicos. Isso permite um saber fazer a partir da apreensão das especificidades da escrita acadêmica e um saber dizer a partir da inserção do discurso de outros autores e a sistematização escrita do conhecimento produzido.

Contextualizando a leitura da respectiva autora com as minhas vivências observo que algumas leituras não fizeram parte da minha formação, como foi o caso do PCN LP, por motivos que desconheço, mas que a partir de ações direcionada de retextualização seriam uma oportunidade de apropriar-me das concepções teóricas presentes no respectivo documento. Trago a experiência de Matêncio (2017) pela simplicidade da ação que pode ser utilizada em qualquer contexto acadêmico.

De acordo com o posicionamento, considerar-se academicamente letrado representa que o sujeito participou de diversos eventos de letramento específicos do âmbito acadêmico e que possui uma gama de artifícios para interpretar e empreender diversas situações comunicativas ou práticas textuais específicas da academia. Logo o letramento acadêmico não se limita a aquisição de habilidades ou a habilidades próprias do sujeito. Como elucida Fischer (2007, p. 46):

É preciso vincular as construções de sentidos que os alunos universitários têm condições de realizar com os textos, às convenções e regras sociais sincronizadas com determinadas funções comunicativas. Estas construções de sentido são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida.

Ainda a partir de inferências, as práticas de leitura e escrita no domínio acadêmico possuem tanta relevância em virtude de outros aspectos que são mobilizados a partir dessas práticas e que são extremamente determinantes a constituição acadêmica e profissional dos sujeitos, como por exemplo, “independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por mentores/professores, alunos e ideias debatidas – atividades realizadas –, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente”, Fischer (2007, p. 46).

As leituras da presente autora permitem que eu não me considere academicamente letrada e o relato das minhas vivências vai ao encontro da respectiva conclusão.

Um detalhe importante que precisa ser destacado sobre o incentivo à pesquisa e extensão durante a graduação: nunca fomos incentivados a escrever para apresentar em seminários e congressos e muito menos a fazer publicações. A própria faculdade onde estudei não era produtora desses eventos como forma de criar espaço para o fomento à escrita científica de seus alunos e não tive conhecimento de nenhum professor envolvido em grupo de pesquisa nem dentro ou

fora da faculdade. Na verdade, não existiam grupos de pesquisa na faculdade. Logo, percebi que os pilares que sustentavam os cursos era apenas o ensino.

Se a ênfase na leitura e escrita faz-se indispensáveis na proposta do letramento acadêmico em geral, imagine no curso de Letras? Em algumas partes do memorando, questionei-me por que não manifeste nenhuma crítica diante daquele panorama. Sobre isso, conforto-me nas palavras de Fischer (2007, p. 44) a partir das sugestões de Green (2001), “os alunos só serão capazes de aprender, de forma crítica, sobre os contextos sociais da linguagem, se usarem efetivamente o letramento crítico, se tiverem ou já tiveram oportunidades de experienciar práticas de letramento nestes contextos”. Na perspectiva sociocultural do letramento proposta pelos Novos Estudos do Letramento apenas as práticas de linguagem que promovem o letramento crítico serão capazes de formar sujeitos críticos e reflexivos dispostos a construir “kits de identidade” capazes de analisar os Discursos, refletir sobre eles e criticá-los munidos metalinguagem/conhecimentos.

Mesmo assumindo o Discurso secundário, aos seus moldes, na faculdade em que estudei, a partir de outras vivências de letramentos, torno-me capaz de olhar criticamente as minhas vivências acadêmicas.

#### **5. 4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: APRESENTAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS**

O caderno de atividades: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico, propõe a sistematização de conceitos como letramento, práticas de letramento, evento de letramento, modelos autônomo e ideológico de letramentos, partindo de práticas de leitura e escrita realizadas pelos professores de língua portuguesa do EF II da Rede Pública Estadual de Ensino que eles consideram como sendo práticas de letramento. A compreensão dos referidos conceitos dar-se-á a com a problematização das suas práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita. A sistematização do conhecimento construído ocorrerá a partir da produção de um artigo científico com intuito de divulgar os conhecimentos construídos no Seminário de Boas Práticas realizado ao final do ano letivo, com os professores de língua materna do ensino fundamental II. As sequências didáticas escolhidas a seguir permitem tanto a compreensão dos conceitos em questão como também a produção do respectivo gênero discursivo.

#### 5. 4. 1 Sequência didática interativa para definição de conceito

Na construção do processo de ensino/aprendizagem, a utilização de estratégias diversificadas permite a observação daquelas que produzem o efeito pretendido, uma vez que as práticas pedagógicas não são neutras, mas, sim, providas de finalidades.

Pensando no processo de ensino/aprendizagem, mais especificamente na compreensão de conceitos como letramento, práticas de letramento, evento de letramento, modelos autônomo e ideológico, bem como os desdobramentos dos respectivos conceitos no ensino da escrita, enquanto prática socioculturalmente situadas, buscou-se orientação na sequência didática interativa (SDI) proposta por Oliveira (2013).

Sobre a referida sequência define Oliveira (2013, p. 58-59):

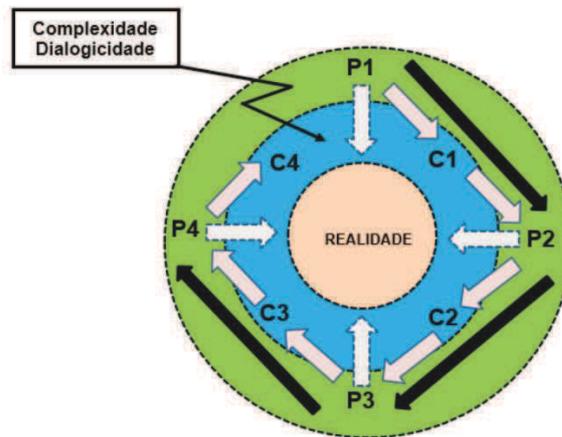
A Sequência Didática Interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação de Círculo Hermenêutico-Dialético para identificação de *conceitos/definições*, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e são associados de forma interativa com teorias(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimento e saberes.

A base teórica da SDI sustenta-se no diálogo e permite a compreensão da realidade que, quando questionada em busca de respostas, permite um movimento de “argumentação, complexidade e análise das contradições”. A complexidade, nesse processo, é interpretada por Morin (2005 *apud* Oliveira 2013, p.67) “como um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Infere-se que, mesmo a realidade apresentando-se a partir de questões diversas, existem elos que as relacionam. Nesse processo, a dialogicidade permite a construção dos elos entre os aspectos distintos da realidade que se encontram intimamente relacionados. Ou seja, as diferentes vivências dos participantes acerca de uma questão dialogam para construção da realidade.

Contextualizando as ideias abordadas acima, os participantes da SDI possuem em comum uma realidade. Embora se apresente de modos diferentes para cada um deles, essa realidade imprime a subjetividade de cada sujeito. O diálogo

entre os participantes permite-lhes, cada um ao seu modo, relacionar as diferentes vivências e construir uma definição da realidade, compreendida como os conceitos e experiências que os sujeitos possuem sobre uma mesma questão. Isso permite a constatação dos seguintes princípios: Círculo Hermenêutico-Dialético, a visão sistêmica, complexidade e dialogicidade. A figura, a seguir, representa o processo interno da SDI.

**Figura 5:** Círculo Hermenêutico-Dialético



**Fonte:** Researchgate (2017).

De acordo com a figura acima, o círculo verde representa a dialogicidade de quatro participantes (P1, P2, P3 e P4) que, mesmo possuindo vivências e personalidades diferentes, ao se relacionarem percebem que possuem elos em comum, e isso permite a construção e reconstrução da realidade (C1, C2, C3, C4). A realidade construída (no centro) representa uma construção coletiva e dialógica, cujos elos permitem o concenso entre os envolvidos. Sendo assim, a realidade, construída nesse processo, aborda a estabilidade conceitual advinda das instabilidades conceituais dos indivíduos.

Os passos básicos que permitem a consolidação dos processos acima, de acordo com Oliveira (2013), são:

✓ **Primeiro momento - Sequência de atividades:**

- 1) Definição do conceito a ser abordado – Os participantes apresentam suas percepções sobre o tema a ser trabalhado;

- 2) Síntese do conceito – Os participantes dividem-se em grupos que definem todas as percepções num único conceito;
- 3) Definição geral – Os grupos sintetizam os conceitos dos participantes em um único entendimento. Em seguida, os grupos escolhem líderes que se juntam para determinação do conceito geral.

A realização da três etapas representa a definição do conceito e, assim, encerramento da primeira sequência de atividades.

✓ **Segundo momento – Sequência de atividades:**

- 1) Embasamento teórico – O(a) mediador(a) apresenta o embasamento teórico referente ao conceito definido pelos participantes. Nesta etapa, podem ser utilizadas: exposição oral, exibição de documentários, imagens etc.

Cabe ao(à) mediador(a) determinar, com base nas características dos participantes, a melhor maneira de abordar o embasamento teórico. Vale salientar que este momento permite a compreensão das percepções dos participantes, a partir do conceito definido, e isso possibilita aos(à) mediador(a) diagnosticar o que os participantes já sabem e ainda não sabem acerca do conceito trabalhado, e, principalmente os equívocos em relação ao conceito. Uma ressalva: o conceito pode ser interpretado também como tema, assunto ou conteúdo (utilizou-se conceito em função da proposta assumida por este estudo).

- 2) Escolha de atividade para consolidação do conceito – Esta etapa consiste na produção de um texto de autoria dos participantes. O texto deve contribuir para a consolidação do conhecimento contruído acerca do conceito estudado.

A SDI possibilita a construção do conhecimento a partir do que os sujeitos sabem sobre o assunto, entretanto, quando se solicita a produção de um gênero discursivo para consolidação do conceito, considera-se que os envolvidos sabem produzi-lo. Mas, se os participantes não souberem produzir os gênero solicitado? A reaplicação da SDI seria uma alternativa? A resposta à pergunta depende da realização da sequência proposta para SDI, mas como garantia da produção de um

gênero discursivo, a partir da utilização da sequência didática empregou-se a proposta asseguir concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

#### 5. 4. 2 Sequência didática para escrita do artigo científico

Existem alguns gêneros discursivos que aprendemos a produzi-los, produzindo-os cotidianamente, porque as práticas sociais nos permitem as suas assimilações. Entretanto, existem outros gêneros que necessitam ser ensinados para serem apreendidos.

Como exemplos dos gêneros discursivos que se apreendem, a partir das relações sociais, podem-se destacar os gêneros primários, conversa entre amigo frente a frente ou ao telefone; no que diz respeito àqueles que precisam ser ensinados para serem apreendidos, destacam-se os gêneros secundários pertencentes à esfera literária, como por exemplo, conto e crônica; à esfera jornalística, como: notícias e reportagens; e a esfera escolar/acadêmica, tais como: banner de pesquisa escolar, resenhas, artigo científico, entre outros; pois surgem de situações comunicativas complexas.

Os gêneros discursivos secundários pela especificidade dos propósitos comunicativos e complexidade envolvida nas suas produções requerem sistematização do ensino para que os sujeitos se apropriem dos seus aspectos determinantes (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e utilizem-nos. Nesse aspecto, a escola possui um papel determinante na sistematização e ensino desses gêneros, pois realiza a empreitada pedagógica de ensinar a língua àqueles que já sabem utilizá-la, e isso pode determinar o modo como os sujeitos apropriam-se dos gêneros discursivos secundários ou não.

A partir da leitura de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), inferiu-se que a escola apresenta mais interesse por alguns gêneros em detrimento de outros, em virtude de atenderem às demandas dos alunos acerca dos gêneros textuais que eles não dominam. Então, os critérios utilizados nas escolhas dos gêneros que devem ser sistematizados na escola possuem relação direta com os gêneros que os alunos não sabem ou que sabem pouco, aqueles que não se fazem presente no cotidiano dos alunos e gêneros da esfera pública que circulam socialmente.

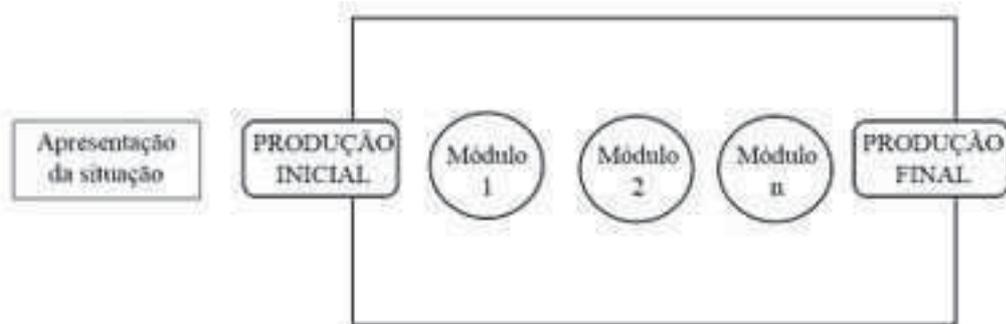
As práticas de escrita na escola precisam ser sistematizadas a partir de práticas de produção textuais significativas, ou melhor, práticas situadas de escrita

em situações comunicativas reais. Esse representa o primeiro passo, quando se pensa na sistematização do ensino de escrita na escola, pois não existem práticas de produção de gêneros discursivos desvirtuados de situações comunicativas reais, ou seja, práticas de letramento.

Ao assumir essa compreensão, o professor necessita buscar estratégias que contribuam para sistematização das práticas de escrita. Caso isso não aconteça de modo significativo, a escrita se resume apenas à produção escrita pela produção escrita com intuito de atribuir apenas nota. Ao adotar esse procedimento, o professor desautoriza-se perante à compreensão de que os gêneros discursivos representam práticas sociais e não apenas tarefas escolares. Assim sendo, a sistematização da escrita pela escola não se reduz apenas à condição de tarefa escolar, porque, ao fazer isso, perde-se uma oportunidade de significar o aprendizado da escrita cujo papel da escola é ensinar.

Quando a escola assume a escrita numa perspectiva de práticas de letramento, procura cercar-se de meios que garantam o desenvolvimento da escrita enquanto prática social e culturalmente situada, a partir da produção de gêneros discursivos cuja primeira produção não representa o ponto final e a nota, mas, sim, o início de um processo que se encerra apenas quando os sujeitos os produzem e os utilizam na sociedade com uma finalidade específica.

Partindo da ideia de que a escola precisa contextualizar a escrita para que ela tenha sentido para seus usuários, e sistematizá-la para que seu público aprenda, a sequência didática representa uma possibilidade de promoção dessas duas questões, pois “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Para se ter uma noção exata da sistematização de uma sequência didática, segue uma figura que ilustra a estrutura de base, proposta pelos referidos autores:

**Figura 06:** Esquema da Sequência Didática.

**Fonte:** (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

De acordo com a figura 01, a sequência didática inicia-se com a apresentação da situação, cuja finalidade é apresentar ao estudante uma prática de comunicação que culmina com uma produção final de um gênero textual específico para atender às demandas comunicativas presentes na etapa em questão, “portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

A situação comunicativa delimitada na apresentação da situação permite ao estudante arquitetar a produção do gênero discursivo que atende adequadamente ao contexto comunicativo proposto. Além disso, “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Realizada a produção inicial, espera-se que tanto o estudante quanto ao professor possuirão a noção exata do que os alunos já sabem a respeito do gênero solicitado e o que ainda não sabem. Logo, a produção inicial funciona como diagnóstico para as ações que serão desenvolvidas nos módulos com o intuito de resolver ou minimizar os problemas. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo ao simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

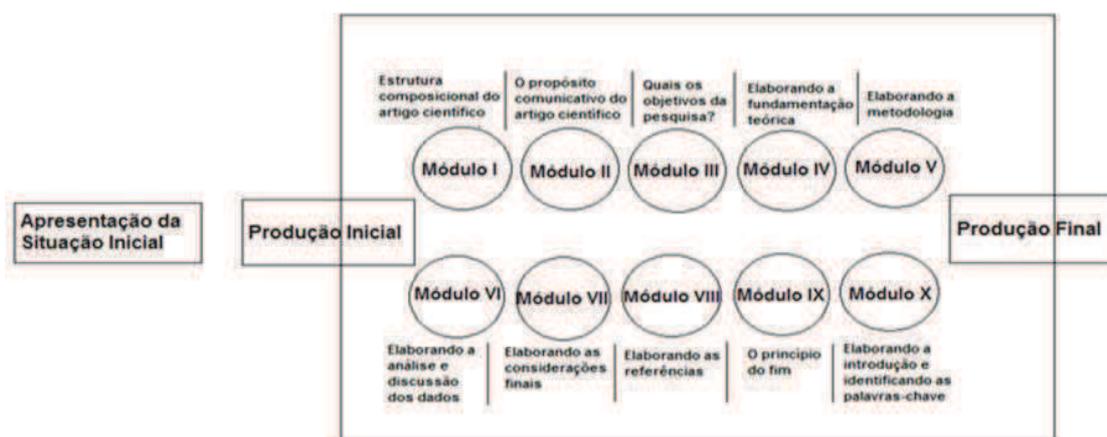
Finalizados os módulos, o estudante elabora o produto final que representa a noção exata do processo de modulação na sistematização de ações que interferem nos problemas apresentados na produção inicial, pois “dá ao estudante a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90).

A observação da estrutura da sequência didática permite a inferência do caráter interativista e dialógico da proposta, cujas etapas permitem aos atores envolvidos criarem uma diagnose inicial acerca do conhecimento dos estudantes, o processo de resolução ou minimização das dificuldades e a construção parcial ou total do conhecimento sobre um gênero discursivo.

A proposta da SD apresentada a seguir estruturada com base nos referidos autores direciona-se ao professor de língua materna do EF II almejando a produção de um artigo científico, entretanto, a compreensão da sistematização modular presente nela permite a promoção da aprendizagem dos gêneros textuais existentes nas propostas curriculares para EF, como por exemplo, PCN (1998) de LP e BNCC de LP (2017) para os anos finais do EF.

A sequência didática que se destina à produção do artigo científico apresenta sua organização a partir da estrutura proposta por (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Conforme ilustra a figura, de elaboração própria, a seguir:

**Figura 07** : Sequência Didática para Escrita do Artigo Científico.



#### 5. 4. 3 Justificativa

O letramento acadêmico do professor representa um aspecto importante para a sua prática pedagógica, uma vez que contribui para a formação do seu olhar para que as ações desenvolvidas por ele deixem de ser empiristas e passem a ser significativas a partir da interpretação permitida pelos referenciais teóricos pertencentes a sua área de atuação.

Durante a graduação, espera-se que os futuros professores participem de práticas de escritas diversificadas e específicas da esfera acadêmica que lhes deem condições de atuar adequadamente perante os desafios cotidianos presentes nas salas de aula.

Se, ao se envolver e participar de práticas escritas na universidade é determinante para construção da identidade profissional dos professores, imagine para o futuro profissional da área de Letras que possui como objeto de estudo e trabalho a língua materna? O acadêmico do curso de Letras precisa envolver-se em práticas de escritas no âmbito acadêmico que lhe permitam fazer uso da escrita em situações comunicativas de diversas naturezas e complexidades, pois, assim como o uso da língua materna, as práticas de escritas inserem-se em contextos sociais e culturais diversos.

O ideal seria que a universidade promovesse práticas de uso da escrita (entenda-se práticas de escrita como uma extensão de práticas de leitura e de produções textuais) que permitissem aos acadêmicos de Letras assumirem diferentes discursos no âmbito universitário e fora dele, a partir da utilização de gêneros discursivos.

A universidade deveria contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico de seu público, mas não cumpre por inúmeras questões que não cabe a este estudo discutir. Os professores concluem o ciclo acadêmico e chegam às salas de aula com a impressão de que lhes falta “alguma coisa”. A incerteza do que vem ser essa “alguma coisa” desfaz-se quando os professores deparam-se com situações pedagógicas que não sabem como proceder, porque os conhecimentos que lhes são exigidos, nesse momento, deveriam ter sido construídos na academia. Para ilustrar essa colocação, tome-se como exemplo, o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) que consiste numa ação investigativa proposta pela secretaria de Educação de Pernambuco para os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Os estudantes envolvem-se na investigação científica para resolver um problema que identificam no cotidiano e, ao final da pesquisa, socializam seus resultados, a partir do gênero discursivo artigo científico.

Neste ponto, abre-se um parêntese para destacar a iniciativa pertinente do TCF cujas práticas de leitura e escrita encontram-se contextualizadas numa proposta de investigação científica. No entanto, a escolha do artigo científico como proposta de produção textual para o 9º Ano do EF não dialoga com as orientações

presentes na BNCC de LP (2017), que por sinal, contempla a investigação científica nas “práticas de linguagem” do “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa”. De acordo com o referido documento, o artigo científico encontra-se contemplado no eixo da leitura, mas não na produção textual.

Os gêneros discursivos orientados nas “práticas de linguagem” do “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa” são os gêneros de divulgação científica propostos para desenvolvimentos da seguinte habilidade (EF69LP35):

Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados, (BNCC, 2017, P. 2017).

A leitura da citação acima permite a compreensão exata de que o artigo científico como proposta de produção textual é discutível, considerando as orientações presentes na BNCC de LP para anos finais do EF. Mesmo existindo uma fragilidade quanto à definição do artigo científico como produção textual proposto para realização de uma investigação científica, socialização do TCF e a sua produção pelos estudantes do 9º Ano do EF II, diante desta situação percebeu-se que os professores conseguiram ter a compreensão exata do que vem a ser a falta de “alguma coisa”: letramento acadêmico.

Lembre-se de que os professores podem não ter mais nenhuma ligação com o universo acadêmico. Então, como poderia minimizar a lacuna construída na universidade? Ou melhor, como resolver ou minimizar o déficit relacionado à utilização da escrita desvinculada das práticas socioculturais, que provavelmente remota à educação básica, estender-se ao ensino médio e se consolida na universidade?

Retornar à universidade, a partir dos cursos de pós-graduação ou mestrado, seria uma opção, mas, por motivos variados, alguns professores não fazem essa opção. Então, resta a formação continuada lançar um olhar atento às questões que envolvem o letramento acadêmico dos professores para que eles não se sintam

incomodados de participar de propostas pedagógicas que lançam um olhar para escrita enquanto prática sociocultural, como é o caso do TCF.

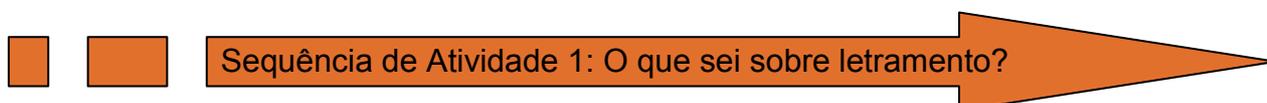
## 5.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA: DEFINIÇÃO DO TEMA LETRAMENTO

### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Diante da necessidade de promover a compreensão dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental II (EF), acerca do conceito de letramento, a respectiva sequência de atividade estrutura-se de modo que ao final da sua realização o público participante consiga definir a concepção de letramento e observe se as práticas narradas no relato de experiência são condizentes com a perspectiva do letramento, sistematizando o conhecimento construído a partir da produção de um artigo científico que será socializado no Seminário de Práticas Exitosas dos professores do Ensino Fundamental II.

**Apresentação:** Como propostas para definição do tema letramento serão vivenciadas quatro atividades.

**Objetivos:** Averiguar o que os(as) professores(as) sabem sobre letramento; observar os equívocos apresentados pelos(as) professores(as) acerca do letramento; descobrir o que os(as) professores(as) não sabem a respeito do assunto tratado; promover a compreensão do conceito de letramento; definir o conceito de letramento a partir das vivências dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental II e consolidá-lo a partir da produção de um artigo científico.





*Mediador(a),  
Antes de iniciar as etapas propostas na  
atividade 1, apresente a proposta pedagógica  
aos professores, os objetivos propostos, bem como  
as estratégias utilizadas.*



No primeiro momento, o(s) mediador(a) entrega a cada professor(a) um *postiche* de cores diferentes para que eles/elas escrevam suas interpretações sobre letramento.



No segundo momento, o(a) mediador(a) solicita aos(ás) professores(as) que se organizem em grupos, utilizando como critério as cores dos *postiches*. Em seguida solicita que os grupos escolham um participante para desempenhar a função de redator. Os grupos recebem a missão de sintetizar os conceitos de letramento apresentados pelos integrantes numa única definição.

*Mediador(a),  
Entregue para cada grupo  
uma folha de cartolina com a  
mesma cor do postiche  
recebido anteriormente.*



Cada redator(a) escreve a definição proposta pela sua equipe numa cartolina, cuja cor é a mesma do *postiche*.



No terceiro momento, os grupos escolhem porta-vozes para socializarem as definições produzidas pelas equipes.

*Mediador(a),  
No momento da socialização, caso algum participante do grupo queira colocar-se, diga que haverá um momento para esse fim.  
Outra questão importante, não apresente nenhum juízo acerca das definições apresentadas pelos porta-vozes. Caso seja necessário, realize alguns questionamentos a partir das definições apresentadas.  
Nesse momento, é importante descobrir o que os professores já sabem sobre letramento.*



No quarto momento, os(as) porta-vozes apresentam as definições sobre letramento propostas pelos grupos. Encerrado esse momento, os porta-vozes reúnem-se num canto da sala para sintetizar as definições apresentadas pelas equipes numa única definição sobre letramento.

*Mediador(a),  
Solicite ao grupo dos Porta-vozes que escolham um(a) secretário(a) e um(a) líder entre os participantes para anotar a definição e apresentá-la.*



Enquanto o grupo de porta-voz sintetiza os conceitos, o(a) mediador(a) convida os(as) professores(as) a tecerem comentários acerca das definições sobre letramento apresentadas individualmente e das apresentadas pelos grupos.

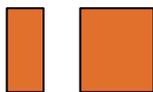
*Mediador (a),  
Abra espaço à discussão dos participantes e aproveite para observar as compreensões acerca do letramento.  
Caso ache necessário, faça perguntas que ajudem a mediar à conversa!*



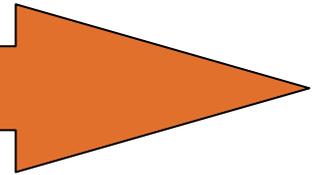
Finalizado a atividade de síntese desenvolvida pelos porta-vozes, o(a) líder do grupo é convidado a socializar a definição de letramento com os participantes. Neste momento, o(a) mediador(a) abre espaço para os demais porta-vozes discutirem sobre as questões que os motivaram a definir o conceito de letramento. Como forma de problematizar a discussão, o(a) mediador(a) pode fazer os seguintes questionamentos:



- ✓ A definição proposta atende às expectativas?
- ✓ Por quê?
- ✓ Sua definição foi contemplada no conceito apresentado?
- ✓ Em caso de resposta positiva ou negativa, perguntar: Por quê?



## Atividade 2 – O que precisam saber sobre letramento?



*Mediador(a),  
Antes de iniciar as etapas propostas na  
atividade dois, apresente a proposta  
pedagógica aos professores, os objetivos  
propostos, bem como as estratégias  
utilizadas.*



Na etapa da contextualização, o(a) mediador(a) lê para o grupo um Relato de Experiência produzido a partir de vivências de leitura e escrita em sala de aula, com o intuito de prepará-los para a produção de um relato de experiência que será

utilizado mais tarde na produção do artigo científico. O relato escolhido para leitura foi retirado do artigo científico:

MAGRO, D.R. M.; BOTTEGA, R. M. D. **O ensino da escrita no ensino fundamental: relato de uma experiência pedagógica.** Revista UFCG, v. 17, n. 2, p. 73-89, 2007.

A partir da leitura do relato de experiência apresentado pelo(a) mediador(a) ao grupo, os(as) professores(as) elaboram um relato de experiência sobre uma atividade de escrita vivenciada em sala de aula que se relaciona ou representa uma prática de letramento. Os(as) professores(as) devem ser orientados a identificar o relato com nomes fictícios. Entretanto, as informações em relação ao ano e perfil da turma precisam ser verídicas.

*Mediador(a),  
Oriente os professores para inserir, nos seus relatos de experiência, comentários sobre o desenvolvimento da atividade pedagógica, como, por exemplo, objetivos propostos, resultados alcançados, dificuldades encontradas no processo. Outro detalhe importante: pedir para os professores comentarem, na produção do relato de experiência, qual a relação das atividades realizadas em sala, a partir do entendimento sobre letramento.*



Encerrada as produções dos relatos de experiência, o(a) mediador(a) recolhe-os e guarda-os numa caixa, onde serão misturados. Depois que o(a) mediador(a) misturar as produções, passa a caixa entre os(as) professores(as) para que eles/elas peguem um texto.

*Mediador(a),  
Oriente os professores a devolver o relato de experiência, caso peguem o seu texto.*



Entregues os relatos de experiência, o mediador orienta os(as) professores(as) a se organizarem em grupo, utilizando o critério da cor do *postiche* e leiam as produções

para em seguida escolher uma relato cujas vivências apresentadas exemplificam práticas de letramento.

*Mediador(a),  
O relato de vivência escolhido não pode  
pertencer aos participantes do grupo.*



Escolhidos os relatos, o(a) porta-voz de cada grupo precisa justificar a escolha do texto com base no conceito de letramento definido por todos os grupos.

*Mediador(a),  
À medida que cada porta-voz apresente  
o seu relato e explique os motivos da  
escolha e a relação com o conceito de  
letramento, aproveite o momento para  
relacionar os conceitos sobre letramento  
apresentados pelos grupos com as ações  
propostas no relato.*



Concluída a socialização das escolhas dos relatos, o mediador entregará aos grupos o livro:

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com>. Acesso: 01 de mai. 2019.

*Mediador(a),  
Peça aos grupos que relacionem a leitura da  
parte do livro que receberam com as  
definições de letramento apresentadas  
anteriormente.*



Como alternativa para socialização da leitura do livro, o mediador solicita a produção dos seguintes gêneros textuais: mapa conceitual, meme, entrevista com especialista, telejornal e vídeo para *You tube* (com 3min. de duração).

*Mediador(a),  
Entregar aos grupos tablets com acesso à internet e permita o uso do celular para produção dos gêneros solicitados. Como se trata de um gênero textual multissemiótico, as condições oferecidas devem ser adequadas à demanda solicitada.*



Nesta atividade, os grupos socializam as produções textuais e ao final das apresentações são orientados a falar sobre a compreensão acerca do letramento assumida antes e após a leitura do livro.

*Mediador(a),  
Fique atento às apresentações, principalmente, se as definições trazidas sobre letramento, nas etapas anteriores, não sejam condizentes com a concepção de letramento, enquanto práticas sociais, da existência de diferentes letramentos e desvinculação do entendimento de letramento de alfabetização. Realize questionamentos para os grupos ou para turma, caso seja necessário. É importante que os participantes não tenham dúvidas sobre o conceito de letramento.*



Concluídas as apresentações, o(a) mediador(a) realiza uma aula expositiva com o intuito de sistematizar a compreensão do grupo a cerca do letramento. Na aula expositiva, com uso de *slides*, o mediador aborda conceitos chave sobre letramento, como por exemplo, conceitos de letramento; eventos de letramento; práticas de Letramento; modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento.

*Mediador(a),  
Neste momento expositivo, abrir espaço  
para os professores apresentarem suas  
dúvidas e considerações sobre o assunto.  
Esse momento é uma oportunidade  
dialógica, aproveite!!!*



Como proposta para o encerramento das discussões sobre letramento, o(a) mediador(a) convida os(as) professores(as) a realizarem uma investigação a partir da problematização dos relatos de experiências produzidos à luz da concepção de letramento. Os(as) professores(as) recebem o desafio de produzirem um gênero discursivo cujo objetivo comunicativo seja divulgar a produção de conhecimento.

## 5.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESCRITA: ARTIGO CIENTÍFICO

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

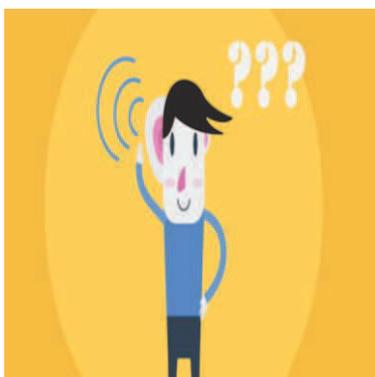
**Apresentação:** Os professores produzirão um artigo científico, com o intuito de socializar os conhecimentos acerca do letramento, utilizando como ponto de partida os relatos de experiências produzidos anteriormente. Antes de realizar a produção inicial do artigo científico, os professores precisam identificá-lo como gênero discursivo adequado a atender o objetivo comunicativo de socializar uma investigação de curta duração, no Seminário de Práticas Exitosas, a partir de questionamentos que os sensibilizem a participar da respectiva sequência didática para escrita do respectivo gênero. Após assumirem essa compreensão, os professores serão convidados a realizarem a primeira produção do artigo científico.

**Objetivos:** Sensibilizar os(as) professores(as) sobre a finalidade comunicativa do

artigo científico e incentivar a produção do artigo científico para atender um objetivo comunicativo específico.



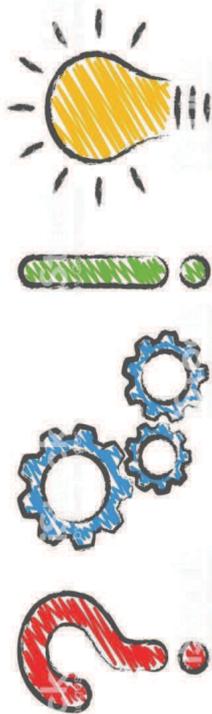
Na primeira atividade, o(a) mediador(a) apresenta um problema comunicativo com o intuito de agregar o maior número de informações possíveis sobre o gênero estudado, e assim, os(as) professores(as) elaboram a primeira produção.



Problema comunicativo...

Os professores do Ensino Fundamental II nas formações em serviço estão desenvolvendo estudos sobre letramento a partir dos relatos de experiências de seus colegas que apresentam práticas de escrita realizadas na sala de aula. Qual o gênero discursivo adequado para socializar o conhecimento construído a partir dos respectivos estudos, no Seminário de Práticas Exitosas, promovido pela Gerência Regional de Educação?

Apresentado o problema comunicativo, o(a) mediador(a) realiza perguntas com intuito de instigar a reflexão dos(as) professores(as).



### Seguem as perguntas...

- a) Qual o gênero discursivo adequado para atender à situação comunicativa apresentada?
- b) Qual a finalidade comunicativa desse gênero discursivo?
- c) A que público-alvo se destina esse gênero discursivo?
- d) Quem são os produtores desse gênero discursivo?
- e) Quais os elementos constituintes desse gênero discursivo?
- f) Quem são os produtores desse gênero discursivo?
- g) Qual o assunto abordado nesse gênero discursivo?
- h) O gênero textual aborda um conhecimento construído?
- i) Quais os indivíduos envolvidos na produção do respectivo gênero?

*Mediador(a),  
As perguntas acima relacionadas ajudam a conduzir os professores à reflexão de que o gênero artigo científico (assim como outro) constitui um gênero adequado para socialização de uma pesquisa de curta duração.*



### Produção Inicial

**Apresentação:** Os(as) professores(as) produzirão um artigo científico com o intuito de socializar os conhecimentos produzidos acerca do letramento, utilizando como ponto de partida, os relatos de experiências produzidos anteriormente. A partir das vivências relatadas, as práticas pedagógicas utilizadas, para promoção da escrita, são condizentes com práticas de letramento?. Os artigos científicos serão elaborados com o intuito de socializar o conhecimento produzido a partir do

respectivo questionamento, no Seminário de Práticas Exitosas <sup>2</sup> para professores do Ensino Fundamental II organizado pela da Gerência Regional de Educação. Nesta etapa serão realizadas atividades.

**Objetivos:** Produzir os primeiros artigos científicos que servirão como base para desenvolvimento da sequência didática e para avaliação formativa do processo em questão; elencar o que os professores sabem sobre o gênero artigo científico no que diz respeito ao conteúdo, estilo e à composição, observar a utilização das vozes de outros autores na produção do gênero em questão; identificar a autoria no discurso presente no artigo científico.



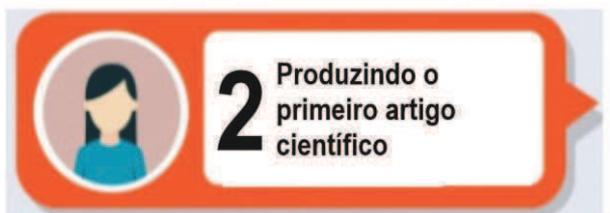
Nesta atividade, o(a) mediador(a) exibe a tira de Mafalda com intuito de problematizar as práticas de escrita vivenciadas na escola. Os(as) professores(as) são convidados a relacionar a leitura do relatos de vivência produzidos na formação, o livro:

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.



Fonte: <http://cgceducacao.com.br/alfabetizacao-e-letramento-silvia-colello/>. Acesso: 01/07/19.

<sup>2</sup> O Seminário de Práticas Exitosas do Ensino Fundamental II é realizado no mês de novembro com o intuito de apresentar práticas pedagógicas vivenciadas nas aulas de L. Portuguesa, que segundo os professores, promoveram a aprendizagem significativa dos alunos.



A partir das leituras realizadas, os professores são incentivados a elaborar a primeira produção do artigo científico a partir dos estudos desenvolvidos à luz das práticas de letramento.

*Mediador,  
Entregar aos grupos tablets com acesso à  
internet para produção dos artigos  
científicos.*



## ATENÇÃO!



- Essa produção constituirá um registro que proporcionará ao mediador realizar a diagnose acerca da produção do artigo científico dos professores. A partir dela, criar uma sequência de módulos adequados aos professores, com o objetivo de instrumentalizá-los para produção do gênero artigo científico.
- Para desenvolvimento da proposta de sequência didática, poderão apresentar as seguintes fragilidades, na produção inicial dos professores:
  - ✓ Falta de entendimento do propósito comunicativo do gênero textual proposto;
  - ✓ Inadequação das regularidades estruturais ao gênero estudado;
  - ✓ Ausência de conhecimentos sobre o tema abordado no respectivo gênero textual;
  - ✓ Progressão textual inadequada: utilização frágil dos recursos coesivos e falta de coerência.
  - ✓ Utilização das vozes dos outros autores no texto;
  - ✓ A constatação da autoria do texto a partir dos aspectos linguísticos.
- A partir da atividade diagnóstica entendeu-se que algumas das dificuldades encontradas devem-se à ausência de familiaridade com o gênero textual artigo científico em virtude de problemas relacionados ao letramento acadêmico dos professores.

## Módulo I – Estrutura composicional do artigo científico

A partir da produção inicial diagnosticou-se que a estrutura composicional do artigo científico representa um ponto nevrálgico.

**Apresentação:** Este módulo consiste na sistematização de duas atividades que se ocupam em atender as dificuldades relativas à estrutura composicional do artigo científico.

**Objetivo:** Apresentar as estruturas que compõem o artigo científico.



Nesta atividade, o professor apresentará seus conhecimentos prévios sobre a composição do artigo científico a partir da elaboração de uma figura que represente suas estruturas.

*Mediador(a),  
Orientar os professores a utilizarem o tablete na produção da figura que representa as estruturas presentes no respectivo gênero.  
Durante a apresentação da figura que apresenta as estruturas do artigo científico, convidem os demais professores a apontarem as estruturas em comum com as suas.*



Um(uma) professor(a) pode ser convidado a socializar a sua produção enquanto os demais observam os aspectos comuns e diferentes nas suas produções. Encerrado o momento de observação do que os(as) professores(as) sabem sobre a estrutura do artigo científico, o autor exhibe a seguinte figura:

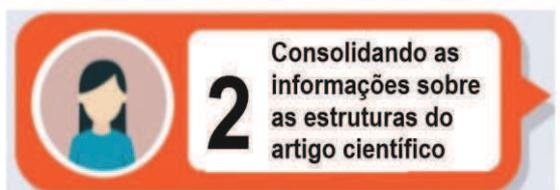
**Figura 8:** Estrutura do Artigo Científico (C)



**Fonte:** Bessa, 2015, p. 80.

Durante a exibição, o(a) mediador(a) explica que a figura acima representa a estrutura básica de um artigo científico, mas que nas respectivas estruturas existem itens que podem ser retirados caso seja necessário, como por exemplo: apêndices e anexos.

*Mediador(a),  
Indague os professores sobre as estruturas que podem ser excluídas do artigo científico e pergunte os motivos.*



Na segunda atividade, o(a) mediador(a) exibe um vídeo, Artigo Científico: conhecendo a sua estrutura<sup>3</sup>, para consolidar o conhecimento sobre as estruturas do artigo científico.

## Módulo II – O propósito comunicativo do artigo científico

Em relação às fragilidades identificadas, no tocante à utilização do artigo científico, observou-se que os(as) professores(as) apresentaram dificuldade de identificar a finalidade comunicativa do respectivo gênero discursivo. Com o intuito de contribuir para melhor utilização da escrita inserida numa prática de produção textual com uma finalidade comunicativa definida: a produção do artigo científico e socialização no Seminário de Práticas Exitosas; elaborou a sequência didática a seguir cujas atividades progressivas direcionam-se para instrumentalização dos(as) professores(as) para produção do gênero textual proposto.

**Apresentação:** Este módulo consiste na sistematização de uma atividade que se ocupa de destacar a finalidade do gênero textual artigo científico.

**Objetivo:** Proporcionar ao aluno compreender o propósito comunicativo do gênero em estudo.

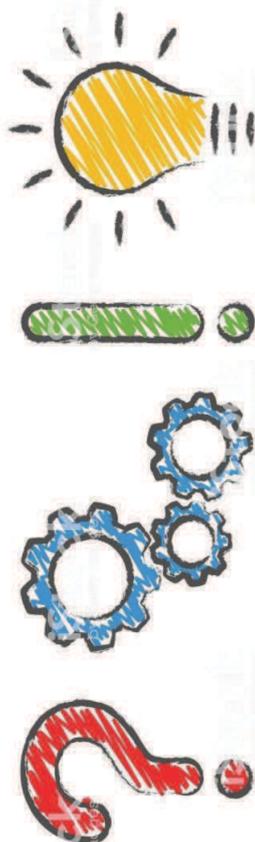


Nesta seção, indica-se que o(a) mediador(a) convide o professor a realizar a leitura do artigo científico “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.”, de Kleiman (2007) e que, a partir dele, execute uma atividade escrita para futura socialização oral.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

<sup>3</sup> Vídeo retirado do site: <https://www.youtube.com/channel/UCZuJuL-iVH8URatXDqORI2Q>.

Os(as) professores(as) serão direcionados a identificar os elementos que o compõem, o propósito comunicativo do gênero: intencionalidade, público-alvo, natureza da autoria, suportes de veiculação e essência temática. Para isso, as perguntas abaixo podem nortear o estudo.



**Seguem as perguntas...**

- a) Quem produziu respectivo texto?
- b) Qual a profissão e a especialidade do autor sobre o assunto apresentado?
- c) Para quem esse texto foi produzido (leitor ou leitores)?
- d) Qual o objetivo comunicativo do respectivo texto ou finalidade?
- e) Qual o assunto tratado no texto?
- f) Esse texto pode ser publicado onde?
- g) A que gênero pertence o respectivo texto?
- h) Qual a ideia do autor a respeito do assunto tratado?
- i) O texto apresenta a utilização do dispositivo móvel pelos jovens como sendo positiva ou negativa?
- j) Qual a contribuição de um gênero textual como esse para o público ao qual ele se destina?
- k) Qual a contribuição de um gênero textual como esse para você enquanto leitor?

Mediante a realização da dinâmica da cabra cega, um dos participantes escolhe um postiche com os olhos vendados. A cor escolhida representa o grupo que socializará oralmente a sistematização da respectiva atividade.

**Módulo III – Quais os objetivos da pesquisa?**

**Apresentação:** Este módulo possibilitará aos(ás) professores(as) a construção dos objetivos propostos para suas investigações a partir da realização de duas atividades no módulo em questão.

**Objetivo:** Elaborar os seguintes elementos presentes na investigação científica: objetivo específico e objetivos gerais e que se fazem presentes no artigo científico.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) solicita aos(as) professores(as) que realizem a leitura do seguinte artigo científico:

KLEIMAN, A. B. **Trajétórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400. jul./dez. 2010.

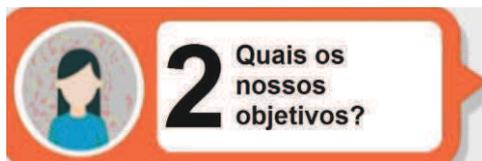
Realizada a atividade, o(a) mediador(a) provoca algumas reflexões com intuito dos professores relacionarem os objetivos ao problema que gerou a investigação a partir das seguintes perguntas:



- a) Existe reação entre os objetivos e o problema de investigação?
- b) Os objetivos não possuem coerência com o problema de investigação?

*Mediador(a),  
Observe as colocações dos grupos e atente, caso seja necessário, a relação de coerência entre o problema identificado e os objetivos.*





Encerrada essa atividade anterior, o(a) mediador(a) apresenta o quadro a seguir elaborado a partir da leitura de Gonsalves (2001) projetado no *datashow* com os verbos utilizados na elaboração dos objetivos. As ações generalizadas encontram-se organizadas com os verbos mais específicos que podem ser empregados para indicá-las.

<b>Ação</b>	<b>Verbos que se relacionam especificamente com a ação</b>
<b>Análise</b>	Analisar, comparar investigar, identificar, detectar, distinguir, etc.
<b>Aplicação</b>	Empregar, ilustrar, demonstrar, interpretar relacionar, propor, esboçar, etc.
<b>Compreensão</b>	Concluir, determinar, interpretar, descrever, localizar, relatar, discutir, prever, etc.
<b>Conhecimento</b>	Registrar, exemplificar, identificar, medir, definir, especificar, enumerar, etc.
<b>Síntese</b>	Formular, produzir, comunicar, planejar, elaborar, especificar, organização, criar, formular, etc.

Concluída a explanação do quadro acima, o mediador solicita que cada equipe projete seus objetivos e a situação problemática para serem analisados com o grupo e, juntos, observam os seguintes aspectos:



- ✓ Modo verbal empregado;
- ✓ Coerência entre objetivos e situação problema;
- ✓ Adequação entre o verbo escolhido e a proposta investigativa.

Encerrada as observações e colocações, os grupos realizam a reescrita com as devidas adequações.

*Mediador(a),  
Observe se os objetivos são coerentes com os  
problemas investigativos apresentados pelos  
grupos. Atentar para coerência que deve existir  
entre esses elementos e não ir ao outro módulo até  
que isso fique bem claro.*

## Módulo IV – Elaborando a fundamentação teórica

**Apresentação:** O respectivo módulo abordará os aspectos pertinentes à elaboração de uma fundamentação teórica adequada, como por exemplo, os aspectos linguísticos, a inserção das vozes de outros autores e a consolidação da autoria, a partir da realização de três atividades.

**Objetivo:** Entender o processo de elaboração de uma fundamentação teórica, bem como o papel dos aspectos linguísticos envolvidos, das vozes dos outros autores e da consolidação da autoria.



O(A) mediador(a) realizará uma aula expositiva sobre a estrutura da fundamentação teórica e as suas características linguísticas: tempos verbais utilizados, valores semânticos dos verbos e verbos o conectores linguísticos utilizados para introdução das citações frequentemente utilizados.



Os(As) professores(as) serão convidados a produzir o referencial teórico dos seus artigos científicos orientados pela tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges

(2010):

Estruturas textuais presentes	Sua Produção das estruturas textuais	Citação
Crie um parágrafo que chamando atenção para realização do seu estudo.		
Crie um parágrafo apresentando a generalização do assunto.		
Elabore um parágrafo apresentando pesquisa(s) anterior(es) a sua sobre o mesmo tema que confirma(m) sua linha de raciocínio.		



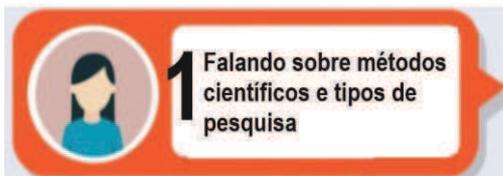
No encerramento desta atividade, o(a) mediador(a) convida o(a) porta-voz de um dos grupos para socializar a fundamentação teórica, enquanto isso, os demais grupos observam os aspectos que necessitam de adequação e anotam as soluções.

Concluída a socialização, o(a) mediador(a) solicita que os(as) porta-vozes dos outros grupos indiquem as inadequações e apresentem as possíveis soluções.

### Módulo V – Elaborando a metodologia

**Apresentação:** Este módulo contempla três atividades que possibilitaram ao(às) professores(as) compreender a metodologia e elaborar uma para seu artigo científico.

**Objetivo:** Entender o processo de elaboração de uma fundamentação teórica, bem como o papel dos aspectos linguísticos envolvidos.



Os(as) professores(as) assistem ao vídeo sobre os métodos qualitativos, quantitativos e coletas de dados<sup>4</sup> para fazer anotações sobre as informações que julgam necessárias à elaboração da sua metodologia. Concluído o vídeo, o mediador precisa problematizar com o grupo a respeito do distanciamento entre pesquisa e pesquisador.

*Mediador(a),  
Lembrar ao grupo que eles devem utilizar o relato de vivência na elaboração das suas pesquisas. Então, solicite que eles fiquem atentos ao(s) tipo(s) de pesquisa(s) mais indicada(s).*



Como possibilidade de ampliar o olhar dos(as) professores(as) acerca dos métodos e tipos de pesquisas científicas, o mediador divide os professores em cinco grupos para que seja realizada a leitura dos seguintes artigos:

NACARATO, A. M.; BETERELI, K. C. **As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação.** In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BUENO, L. **O decálogo e a prescrição.** In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LOPES, M. A. P. T. **Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOPES, M. A. P. T. **Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GOMES, K. M. R.; SANTOS, C. B. **Escrita e autoria na formação da professora indígena.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

<sup>4</sup> Vídeo retirado do site: <https://www.youtube.com/watch?v=tR7DE1utCo4>

Finalizada a atividade de leitura, o(a) mediador(a) solicita aos grupos que apresentem as interpretações acerca das metodologias qualitativas, e, em especial da utilização das narrativas autobiográficas em pesquisas científicas.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) solicita aos alunos que elaborem a metodologia das suas pesquisas, a partir da utilização do roteiro a seguir:



- a) Quem serão os participantes da pesquisa?
- b) Quais os materiais utilizados?
- c) Como serão coletados os dados?
- d) Descreva como será o processo de pesquisa?
- e) Diga como se dará a análise dos dados?
- f) Qual(is) os tipo(s) de pesquisa utilizou?

Escritas as metodologias, o(a) mediador(a) demanda que os grupos salvem as metodologias num *pendrive* e troque-os entre si para realização da leitura da metodologia e análise. Os grupos devem atentar para as inadequações, apresentando sugestões que resolvam os problemas.

Realizadas as adequações, os grupos socializam a metodologia com os devidos ajustes.

*Mediador(a),  
Observe as colocações dos grupos e  
atente, caso seja necessário, a  
relação de coerência entre o  
problema identificado e os objetivos.*



## Módulo VI – Elaborando a análise e discussão dos dados

**Apresentação:** Este módulo contempla uma atividade cuja proposta direciona adequadamente a construção da análise e discussão dos resultados.

**Objetivos:** Observar o processo de elaboração da análise e discussão dos dados, bem como produzir sua análise e discussão dos resultados, considerando os elementos linguísticos utilizados.



O(A) mediador(a) solicita aos alunos que organizem os resultados do seu estudo e realizem a discussão dos dados com base na tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010).

Elementos presentes na análise e discussão dos dados	Produção de parágrafo correspondente com a adoção de elementos linguísticos adequados e acréscimo de citação.
Recapitulação de informação metodológica	
Declaração dos resultados	
Explicação do final (in) esperado	
Avaliação da descoberta.	
Comparação da descoberta com a literatura	
Generalização	
Resumo	

Ao final dessa atividade, os(as) professores(as) socializam a produção textual e o mediador em parceria com os grupos apresenta as suas observações sobre o que precisa ser reestruturado e realiza uma reflexão sobre os empregos linguísticos para introdução de citações.

## Módulo VII – Elaborando as considerações finais

**Apresentação:** O respectivo módulo apresenta duas atividades sistematizadas para entendimento e elaboração das considerações finais.

**Objetivo:** Perceber as características das considerações finais e produção da respectiva estrutura textual.



O(A) mediador(a) convida os grupos a socializar suas considerações finais e entrega uma tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010) com as estruturas presentes no respectivo texto. Enquanto os porta-vozes dos grupos apresentam suas produções, os(as) secretários(as) anotam as inadequações presentes na produção utilizando como parâmetro a tabela a seguir. Os demais integrantes dos grupos observam o emprego dos operadores argumentativos nas produções em questão.

Estruturas textuais presentes nas considerações finais	Check list
Generalização acerca das descobertas sobre o assunto.	
Identificar uma ou duas descobertas para tratar em detalhe.	
Situar os resultados da literatura na área,	
Ressaltar as contribuições e implicações teóricas,	
Considerar em detalhes aplicações e interpretações práticas a partir dos resultados obtidos	

Terminada a socialização dos respectivos textos, cada grupo realiza as inadequações apontadas pelo secretário.



Resolvida a estruturação da conclusão, os(as) participantes dos grupos indicam as inadequações em relação aos operadores argumentativos empregados nas considerações finais e juntos corrigem.

Realizadas as alterações apontadas, os(as) porta-vozes dos grupos leem das considerações finais.

*Mediador(a),  
Ao final de cada apresentação,  
solicite aos professores que  
apresentem as plaquinhas como  
forma de incentivar o grupo.*



## Módulo VIII – Elaborando as referências

**Apresentação:** Este módulo contempla uma atividade cuja proposta direciona ao entendimento do papel das referências bibliográficas e da sua produção.

**Objetivo:** Observar os critérios adotados para elaboração das referências bibliográficas, mas também produzir o respectivo texto considerando os elementos linguísticos utilizados.



O(A) mediador(a) entrega aos grupos uma cópia da ABNT NBR 6023 e pede que organizem as referências a partir das orientações presentes na atual ABNT.

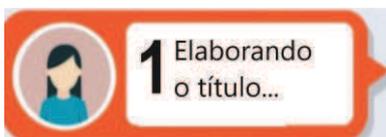


Concluído a organização das referências, o(a) mediador(a) entrega plaquinhas aos professores que serão usadas quando os porta-vozes de cada equipe realizar a socialização do respectivo texto. O uso das plaquinhas indicará se o texto encontra-se adequado ao que orienta a ABNT NBR 6023. Em caso de inadequação, o(a) porta-voz procede a correção durante as colocações dos(as) professores(as).

## Módulo IX – O princípio do fim

**Apresentação:** Este módulo possibilitará aos(às) professores(as) a construção do título e resumo a partir da realização de duas atividades.

**Objetivo:** Elaborar os seguintes elementos presentes no artigo científico: título e resumo.



A pesquisa partiu de uma pergunta investigativa. Como possibilidade à elaboração do título o(a) mediador(a) solicita aos grupos que respondam a respectiva pergunta.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) convida os grupos a socializar os resumos, cabendo ao(à) porta-voz de cada grupo realiza essa atividade. O(a) secretário(a) do grupo recebe a tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), e, durante a socialização observa o que se encontra ou não contemplado no resumo. Encerrada a checagem das estruturas, os demais participantes da equipe reescrevem as estruturas inadequadas.

Estruturas textuais presentes no resumo	Contemplou
O PROBLEMA abordado pela pesquisa.	
O OBJETIVO DA PESQUISA proposto para pesquisa.	
O MÉTODO e METODOLOGIA utilizados na pesquisa.	
Os RESULTADOS encontrados pela pesquisa.	
A CONCLUSÃO indicada pela pesquisa.	

## Módulo X – Elaborando a introdução e identificando as palavras-chave

**Apresentação:** Este módulo possui duas atividades que abordam a introdução e as palavras-chave.

**Objetivo:** Produzir a introdução e as palavras-chave do artigo científico.



Para a observação quanto à adequação da introdução produzida pelos grupos, o(a) mediador(a) entrega uma tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), com os aspectos relevantes à introdução e orienta os grupos a trocarem as introduções para que possam observar se os aspectos foram atendidos ou não na respectiva produção textual.

<b>SUA INTRODUÇÃO APRESENTA:</b>			
<b>Aspectos relevantes na introdução</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Orientação</b>
A adequação aos propósitos comunicativos.			
A adequação ao tema proposto.			
A importância da realização da sua pesquisa sobre o tema proposto.			
Relevância sobre esse tema.			
Informações generalizadas sobre o tema da sua pesquisa.			
Falas de outras pessoas que contradizem suas ideias.			
Dados que acrescentam informações às suas ideias.			
O objetivo da sua pesquisa.			
A justificativa para realização da sua pesquisa.			
Estrutura capitular			
A Utilização de linguagem formal.			

Na devolução da introdução, os grupos entregam a tabela acima devidamente preenchida. Em seguida os grupos realizam as adequações.



O(A) mediador(a) orienta os(as) professores(as) a lerem a introdução dos seus artigos científicos. Em seguida, solicita-lhes a montagem de um mapa semântico com as palavras recorrentes no texto que representam o tema tratado no respectivo texto.

## Produção Final

**Apresentação:** Este módulo contempla três atividades, cuja proposta direciona à reescrita do artigo científico e acréscimo de um título adequado à temática abordada no artigo científico, bem como a realização da autoavaliação.

**Objetivo:** Reescrever o artigo científico e atribuir-lhe um título adequado à temática proposta, bem como realizar autoavaliação do processo percorrido para produção final do artigo científico.



Encerrada a revisão de todos os artigos, os(as) professores(as) realizarão a reescrita do artigo científico e acrescentam um título adequado ao tema proposto no gênero em questão.



Ao final do processo, que resultou na produção do artigo científico, o(a) mediador(a) solicita aos(às) professores(as) que preencham a autoavaliação, a seguir, como forma de avaliar o processo de produção do gênero em questão.



Os critérios utilizados para avaliação do artigo científico	Seu artigo atende adequadamente os critérios de avaliação adotados		
	Sim	Em parte	Não
1) Tema atual e relevante.			
2) Objetivos claros e bem definidos.			
3) Revisão de literatura adequada à área do conhecimento.			
4) Consistência teórica do trabalho adequada e bem estruturada.			
5) Método de pesquisa utilizado definido de modo claro e consistente com os objetivos do trabalho.			
6. Análise de dados e resultados com interpretação correta e articulada com a base teórica.			
7) Considerações Finais fundamentada nos dados da pesquisa, claras e objetivas.			
8) Contribuição científica para construção do conhecimento para comunidade escolar.			
9) Adequação da redação e organização do texto aos aspectos linguísticos e à situação comunicativa.			



O(A) mediador(a) realizar a revisão com cada grupo em particular e justo aos professores identifica se a produção textual possui alguma inadequação que passou despercebida.



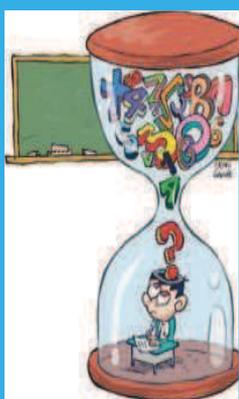
### 5.6.1 Materiais necessários

- Coletânea de textos selecionados (anexo)
- Postiches (cinco cores diferentes)
- Cartolinas (cinco cores diferentes)
- Tela para projeção
- Datashow
- Pendrive
- Tabletes
- Internet
- Celular



### 5.6.2 PÚBLICO

Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública do Ensino Fundamental II



### 5.6.3 Duração da aplicação

Sequência Didática: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico

Módulo: 10

Atividades: 30

Duração: 25 aulas (cada aula com 50 min. de duração)



### 5.6.4 Processo avaliativo

A sequência didática constitui uma oportunidade pedagógica de avaliar o processo de ensino/aprendizagem e não apenas os seus participantes, como se propõe um modelo tradicionalista de avaliação. Devido ao caráter sistemático com emprego de módulo, os participantes experimentam diferentes atividades, permitindo-os vivenciar outras possibilidades de atuar e demonstrando diferentes potencialidades.

Em virtude da ênfase no processo, a produção inicial atua como uma oportunidade de observar os aspectos relevantes na construção dos seus módulos, com intuito de colaborar com o processo de ensino/aprendizagem do início à produção final.

A produção final não representa apenas um resultado, mas o processo como um todo, uma vez que a sequência didática pode ser adequada e ajustada a atender as demandas de aprendizagem de seus envolvidos, desde os estudantes ao professor.

Durante esse processo, o estudante aprende porque suas necessidades são observadas e estratégias são criadas para minimizá-las ou resolvê-las, e também o professor, porque ele lança um olhar sobre a sua prática, possibilitando o movimento ação-reflexão-ação.

Por esses e outros motivos que são específicos da área do conhecimento que emprega a sequência didática, a avaliação utilizada é a formativa, pois a ênfase encontra-se no processo de ensino/aprendizagem e não apenas no resultado.



### 5.6.5 Últimas palavras

A sequência didática apresentada anteriormente representa uma proposta de intervenções com sugestões de atividades cujo intuito é abordar a produção do artigo científico acerca das práticas de letramento desenvolvidas pelos próprios professores com embasamentos teórico dos novos estudos do Letramento.

A utilização da sequência didática para produção do gênero discursivo artigo

científico deve-se ao fato de que a formação inicial do professor pode deixar algumas arestas em relação ao letramento acadêmico e a formação continuada em serviço constitui uma oportunidade para minimizar essas arestas, uma vez que a produção do artigo científico significa a realização de uma investigação científica, e sendo assim, oportuniza-se aos professores além de escrever um gênero discursivo, envolver-se como pesquisador, e assim, problematizar teoria e prática com intuito de aguçar o olhar para o seu fazer pedagógico.

Vale salientar que as sugestões das atividades pertencentes às sequências didáticas não são um produto, mas sim um processo que pode ser adequado às necessidades do professor mediador que as aplicará e dos professores estudantes que delas utilizarem.

Bom trabalho!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o letramento acadêmico permitiu a compreensão de que não existe apenas um tipo de letramento, mas sim, letramentos, que são originados pelos domínios discursivos presentes nas sociedades com aspectos culturais diferenciados.

A partir da compreensão das diferenças culturais presentes nas sociedades, as práticas de letramento são múltiplas e não podem ser generalizadas, pois cada sociedade possui uma cultura que lhe é peculiar e que determinam as práticas de letramento. Então, as práticas de letramento presentes em nossa sociedade podem não ter nenhuma representatividade em outras.

A representatividade das práticas de letramento reside no fato de que elas não são neutras, pois em maior ou menor grau estabelecem relação de poder e ideologia. Mesmo aquelas que parecem despropositadas ou neutras, possuem, ocultas nas suas práticas, um propósito. Um exemplo disso são as práticas de letramento que se enquadram no modelo autônomo de letramento na qual a escrita apresenta-se completa em si mesma, a ponto de não necessitar das práticas sociais discursivas para assumir significado. Um olhar mais atento sobre essas práticas permitem a interpretação de que elas reforçam sistemas perversos de exclusão social e cultural, uma vez que se não tem utilidade para os sujeitos e não os representa, o melhor a se fazer é reconhecer a incapacidade perante as práticas discursivas escritas.

Infelizmente, ainda existem práticas de letramento vivenciadas em diferentes níveis da educação, em que a língua materna existe em função de mediar as práticas discursivas voltadas apenas a atender às práticas próprias do seu domínio, mas que são desprovidas de propósitos socioculturais, uma vez que as produções escritas existem em função da avaliação.

A presente pesquisa demonstra que a minha educação básica pautou-se pelo paradigma autônomo de letramento, e, estendeu-se ao ensino superior. Durante a graduação, as práticas de escrita das quais participei reforçaram a autonomia dos eventos de letramento voltados a reforçar o ensino de língua materna descontextualizadas do próprio domínio discursivo, configurando a adoção das práticas de letramento acadêmico pautadas no modelo de estudo de habilidades em que a apreensão dos aspectos gramaticais da língua materna garantiriam acesso a

qualquer domínio discursivo. Essa concepção não se fundamenta, pois o interacionismo discursivo, a partir dos estudos de Bakhtin (2011), comprovam que cada situação comunicativa prescinde de adequação linguística discursiva. As produções textuais produzidas no âmbito acadêmico limitavam-se apenas à elaboração de trabalhos descontextualizados da atividade de pesquisa e avaliações que atentavam à pertinência gramatical. Nem mesmo os gêneros discursivos próprios do domínio acadêmico se fizeram presentes na minha formação universitária.

Uma observação simples do modelo de habilidades técnicas de leitura e de escrita permite a impressão de que as práticas de letramento pertencentes a essa abordagem são desprovidas de propósito a ponto de compreendê-las como neutras, mas isso é um ledor engano, porque não existem práticas de letramento neutras. Elas são imbuídas de relações de poder e ideologia, como confirma Rodrigues, Fonseca e Martins (2016, p. 332):

Em função dessa pretensa neutralidade, o uso da escrita e da leitura acaba por reforçar estruturas de poder de hierarquia, disciplina e imposição de linguagens, de valor e de opiniões, quase sempre alimentado pela crença sobre capacidades de letramento como bem cultural, essencialmente necessário e útil para todos, indiferente à situação, contexto, época e lugar.

Relacionado à reflexão apresentada acima com a prática de letramento por mim vivenciada na academia, pode-se compreender que o modelo de habilidade presente nas práticas pedagógicas confirma que as práticas de leitura e de escrita realizadas direcionavam-se à manutenção das práticas voltadas ao ensino em detrimento da pesquisa. Isso comprova a falsa neutralidade das práticas de letramento.

A literatura acerca do letramento acadêmico permite o entendimento de que no âmbito acadêmico podem coexistir outros modelos de letramento, além do modelo de habilidade, como por exemplo, o modelo de socialização e de letramento acadêmico, sem que um exclua os demais. Entretanto, o modelo de letramento acadêmico, em relação aos demais, permite que o estudante se aproprie do Discurso acadêmico, assumindo-o para mediar as práticas comunicativas próprias do domínio acadêmico, compreendendo que existem diversas situações comunicativas que exigem outros Discursos, e os empregue. A compreensão da

existência de domínios discursivos e que cada um deles possui o seu discurso próprio indica que o estudante desenvolveu outra modalidade de letramento, o letramento crítico perante as práticas discursivas, pois ele não se deixa possuir pelo discurso dominante (acadêmico), nem se prende ao discurso primário responsável pela sua socialização na sua comunidade discursiva de origem.

A partir dessa perspectiva, o letramento acadêmico simboliza mais uma prática de letramento dentre tantas outras, permitindo a constituição de identidades sociais, pois “qualquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais de modelo de comportamentos e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 446). A partir da consideração do presente autor sobre letramentos e identidades Hall (2006, p. 13) confirma que:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

O letramento acadêmico possui como particularidade dar condições para que os sujeitos, mediados por práticas de leitura e de escritas, situadas, produzam e divulguem conhecimentos, mas não se restringe a esses papéis, já que contribuem para a formação profissional, ou seja, o letramento acadêmico concorre para a formação e atuação profissional, por isso não consigo imaginar o letramento acadêmico e os letramentos profissionais a partir de naturezas distintas, mas, sim, complementares.

Logo, as minhas vivências permitem-me concluir que os modelos de letramento aos quais tive acesso, da educação básica à educação superior, com destaque ao letramento acadêmico – que culminou com minha profissionalização, representa um exemplo prático dos desdobramentos da formação inicial nas práticas em sala de aula, e, como exemplo disso, a minha dificuldade em orientar a produção do gênero discursivo, artigo científico, como forma de socialização do TCF.

O letramento acadêmico não pode ser menosprezado perante o letramento acadêmico profissional, pois não consigo compreendê-los em polos opostos, mas de modo dialógico e complementar, embora a literatura trace uma linha abstrata distintiva entre as duas práticas de letramento.

As formações continuadas e em serviço podem representar uma oportunidade

de minimizar as lacunas deixadas pelo letramento acadêmico pautado no modelo de habilidade, a partir de práticas que instiguem os professores a abandonarem a postura de meros executores de práticas pedagógicas e passem a assumir a postura de investigadores das próprias práticas. A esse respeito, destaco as reflexões de André (2012) que, em seus estudos, tem a preocupação de compreender a melhor forma, através da qual o professor pode tornar-se um investigador de sua própria prática, contribuindo, assim, com sua formação, mas sem que lhe seja atribuída à resolução de todos os problemas inerentes ao ensino. Uma proposta de investigação da prática do professor, em que outros atores contribuem, dando suporte e não acrescentando mais uma função dentre tantas outras que ele acaba assumindo.

Compreendo o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como uma oportunidade de diálogo entre o letramento acadêmico e o letramento profissional, porque não existe, nesse processo formativo, valorização da teoria em detrimento da prática e vice-versa. Ambas são vistas numa perspectiva de complementaridade, a própria formatação programática e estudos realizados comprovam isso.

Como nem todos os professores têm acesso ao PROFLETRAS, em virtude do processo seletivo, e até mesmo por questões de deslocamento, a formação em serviço e continuada, com apoio da universidade, constitui uma possibilidade de promover o letramento acadêmico do professor de língua materna vinculado à prática em sala de aula.

As formações continuadas em serviço são realizadas pela GRE ASP com frequência, mais especificamente a cada bimestre, com propostas de atividades voltadas para aplicação em sala de aula. Essas formações contribuem com o planejamento dos professores porque apresentam atividades diversificadas, então, possuem o seu valor; no entanto, não são realizadas formações cuja atenção é voltada para atuação do professor em sala de aula a partir dos seus relatos de vivência. Ou seja, o professor lançar um olhar crítico para suas práticas pedagógicas e refletir sobre elas a partir do referencial teórico adequado e relatar.

As formações promovidas pela GRE ASP contemplam os gêneros textuais que se encontram na proposta curricular do Estado de Pernambuco, mas sinto falta de uma sistematização de trabalho com os gêneros de divulgação científica. Para se ter uma ideia, o artigo científico foi pauta apenas de uma formação em 2017, e enquanto isso, o TCF continua sendo vivenciado.

A proposta apresentada neste estudo constitui uma humilde sugestão para instrumentalizar os professores de língua materna do EF de forma a diminuir a insegurança em relação à produção do artigo científico, mas, ao mesmo tempo, é um convite a investigação, porque não existe a produção do respectivo gênero discursivo desvinculado dela. É um convite especial ao professor, para que olhe a sua prática e registre suas memórias, porque elas serão de grande valia na produção de um percurso investigativo.

Durante o percurso investigativo proposto neste estudo, comprovaram-se os objetivos propostos, já que pude evidenciar a importância do letramento acadêmico na formação inicial a partir da análise das minhas memórias, que me permitiu lançar um olhar diferenciado sobre elas, mas ainda, crítico e reflexivo. No que diz respeito à formação continuada do professor de língua materna, a partir da minha vivência enquanto acadêmica do PROFLETRAS, apropriei-me do discurso acadêmico e adquiri subsídios teóricos para refletir sobre minha experiência enquanto professora de língua materna, realizando o diálogo entre letramento acadêmico e letramento profissional.

O meu letramento profissional, perante a proposta de orientar a produção de um artigo científico, mostrou-se coerente com a prática de letramento acadêmico a qual foi submetida, e, isso refletiu diretamente na minha prática pedagógica e na minha identidade enquanto educadora, pautada pelo sentimento de insegurança. Diante desta realidade, a compreensão das práticas de letramentos evidencia que as práticas de escrita e leitura na escola necessitam ter função social e fazer sentido para os estudantes. Então, o TCF constitui uma situação real e oportuna para esses fins, considerando a devida escolha dos gêneros discursivos adequados ao propósito comunicativo e ao 9º Ano do EF. A BNCC ao inserir dentre as “Práticas de Linguagem” o “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa” reconhece a importância do processo de investigação, uma vez que na formação integral do estudante, independente da modalidade de ensino, faz-se necessários estudo e pesquisa.

Por diversos motivos, não existem garantias de que todos os professores efetivos de língua materna da rede pública de ensino curseem mestrado, entretanto, isso não significa o encerramento da formação continuada, pois as formações em

serviço podem representar uma oportunidade para minimizar as lacunas da formação inicial, e principalmente, continuada.

Pensando nos professores de língua materna do EF II da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco, e, na formação em serviço como uma situação oportuna para formação continuada; a produção do Caderno de Atividades: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico, representa um caminho para formação em serviço, uma vez que os investimentos em educação, e mais especificamente em formação e desenvolvimento científico, neste momento, têm suas necessidades questionadas.

Assim, este estudo pode contribuir de modo simples e prático com a sistematização teórico-metodológica das formações continuadas dos professores de língua materna numa perspectiva dialógica entre letramento acadêmico e letramento profissional.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELIS, C. **Autoethnography**. Nova York: Oxford University Press, 2015.
- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo filosófico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.
- BESSA, C. M. B. **Que autoridade sustenta a autoridade?** A argumentatividade no gênero artigo científico através do arrazoado por autoridade e da modalização discursiva. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BOCHNER, A. P. **Putting meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling**. In: JONES, Stracy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.) Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede Municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. campinas, vol. 31, n. 1, PP. 131-146, setembro 2009.
- BUENO, L. O decálogo e a prescrição. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CHANG, H. Individual and Collaborative autoethnography as Method. In: JONES, Stracy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

COLYAR, J. E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, Stracy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino da língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CRUZ, M. E. A. da. **O letramento acadêmico como prática social**: novas abordagens.

COSTA, A. R. **O gênero textual artigo científico**: estratégias de organização. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014, p. 61-77.

DUARTE, A. V. M. B. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**: um olhar sobre o trabalho com análise linguística. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

ELLIS, C. **The Ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. EUA; Altamira Press, 2004.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology and discourses. 2. ed. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação de cultura**. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, I. M. A. M. **Dos laboratórios aos jornais**: um estudo sobre jornalismo científico. 1995. Dissertação (Mestrado em linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

GOMES, I. M. A. M. **A divulgação científica em Ciências Hoje**: características discursivo-textuais. 2000. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

GONÇALVES, L. A. A.; BORONAS, J. E. A. **Concepções de linguagem**: gramática de língua portuguesa e ensino de língua. Entratos, Londrina, v. 13, nº 02, jul./dez. 2013.

GONSALVES, E.P. **Conversa sobre iniciação científica**. Campinas: Alínea, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in the community and classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MELO NETO, J. C. de - A educação pela pedra. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968.

KLEIMAN, B. A.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, B. A.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, B. A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, B. A.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com>. Acesso: 01 de mai. 2019.

KLEIMAN, A. B. Processo indentity na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino da língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006. P. 77-93.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KOCK, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCK, I. G. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, I. G. V. **Coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCK, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCK, I. G. V.; TRAVAGLIA, I. C. **A Coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, I. G. V. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCK, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCK, I. G. V. **Ler e escrever**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LÊDO, A. C. O. Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: **SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**, 4, 2007, Tubarão. Anais... Tubarão: Unisul, 2007. p.227-236. 1 CD-ROM.

LOPES, M. A. P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, B. A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social. MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012. P. 17-68.

MAGRO, D.R. M.; BOTTEGA, R. M. D. O ensino da escrita no ensino fundamental: relato de uma experiência pedagógica. **Revista UFCG**, v. 17, n. 2, p. 73-89, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, bibliografia, projeto de relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor: integração a prática discursivas acadêmicas e a construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino da língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006. P. 95-108.

MATTOS C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso: 01 de jul. 2019.

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. **Como escrever textos:** gêneros e sequências textuais. São Paulo: Atlas, 2017.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

NACARATO, A. M.; BETERELI, K. C. As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

ONO, F.T.P. **A formação do formador de professores:** uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas São Paulo, São Paulo.

PATHAK, A. **Musings on Postcolonial Autoethnography.** In: JONES, Stracy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. Handbook of Autoethnography (orgs.) Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

PEREIRA, A. de C. **Letramento e reificação da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem: teoria subjacente, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de professores. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REED-DANAHAY, Deborah E. **Auto/ethnography**. Nova York: Berg, 1997.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária: formar para escrita e pela escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, D. S.; LEITE, F. F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. Miguilim: **Revista Eletrônica do Netlli**, v. 2, n. 2, ago. 2013, p. 38-45.

SILVA, S. B. B.; SILVA, L. F. Etnografia e autoetnografia na formação de professores e Escrita e autoria na formação da professora indígena. In: KLEIMAN, B. A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, L. A. S. (Org.). **A língua que falamos**. São Paulo: Globo, 2005.

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BASTO, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 01 de mai. 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC**, Florianópolis, v.24, n.2, p. 393-417, jul./dez.2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, Minas Gerais, n. 25, p. 18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2019. SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014, p. 19-34.

STREET, B.; STREET, J. The schooling of literacy in BARTON, D. e ROZ, I. (Org.). **Writing in the community**. Londres: Sage, 1991.

STREET, B. (Org.). **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Filadélfia: Caslon, 2004.

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

STREET, B. **Perspectiva interculturais sobre o letramento**. Tradução Marcos Bagno. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 456-488, 2006.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, outubro de 2003. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/street-traduzido.html>. Acesso em: 06 de abr. 2019.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. P. 69-92. TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VAN DIJK, T. A. **La ciência Del texto**. Barcelona, Paidós Comunicacción.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VIANNA, C. A. D.; SITIO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, B. A.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 27-59.

VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de. (Org.). **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de. (Org.). **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. P. 99-120.

## **APÊNDICE A – MEMORIAL DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (COMPLETO)**

Esta narrativa intenciona refletir sobre o Letramento Acadêmico (LA) enquanto professora de Língua Portuguesa (LP) de Ensino Fundamental II (EF II) da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. E para abordar essa questão determinante na formação de qualquer profissional, em especial na formação do professor, trago vivências que, desde a graduação, provocaram inquietações a respeito da minha formação profissional e, conseqüentemente, sobre a construção do meu LA que, de certa forma, representa, também, vivências de outros profissionais formados em Letras, os quais estudaram na mesma instituição acadêmica em que estudei, lecionam na Rede Pública Estadual no EF II, participam das mesmas formações continuadas e depararam-se com o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) na condição de orientador de iniciação à investigação científica e da produção do gênero textual artigo de científico para socialização do resultado.

As inquietações sobre a construção do meu LA ocorreram em consequência da implantação do TCF para os alunos do nono 9º do EF II, uma vez que não me senti confortável em orientar um processo com o qual não possuía muita familiaridade. Eu afirmo isso porque não me lembro de ter construído nenhuma pesquisa durante a graduação que me desse segurança para esse fim. Lembro-me do quanto estudei a gramática normativa na graduação, mas não me lembro de produzir pesquisas de cunho científico para atender às demandas concernentes à disciplina Metodologia da Pesquisa Científica ou a qualquer outra disciplina. Entretanto, antes de adentrar as minhas memórias referentes às práticas de leitura e escrita promovidas na faculdade, preciso trazer as minhas experiências iniciais.

Meu primeiro contato com a leitura e escrita se deu na escola. Embora minha mãe tivesse atuado como professora da educação básica, minha casa não constituía um ambiente de letramento. O casamento e, mais tarde, os filhos foram os motivos pelos quais minha mãe deixou de lecionar. Comecei a estudar aos quatro anos porque meus pais achavam que, quanto mais cedo eu fosse à escola, melhor seria o meu desenvolvimento e mais chances eu teria no futuro. Então, para meu pai, o fato de eu aprender a ler e a escrever seria uma forma de garantir o meu futuro e ter uma vida melhor que a dele. Em meu ambiente familiar, a escrita não se encontrava

presente nas práticas cotidianas. O acesso aos textos representava os nomes presentes nas embalagens dos produtos que meu pai vendia na bodega, embora, naquele tempo, não eram muitos os produtos que se preocupavam com isso. Apesar de estudar em escola particular, não tinha acesso a muitos livros e, além disso, fui alfabetizada nos moldes tradicionais do método alfabético sem nenhum diálogo com situações reais de uso da escrita.

O excerto acima apresentado permite-me diferentes inferências acerca do entendimento dos meus pais em relação à leitura e à escrita. De acordo com a compreensão deles, as duas atividades eram mediadas apenas pela escola, pois apenas lá eu seria alfabetizada e teria contato com as duas práticas.

Quero chamar atenção ao entendimento de que a escrita possui ocorrência apenas no âmbito escolar, então os eventos e práticas de letramento acontecem apenas lá. Mesmo não ouvindo falar naquela época nessas expressões, mas eles pensavam que escrita e leitura existiam apenas em função da escola.

Certo que meu ambiente familiar não fosse repleto de livros, no entanto o próprio ambiente de trabalho de meu pai seria uma oportunidade de letramento, uma vez que ele estudou apenas a segunda série, mas sem saber, realizava práticas de letramento com o caderno de anotação dos fregueses que compravam fiado, com lista das mercadorias que precisava comprar, com as vendas e trocos, etc. Se meus pais compreendessem o valor que a escrita possuía naquele ambiente talvez não relegasse apenas à escola esse papel, pois para meu pai a escrita que ele utilizava não possuía relevância social, apenas a ensinada pela escola, isso justifica a insistência para que eu começasse a estudar desde cedo.

Sem ter a mínima noção acerca de letramento, meus pais apresentavam pensamento comum ao letramento autônomo de que a escrita limitava-se a sistematização escolar sem nenhuma relação com as práticas sociais cotidianas e representava status social. Interessante, a escrita utilizada pelo meu pai não possuía relevância social, ainda que representasse uma prática de letramento, mas a aprendida na escola e para escola possuía, se bem que também representasse uma prática de letramento, mas não a única, pois não representa todas as atuações sociais efetivas. O imaginário de meu pai era povoado, mesmo sem convicção disso, pela superioridade do “sujeito da escrita” que de acordo com Tfouni (2004) apud Pereira (2011), representa uma superioridade em relação aos demais porque a escrita significa poder e produz nesse indivíduo um “efeito-força” que pode ser

explicado do ponto de vista cognitivo, ideológico e epistemológico. Kleiman (2014) abordando o modelo autônomo de letramento ratifica a justificativa proposta por Tfouni e ainda acrescenta que, embutido no domínio da escrita, encontram-se efeitos que garantem a manutenção das características da espécie humana, garantia de integração a vida moderna, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, distribuição de riquezas, aumento da produtividade, elemento necessários para emancipação da mulher e necessários à emancipação espiritual.

Já o “sujeito do letramento” nem sempre era alfabetizado, e por isso, não se envolvia em situações discursivas mais elaboradas de uso da escrita. A leitura da presente autora situa meu pai como um sujeito do letramento, mas com aspirações para filha de sujeito de escrita, conforme destaca Tfouni (2004) apud Pereira (2011).

Meu pai não tinha noção que mesmo não frequentando a escola durante muito tempo, ele realizara práticas sociais a partir da oralidade. Interações essas que envolvia leitura, pois a comunicação não prosseguiria sem ela. Não sabia ele que no entendimento Freiriano meu realizava a leitura de mundo que precedia a leitura da palavra. Mas mesmo assim, existia uma supervalorização da escrita. De acordo com Street (1989), as teorias de “Grande Divisa” faziam distinção entre a oralidade e a escrita não apenas em relação as suas características, mas principalmente no grau de superioridade e elaboração da escrita por significar desenvolvimento individual e coletivo, função social perante a realidade e ascensão social.

Partindo dessas reflexões, pode-se concluir que o meu letramento inicial limitou-se as práticas de leitura e escrita estabelecidas a partir no modelo autônomo de letramento estabelecido na escola e para ela.

Permaneci na mesma escola da educação infantil ao ensino médio e, durante todo esse processo, o ensino de LP possuiu como objeto de estudo a gramática normativa. Não tenho nenhuma lembrança de uma ação social que envolvesse a escrita e a leitura. As produções escritas eram voltadas para leitura do professor e as correções diziam respeito apenas aos aspectos gramaticais. Atividades como produzir frases e textos narrativos fizeram-se presentes no EF I e II. O ensino de língua acima referido aborda o que os PCN (1998, p.28) propunha-se a evitar:

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente

escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

O ensino de língua a que fui submetida durante o EF I e II quando relacionado ao PCN mostra que as práticas de linguagem desenvolvidas no âmbito escolar reforçam o ensino da língua pela língua por ela bastar-se a si mesma, caracterizando o modelo autônomo de letramentos em que as práticas de linguagem são planejadas para atender apenas as demandas escolares.

Em relação à leitura, lembro-me de algumas ações que a professora de LP propôs, a partir da leitura de alguns livros, como por exemplo, falar sobre o livro lido ou montar uma peça a partir da obra lida. Sobre esse momento, nunca me esqueci de Pedro Bandeira com sua *Droga do Amor* e de todo o preconceito sofrido por Lucíola de José de Alencar. As respectivas ações de leitura que incentivaram produções orais e escritas representaram eventos de letramentos, mas não práticas de letramento. “Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delimitar suas características” (STREET, 2017, p. 75). Sobre a compreensão das ações acima enquanto evento de letramento Heath apud Vianna et al. (2016, p. 30) reitera que “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interativos”. A partir das colocações dos autores depreende-se que as ações mediadas pela escrita representavam apenas eventos de letramento, mas não práticas sociais de letramento promovidas a partir ações planejadas na escola para além dela; pois “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realiza-la em contextos culturais mais amplos” (STREET, 2017, p. 77). Ou seja, a escola representa apenas um contexto cultural dentre a multiplicidade de contextos culturais e sociais em que a escrita faz-se presente mediando relações de poder e ideológicas. Isso explica em partes as dificuldades apresentadas em relação à participação em determinadas práticas letradas cujo uso da escrita encontra-se situada e os aspectos linguísticos representam apenas um constituinte. A escola não promoveu ações de uso da escrita que me permitissem pensar em mais do que aspectos linguísticos, mas ainda, em questões sociais, culturais, ideológicas e de relação de poder que estão

embutidas nas práticas de letramento, mas que se manifestam a partir da escrita e se materializam nos gêneros discursivos.

Aproveitando as reflexões acerca da leitura e pensando na escrita, duas atividades imbricadas para mim, pode-se observar no relato que se segue que as duas ações voltavam-se ao atendimento de um evento de letramento, nesse caso, o vestibular. Não se pensava na utilização da leitura e escrita para, além disso, como se as práticas sociais se limitassem ao vestibular. E se eu resolvesse não “prestar vestibular”? Acabaram os usos da leitura e escrita? O relato a seguir pode confirmar isso.

No EM, a partir das aulas de literatura, desenvolvi o gosto pela leitura e passei a ler mais, e ler textos variados, entretanto, as práticas de leitura na escola possuíam como foco o vestibular, apenas a aprovação no vestibular. A leitura era incentivada para obter uma boa pontuação nas questões de Literatura, melhorar a produção escrita para redação do vestibular com ênfase na correção gramatical.

Os estudos da língua na perspectiva interacionista discursiva e dos gêneros discursivos haviam avançado de 1995 a 1997, mas não chegaram à sala de aula. A leitura e escrita que circulavam socialmente não se encontravam na escola. Conforme aponta Antunes (2013, p. 20):

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudos do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada das suas condições de uso desvinculadas das suas condições de uso e centrada na palavra e frase isolada. Nessa visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentidos pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam.

A partir das vivências apresentadas e o discurso de Antunes, percebe-se que o período de escolarização que vai do EFI ao EM constituíam práticas de letramento baseadas no modelo autônomo, uma vez que as práticas pedagógicas de leitura e escrita promovidas pela escola não possuíam veiculação com as demandas sociais, e, apenas com as atividades inerentes à escolarização e à própria escrita, já que as atividades de leitura e escrita não ultrapassavam o limite da sala de aula e voltavam-se apenas à leitura de textos que se valiam da escrita que obedecia a gramática normativa, assim como as produções escrita que se voltavam apenas para atentar

aos aspectos gramaticais, como bem apontou anteriormente Antunes, desvinculada dos interlocutores e situações comunicativas.

Mesmo incentivando a leitura e escrita no EM com foco no vestibular, isso representa uma continuação da compreensão que a escola possuía em relação a essas duas práticas, limitadas apenas a princípios avaliativos nos quais a utilização da língua obedecendo às orientações gramaticais seria indicada, confirmando, assim, que a sua utilização “gramaticalmente correta” seria o bastante para aprovação. Então, eu estava envolvida apenas em prática social promovida pela escola, sem nenhuma relação com o contexto social. Nessa perspectiva, meu letramento referia-se apenas ao proporcionado pela escola ou por outra instância que representasse a extensão dela, como é o caso do vestibular. De acordo com Street (2006) só existe letramento significativo se o sujeito participar de práticas sociais nos quais são consideradas questões para além dos aspectos linguísticos, como por exemplo, históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos. Questões essas que interferem na forma como os sujeitos utilizam a escrita de forma contextualizada para estabelecer relações de poder e ideologia, e não de forma como escola estabelece neutralizada apenas nas relações avaliativas, que de certa forma representa uma relação de poder, mas nada comparada as estabelecidas na vida social. Nesses casos, nota-se o uso da língua pela língua como se ela bastasse a si mesmo. De acordo com Antunes (2013), a língua possui uma dimensão autônoma, voltada para si mesma e dimensões sociais, culturais e históricas que precisam ser potencializada pelos usuários. A escola ao empregar o modelo autônomo de letramento não potencializa o uso da língua apenas mobiliza seus recursos linguísticos para análise metalinguísticas como se ela existisse em função da sua própria existência. O ensino de língua numa perspectiva dos gêneros discursivos, que não foi o caso do meu, representa uma oportunidade de aplicar o modelo ideológico de letramento que não exclui o modelo autônomo, ao invés disso potencializa os domínios sociais, culturais e históricos da língua numa perspectiva direcionada a mediação das práticas sociais com a utilização da escrita.

A reflexão a cerca do modelo de letramento autônomo que eu vivenciei a partir das práticas pedagógicas adotadas durante a educação básica criaram algumas lacunas, entretanto essa perspectiva de letramento infelizmente estendeu-se a faculdade. Lá, as atividades de produção escrita eram realizadas com a finalidade de cumprir às exigências apenas para a instituição das notas das

disciplinas, pois não existia uma disciplina ou ação que promovesse a escrita científica para ser consumida pela comunidade acadêmica interna ou externa à faculdade. De acordo com Street (1984), o sentido atribuído às práticas de escrita, ou melhor, de letramento possui relação direta com instituição social nas quais essas práticas ocorrem. Se na instituição que cursei o ensino superior, as produções escritas destinavam-se apenas às avaliações, então o sentido assumido era desprovido de significados do ponto de vista acadêmico e científico. Comprovando assim, a desvinculação com suas finalidades enquanto instituição de educação superior. Conforme acrescenta Ivanic apud Magalhães (2012, p. 27): “A concepção do letramento autônomo, descontextualizado, é forte no contexto acadêmico, e, por conseguinte, no ensino da leitura e da escrita, pois é aí que os professores e professoras adquirem sua formação”.

Diante da necessidade de produzir esse memorando, senti a curiosidade de consultar o meu histórico escolar para me certificar de não estar cometendo nenhum equívoco e pude comprovar a inexistência da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica (MPC) e de qualquer outra disciplina que possuísse como objetivos desenvolver e promover a produção de gêneros discursivos voltados para estabelecer diálogo com a esfera acadêmica. As respectivas leis deixam claro a que se dispõe o ensino superior em relação à produção do conhecimento científico, assim sendo, a ausência da disciplina MPC na grade curricular ratifica o compromisso da instituição apenas com o ensino.

Ao levantar essas questões a partir dos encaminhamentos na área de pesquisa e extensão que não foram dados pela faculdade em que cursei a minha graduação, não significa que esteja, nesse momento, tentando menosprezar a instituição ou a expor. Ao invés disso, penso que a implantação de uma Faculdade de Formação de Professor no interior, em Serra Talhada, no Alto Sertão de Pernambuco, representaria o pensamento sobre a necessidade de formar profissionais para essa área e descentralizar o ensino superior da capital. Imagino que se tratava de uma política de ensino superior no país. Desse modo, todos os envolvidos no processo, desde os professores até os alunos, são fruto desse sistema que pensava em privilegiar a formação para o ensino em detrimento da pesquisa e extensão. A leitura de Giroux (1997) permite-me a seguinte reflexão, a adoção dessa postura não seria discretamente uma visão positivista voltada para o domínio de técnicas pedagógicas e o conhecimento instrumental, confirmando o

papel instrucional da escola. Se essa reflexão possuir relevância, não me cabe qualificar ou desqualificar o processo realizado pela instituição na qual me formei, mas entender que a minha formação acadêmica deu-se a partir de escolhas, para além das minhas, que determinaram, naquele contexto, que formar professores para o mercado de trabalho seria mais adequado do que formar pesquisadores.

Essas questões encontravam-se para além do meu entendimento naquele momento, porque não possuía a dimensão exata de como a pesquisa seria determinante, ou melhor, é determinante para formação profissional em qualquer área de atuação. E inconscientemente comungando do pensamento coletivo, busquei apenas a formação de professor para “atuar em sala de aula”, como se isso fosse o bastante. Hoje percebo o quanto essa adequação a um contexto estabelecido anterior a mim determinou a minha formação acadêmica e profissional, interferindo no âmbito profissional como um todo, seja na sala de aula ou na academia. O papel da instituição de ensino de apenas formar professores determinou a especificidades das práticas educativas abordadas, bem como das práticas de leitura e escrita desvinculadas de sua finalidade social enquanto produtora de conhecimentos. Ou seja, como se encontrava separa dessa prática de pesquisa científica as concepções de leitura e de escrita denunciavam as suas veiculações apenas com os aspectos linguísticos centrado no conhecimento do código cujo uso destinava-se a legitimar o processo de avaliação e as correções gramaticais e o modelo autônomo de letramento centrado na escrita pela escrita, leitura pela leitura, totalmente alheia às práticas culturais que deveriam fazer-se presentes no espaço acadêmico.

Por esse motivo, compreendo-me como um ser inacabado e dotado dessa consciência. Mas, estou atenta acerca da minha responsabilidade em relação a isso, e da responsabilidade da instituição de ensino ao pensar e executar sua política acadêmica, que compreendeu a formação docente como apenas a formação de mão de obra para “ensinar”. Busco essas reflexões a partir das provocações de Freire (p. 30, 2019) que diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem que se encontram um no corpo do outro.” Como se pode perceber, no discurso de Freire, ensino e pesquisa são duas ações intrinsecamente relacionadas, uma vez que uma ação presta suporte à outra, e vice-versa. Se não existe uma preocupação em pesquisar por parte de quem institui ou realiza a ação de ensinar, ocorrerá a tendência de reprodução dos conhecimentos construídos por aqueles que

pesquisam. E a repetição indiscriminada desse mecanismo perpetua a reprodução do conhecimento do outro sem qualquer relação com o que realmente se precisa promover: o ensino, no caso do curso de Letras, o ensino da língua materna. Desse modo, as práticas de escrita e leitura são interpretadas e produzidas a partir dos significados atribuídos às ações de letramento promovidas na instituição, ou seja, práticas voltadas para o ensino da língua pela língua desobrigada das práticas sociais que podem emergir do contexto escolar.

Às vezes, pergunto-me em qual dimensão encontrava-me, quando cursei o ensino superior, uma vez que não questionei o processo de formação do qual fazia parte, e não questionei minhas fragilidades enquanto sujeito pertencente àquele sistema. Não participei de ações de investigações científicas na faculdade ou fora dela, e isso nunca se tornou um ponto para questionamento e reflexão. A impossibilidade de participar dessas ações contribuiu para que não se discutissem questões teóricas que me permitissem ampliar o olhar e o LA. A partir da leitura de Soares, a compreensão do letramento não se limita apenas às práticas ou às modificações sociais provocadas pela escrita, mais do que isso, atenta ao sujeito e as suas condições assumidas perante as interações sociais mediadas pela escrita e as significações atribuídas a essas práticas sociais. As condições assumidas dizem respeito ao modo como as pessoas interagem umas com as outras, o contexto no qual se encontram inseridos que determinam o modo como participam as atitudes apresentadas e as competências discursivas operadas em função da leitura e escrita empregadas numa prática social situada que determina a identidade e personalidade desses sujeitos envolvidos. Ou seja, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais a cerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, P. 466).

Relacionando as impressões dos autores com as minhas vivências acadêmicas, as ações comunicativas mediadas pela escrita na faculdade exigiram de mim apenas o domínio de aspectos gramaticais, assim sendo, a minha personalidade e identidade esperada resumia-se a saber empregar a escrita atendendo à correção gramatical, uma vez que eu era estudante do curso de Letras. Isso era o que era esperado da minha identidade e personalidade. Em relação ao sentimento dos alunos às práticas autônomas de letramento assumidas na faculdade, Magalhães (2012, p. 18) acrescenta:

Um grande problema dessa abordagem de leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente. Da mesma forma, na produção escrita, os pressupostos da autonomia podem levar a pessoa a considerar-se capaz ou incapaz de escrever simplesmente com base no (des)conhecimento da gramática da língua, o que é um grande equívoco, principalmente em relação ao sentimento de incapacidade.

Como orientar uma investigação científica quando se teve uma vida acadêmica pautada pelo estudo da gramática normativa sem correspondência com a produção de nenhum gênero textual acadêmico? Não produzi, durante a graduação, uma resenha, um artigo científico, uma monografia. A produção textual mais próxima da acadêmica foram os relatórios de estágios que apenas relatavam dia após dia o que foi vivenciado em sala de aula sem a problematização sustentada numa fundamentação teórica. Na elaboração não estava presente o mínimo que se pode esperar na produção de um relatório de prática de ensino de LP: a concepção de ensino de língua que norteou as ações desenvolvidas durante os estágios. A minha inquietação diante desse relato deve-se ao fato de que, às vezes, eu pareça exagerada, no entanto, Magalhães (2012, p. 28) confirma as minhas percepções quando indica um fato:

No Brasil, a concepção de letramento autônomo é basicamente norteador dos currículos do curso de letras nas instituições de ensino superior que são encarregadas da formação principal de docentes de língua, incluindo-se aí a língua portuguesa.

A ausência de produção dos gêneros discursivos que pertencem à esfera acadêmica não representou a única limitação, somado a isso, não houve a construção de uma bagagem teórica que desse suporte para lidar com as questões que emergiam no dia a dia tanto nos estágios como para além deles. Para exemplificar essa questão, lembro-me de uma situação que me deixou bastante incomodada na época, minha mãe estava professora do EF I, na rede pública municipal de ensino em Serra Talhada, quando entregaram os PCN para serem lidos e, futuramente, estudados em formação continuada. Tive a curiosidade de ler o PCN de Língua Portuguesa e, para minha surpresa, mesmo estando na graduação, não consegui compreender a fundamentação teórica do documento porque me faltava conhecimento sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Esse ocorrido me causou um sentimento de incapacidade enquanto estudante de Letras que hoje

interpreto como sendo ocasionado pelas limitações presentes no meu processo de LA, que não pode ser classificado sequer como “insuficiente”, e sim, “inexistente”.

Percebi, naquele momento, que necessitava de muitas leituras para solucionar a “dificuldade de interpretação” porque o LA possui relação direta com a esfera acadêmica, cujo conhecimento encontra-se em constante busca e transformação, a partir de estudos e pesquisas que rediscutem conceitos formulados para, assim, reformulá-los e/ou construir outros novos.

Um detalhe importante que precisa ser destacado sobre o incentivo à pesquisa e extensão durante a graduação: nunca fomos incentivados a escrever para apresentar em seminários e congressos e muito menos a fazer publicações. A própria faculdade onde estudei não era produtora desses eventos como forma de criar espaço para o fomento à escrita científica de seus alunos e não tive conhecimento de nenhum professor envolvido em grupo de pesquisa nem dentro ou fora da faculdade. Na verdade, não existiam grupos de pesquisa na faculdade. Logo, percebi que os pilares que sustentavam os cursos era apenas o ensino.

Ao final da graduação, senti que não estava preparada como pesquisadora nem como professora. Graças esse sentimento de que faltava algo, resolvi seguir imediatamente para a pós-graduação com o intuito de obter o “conhecimento que me faltava”. Quando comentava que seguiria para pós-graduação, alguns colegas externavam que não seria necessário porque ainda estavam cansados da graduação e precisavam descansar. Outros, no entanto, incentivaram a minha iniciativa porque o frescor da graduação poderia me ajudar a aprofundar os conhecimentos.

Na pós-graduação, tive acesso a textos e discussões teóricas, e sabe de que modo pude comprovar isso? Consegui ler e entender o Parâmetro Curricular de LP que minha mãe guardava. Pode até parecer insignificante esse acontecimento, mas foi marcante o suficiente para entender a necessidade de continuar estudando e, principalmente, lendo textos teóricos que dão suporte à prática de ensino da língua. Percebi, assim, que, enquanto estudante, adentrei à graduação sem o mínimo suporte proporcionado pelo LA para ler, interpretar e produzir textos em geral. Isso reverberou, também, na minha vida acadêmica, porque concluí sem esse suporte, mínimo que fosse, para cursar a graduação.

Na ocasião da segunda disciplina cursada na pós-graduação, pedi à professora para analisar um projeto elaborado, ainda na graduação, para disciplina

Prática de Ensino de Língua Portuguesa II. Resolvi fazer isso porque a nota atribuída ao projeto era muito boa, e eu sempre tive (e ainda tenho) a impressão de que as nossas atividades sempre podem ser melhoradas. A professora me devolveu o projeto no dia seguinte e, segundo as suas observações escritas e verbalizadas, não necessitava ser melhorado. Necessitava, entretanto, ser completamente refeito porque não atendia aos objetivos nem de um projeto de pesquisa, ou sequer de proposta interventiva.

Em mais uma situação, pude constatar a fragilidade na construção do meu LA, principalmente quando, numa das suas observações sobre os tempos verbais empregados no projeto, compreendi, naquele momento, qual seria o papel da disciplina Linguística Aplicada e a sua função teórica para favorecer à produção de gêneros textuais numa perspectiva acadêmica e, em especial, o projeto de pesquisa. Na rápida correção da professora, eu percebi o quanto a Linguística Aplicada pode contribuir para determinação das minúcias empregadas na produção dos gêneros discursivos, e que não se limitava apenas aos nomes dos teóricos e distinção entre língua e fala. Naquele instante, percebi que continuar a estudar seria a única alternativa para tentar minimizar as lacunas teóricas oriundas da minha graduação.

Embora pensasse que a pós-graduação encerraria os déficits teóricos, oriundos da minha graduação, e, conseqüentemente contribuiria com o desenvolvimento do LA, no decorrer do processo, percebi que cursá-la não minimizariam as lacunas do LA. Uma situação, em especial, deixou isso clarividente – no momento de decidir o meu objeto de estudo e elaborar a minha monografia cometi um erro grave que diz respeito ao meu amadurecimento acadêmico. Após conversa com o orientador, o tema do estudo tornou-se o ensino de Educação Física em Serra Talhada, porque, durante os estágios da graduação, pude perceber que muitos professores da área de humanas, de LP inclusive, ministravam aula de educação física. A escolha desse tema foi recebida com muito entusiasmo pelo professor que ministrou a disciplina Metodologia Científica e que também era meu orientador, já que a temática trazia consigo um problema educacional grave.

Ao final da pesquisa, pude comprovar a causa do problema, mas refletindo sobre a minha formação acadêmica, a pós-graduação que estava concluindo, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, e a pretensão de atuar como professora, posso falar sem sombra de dúvidas, que a minha pesquisa não contribuiu com o desenvolvimento do meu LA. Nesse momento, entendi a

oportunidade que perdi para escolher uma linha de pesquisa que poderia iniciar o desenvolvimento do meu estudo, e, assim, futuramente, aprofundar no mestrado e doutorado. Destaco que, naquela etapa da minha formação, faltou-me essa compreensão de que poderia não só contribuir com a minha formação e atuação em sala de aula, mais ainda, criar condições para futuras pesquisas.

Pude apreender que a falta de elaboração de um planejamento acadêmico contribuiu para que se nutrissem as fragilidades do meu LA, pois não foi formada durante a graduação num ambiente de pesquisa e extensão, apenas de ensino; e não possuí um objeto de estudo que pudesse ser aprofundado durante a graduação e, em seguida, na pós-graduação.

Outras questões que, nesse momento, vieram-me à memória, constitui o fato de, durante a graduação, haver uma preocupação apenas com a adequação gramatical dos textos escritos, uma vez que éramos graduando ou pós-graduando na área de LP. A questão do trabalho com gêneros textuais específicos do meio acadêmico não foi apenas negligenciado na graduação, mas também na pós-graduação, pois não houve preocupação com a produção para publicar ou participar de eventos acadêmicos. Retirando o fato de ter escrito uma monografia e realizado fichamentos, nada mais foi produzido.

Comecei um estágio remunerado durante a pós-graduação numa escola pública estadual em Serra Talhada e, durante esse período, constatei que o único documento norteador para orientar o planejamento era o PCN de LP do EF II e não existia uma política pública preocupada em formular uma proposta pedagógica a partir desse documento nacional. As formações eram inexistentes e livros didáticos raridades. Os professores ficavam abandonados à própria sorte. Além disso, várias greves aconteceram nesse período.

Não deixo esses fatos passarem despercebidos porque entendo que o estado desempenha um papel importante na construção do letramento acadêmico, principalmente quando o docente não está vinculado à academia. Imagino que as políticas educativas estruturam-se, além de outras questões, a partir de bases teóricas que darão sustentação ao planejamento de ações que impactam diretamente na sala de aula, a exemplo da formação profissional do professor em serviço.

A preocupação com criação de documentos norteadores possibilita que os professores reflitam sobre suas práticas, identifiquem os problemas subjacentes e busquem suporte para transformá-la de modo eficiente. É justamente a

fundamentação teórica que possibilita aos professores aporte necessário para identificarem problemas nas suas práticas pedagógicas e redirecioná-las à luz de uma, ou de várias, concepções teóricas, agindo, refletindo, estudando, refletindo e reagindo; fazendo e refazendo esse processo de acordo com a necessidade pedagógica sempre se apoiando num aporte teórico. Esse processo constitui o letramento acadêmico no seu sentido autêntico. Na verdade, a aplicação dos pressupostos teóricos em ações práticas significa que o princípio não se encontra mais apenas no campo da abstração, mas, sim, da apreensão dos sentidos e concretude dos fatos.

Lecionei como estagiária na Rede Pública de Ensino de Pernambuco de 2002 a 2004. Entretanto tornei-me professora efetiva apenas em 2006. A situação relatada anteriormente permanecia a mesma e os professores compartilhavam a sensação de desorientação teórico-prática porque não havia documentos norteadores para as disciplinas. Mesmo com a existência dos PCN não existia formação para explorar a potencialidade do respectivo documento. Essa realidade provocou, mais tarde, algumas reflexões: seria falta de entendimento das teorias subjacentes naqueles documentos? Seria ausência de letramento acadêmico por parte dos formadores para tratar das questões teóricas e metodológicas presentes nesses documentos? Seria a ausência de uma política educacional definida? Seria...? Seria...? Enfim, a formação do professor era inexistente.

A partir de 2018, percebi uma preocupação significativa em se criar uma política educacional para o estado e posso resumir esse período como de reorganização da educação e criação de uma política educacional que se preocupou desde a melhoria dos salários dos professores à estruturação das propostas pedagógicas. Os documentos oficiais foram elaborados. Nesse sentido, destaco a agilidade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, documentos esses que passaram após elaboração pela análise e discussão dos professores da rede pública estadual de ensino.

No encerramento do processo de análise e discussão dos documentos norteadores, os professores de Língua Portuguesa participaram de inúmeras formações para entendimento das bases teóricas presentes na proposta de ensino de língua e de que modo esses pressupostos teóricos poderiam transformar-se em ações práticas em sala de aula. A preocupação com a formação profissional, em especial, LP e Matemática, perpassou todas as modalidades de ensino, com

destaque especial às "séries terminais" 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio.

Vale salientar que essas formações foram importantes para melhoria do meu letramento acadêmico, uma vez que os professores mediadores das formações para implementação da proposta curricular eram todos professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Lembro-me da primeira formação sobre a Base Curricular Comum (BCC) e Orientações Teóricas Metodológicas (OTM) em que a mediadora, logo no primeiro encontro, pediu para que cada um de nós explicasse o que seria trabalhado a partir dos conteúdos programáticos da OTM e quais habilidades da BCC seriam contemplados a partir dos seus estudos. Nesse momento, ela percebeu o quanto as nossas leituras acadêmicas eram insuficientes ou equivocadamente interpretadas. Saímos do primeiro encontro com uma lista de livros a serem lidos para o próximo encontro.

Nesse período, percebi que as leituras, os estudos e as discussões contribuíram para a interpretação teórica adequada principalmente porque, algumas vezes, fui buscar, nessas orientações, respostas para a minha prática em sala de aula e, dessa forma, os conceitos deixaram de ser meras abstrações para tornarem-se ações.

Lecionei tanto em turmas do EF I quanto no EM; passei por três escolas, em cidades diferentes, então pude compreender o quanto se requer cuidado ao trabalhar, no ensino fundamental, os eixos de leitura e produção textual. Nesse processo, sempre percebi que precisava aprender algo mais e, assim, tentar reverter a minha realidade. Dentre as escolas por que passei, percebi muitos problemas e dificuldades nos alunos de Serra Talhada e Arcoverde e confesso que os alunos de Triunfo apresentavam menos dificuldade em relação à leitura e à produção textual.

A partir de 2011, a Gerência Regional de Educação do Alto Sertão do Pajeú (GRE ASP) instituiu uma política de formação em serviço que passou a acontecer, duas vezes por mês, nas quintas, sendo um dia direcionado ao Ensino Fundamental II e outro ao Ensino Médio. Os mediadores eram as técnicas pertencentes à GRE ASP e não havia nenhuma vinculação com a universidade. Nessas formações, eram apresentadas sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula com ênfase nos eixos de leitura e análise reflexão sobre a língua. Para muitos professores as propostas eram bastante interessantes porque evitariam a realização

de planejamento. Nessas formações, percebi que as questões teóricas eram tratadas superficialmente (a percepção da teoria como sendo "chata" continua entre os professores), pois os professores preferiam formações com ações mais práticas. Isso mostra o quanto estavam (ou estão) equivocados pensando que a prática não possui vinculação com a teoria. As formações ocorrem com a mesma agenda até os dias atuais e ainda não possui vinculação com a universidade, ou seja, os formadores pertencem à GRE ASP.

Resolvi participar da formação para Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR)<sup>5</sup> de Língua Portuguesa em 2011 para que pudesse melhorar o meu desempenho enquanto professora, potencializar o resultado dos estudantes sem dificuldades e contribuir para promoção da aprendizagem dos alunos com dificuldades.

Com encontros quinzenais, os estudos no GESTAR foram produtivos, dado que teoria e prática estavam contidas na proposta, entretanto destaco a resistência e dificuldade de alguns professores perante às abordagens teóricas. Os momentos de leitura das abordagens teóricas e discussão não despertavam o interesse dos professores, pois diziam serem "chatos", "maçantes" e de difícil compreensão. Percebia que isso deixava até mesmo a mediadora um pouco aliviada porque a impressão que tive era a de que nem mesmo ela, sentia-se confortável com a abordagem teórica. Eu e algumas colegas nos esforçávamos para aproveitar ao máximo aquele momento porque não conseguíamos participar de outros cursos que não fossem oferecidos pela GRE ASP, então a respectiva formação seria uma forma de nos mantermos atualizadas.

As atividades propostas nos cadernos de atividades do GESTAR eram aplicadas em sala de aula e os seus resultados eram avaliados na semana seguinte quanto à eficácia, e essa dinâmica contribuiu para melhoria do meu desempenho em sala de aula. Ao final do curso, apresentavam-se os resultados dos projetos de intervenção, realizados por nós, a partir da problemática identificada em cada sala

---

<sup>5</sup> O programa Gestão da Aprendizagem Escolar foi criado em 2001 com foco nos professores das séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) e dirigido às redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2004, foi criado o Gestar II, para professores das séries finais do ensino fundamental ainda com foco nas três regiões.  
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 01/07/2019.

de aula. A realização desse projeto de intervenção seria um critério para conclusão do curso e recebimento de declaração.

No dia da socialização dos projetos, percebi que nem todos os professores participantes haviam compreendido as etapas do projeto: identificar a situação-problema, buscar um suporte teórico para sua resolução, aplicar as intervenções em sala de aula e reavaliar o impacto da ação. Aos final, todos os trabalhos necessitavam de ajustes. Inclusive o meu.

Em 2016, participei de uma formação cujo objetivo da GRE ASP era apresentar a proposta do Trabalho de Conclusão do Fundamental idealizada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEEP) para o público do 9º Ano do EF. Os estudantes pertencentes ao respectivo ano necessitariam produzir uma pesquisa de investigação científica para concluir o EF. Nesse instante, senti um misto de despreparo para orientar a investigação científica e preocupação porque um processo como esse requer dos alunos leitura e produção textual.

Nesse primeiro momento, não houve a determinação de um gênero específico para socialização dos resultados da pesquisa, mas nos foi entregue um modelo de uma produção textual que parecia com um pré-projeto. Digo parecia porque constava na sua estrutura os seguintes tópicos: identificação do problema gerador, perguntas norteadoras para investigação, introdução, objetivo geral e objetivos específicos, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas. Entretanto, não havia uma etapa destinada para a discussão dos dados coletados durante a pesquisa.

Além da preocupação com a investigação em si, das dificuldades enfrentadas em sala de aula referente à leitura e produção textual, eu me questionava sobre a responsabilidade de orientar um processo de investigação científica quando nem eu possuía segurança para realizá-lo. Como empreender esse processo de pesquisa se nem eu, enquanto professora, participei de investigações científicas e produzi gêneros textuais pertencentes a essa esfera discursiva?

O TCF foi apresentado nas turmas, conforme orientado: uma ação festiva na qual os jovens seriam protagonistas na construção do seu conhecimento. Assim as equipes foram organizadas. Após esse primeiro momento, fiz reuniões com os grupos individualmente para delimitação do problema que daria origem à pesquisa. Não consegui resolver essa etapa do processo em um dia como havia me programado, pois os alunos apresentaram dificuldade sobre o que constituiria um

problema de investigação e para chegar ao entendimento conversávamos sobre várias coisas, como: filmes ao qual assistiram e de que gostaram, livros que leram e do qual gostaram etc. Enfim, conversamos muito para chegar até à pergunta que direcionaria a pesquisa. Ao final dessa etapa, eles escolheram os orientadores específicos de acordo com a área do conhecimento que a pesquisa contemplaria.

Começamos as produções com muita dificuldade porque os alunos apresentavam dificuldade em ler e selecionar o que realmente era relevante para a sua temática. Como os grupos possuíam orientadores específicos por área de conhecimento, realizei a orientação geral sobre o modelo textual proposto pela GRE e suas características estruturais e linguísticas. E diante de muita dificuldade, relatados também pelos professores orientadores, resolvemos socializar o processo com um *banner* com pesquisa escolar e um seminário que teria a mesma estrutura do *banner*.

O processo de realização do TCF foi tenso porque os alunos não possuíam o hábito de realizar um trabalho como esse. Além de realizar as orientações gerais sobre os gêneros textuais produzidos, também orientei uma equipe em particular que investigou as doenças que acometiam a população de Triunfo-PE: a hipertensão arterial. Como os demais alunos, o grupo que orientei conseguia garimpar nos textos lidos os aspectos mais relevantes para sua investigação. Durante esse processo, vi que a leitura dos textos sobre a temática da hipertensão arterial não ajudava na prática de produção de texto, então agendamos uma aula com estudantes do Curso de Enfermagem para ajudar nessa empreitada. Pedi que os alunos ouvissem as explicações e fizessem anotações do que achavam interessante para compor a produção textual e fizessem perguntas, em caso de dúvida. Após a palestra, os estudantes universitários ensinaram o grupo a aferir a pressão arterial, percebi que isso havia despertado o interesse do grupo para prosseguir com a pesquisa. Para facilitar a produção textual, elaborei junto com o grupo, algumas perguntas pertinentes ao assunto para que juntos organizarmos a sequência de perguntas que os auxiliaria na produção textual. Sempre deixando claro para os estudantes que a referida sequência seria uma oportunidade de organizar a produção textual, e ainda lhes pedi para responderem às perguntas com, no mínimo, um parágrafo. Após responder às perguntas, pedi que organizassem as respostas numa folha de papel para que realizássemos a leitura e fôssemos fazendo os ajustes necessários.

Ao final desse trabalho, que durou um mês e meio, entre leituras e respostas das perguntas, e entre organização das respostas e adequação para texto, conseguimos produzir o texto conforme modelo determinado pela GRE. Refletindo sobre as finalidades comunicativas envolvidas nesse processo, realizei um encontro para trabalharmos o gênero *banner* de pesquisa escolar e outro para o seminário. A partir do texto que obedecia às orientações da GRE, realizamos as adequações necessárias às produções dos gêneros textuais *banner* de pesquisa escolar e seminário. Resumindo assim, pode parecer fácil, mas não o foi. Além dos problemas referentes à prática de leitura, observei problemas referentes à produção textual como: adequação ao gênero, coesão e coerência, progressão textual, ortografia e acentuação gráfica. Essas questões consumiram um mês e meio de trabalho. Em seguida, organizamos uma espécie de qualificação para os trabalhos produzidos pelos estudantes com a participação dos professores de diferentes áreas, que não participaram da orientação geral. Essa atividade se propôs a observar se as perguntas investigativas que deram origem à pesquisa foram respondidas ao final do estudo, se a metodologia utilizada nas respectivas pesquisas possuíam adequação em relação aos objetivos propostos, se a estruturação do texto atendia às orientações da ABNT e a postura assumida pelos estudantes durante as apresentações. Alguns ajustes foram necessários em relação à apresentação do seminário, como: adequação dos *slides* às orientações da ABNT, observações sobre a postura dos alunos e a adequação linguística. No tocante à investigação em si, as orientações proferidas pelo grupo de professores diziam respeito à incoerência entre a pergunta investigativa, a conclusão proposta na pesquisa e sequência metodológica utilizada. Ao final desse processo tivemos a impressão de que alguns trabalhos não tiveram um direcionamento metodológico adequado. Os ajustes foram acatados e realizados pelos grupos, com a exceção de apenas um. A socialização das pesquisas para comunidade escolar e técnicos da GRE ASP apresentou um resultado satisfatório. Um grupo foi escolhido ao final para apresentar sua pesquisa no pólo de Serra talhada.

Em 2017, a orientação da GRE foi mais concludente: a socialização do TCF seria o gênero artigo científico. Se tivesse alguma dúvida sobre a minha fragilidade em orientar uma investigação científica, devido ao resultado do ano anterior, naquele momento, diante da orientação atual para a produção do artigo científico, tive certeza. Nunca havia produzido um artigo científico! Como seria essa orientação?

Outra questão, voltei a lecionar em Serra Talhada e a minha experiência anterior permitiu-me concluir que o desenrolar do processo seria um pouco mais difícil. Nesse mesmo ano, participei de uma formação sobre o artigo científico para orientar a produção do referido gênero. Durante a formação, a mediadora apresentou algumas produções socializadas como produto final do TCF e nos questionou sobre o que os professores de Língua Portuguesa estavam fazendo em sala de aula, pois as produções textuais não pertenciam a nenhum gênero textual. Realmente, os exemplos apresentados como produto final não se enquadravam nem se aproximavam de nenhum gênero textual. Esse ocorrido evidencia uma questão simples: a concepção que norteia o ensino de língua. Embora muito tivesse sido feito até então, os professores ainda apresentavam arestas acerca de questões conceituais básicas: a concepção de língua e os gêneros textuais.

Achei o comentário empreendido pela mediadora desnecessário, mas, na verdade, os "textos" apresentados não permitiam ser enquadrados como gêneros textuais ou faziam menção a nenhum deles. Sobre o suposto comentário apenas uma professora se manifestou a respeito; os demais permaneceram calados, inclusive eu, mas a sua fala me representou. Segundo a professora, o TCF precisava passar por uma avaliação para saber se sua realização impactava positivamente as práticas de leitura e produção textual. E ela, em particular, não se sentia confortável em orientar um trabalho dessa natureza porque tinha a impressão de que lhe faltava "alguma coisa" para conduzir esse processo e se sentia "limitada". Essas palavras foram proferidas por uma profissional conhecida no meio educacional pela sua dedicação profissional, mas o seu discurso representava (tenho a impressão) o sentimento de carência de "alguma coisa" e sentido de "limitação" não apenas dela, mas de outros profissionais que se encontravam na formação, como eu, por exemplo.

A minha preocupação, enquanto professora de Língua Portuguesa, não era com os gêneros textuais. Mais especificamente, era com o gênero artigo científico que se origina de uma esfera comunicativa que não é a escolar, e, como orientar a produção de um gênero acadêmico se nunca o havia produzido, mesmo tendo cursado Licenciatura Plena em Letras. Como orientar aquilo que não se sabe? Nesse sentido, tive a impressão de que, no ano seguinte, se houvesse a mesma formação, as produções dos meus alunos estariam compondo o acervo dos "sem

gênero". Enfim, não se trata de um dilema localizado, mas de algo que se encontra para além da prática em sala de aula e esbarra na minha formação acadêmica.

Em relação à produção do TCF no mesmo ano, não realizei a orientação geral nas aulas de Língua Portuguesa porque me afastei em virtude da licença maternidade, mas fiquei responsável pela orientação de uma equipe que escolheu como temática exclusão social. Os encontros que realizamos não foram frequentes, mas se intensificaram quando o período da socialização da pesquisa se aproximou. Os estudantes queriam pesquisar sobre exclusão social e, após algumas conversas, chegamos ao problema de investigação: o motivo que causou a exclusão familiar dos idosos que pertenciam a um centro de acolhimento em Serra Talhada.

Organizei o material de leitura para que eles observassem as causas mais comuns de abandono das pessoas idosas e marquei conversa com a Pastoral do Idoso para que colhessem mais informações. A escrita, nesse primeiro momento, foi sofrível porque solicitei que fosse feito um resumo apenas. Fomos para o campo de pesquisa fazer uma visita com a finalidade de conhecer o espaço e as pessoas que ali se encontravam. Os alunos perceberam que não havia apenas idosos no local, embora, eles representavam um número maior. Após a visita, elaboramos um questionário para traçar o perfil dos idosos que se encontravam internos da instituição. Durante esse processo dois alunos do grupo abandonaram a pesquisa e duas estudantes deram continuidade.

As leituras continuaram durante o processo, mas percebi uma resistência por parte dos estudantes porque eram textos que não circulavam na esfera escolar. Os questionários foram aplicados pelos estudantes com muita dificuldade porque não possuíam o hábito de desenvolver pesquisa de campo, mas também os idosos aproveitavam para contar suas histórias no momento em que as alunas estavam realizando suas pesquisas. A consolidação dos dados não constituiu a tarefa mais complicada, mas as interpretações das informações coletadas, sim. As estudantes não conseguiam relacionar o que havia sido lido com o resultado encontrado. E esse não era apenas o problema, pois as investigadoras não conseguiam dar conta da produção do gênero discursivo solicitado, artigo científico.

Na tentativa de realizar uma produção que se aproximasse respectivo gênero discursivo estruturei, mais uma vez, perguntas a respeito da temática escolhida para que as estudantes respondessem com a finalidade de produzir um texto ao final. Pois bem, o texto produzido pelas alunas se aproximava de um artigo científico na

estrutura com: título, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. Como disse, o texto trazia a lembrança, mas não se tratava de um artigo científico, pois fizemos a leitura de alguns artigos científicos para orientar o trabalho, no entanto a estrutura era outra. Além dos problemas comuns relacionados à progressão textual, à coesão e coerência e à ortografia, destaco a questão da autoria que não se fez presente porque as duas estudantes apresentaram dificuldade de interpretar o que foi lido e se posicionarem a respeito. Pensando em minimizar essa questão, produzimos o gênero seminário para socialização.

A socialização foi realizada com muita dificuldade, principalmente porque o resultado da pesquisa apresentou que a maioria dos idosos que se encontrava na instituição, estava lá devido ao fato de não terem constituído família e os parentes mais próximos, morrido. No momento final, uma das estudantes reforçou uma hipótese que não se comprovou na pesquisa: abandono dos filhos. Entregamos o artigo para a banca avaliadora, mas fomos a única equipe. Os demais grupos utilizaram seminário para socializar o resultado. Ou seja, isso me permite fazer algumas leituras: os professores abandonaram a proposta do gênero artigo científico porque imaginaram que os alunos não dariam conta da produção do gênero textual solicitado, por isso não tentaram elaborá-lo. Os professores, por sua vez, desistiram da produção do gênero artigo científico porque os estudantes não conseguiram concluir. Assim é possível afirmar que os professores não produziram um artigo científico e tiveram receio de orientar ou os professores produziram artigos científicos e não orientaram os estudantes porque sabiam que eles não conseguiriam produzir. Ao final das apresentações, perguntei à gestora por que não haviam produzido o gênero textual orientado pela GRE. A sua resposta me permitiu interpretar que não se pode orientar aquilo que nunca se fez, embora tivesse tentado sem êxito, penso como ela.

Em 2018, aguardei as orientações para iniciar os trabalhos em sala de aula, mas não chegaram e não disseram se seria mantido o gênero artigo científico ou se seria outra a orientação. Imagino que a GRE imaginou que as escolas possuíam experiências na realização do TCF e poderiam tocar em frente. Realizei as orientações gerais em relação ao seminário nas minhas aulas, a partir da socialização de trabalhos que envolviam a leitura de contos. No decorrer do ano letivo, foram dadas orientações sobre a montagem do *slide*, a adequação da língua

à situação comunicativa e postura. Quando a proposta do TCF foi apresentada aos estudantes, as equipes estavam montadas, os temas de investigação definidos. Não fiz orientações mais específicas acerca do trabalho de produção textual, já que o foco da escola era o resultado do SAEPE, uma vez que a escola era considerada uma escola crítica. Segui o que me foi orientado, mas acredito que o TCF poderia ser uma oportunidade de melhorar o resultado dos alunos porque a leitura e escrita, nesse contexto, possuiriam finalidades específicas, um público específico e um gênero discursivo específico.

Mesmo assim, orientei uma dupla que queria investigar o uso do celular entre os estudantes, porque a escola não possuía restrição em relação a isso, embora exista uma lei estadual que proíba o uso do celular em sala de aula sem fins pedagógicos. Pedi que os dois estudantes fizessem as pesquisas sobre o tema para que escolhêssemos o viés que a pesquisa teria. Um dos campos de pesquisa estava definido, a própria escola. Pedi-lhes que visitassem outras escolas em Serra Talhada para ver se alguma delas cumpria as determinações da legislação estadual, e, caso houvesse, observasse as estratégias utilizadas para atender às orientações legais e anotasse os desdobramentos. Depois do processo de leitura, os estudantes decidiram fazer uma pesquisa quantitativa, pois, em virtude do tempo, não teriam como relacionar a utilização do celular ao mau desempenho dos alunos. Nesse espaço de tempo, perceberam que a maioria das escolas de Serra Talhada não proibia a entrada dos estudantes com celular na escola e só faziam alguma advertência ou repreensão em caso de queixa do professor ou problemas de furto, ocorrendo que, apenas uma escola havia realizado um contrato pedagógico com os pais para não permitirem que os filhos trouxessem celular para escola.

Após a leitura dos textos utilizados na pesquisa, solicitei a produção do gênero textual questionário para coleta dos dados da pesquisa. Ao final da produção, as adequações necessárias para sua aplicação. Os alunos foram às turmas do 9º A e B, explicaram a proposta de sua pesquisa, aplicaram e recolheram os questionários. Os estudantes tabularam os resultados com o professor de matemática com o intuito de juntos produziram gráficos para ilustrar os resultados apresentados nas duas turmas. Em seguida interpretamos os resultados, à luz das leituras realizadas. Decidimos que faríamos a produção textual no *Power Point*, assim, montamos o seminário com as seguintes estruturas: capa, contracapa, problema mobilizador e pergunta mobilizadora, objetivo geral e objetivos específicos,

fundamentação teórica, análise e discussão dos dados, considerações finais e referências bibliográficas. Na produção do seminário, utilizei a estratégia de utilizar as perguntas norteadoras sobre a pesquisa em questão, pois acredito que ajudou em outro momento na produção textual, então contribuiria para formulação das estruturas do seminário. Percebemos que mesmo o seminário estando pronto, faltavam informações sobre outras escolas que dariam um tratamento diferenciado em relação ao uso do celular na escola. Lembrei-me de que antes de afastar-me da escola de Triunfo-PE, para cursar o mestrado, estávamos estudando a alternativa dos alunos guardarem seus celulares, mas não sabíamos ainda onde seria. Entrei em contato com a gestão da escola Monsenhor Luiz Sampaio, em Triunfo e fui informada sobre a nova estratégia adotada na escola: os estudantes guardavam o celular num armário com a identificação da turma assim que adentravam a escola, voltavam a ficar com o aparelho durante o recreio, devolvendo-o ao armário após o término do intervalo. Caso o professor realizasse alguma atividade que fizesse necessário o uso do celular, o representante de turma buscava os aparelhos e os devolveria ao armário ao final da ação. Quando faltavam cinco minutos para encerrarem as aulas, os representantes de turma recolhiam os celulares e devolviam aos alunos.

Contei esse fato para dupla e eles resolveram fazer uma visita à escola para coletar informações. No dia seguinte, chegaram com a ideia de fazer um vídeo e transformá-lo numa reportagem sobre a iniciativa da escola. Orientei que, para isso, necessitaria de um roteiro para as filmagens e entrevistas das pessoas envolvidas. Eles elaboram perguntas para o gestor escolar, técnicas pedagógicas, alunos e professores; fizeram um roteiro do que seria filmado; definiram que um deles seria o repórter e produziram as falas do repórter. Esse processo durou uma semana.

Na semana seguinte, visitamos a escola com o objetivo de realizar o levantamento das informações adicionais, mas ainda, começamos as gravações, a partir do roteiro estabelecido. Essa ação durou dois dias e mais uma semana para edição do vídeo que resultou numa reportagem chamada *TCF em Ação*. Nesta um dos estudantes da equipe apresentava uma iniciativa positiva, cuja tentativa era garantir o cumprimento da Lei Estadual Nº. 15.507 de 21/05/15, que trata da proibição do uso do celular em sala de aula.

A socialização do TCF contou com a apresentação do seminário: O uso do celular em sala de aula: uma questão para reflexão na comunidade escolar, cujo

resultado era uma radiografia da situação da escola em relação ao uso do celular e a reportagem TCF em Ação com a Experiência da escola em Triunfo. Dentre os TCF orientados, achei esse mais produtivo porque a tecnologia se fez presente e o envolvimento foi outro. Nesse caso, trabalhamos com outras possibilidades de letramento.

Próximo ao encerramento do ano letivo, a GRE convidou os professores de LP do EF II para participarem do Seminário de Práticas Exitosas realizadas, a partir da aplicação do material apresentado nessas formações e foi enviado um modelo para que fosse preenchido e acrescentadas fotos comprovativas. Não consegui identificar de qual gênero do discurso se tratava o texto em questão, mas pude perceber que não havia um espaço para referencial teórico. Eu não produzi o texto solicitado para apresentação do seminário, porque havia aplicado poucas atividades, das diversas apresentadas nas formações, em sala de aula, porque priorizei a leitura do gênero textual conto, uma vez que havia percebido que eles detestavam textos literários com mais de uma folha, pois achavam “chatos”.

Durante o ano letivo de 2018, trabalhei o Círculo de Leitura – também nome do livro, proposto por Rildo Cosson e foi um trabalho bem interessante porque todos os alunos acabaram participando, uma vez que as ações propostas no livro contemplavam diferentes funções, desde aquelas que envolviam a análise até funções com confecção de cenário e desenhos. Enfim, consegui envolver até os alunos mais trabalhosos.

A minha experiência de prática exitosa socializada no seminário com a participação de todos os professores de LP do EF II foi o trabalho desenvolvido, a partir do estudo do Círculo de Leitura. Elaborei o seminário no *slide* e também levei o material confeccionado pelos alunos.

Foram socializadas propostas bem interessantes, mas detive-me num detalhe: os trabalhos, na sua maioria, não possuíam fundamentação teórica, apenas a minha prática e de outra professora, que também utilizou o mesmo autor como referência, possuía uma fundamentação teórica. Os demais trabalhos apresentados eram bons, mas os professores não apresentaram aporte teórico que deram sustentação às reflexões e discussões teóricas. À medida que assistia aos trabalhos socializados pelos colegas, refletia sobre as teorias ocultas naquelas práticas pedagógicas, mas que passaram despercebidas pelos professores nas suas propostas.

Avaliando esse processo, cheguei à conclusão de que o empirismo ainda prevalece nas nossas práticas e isso não deveria acontecer porque o planejamento das práticas pedagógicas tanto podem dar certo como não. Se derem certo, virou uma experiência exitosa. Mas se não derem certo, onde vou buscar sustentação para refletir, reavaliar, replanejar a ação? Quem são os autores que estudam determinada questão? Esse momento me fez refletir sobre o meu letramento acadêmico – tenho consciência tanto da minha crise, quanto a de meus colegas que, aparentemente, não estão em crise. Seria injusto trazer à memória tantos acontecimentos e não tratar da minha aprovação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Como me referir ao PROFLETRAS? Foi um divisor de águas, principalmente porque pude lançar um olhar crítico sobre mim, enquanto estudante de um mestrado e professora do EF. Aprovada para Turma IV de 2017, comecei a frequentar as aulas apenas em outubro do mesmo ano, em virtude da licença maternidade. Logo, não pude cumprir, presencialmente, os créditos das disciplinas iniciadas em maio. A realização das atividades em regime domiciliar gerou uma tamanha insegurança, pois havia treze anos que não estava vinculada à universidade. Participar das aulas e conviver com os professores e os colegas seria uma forma de rever o meu entendimento sobre tudo.

Observando os trabalhos realizados em regime domiciliar e os produzidos quando comecei a frequentar as aulas, pude perceber uma mudança drástica na forma de, a partir da leitura e da escrita, comunicar-me na esfera acadêmica.

Não posso dizer que as dificuldades referentes ao meu letramento acadêmico foram resolvidas por completo, mas posso falar da minha mudança de postura diante disso. Deixei um sentimento de incapacidade para um sentimento de esperança diante das possibilidades discursivas que pude desenvolver e continuo a desenvolver, durante o processo.

A compreensão acima apresentada me fez perceber que uma das razões para a existência do PROFLETRAS possui estreita relação com o fazer do professor, que precisa estar consciente de que sua prática não é neutra; desse modo, o diálogo com o conhecimento acadêmico provoca o entendimento de que o discurso presente na minha prática pedagógica precisa dialogar com outros discursos para que deixe de ser uma ação imediatista a partir da percepção de que existem discursos teóricos

que dão sentido as ações pedagógicas colocadas em prática na sala de aula, tornando-as analíticas e sistêmicas, ou seja, transformando-as em práxis.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS CAJAZEIRAS/PB

# LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO

AURILENE FERREIRA DE OLIVEIRA



# SUMÁRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	4
JUSTIFICATIVA .....	12
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	15
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO .....	23
PRODUÇÃO INICIAL .....	25
MÓDULO 1: <b>Estrutura composicional do artigo científico</b> .....	28
MÓDULO 2: <b>O propósito comunicativo do artigo científico</b> .....	30
MÓDULO 3: <b>Quais os objetivos da pesquisa?</b> .....	32
MÓDULO 4: <b>Elaborando a fundamentação teórica</b> .....	34
MÓDULO 5: <b>Elaborando a metodologia</b> .....	36
MÓDULO 6: <b>Elaborando a análise e discussão dos dados</b> .....	39
MÓDULO 7: <b>Elaborando as considerações finais</b> .....	40
MÓDULO 8: <b>Elaborando as referências</b> .....	42
MÓDULO 9: <b>O princípio do fim</b> .....	43
MÓDULO 10: <b>Elaborando a introdução e identificando a palavras-chave</b> .....	44
PRODUÇÃO FINAL .....	46
MATERIAL NECESSÁRIO.....	48
PÚBLICO .....	48
DURAÇÃO DA APLICAÇÃO.....	48
PROCESSO AVALIATIVO.....	49
ÚLTIMAS PALAVRAS .....	50
REFERÊNCIAS .....	51



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS/PB**



**AURILENE FERREIRA DE OLIVEIRA**

**SUGESTÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LETRAMENTO ACADÊMICO  
COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS  
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DO GÊNERO  
ARTIGO CIENTÍFICO**

Este material é um desdobramento produto final da dissertação de mestrado intitulada Letramento Acadêmico: uma proposta para formação continuada dos professores de língua materna, em consonância com a proposta do PROFLETRAS.

Dedico esta pesquisa às minhas filhas para que elas aprendam o valor dos estudos, desde cedo, no seio familiar.

## **1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: APRESENTAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS**

O caderno de atividades: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico, propõe a sistematização de conceitos como letramento, práticas de letramento, evento de letramento, modelos autônomo e ideológico de letramentos, partindo de práticas de leitura e escrita realizadas pelos professores de língua portuguesa do EF II da Rede Pública Estadual de Ensino que eles consideram como sendo práticas de letramento. A compreensão dos referidos conceitos dar-se-á a com a problematização das suas práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita. A sistematização do conhecimento construído ocorrerá a partir da produção de um artigo científico com intuito de divulgar os conhecimentos construídos no Seminário de Boas Práticas realizado ao final do ano letivo, com os professores de língua materna do ensino fundamental II. As sequências didáticas escolhidas a seguir permitem tanto a compreensão dos conceitos em questão como também a produção do respectivo gênero discursivo.

### **1. 1 Sequência didática interativa para definição de conceito**

Na construção do processo de ensino/aprendizagem, a utilização de estratégias diversificadas permite a observação daquelas que produzem o efeito pretendido, uma vez que as práticas pedagógicas não são neutras, mas, sim, providas de finalidades.

Pensando no processo de ensino/aprendizagem, mais especificamente na compreensão de conceitos como letramento, práticas de letramento, evento de letramento, modelos autônomo e ideológico, bem como os desdobramentos dos respectivos conceitos no ensino da escrita, enquanto prática socioculturalmente situadas, buscou-se orientação na sequência didática interativa (SDI) proposta por Oliveira (2013).

Sobre a referida sequência define Oliveira (2013, p. 58-59):

A Sequência Didática Interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação de Círculo Hermenêutico-Dialético para identificação de *conceitos/definições*, que subsidiam os componentes curriculares(temas), e são associados de forma interativa com teorias(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimento e saberes.



De acordo com a figura acima, o círculo verde representa a dialogicidade de quatro participantes (P1, P2, P3 e P4) que, mesmo possuindo vivências e personalidades diferentes, ao se relacionarem percebem que possuem elos em comum, e isso permite a construção e reconstrução da realidade (C1, C2, C3, C4). A realidade construída (no centro) representa uma construção coletiva e dialógica, cujos elos permitem o consenso entre os envolvidos. Sendo assim, a realidade, construída nesse processo, aborda a estabilidade conceitual advinda das instabilidades conceituais dos indivíduos.

Os passos básicos que permitem a consolidação dos processos acima, de acordo com Oliveira (2013), são:

✓ **Primeiro momento - Sequência de atividades:**

- 1) Definição do conceito a ser abordado – Os participantes apresentam suas percepções sobre o tema a ser trabalhado;
- 2) Síntese do conceito – Os participantes dividem-se em grupos que definem todas as percepções num único conceito;
- 3) Definição geral – Os grupos sintetizam os conceitos dos participantes em um único entendimento. Em seguida, os grupos escolhem líderes que se juntam para determinação do conceito geral.

A realização da três etapas representa a definição do conceito e, assim, o encerramento da primeira sequência de atividades.

✓ **Segundo momento – Sequência de atividades:**

- 1) Embasamento teórico – O(a) mediador(a) apresenta o embasamento teórico referente ao conceito definido pelos participantes. Nesta etapa, podem ser utilizadas: exposição oral, exibição de documentários, imagens etc.

Cabe ao(à) mediador(a) determinar, com base nas características dos participantes, a melhor maneira de abordar o embasamento teórico. Vale salientar que este momento permite a compreensão das percepções dos participantes, a partir do conceito definido, e isso possibilita aos(às) mediador(as) diagnosticar o que os participantes já sabem e ainda não sabem acerca do conceito trabalhado, e,

principalmente os equívocos em relação ao conceito. Uma ressalva: o conceito pode ser interpretado também como tema, assunto ou conteúdo (utilizou-se conceito em função da proposta assumida por este estudo).

- 2) Escolha de atividade para consolidação do conceito – Esta etapa consiste na produção de um texto de autoria dos participantes. O texto deve contribuir para a consolidação do conhecimento contruído acerca do conceito estudado.

A SDI possibilita a construção do conhecimento a partir do que os sujeitos sabem sobre o assunto, entretanto, quando se solicita a produção de um gênero discursivo para consolidação do conceito, considera-se que os envolvidos sabem produzi-lo. Mas, se os participantes não souberem produzir os gênero solicitado? A reaplicação da SDI seria uma alternativa? A resposta à pergunta depende da realização da sequência proposta para SDI, mas como garantia da produção de um gênero discursivo, a partir da utilização da sequência didática, empregou-se a proposta a seguir, concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

### **1. 2 Sequência didática para escrita do artigo científico**

Existem alguns gêneros discursivos que aprendemos a produzi-los, produzindo-os cotidianamente, porque as práticas sociais nos permitem as suas assimilações. Entretanto, existem outros gêneros que necessitam ser ensinados para serem apreendidos.

Como exemplos dos gêneros discursivos que se apreendem, a partir das relações sociais, podem-se destacar os gêneros primários, conversa entre amigo frente a frente ou ao telefone; no que diz respeito àqueles que precisam ser ensinados para serem apreendidos, destacam-se os gêneros secundários pertencentes à esfera literária, como por exemplo, conto e crônica; à esfera jornalística, como: notícias e reportagens; e à esfera escolar/acadêmica, tais como: banner de pesquisa escolar, resenhas, artigo científico, dentre outros; pois surgem de situações comunicativas complexas.

Os gêneros discursivos secundários pela especificidade dos propósitos comunicativos e complexidade envolvida nas suas produções requerem sistematização do ensino para que os sujeitos se apropriem dos seus aspectos

determinantes (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e utilizem-nos. Nesse aspecto, a escola possui um papel determinante na sistematização e ensino desses gêneros, pois realiza a empreitada pedagógica de ensinar a língua àqueles que já sabem utilizá-la, e isso pode determinar o modo como os sujeitos apropriam-se dos gêneros discursivos secundários ou não.

A partir da leitura de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), inferiu-se que a escola apresenta mais interesse por alguns gêneros em detrimento de outros, em virtude de atenderem às demandas dos alunos acerca dos gêneros textuais que eles não dominam. Então, os critérios utilizados nas escolhas dos gêneros que devem ser sistematizados na escola possuem relação direta com os gêneros que os alunos não sabem ou que sabem pouco, aqueles que não se fazem presente no cotidiano dos alunos e gêneros da esfera pública que circulam socialmente.

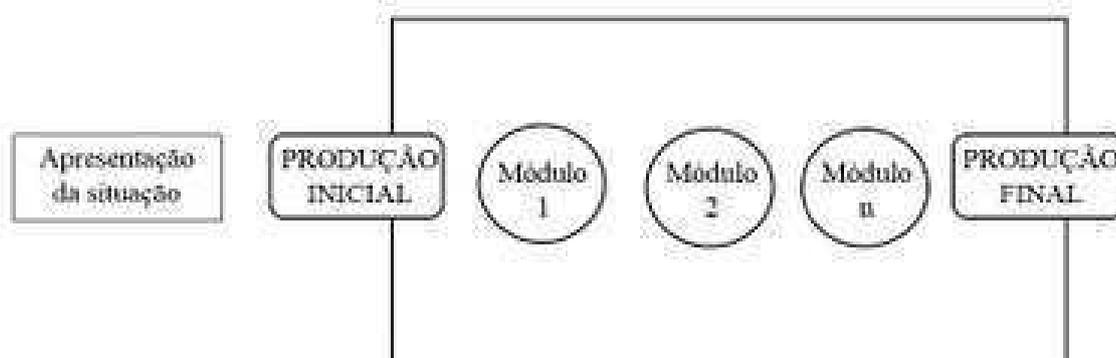
As práticas de escrita na escola precisam ser sistematizadas a partir de práticas de produções textuais significativas, ou melhor, práticas situadas de escrita em situações comunicativas reais. Esse representa o primeiro passo, quando se pensa na sistematização do ensino de escrita na escola, pois não existem práticas de produção de gêneros discursivos desvirtuados de situações comunicativas reais, ou seja, práticas de letramento.

Ao assumir essa compreensão, o professor necessita buscar estratégias que contribuam para sistematização das práticas de escrita. Caso isso não aconteça de modo significativo, a escrita se resume apenas à produção escrita pela produção escrita, com intuito de atribuir apenas nota. Ao adotar esse procedimento, o professor desautoriza-se perante a compreensão de que os gêneros discursivos representam práticas sociais e não apenas tarefas escolares. Assim sendo, a sistematização da escrita pela escola não se reduz apenas à condição de tarefa escolar, porque, ao fazer isso, perde-se uma oportunidade de significar o aprendizado da escrita cujo papel da escola é ensinar.

Quando a escola assume a escrita numa perspectiva de práticas de letramento, procura cercar-se de meios que garantam o desenvolvimento da escrita enquanto prática social e culturalmente situada, a partir da produção de gêneros discursivos cuja primeira produção não representa o ponto final e a nota, mas, sim, o início de um processo que se encerra apenas quando os sujeitos os produzem e os utilizam na sociedade com uma finalidade específica.

Partindo da ideia de que a escola precisa contextualizar a escrita para que ela tenha sentido para seus usuários, e sistematizá-la para que seu público aprenda, a sequência didática representa uma possibilidade de promoção dessas duas questões, pois “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Para se ter uma noção exata da sistematização de uma sequência didática, segue uma figura que ilustra a estrutura de base, proposta pelos referidos autores:

**Figura 02 :** Esquema da Sequência Didática.



**Fonte:** (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

De acordo com a figura 02, a sequência didática inicia-se com a apresentação da situação, cuja finalidade é apresentar ao estudante uma prática de comunicação que culmina com uma produção final de um gênero textual específico, para atender às demandas comunicativas presentes na etapa em questão, “portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

A situação comunicativa delimitada na apresentação da situação permite ao estudante arquitetar a produção do gênero discursivo que atende adequadamente ao contexto comunicativo proposto. Além disso, “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Realizada a produção inicial, espera-se que tanto o estudante, quanto o professor possuirão a noção exata do que os alunos já sabem a respeito do gênero solicitado e o que ainda não sabem. Logo, a produção inicial funciona como diagnóstico para as ações que serão desenvolvidas nos módulos com o intuito de

resolver ou minimizar os problemas. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo ao simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

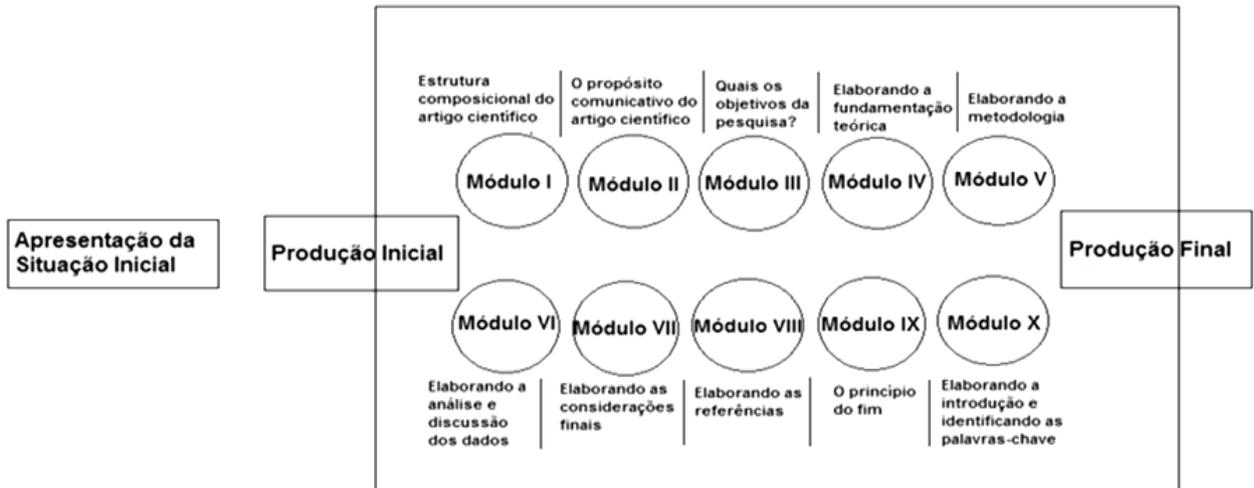
Finalizados os módulos, o estudante elabora o produto final que representa a noção exata do processo de modulação na sistematização de ações que interferem nos problemas apresentados na produção inicial, pois “dá ao estudante a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90).

A observação da estrutura da sequência didática permite a inferência do caráter interativista e dialógico da proposta, cujas etapas permitem aos atores envolvidos criar uma diagnose inicial acerca do conhecimento dos estudantes, o processo de resolução ou minimização das dificuldades e a construção parcial ou total do conhecimento sobre um gênero discursivo.

A proposta da SD apresentada a seguir, estruturada com base nos referidos autores, direciona-se ao professores de língua materna do EF II almejando a produção de um artigo científico, entretanto, a compreensão da sistematização modular presente nela permite a promoção da aprendizagem dos gêneros textuais existentes nas propostas curriculares para EF, como por exemplo, PCN (1998) de LP e BNCC de LP (2017) para os anos finais do EF.

A sequência didática que se destina à produção do artigo científico apresenta sua organização a partir da estrutura proposta por (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Conforme ilustra a figura, de elaboração própria, a seguir:

**Figura 03** : Sequência Didática para Escrita do Artigo Científico.



## 2 JUSTIFICATIVA

O letramento acadêmico do professor representa um aspecto importante para a sua prática pedagógica, uma vez que contribui para a formação do seu olhar para que as ações desenvolvidas por ele deixem de ser empiristas e passem a ser significativas a partir da interpretação permitida pelos referenciais teóricos pertencentes a sua área de atuação.

Durante a graduação, espera-se que os futuros professores participem de práticas de escritas diversificadas e específicas da esfera acadêmica que lhes deem condições de atuar adequadamente perante os desafios cotidianos presentes nas salas de aula.

Se, ao se envolver e participar de práticas escritas na universidade é determinante para construção da identidade profissional dos professores, imagine para o futuro profissional da área de Letras que possui como objeto de estudo e trabalho a língua materna? O acadêmico do curso de Letras precisa envolver-se em práticas de escritas no âmbito acadêmico que lhe permitam fazer uso da escrita em situações comunicativas de diversas naturezas e complexidades, pois, assim como o uso da língua materna, as práticas de escritas inserem-se em contextos sociais e culturais diversos.

O ideal seria que a universidade promovesse práticas de uso da escrita (entenda-se práticas de escrita como uma extensão de práticas de leitura e de produções textuais) que permitissem aos acadêmicos de Letras assumirem diferentes discursos no âmbito universitário e fora dele, a partir da utilização de gêneros discursivos.

A universidade deveria contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico de seu público, mas não cumpre por inúmeras questões que não cabe a este estudo discutir. Os professores concluem o ciclo acadêmico e chegam às salas de aula com a impressão de que lhes falta “alguma coisa”. A incerteza do que vem ser essa “alguma coisa” se desfaz quando os professores se deparam com situações pedagógicas que não sabem como proceder, porque os conhecimentos que lhes são exigidos, nesse momento, deveriam ter sido construídos na academia. Para ilustrar essa colocação, tome-se como exemplo, o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) que consiste numa ação investigativa proposta pela secretaria de Educação de Pernambuco para os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental

II. Os estudantes envolvem-se na investigação científica para resolver um problema que identificam no cotidiano e, ao final da pesquisa, socializam seus resultados, a partir do gênero discursivo artigo científico.

Neste ponto, abre-se um parêntese para destacar a iniciativa pertinente do TCF cujas práticas de leitura e escrita encontram-se contextualizadas numa proposta de investigação científica. No entanto, a escolha do artigo científico como proposta de produção textual para o 9º Ano do EF não dialoga com as orientações presentes na BNCC de LP (2017), que por sinal, contempla a investigação científica nas “práticas de linguagem” do “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa”. De acordo com o referido documento, o artigo científico encontra-se contemplado no eixo da leitura, mas não na produção textual.

Os gêneros discursivos orientados nas “práticas de linguagem” do “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa” são os gêneros de divulgação científica, propostos para desenvolvimentos da seguinte habilidade (EF69LP35):

Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados, (BNCC, 2017, P. 2017).

A leitura da citação acima permite a compreensão exata de que o artigo científico como proposta de produção textual é discutível, considerando as orientações presentes na BNCC de LP para anos finais do EF. Mesmo existindo uma fragilidade quanto à definição do artigo científico como produção textual proposto para realização de uma investigação científica, socialização do TCF e a sua produção pelos estudantes do 9º Ano do EF II, diante desta situação percebeu-se que os professores conseguiram ter a compreensão exata do que vem a ser a falta de “alguma coisa”: letramento acadêmico.

Lembre-se de que os professores podem não ter mais nenhuma ligação com o universo acadêmico. Então, como poderia minimizar a lacuna construída na universidade? Ou melhor, como resolver ou minimizar o déficit relacionado à utilização da escrita desvinculada das práticas socioculturais, que provavelmente

remota à educação básica, estender-se ao ensino médio e se consolida na universidade?

Retornar à universidade, a partir dos cursos de pós-graduação ou mestrado, seria uma opção, mas, por motivos variados, alguns professores não fazem essa opção. Então, resta à formação continuada lançar um olhar atento às questões que envolvem o letramento acadêmico dos professores para que eles não se sintam incomodados de participar de propostas pedagógicas que lançam um olhar para escrita enquanto prática sociocultural, como é o caso do TCF.

### 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA: DEFINIÇÃO DO TEMA LETRAMENTO

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Diante da necessidade de promover a compreensão dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental II (EF), acerca do conceito de letramento, a respectiva sequência de atividade estrutura-se de modo que ao final da sua realização o público participante consiga definir a concepção de letramento e observe se as práticas narradas no relato de experiência são condizentes com a perspectiva do letramento, sistematizando o conhecimento construído a partir da produção de um artigo científico que será socializado no Seminário de Práticas Exitosas dos professores do Ensino Fundamental II.

**Apresentação:** Como propostas para definição do tema letramento serão vivenciadas quatro atividades.

**Objetivos:** Averiguar o que os(as) professores(as) sabem sobre letramento; observar os equívocos apresentados pelos(as) professores(as) acerca do letramento; descobrir o que os(as) professores(as) não sabem a respeito do assunto tratado; promover a compreensão do conceito de letramento; definir o conceito de letramento a partir das vivências dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental II e consolidá-lo a partir da produção de um artigo científico.

## Sequência de Atividade 1: O que sei sobre letramento?



*Mediador(a),  
Antes de iniciar as etapas propostas na  
atividade 1, apresente a proposta pedagógica  
aos professores, os objetivos propostos, bem como  
as estratégias utilizadas.*



No primeiro momento, o(s) mediador(as) entregam a cada professor(a) um *postiche* de cores diferentes para que eles/elas escrevam suas interpretações sobre letramento.



No segundo momento, o(a) mediador(a) solicita aos(ás) professores(as) que se organizem em grupos, utilizando como critério as cores dos *postiches*. Em seguida solicita que os grupos escolham um participante para desempenhar a função de redator. Os grupos recebem a missão de sintetizar os conceitos de letramento apresentados pelos integrantes numa única definição.

*Mediador(a),  
Entregue para cada grupo  
uma folha de cartolina com a  
mesma cor do postiche  
recebido anteriormente.*



Cada redator(a) escreve a definição proposta pela sua equipe numa cartolina, cuja cor é a mesma do postiche.



No terceiro momento, os grupos escolhem porta-vozes para socializarem as definições produzidas pelas equipes.

*Mediador(a),*

*No momento da socialização, caso algum participante do grupo queira colocar-se, diga que haverá um momento para esse fim.*

*Outra questão importante, não apresente nenhum juízo acerca das definições apresentadas pelos porta-vozes. Caso seja necessário, realize alguns questionamentos a partir das definições apresentadas.*

*Nesse momento, é importante descobrir o que os professores já sabem sobre letramento.*



No quarto momento, os(as) porta-voz(es) apresentam as definições sobre letramento propostas pelos grupos. Encerrado esse momento, os porta-vozes reúnem-se num canto da sala para sintetizar as definições apresentadas pelas equipes numa única definição sobre letramento.

*Mediador(a),*

*Solicite ao grupo dos Porta-vozes que escolham um(a) secretário(a) e um(a) líder entre os participantes para anotar a definição e apresentá-la.*



Enquanto o grupo de porta-voz sintetiza os conceitos, o(a) mediador(a) convida os(as) professores(as) a tecerem comentários acerca das definições sobre letramento apresentadas individualmente e das apresentadas pelos grupos.

*Mediador (a),  
Abra espaço à discussão dos participantes e  
aproveite para observar as compreensões acerca do  
letramento.  
Caso ache necessário, faça perguntas que ajudem a  
mediar à conversa!*



Finalizado a atividade de síntese desenvolvida pelos porta-vozes, o(a) líder do grupo é convidado a socializar a definição de letramento com os participantes. Neste momento, o(a) mediador(a) abre espaço para os demais porta-vozes discutirem sobre as questões que os motivaram a definir o conceito de letramento. Como forma de problematizar a discussão, o(a) mediador(a) pode fazer os seguintes questionamentos:



- ✓ A definição proposta atende às expectativas?
- ✓ Por quê?
- ✓ Sua definição foi contemplada no conceito apresentado?
- ✓ Em caso de resposta positiva ou negativa, perguntar: Por quê?

## Atividade 2 – O que precisam saber sobre letramento?



*Mediador(a),  
Antes de iniciar as etapas propostas na  
atividade dois, apresente a proposta  
pedagógica aos professores, os objetivos  
propostos, bem como as estratégias  
utilizadas.*



Na etapa da contextualização, o(a) mediador(a) lê para o grupo um Relato de Experiência produzido a partir de vivências de leitura e escrita em sala de aula, com o intuito de prepará-los para a produção de um relato de experiência que será utilizado mais tarde na produção do artigo científico. O relato escolhido para leitura foi retirado do artigo científico:

MAGRO, D.R. M.; BOTTEGA, R. M. D. **O ensino da escrita no ensino fundamental: relato de uma experiência pedagógica.** Revista UFCG, v. 17, n. 2, p. 73-89, 2007.

A partir da leitura do relato de experiência apresentado pelo(a) mediador(a) ao grupo, os(as) professores(as) elaboram um relato de experiência sobre uma atividade de escrita vivenciada em sala de aula que se relaciona ou representa uma prática de letramento. Os(as) professores(as) devem ser orientados a identificar o relato com nomes fictícios. Entretanto, as informações em relação ao ano e perfil da turma precisam ser verídicas.

*Mediador(a),  
Oriente os professores para inserir, nos seus relatos de  
experiência, comentários sobre o desenvolvimento da  
atividade pedagógica, como, por exemplo, objetivos  
propostos, resultados alcançados, dificuldades  
encontradas no processo. Outro detalhe importante: pedir  
para os professores comentarem, na produção do relato de  
experiência, qual a relação das atividades realizadas em  
sala, a partir do entendimento sobre letramento.*



Encerrada as produções dos relatos de experiência, o(a) mediador(a) recolhe-os e guarda-os numa caixa, onde serão misturados. Depois que o(a) mediador(a) misturar as produções, passa a caixa entre os(as) professores(as) para que eles/elas peguem um texto.

*Mediador(a),  
Oriente os professores a devolver o relato  
de experiência, caso peguem o seu texto.*



Entregues os relatos de experiência, o mediador orienta os(as) professores(as) a se organizarem em grupo, utilizando o critério da cor do *postiche* e leiam as produções para em seguida escolher uma relato cujas vivências apresentadas exemplificam práticas de letramento.

*Mediador(a),  
O relato de vivência escolhido não pode  
pertencer aos participantes do grupo.*



Escolhidos os relatos, o(a) porta-voz de cada grupo precisa justificar a escolha do texto com base no conceito de letramento definido por todos os grupos.

*Mediador(a),  
À medida que cada porta-voz apresente o seu  
relato e explique os motivos da escolha e a  
relação com o conceito de letramento,  
aproveite o momento para relacionar os  
conceitos sobre letramento apresentados  
pelos grupos com as ações propostas no relato.*



Concluída a socialização das escolhas dos relatos, o mediador entregará aos grupos o livro:

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com>. Acesso: 01 de mai. 2019.

*Mediador(a),  
Peça aos grupos que relacionem a leitura da  
parte do livro que receberam com as  
definições de letramento apresentadas  
anteriormente.*



Como alternativa para socialização da leitura do livro, o mediador solicita a produção dos seguintes gêneros textuais: mapa conceitual, meme, entrevista com especialista, telejornal e vídeo para *You tube* (com 3min. de duração).

*Mediador(a),  
Entregar aos grupos tabletes com acesso à internet  
e permitir o uso do celular para produção dos  
gêneros solicitados. Como se trata de um gênero  
textual multissemiótico, as condições oferecidas  
devem ser adequadas à demanda solicitada.*



Nesta atividade, os grupos socializam as produções textuais e ao final das apresentações são orientados a falar sobre a compreensão acerca do letramento assumida antes e após a leitura do livro.

*Mediador (a),  
Fique atento às apresentações, principalmente, se as  
definições trazidas sobre letramento, nas etapas  
anteriores, não sejam condizentes com a concepção de  
letramento, enquanto práticas sociais, da existência  
de diferentes letramentos e desvinculação do  
entendimento de letramento de alfabetização. Realize  
questionamentos para os grupos ou para turma, caso  
seja necessário. É importante que os participantes não  
tenham dúvidas sobre o conceito de letramento.*





### 3 Conceituando letramento

Concluídas as apresentações, o(a) mediador(a) realiza uma aula expositiva com o intuito de sistematizar a compreensão do grupo a cerca do letramento. Na aula expositiva, com uso de *slides*, o mediador aborda conceitos chave sobre letramento, como por exemplo, conceitos de letramento; eventos de letramento; práticas de letramento; modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento.

*Mediador(a),  
Neste momento expositivo, abrir espaço  
para os professores apresentarem suas  
dúvidas e considerações sobre o assunto.  
Esse momento é uma oportunidade  
dialógica, aproveite!!!*




### 4 Encerrando o assunto

Como proposta para o encerramento das discussões sobre letramento, o(a) mediador(a) convida os(as) professores(as) a realizarem uma investigação a partir da problematização dos relatos de experiências produzidos à luz da concepção de letramento. Os(as) professores(as) recebem o desafio de produzirem um gênero discursivo cujo objetivo comunicativo seja divulgar a produção de conhecimento.

## 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESCRITA: ARTIGO CIENTÍFICO

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

**Apresentação:** Os professores produzirão um artigo científico, com o intuito de socializar os conhecimentos acerca do letramento, utilizando como ponto de partida os relatos de experiências produzidos anteriormente. Antes de realizar a produção inicial do artigo científico, os professores precisam identificá-lo como gênero discursivo adequado a atender o objetivo comunicativo de socializar uma investigação de curta duração, no Seminário de Práticas Exitosas, a partir de questionamentos que os sensibilizem a participar da respectiva sequência didática para escrita do respectivo gênero. Após assumirem essa compreensão, os professores serão convidados a realizarem a primeira produção do artigo científico.

**Objetivos:** Sensibilizar os(as) professores(as) sobre a finalidade comunicativa do artigo científico e incentivar a produção do artigo científico para atender um objetivo comunicativo específico.



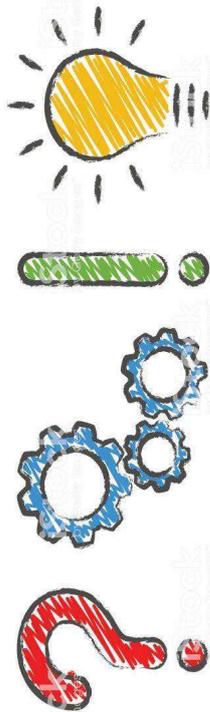
Na primeira atividade, o(a) mediador(a) apresenta um problema comunicativo com o intuito de agregar o maior número de informações possíveis sobre o gênero estudado, e assim, os(as) professores(as) elaboram a primeira produção.



Problema comunicativo...

Os professores do Ensino Fundamental II, nas formações em serviço, estão desenvolvendo estudos sobre letramento a partir dos relatos de experiências de seus colegas que apresentam práticas de escrita realizadas na sala de aula. Qual o gênero discursivo adequado para socializar o conhecimento construído a partir dos respectivos estudos, no Seminário de Práticas Exitosas, promovido pela Gerência Regional de Educação?

Apresentado o problema comunicativo, o(a) mediador(a) realiza perguntas com intuito de instigar a reflexão dos(as) professores(as).



### Seguem as perguntas...

- a) Qual o gênero discursivo adequado para atender à situação comunicativa apresentada?
- b) Qual a finalidade comunicativa desse gênero discursivo?
- c) A que público-alvo se destina esse gênero discursivo?
- d) Quem são os produtores desse gênero discursivo?
- e) Quais os elementos constituintes desse gênero discursivo?
- f) Quem são os produtores desse gênero discursivo?
- g) Qual o assunto abordado nesse gênero discursivo?
- h) O gênero textual aborda um conhecimento construído?
- i) Quais os indivíduos envolvidos na produção do respectivo gênero?

*Mediador(a),  
As perguntas acima relacionadas ajudam a conduzir os professores à reflexão de que o gênero artigo científico (assim como outro) constitui um gênero adequado para socialização de uma pesquisa de curta duração.*



## Produção Inicial

**Apresentação:** Os(as) professores(as) produzirão um artigo científico com o intuito de socializar os conhecimentos produzidos acerca do letramento, utilizando como ponto de partida, os relatos de experiências produzidos anteriormente. A partir das vivências relatadas, as práticas pedagógicas utilizadas, para promoção da escrita, são condizentes com práticas de letramento? Os artigos científicos serão elaborados com o intuito de socializar o conhecimento produzido a partir do respectivo questionamento, no Seminário de Práticas Exitosas <sup>1</sup> para professores do Ensino Fundamental II, organizado pela da Gerência Regional de Educação. Nesta etapa serão realizadas atividades.

**Objetivos:** Produzir os primeiros artigos científicos que servirão como base para desenvolvimento da sequência didática e para avaliação formativa do processo em questão; elencar o que os professores sabem sobre o gênero artigo científico no que diz respeito ao conteúdo, estilo e à composição, observar a utilização das vozes de outros autores na produção do gênero em questão; identificar a autoria no discurso presente no artigo científico.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) exhibe a tira de Mafalda com intuito de problematizar as práticas de escrita vivenciadas na escola. Os(as) professores(as) são convidados a relacionar a leitura do relatos de vivência produzidos na formação, o livro:

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

<sup>1</sup> O Seminário de Práticas Exitosas do Ensino Fundamental II é realizado no mês de novembro com o intuito de apresentar práticas pedagógicas vivenciadas nas aulas de L. Portuguesa, que, segundo os professores, promoveram a aprendizagem significativa dos alunos.



Fonte: <http://cgceducacao.com.br/alfabetizacao-e-letramento-silvia-colello/>. Acesso: 01/07/19.



A partir das leituras realizadas, os professores são incentivados a elaborar a primeira produção do artigo científico a partir dos estudos desenvolvidos à luz das práticas de letramento.

*Mediador,  
Entregar aos grupos tablets com acesso à  
internet para produção dos artigos  
científicos.*



## ATENÇÃO!



- Essa produção constituirá um registro que proporcionará ao mediador realizar a diagnose acerca da produção do artigo científico dos professores. A partir dela, criar uma sequência de módulos adequados aos professores, com o objetivo de instrumentalizá-los para produção do gênero artigo científico.
- Para desenvolvimento da proposta de sequência didática, poderão apresentar as seguintes fragilidades, na produção inicial dos professores:
  - ✓ Falta de entendimento do propósito comunicativo do gênero textual proposto;
  - ✓ Inadequação das regularidades estruturais ao gênero estudado;
  - ✓ Ausência de conhecimentos sobre o tema abordado no respectivo gênero textual;
  - ✓ Progressão textual inadequada: utilização frágil dos recursos coesivos e falta de coerência.
  - ✓ Utilização das vozes dos outros autores no texto;
  - ✓ A constatação da autoria do texto a partir dos aspectos linguísticos.
- A partir da atividade diagnóstica, entendeu-se que algumas das dificuldades encontradas devem-se à ausência de familiaridade com o gênero textual artigo científico, em virtude de problemas relacionados ao letramento acadêmico dos professores.

## Módulo I – Estrutura composicional do artigo científico

A partir da produção inicial, diagnosticou-se que a estrutura composicional do artigo científico representa um ponto nevrálgico.

**Apresentação:** Este módulo consiste na sistematização de duas atividades que se ocupam em atender as dificuldades relativas à estrutura composicional do artigo científico.

**Objetivo:** Apresentar as estruturas que compõem o artigo científico.



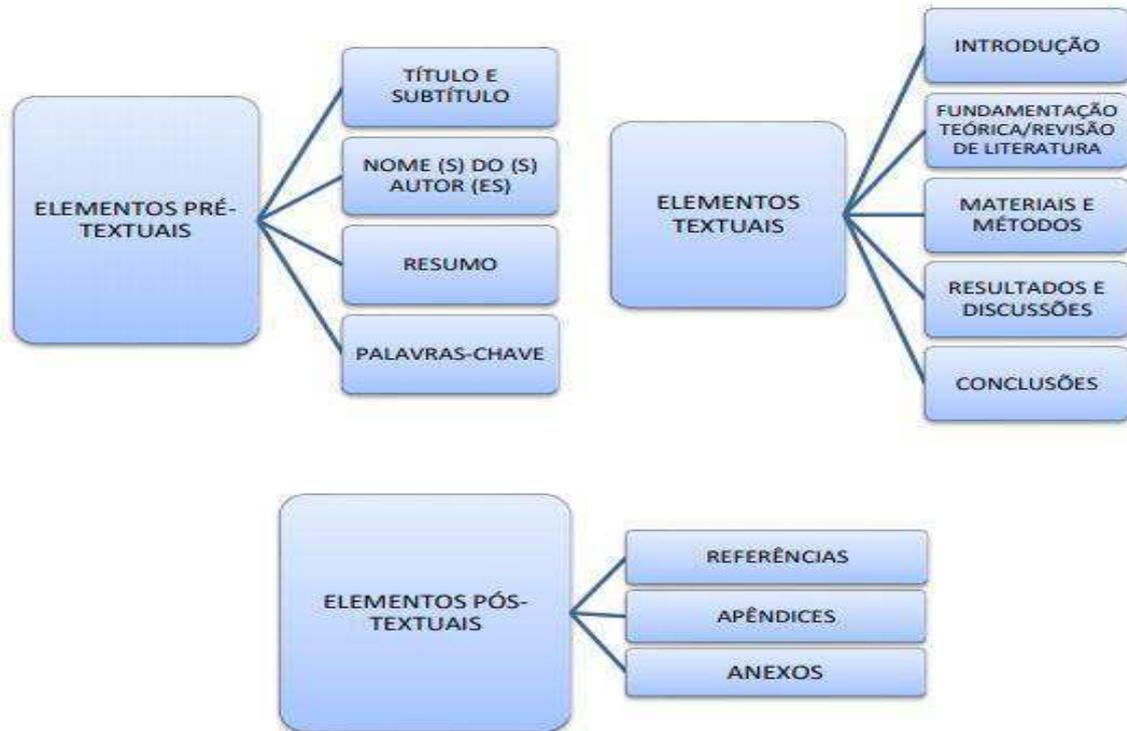
Nesta atividade, o professor apresentará seus conhecimentos prévios sobre a composição do artigo científico, a partir da elaboração de uma figura que represente suas estruturas.

*Mediador(a),  
Orientar os professores a utilizarem o tablete na  
produção da figura que representa as estruturas  
presentes no respectivo gênero.  
Durante a apresentação da figura que  
apresenta as estruturas do artigo científico,  
convidem os demais professores a apontarem as  
estruturas em comum com as suas.*



Um(a) professor(a) pode ser convidado a socializar a sua produção enquanto os demais observam os aspectos comuns e diferentes nas suas produções. Encerrado o momento de observação do que os(as) professores(as) sabem sobre a estrutura do artigo científico, o autor exhibe a seguinte figura:

**Figura 4:** Estrutura do Artigo Científico



**Fonte:** Bessa, 2015, p. 80.

Durante a exibição, o(a) mediador(a) explica que a figura acima representa a estrutura básica de um artigo científico, mas que nas respectivas estruturas existem itens que podem ser retirados caso seja necessário, como por exemplo: apêndices e anexos.

*Mediador(a),  
Indague os professores sobre as estruturas que podem ser  
excluídas do artigo científico e pergunte os motivos.*



Na segunda atividade, o(a) mediador(a) exibe um vídeo, Artigo Científico: conhecendo a sua estrutura<sup>2</sup>, para consolidar o conhecimento sobre as estruturas do artigo científico.

<sup>2</sup> Vídeo retirado do site: <https://www.youtube.com/channel/UCZuJuL-iVH8URatXDqORI2Q>.

## Módulo II – O propósito comunicativo do artigo científico

Em relação às fragilidades identificadas, no tocante à utilização do artigo científico, observou-se que os(as) professores(as) apresentaram dificuldade de identificar a finalidade comunicativa do respectivo gênero discursivo. Com o intuito de contribuir para melhor utilização da escrita inserida numa prática de produção textual com uma finalidade comunicativa definida: a produção do artigo científico e socialização no Seminário de Práticas Exitosas; elaborou a sequência didática a seguir cujas atividades progressivas direcionam-se para instrumentalização dos(as) professores(as) para produção do gênero textual proposto.

**Apresentação:** Este módulo consiste na sistematização de uma atividade que se ocupa de destacar a finalidade do gênero textual artigo científico.

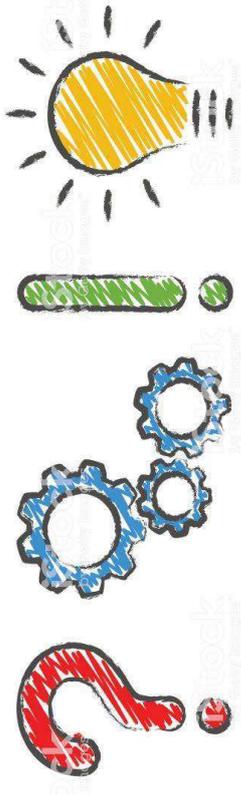
**Objetivo:** Proporcionar ao aluno compreender o propósito comunicativo do gênero em estudo.



Nesta seção, indica-se que o(a) mediador(a) convide o professor a realizar a leitura do artigo científico “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.”, de Kleiman (2007) e que, a partir dele, execute uma atividade escrita para futura socialização oral.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

Os(as) professores(as) serão direcionados a identificar os elementos que o compõem, o propósito comunicativo do gênero: intencionalidade, público-alvo, natureza da autoria, suportes de veiculação e essência temática. Para isso, as perguntas abaixo podem nortear o estudo.

**Seguem as perguntas...**

- a) Quem produziu respectivo texto?
- b) Qual a profissão e a especialidade do autor sobre o assunto apresentado?
- c) Para quem esse texto foi produzido (leitor ou leitores)?
- d) Qual o objetivo comunicativo do respectivo texto ou finalidade?
- e) Qual o assunto tratado no texto?
- f) Esse texto pode ser publicado onde?
- g) A que gênero pertence o respectivo texto?
- h) Qual a ideia do autor a respeito do assunto tratado?
- i) O texto apresenta a utilização do dispositivo móvel pelos jovens como sendo positiva ou negativa?
- j) Qual a contribuição de um gênero textual como esse para o público ao qual ele se destina?
- k) Qual a contribuição de um gênero textual como esse para você enquanto leitor?

Mediante a realização da dinâmica da cabra cega, um dos participantes escolhe um postiche com os olhos vendados. A cor escolhida representa o grupo que socializará oralmente a sistematização da respectiva atividade.

## Módulo III – Quais os objetivos da pesquisa?

**Apresentação:** Este módulo possibilitará aos(as) professores(as) a construção dos objetivos propostos para suas investigações, a partir da realização de duas atividades no módulo em questão.

**Objetivo:** Elaborar os seguintes elementos presentes na investigação científica: objetivo específico e objetivos gerais e que se fazem presentes no artigo científico.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) solicita aos(as) professores(as) que realizem a leitura do seguinte artigo científico:

KLEIMAN, A. B. **Trajatórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

Realizada a atividade, o(a) mediador(a) provoca algumas reflexões com intuito dos professores relacionarem os objetivos ao problema que gerou a investigação a partir das seguintes perguntas:



- a) Existe reação entre os objetivos e o problema de investigação?
- b) Os objetivos não possuem coerência com o problema de investigação?

*Mediador(a),  
Observe as colocações dos grupos e  
atente, caso seja necessário, a  
relação de coerência entre o  
problema identificado e os objetivos.*





Encerrada essa atividade anterior, o(a) mediador(a) apresenta o quadro a seguir elaborado a partir da leitura de Gonsalves (2001), projetado no *datashow* com os verbos utilizados na elaboração dos objetivos. As ações generalizadas encontram-se organizadas com os verbos mais específicos, que podem ser empregados para indicá-las.

Ação	Verbos que se relacionam especificamente com a ação
<b>Análise</b>	Analisar, comparar investigar, identificar, detectar, distinguir, etc.
<b>Aplicação</b>	Empregar, ilustrar, demonstrar, interpretar relacionar, propor, esboçar, etc.
<b>Compreensão</b>	Concluir, determinar, interpretar, descrever, localizar, relatar, discutir, prever, etc.
<b>Conhecimento</b>	Registrar, exemplificar, identificar, medir, definir, especificar, enumerar, etc.
<b>Síntese</b>	Formular, produzir, comunicar, planejar, elaborar, especificar, organização, criar, formular, etc.

Concluída a explanação do quadro acima, o mediador solicita que cada equipe projete seus objetivos e a situação problemática para serem analisados com o grupo e, juntos, observam os seguintes aspectos:



- ✓ Modo verbal empregado;
- ✓ Coerência entre objetivos e situação problema;
- ✓ Adequação entre o verbo escolhido e a proposta investigativa.

Encerrada as observações e colocações, os grupos realizam a reescrita com as devidas adequações.

*Mediador(a),  
Observe se os objetivos são coerentes com os  
problemas investigativos apresentados pelos  
grupos. Atentar para coerência que deve existir  
entre esses elementos e não ir ao outro módulo até  
que isso fique bem claro.*



## Módulo IV – Elaborando a fundamentação teórica

**Apresentação:** O respectivo módulo abordará os aspectos pertinentes à elaboração de uma fundamentação teórica adequada, como por exemplo, os aspectos linguísticos, a inserção das vozes de outros autores e a consolidação da autoria, a partir da realização de três atividades.

**Objetivo:** Entender o processo de elaboração de uma fundamentação teórica, bem como o papel dos aspectos linguísticos envolvidos, das vozes dos outros autores e da consolidação da autoria.



O(A) mediador(a) realizará uma aula expositiva sobre a estrutura da fundamentação teórica e as suas características linguísticas: tempos verbais utilizados, valores semânticos dos verbos e verbos conectores linguísticos utilizados para introdução das citações, frequentemente utilizados.



Os (As) professores(as) serão convidados(as) a produzir o referencial teórico dos seus artigos científicos orientados pela tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010):

Estruturas textuais presentes	Sua Produção das estruturas textuais	Citação
Crie um parágrafo chamando atenção para realização do seu estudo.		
Crie um parágrafo apresentando a generalização do assunto.		
Elabore um parágrafo apresentando pesquisa(s) anterior(es) a sua sobre o mesmo tema que confirma(m) sua linha de raciocínio.		



No encerramento desta atividade, o(a) mediador(a) convida o(a) porta-voz de um dos grupos para socializar a fundamentação teórica, enquanto isso, os demais grupos observam os aspectos que necessitam de adequação e anotam as soluções.

Concluída a socialização, o(a) mediador(a) solicita que os(as) porta-vozes dos outros grupos indiquem as inadequações e apresentem as possíveis soluções.

## Módulo V – Elaborando a metodologia

**Apresentação:** Este módulo contempla três atividades que possibilitaram ao(às) professores(as) compreender a metodologia e elaborar uma para seu artigo científico.

**Objetivo:** Entender o processo de elaboração de uma fundamentação teórica, bem como o papel dos aspectos linguísticos envolvidos.



Os(as) professores(as) assistem ao vídeo sobre os métodos qualitativos, quantitativos e coletas de dados<sup>3</sup> para fazer anotações sobre as informações que julgam necessárias à elaboração da sua metodologia. Concluído o vídeo, o mediador precisa problematizar com o grupo a respeito do distanciamento entre pesquisa e pesquisador.

*Mediador(a),  
Lembrar ao grupo que eles devem utilizar o relato de vivência na elaboração das suas pesquisas. Então, solicite que eles fiquem atentos ao(s) tipo(s) de pesquisa(s) mais indicada(s).*



Como possibilidade de ampliar o olhar dos(as) professores(as) acerca dos métodos e tipos de pesquisas científicas, o mediador divide os professores em cinco grupos para que seja realizada a leitura dos seguintes artigos:

<sup>3</sup> Vídeo retirado do site: <https://www.youtube.com/watch?v=tR7DE1utCo4>

NACARATO, A. M.; BETERELI, K. C. **As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação.** In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BUENO, L. **O decálogo e a prescrição.** In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LOPES, M. A. P. T. **Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOPES, M. A. P. T. **Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GOMES, K. M. R.; SANTOS, C. B. **Escrita e autoria na formação da professora indígena.** In: KLEIMAN, B. A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Finalizada a atividade de leitura, o(a) medidor(a) solicita aos grupos que apresentem as interpretações acerca das metodologias qualitativas, e, em especial da utilização das narrativas autobiográficas em pesquisas científicas.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) solicita aos alunos que elaborem a metodologia das suas pesquisas, a partir da utilização do roteiro a seguir:



- a) Quem serão os participantes da pesquisa?
- b) Quais os materiais utilizados?
- c) Como serão coletados os dados?
- d) Descreva como será o processo de pesquisa?
- e) Diga como se dará a análise dos dados?
- f) Qual(is) o(s) tipo(s) de pesquisa utilizou?

Escritas as metodologias, o(a) mediador(a) demanda que os grupos salvem as metodologias num *pendrive* e troque-os entre si para realização da leitura da metodologia e análise. Os grupos devem atentar para as inadequações, apresentando sugestões que resolvam os problemas.

Realizadas as adequações, os grupos socializam a metodologia com os devidos ajustes.

*Mediador(a),  
Observe as colocações dos grupos e  
atente, caso seja necessário, a  
relação de coerência entre o  
problema identificado e os objetivos.*



## Módulo VI – Elaborando a análise e discussão dos dados

**Apresentação:** Este módulo contempla uma atividade cuja proposta direciona adequadamente a construção da análise e discussão dos resultados.

**Objetivos:** Observar o processo de elaboração da análise e discussão dos dados, bem como produzir sua análise e discussão dos resultados, considerando os elementos linguísticos utilizados.



O(A) mediador(a) solicita aos alunos que organizem os resultados do seu estudo e realizem a discussão dos dados com base na tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010).

Elementos presentes na análise e discussão dos dados	Produção de parágrafo correspondente com a adoção de elementos linguísticos adequados e acréscimo de citação.
<b>Recapitulação de informação metodológica</b>	
<b>Declaração dos resultados</b>	
<b>Explicação do final (in) esperado</b>	
<b>Avaliação da descoberta.</b>	
<b>Comparação da descoberta com a literatura</b>	
<b>Generalização</b>	
<b>Resumo</b>	

Ao final dessa atividade, os(as) professores(as) socializam a produção textual e o mediador, em parceria com os grupos, apresenta as suas observações sobre o que precisa ser reestruturado e realiza uma reflexão sobre os empregos linguísticos para introdução de citações.

## Módulo VII – Elaborando as considerações finais

**Apresentação:** O respectivo módulo apresenta duas atividades sistematizadas para entendimento e elaboração das considerações finais.

**Objetivo:** Perceber as características das considerações finais e produção da respectiva estrutura textual.



O(A) mediador(a) convida os grupos a socializar suas considerações finais e entrega uma tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010) com as estruturas presentes no respectivo texto. Enquanto os porta-vozes dos grupos apresentam suas produções, os(as) secretários(as) anotam as inadequações presentes na produção utilizando como parâmetro a tabela a seguir. Os demais integrantes dos grupos observam o emprego dos operadores argumentativos nas produções em questão.

Estruturas textuais presentes nas considerações finais	<i>Check list</i>
<b>Generalização acerca das descobertas sobre o assunto.</b>	
<b>Identificar uma ou duas descobertas para tratar em detalhe.</b>	
<b>Situar os resultados da literatura na área,</b>	
<b>Ressaltar as contribuições e implicações teóricas,</b>	
<b>Considerar em detalhes aplicações e interpretações práticas a partir dos resultados obtidos</b>	

Terminada a socialização dos respectivos textos, cada grupo realiza as inadequações apontadas pelo secretário.



Resolvida a estruturação da conclusão, os(as) participantes dos grupos indicam as inadequações em relação aos operadores argumentativos empregados nas considerações finais e juntos corrigem.

Realizadas as alterações apontadas, os(as) porta-vozes dos grupos leem das considerações finais.

*Mediador(a),  
Ao final de cada apresentação,  
solicite aos professores que  
apresentem as plaquinhas como  
forma de incentivar o grupo.*



## Módulo VIII – Elaborando as referências

**Apresentação:** Este módulo contempla uma atividade cuja proposta direciona ao entendimento do papel das referências bibliográficas e da sua produção.

**Objetivo:** Observar os critérios adotados para elaboração das referências bibliográficas, mas também produzir o respectivo texto considerando os elementos linguísticos utilizados.



O(A) mediador(a) entrega aos grupos uma cópia da ABNT NBR 6023 e pede que organizem as referências a partir das orientações presentes na atual ABNT.



Concluído a organização das referências, o(a) mediador(a) entrega plaquinhas aos professores, que serão usadas quando os porta-vozes de cada equipe realizar a socialização do respectivo texto. O uso das plaquinhas indicará se o texto encontra-se adequado ao que orienta a ABNT NBR 6023. Em caso de inadequação, o(a) porta-voz procede a correção durante as colocações dos(as) professores(as).

## Módulo IX – O princípio do fim

**Apresentação:** Este módulo possibilitará aos(às) professores(as) a construção do título e resumo a partir da realização de duas atividades.

**Objetivo:** Elaborar os seguintes elementos presentes no artigo científico: título e resumo.



A pesquisa partiu de uma pergunta investigativa. Como possibilidade à elaboração do título o(a) mediador(a) solicita aos grupos que respondam a respectiva pergunta.



Nesta atividade, o(a) mediador(a) convida os grupos a socializar os resumos, cabendo ao(à) porta-voz de cada grupo realizar essa atividade. O(a) secretário(a) do grupo recebe a tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), e, durante a socialização, observa o que se encontra ou não contemplado no resumo. Encerrada a checagem das estruturas, os demais participantes da equipe reescrevem as estruturas inadequadas.

Estruturas textuais presentes no resumo	Contemplou
O PROBLEMA abordado pela pesquisa.	
O OBJETIVO DA PESQUISA proposto para pesquisa.	
O MÉTODO e METODOLOGIA utilizados na pesquisa.	
Os RESULTADOS encontrados pela pesquisa.	
A CONCLUSÃO indicada pela pesquisa.	

## Módulo X – Elaborando a introdução e identificando as palavras-chave

**Apresentação:** Este módulo possui duas atividades que abordam a introdução e as palavras-chave.

**Objetivo:** Produzir a introdução e as palavras-chave do artigo científico.



Para a observação quanto à adequação da introdução produzida pelos grupos, o(a) mediador(a) entrega uma tabela elaborada a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), com os aspectos relevantes à introdução e orienta os grupos a trocarem as introduções para que possam observar se os aspectos foram atendidos ou não na respectiva produção textual.

SUA INTRODUÇÃO APRESENTA:			
Aspectos relevantes na introdução	Sim	Não	Orientação
A adequação aos propósitos comunicativos.			
A adequação ao tema proposto.			
A importância da realização da sua pesquisa sobre o tema proposto.			
Relevância sobre esse tema.			
Informações generalizadas sobre o tema da sua pesquisa.			
Falas de outras pessoas que contradizem suas ideias.			
Dados que acrescentam informações às suas ideias.			
O objetivo da sua pesquisa.			
A justificativa para realização da sua pesquisa.			
Estrutura capitular			
A Utilização de linguagem formal.			

Na devolução da introdução, os grupos entregam a tabela acima devidamente preenchida. Em seguida os grupos realizam as adequações.



O(A) mediador(a) orienta os(as) professores(as) a lerem a introdução dos seus artigos científicos. Em seguida, solicita-lhes a montagem de um mapa semântico com as palavras recorrentes no texto que representam o tema tratado no respectivo texto.

## Produção Final

**Apresentação:** Este módulo contempla três atividades, cuja proposta direciona à reescrita do artigo científico e acréscimo de um título adequado à temática abordada no artigo científico, bem como a realização da autoavaliação.

**Objetivo:** Reescrever o artigo científico e atribuir-lhe um título adequado à temática proposta, bem como realizar autoavaliação do processo percorrido para produção final do artigo científico.



Encerrada a revisão de todos os artigos, os(as) professores(as) realizarão a reescrita do artigo científico e acrescentam um título adequado ao tema proposto no gênero em questão.



Ao final do processo, que resultou na produção do artigo científico, o(a) mediador(a) solicita aos(às) professores(as) que preencham a autoavaliação, a seguir, como forma de avaliar o processo de produção do gênero em questão.

Os critérios utilizados para avaliação do artigo científico	Seu artigo atende adequadamente os critérios de avaliação adotados		
	Sim	Em parte	Não
1) Tema atual e relevante.			
2)Objetivos claros e bem definidos.			
3) Revisão de literatura adequada à área do conhecimento.			
4)Consistência teórica do trabalho adequada e bem estruturada.			
5)Método de pesquisa utilizado definido de modo claro e consistente com os objetivos do trabalho.			
6.Análise de dados e resultados com interpretação correta e articulada com a base teórica.			
7)Considerações Finais, fundamentada nos dados da pesquisa, claras e objetivas.			
8)Contribuição científica para construção do conhecimento para comunidade escolar.			
9)Adequação da redação e organização do texto aos aspectos linguísticos e à situação comunicativa.			



O(A) mediador(a) realiza a revisão com cada grupo em particular e, junto aos professores, identifica se a produção textual possui alguma inadequação que passou despercebida.



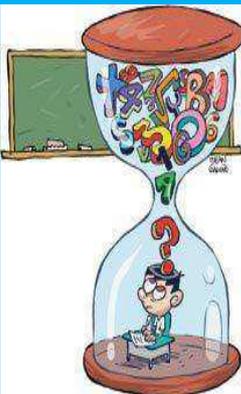
## 5 MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Coletânea de textos selecionados (anexo)
- Postiches (cinco cores diferentes)
- Cartolinas (cinco cores diferentes)
- Tela para projeção
- Datashow
- Pendrive
- Tabletes
- Internet
- Celular



## 6 PÚBLICO

Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública do Ensino Fundamental II



## 7 DURAÇÃO DA APLICAÇÃO

Seqüência Didática: Letramento acadêmico como proposta de formação continuada para os professores de língua materna a partir do gênero artigo científico

Módulo: 10

Atividades: 30

Duração: 25 aulas (cada aula com 50 min. de duração)



## 8 PROCESSO AVALIATIVO

A sequência didática constitui uma oportunidade pedagógica de avaliar o processo de ensino/aprendizagem e não apenas os seus participantes, como se propõe um modelo tradicionalista de avaliação. Devido ao caráter sistemático com emprego de módulo, os participantes experimentam diferentes atividades, permitindo-os vivenciar outras possibilidades de atuar e demonstrando diferentes potencialidades.

Em virtude da ênfase no processo, a produção inicial atua como uma oportunidade de observar os aspectos relevantes na construção dos seus módulos, com intuito de colaborar com o processo de ensino/aprendizagem do início à produção final.

A produção final não representa apenas um resultado, mas o processo como um todo, uma vez que a sequência didática pode ser adequada e ajustada a atender as demandas de aprendizagem de seus envolvidos, desde os estudantes ao professor.

Durante esse processo, o estudante aprende porque suas necessidades são observadas e estratégias são criadas para minimizá-las ou resolvê-las, e também o professor, porque ele lança um olhar sobre a sua prática, possibilitando o movimento ação-reflexão-ação.

Por esses e outros motivos que são específicos da área do conhecimento que emprega a sequência didática, a avaliação utilizada é a formativa, pois a ênfase encontra-se no processo de ensino/aprendizagem e não apenas no resultado.



## 9 ÚLTIMAS PALAVRAS

A sequência didática apresentada anteriormente representa uma proposta de intervenções com sugestões de atividades cujo intuito é abordar a produção do artigo científico acerca das práticas de letramento desenvolvidas pelos próprios professores com embasamentos teórico dos novos estudos do Letramento.

A utilização da sequência didática para produção do gênero discursivo artigo científico deve-se ao fato de que a formação inicial do professor pode deixar algumas arestas em relação ao letramento acadêmico e a formação continuada em serviço constitui uma oportunidade para minimizar essas arestas, uma vez que a produção do artigo científico significa a realização de uma investigação científica, e sendo assim, oportuniza-se aos professores além de escrever um gênero discursivo, envolver-se como pesquisador, e assim, problematizar teoria e prática com intuito de aguçar o olhar para o seu fazer pedagógico.

Vale salientar que as sugestões das atividades pertencentes às sequências didáticas não são um produto, mas sim um processo que pode ser adequado às necessidades do professor mediador que as aplicará e dos professores estudantes que delas utilizarem.

Bom trabalho!

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.

BESSA, C. M. B. **Que autoridade sustenta a autoridade?** A argumentatividade no gênero artigo científico através do arrazoado por autoridade e da modalização discursiva. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BUENO, L. O decálogo e a prescrição. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014, p. 81-108.

GONSALVES, E.P. **Conversa sobre iniciação científica**. Capinas: Alínea, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, bibliografia, projeto de relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGRO, D.R. M.; BOTTEGA, R. M. D. **O ensino da escrita no ensino fundamental: relato de uma experiência pedagógica**. Revista UFCG, v. 17, n. 2, p. 73-89, 2007.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NACARATO, A. M.; BETERELI, K. C. As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação. In: BUENO, L.; LOPES,

M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malú Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LOPES, M. A. P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, B. A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, S. B. B.; SILVA, L. F. Etnografia e autoetnografia na formação de professores e Escrita e autoria na formação da professora indígena. In: KLEIMAN, B. A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.