

SIMPÓSIO 11  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E OS  
(MULTI)LETRAMENTO(S)

COORDENADORES

Cláudia Graziano Paes de Barros  
(UFMT)

Otília Costa e Sousa  
(IPL)



## **FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

Leandra InesSeganfredo SANTOS<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este texto objetiva socializar resultados de projeto realizado com docentes da área de ensino de Língua Portuguesa que atuam nas redes públicas estadual e municipal de ensino de Mato Grosso. Eles fazem parte do Programa em rede nacional de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unidade de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O projeto tem por finalidade desencadear formação contínua assistida que priorize o acompanhamento sistemático e permanente das ações de formação em estreito relacionamento com a concepção de pesquisa colaborativa de investigação ação-reflexão-ação, trazendo em seu bojo a responsabilidade de promover mudanças no contexto educacional por meio de ações interventivas. Os dados foram coletados por meio de relatórios descritivos-analíticos, relatos de experiências e ações desenvolvidas a partir de propostas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa elaboradas durante disciplinas do mestrado. A análise pauta-se nos estudos dos (multi)letramentos e da formação de professores como agente letrador. Dentre os resultados, destaca-se que o Profletras tem se caracterizado importante locus de atualização nas questões teórico-práticas de docentes oriundos de diferentes contextos educacionais com ampla responsabilidade social de impactar as ações desenvolvidas no interior de salas de aulas de ensino de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; ensino de Língua Portuguesa; multiletramentos; mestrado Profletras.

### **INTRODUÇÃO**

Programas e projetos de formação contínua que contemplam docentes de Língua Portuguesa buscam deflagrar discussões a ações que atendam às novas exigências impostas pela sociedade no que diz respeito aos multiletramentos e às tecnologias digitais da informação e comunicação. Em âmbito nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou com nota 04, em

---

<sup>1</sup>UNEMAT, Campus de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem. Rua das Macieiras, 1027, Jardim Maringá, CEP 78.556-260, Sinop, Mato Grosso, Brasil, [leandraines@unemat.br](mailto:leandraines@unemat.br).

2013, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) cuja especificidade é atender aos professores de Letras em serviço no ensino público. Este é um exemplo dessas ações, com o intuito de alicerçar mudanças de perspectiva em relação à docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O Programa é direcionado para os professores da rede pública de ensino, que atuam especificamente no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, na área de Língua Portuguesa/Literatura. Em sua área de concentração, Linguagens e Letramentos, abriga duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. As disciplinas são distribuídas em três eixos: a dos Fundamentos (Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais; Alfabetização e Letramento) com trinta horas; as obrigatórias (Fonologia, Variação e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; e, Leitura do Texto Literário) com quarenta e cinco horas; as optativas (Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano; Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos; Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade; Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Literatura e Ensino; Literatura Infanto-Juvenil; Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional) com quarenta e cinco horas. Destas, o professor-aluno escolherá três para cursar.

De acordo com o Projeto, o objetivo do Programa é empoderar os docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que venha a promover:

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

(ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do EF na escola brasileira;

(iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

(iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o EF.

Atualmente, o Programa conta com quarenta e nove (49) Instituições Associadas (IAS), com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na região Centro-Oeste do Brasil há cinco unidades. A UNEMAT é uma das IAS da região, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, unidade que descrevemos neste estudo, oferece dezoito vagas anuais. O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial, como será apresentado adiante.

Em entrevista concedida a nós, Nóvoa asseverou que considera ser necessário criar uma nova instituição que juntasse os centros universitários de formação, os grupos de pesquisa e as escolas da rede e acredita que esta instituição não está muito distante de algumas das nossas práticas. Para ele, entretanto,

é preciso dar um passo a mais e criá-la, com uma unidade e uma organização própria. Nesta instituição: os formadores universitários devem fazer pesquisa e dar aulas nas escolas da rede; os pesquisadores devem participar na formação e intervir pedagogicamente nas escolas; os professores da rede devem participar na pesquisa e na formação dos seus futuros colegas. (Santos et al, 2012: 6)

Pensando nisso e para melhor organizar e acompanhar as ações do Programa, os docentes do PROFLETRAS/Sinop elaborou, em parceria com um grupo de docentes da área de linguagens do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, um projeto de pesquisa<sup>2</sup> que tem como meta desenvolver investigação a partir de propostas de formação continuada assistida desenvolvidas com professores da rede pública de ensino, tendo como suporte metodológico a pesquisa colaborativa e como aporte teórico estudos que discutem a formação do professor atuante na área da linguagem, ancorados, especialmente, nos princípios crítico-reflexivos (Zeichner, 2008). Também pretende compreender como os multiletramentos e tecnologias interferem nas práticas sociais.

O projeto objetiva, ainda, analisar a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias na ação pedagógica de professores da área de

---

<sup>2</sup> Agradecemos a CAPES (processo 404680/2013-5) e a FAPEMAT (processo 151442/2014) pelo fomento para o desenvolvimento do projeto.

linguagem da Educação Básica para compreender como estes interferem nas práticas sociais. Ao incidir um olhar e uma prática voltados à formação docente, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, as atividades desenvolvidas têm impactado no ensino público estadual, espaço em que os envolvidos na pesquisa atuam diretamente. Temos buscado, pois, ao longo dos últimos dois anos, responder aos seguintes questionamentos: a) a formação continuada assistida possibilita a mudança nas práticas pedagógicas docentes? b) como as práticas educacionais contribuem para os multiletramentos no meio em que os sujeitos vivem da sociedade contemporânea? c) qual a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias?

Neste texto, registramos alguns dos avanços obtidos, descritos, sobretudo, pelos próprios professores-mestrandos, em que tentamos, dar-lhes vez e voz (Nóvoa, 2009) no processo de sistematização e teorização de suas práticas de sala de aula, tarefa pouco realizada no cotidiano do contexto escolar onde estão inseridos. Seleccionamos para este diálogo as ações desenvolvidas no decorrer de duas disciplinas do Programa, ofertadas em 2014, a saber as disciplinas “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”. A primeira propõe o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. No âmbito prático, prevê a elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos. A segunda disciplina, por sua vez, previa com protocolos de práticas de andaimagem/mediação e de pistas de contextualização, exercícios para o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais, além de proposições metodológicas para elaboração de material didático.

Vale ressaltar que todas as disciplinas do Programa preveem uma parte teórica e outra prática, para que seja desenvolvida, preferencialmente, de maneira integrada. Para desenvolver as ementas previstas para as disciplinas do Programa de forma integrada é necessário haver um diálogo constante entre os docentes. Nesse sentido, o trabalho teórico-prático proposto nas duas disciplinas culminaram em um espectro de ações integradas, cujos eixos teóricos norteadores abordaremos na sequência, ainda que de forma bastante breve.

## **1. Eixos teóricos norteadores**

Abordamos aqui os pilares teóricos que sustentam nossas ações, no que diz respeito à formação docente, ao papel do professor, da perspectiva da inclusão do trabalho com os multiletramentos, os gêneros textuais e as tecnologias da informação e comunicações (TIC) em sala de aula, mediante o desenvolvimento de estratégias de leitura e de (re)escrita.

Destarte, a perspectiva de formação docente por nós adotada, vai ao encontro do que preconiza Nóvoa, de uma interação entre a formação inicial e continuada, construída com base na reflexão. Assim afirma o autor:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009:13).

Corroboramos suas ideias no que concerne à importância de uma postura reflexiva do professor. Pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expô-las e examiná-las ele fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida, ou seja, a prática reflexiva concebida por este autor mantém vínculo com a reflexão como prática social (Zeichner, 2008). A formação do profissional reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 2009, Imbernón, 2010).

O ensino nesta perspectiva tem apontado para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, em que a pesquisa é tomada como um instrumento de formação de professores, e o ensino como ponto de partida e de chegada

da pesquisa (Pimenta e Ghedin, 2005). Santos e Ramos (2014) afirmam que uma das preocupações acerca da formação e da prática docentes gira em torno da necessidade do abandono do individualismo para se chegar ao trabalho colaborativo em que a formação passe a ser parte intrínseca da profissão e que cada um dos membros do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros. É o que Imbernón tem chamado de “cultura colaborativa”, e afirma que “atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos” (Imbernón, 2010b:64). Ademais, para Imbernón (2010a e b) a formação docente e profissional precisa ter como base a mudança e a incerteza.

Estudiosos tem defendido uma perspectiva de professor pesquisador como agente de letramento. A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (Kleiman, 2006; Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010).

A escola é, pois, consoante Kleiman (2007), agência de letramento por excelência de nossa sociedade, em que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Não só para esta autora, como também para Rojo (2009 e 2012), a pertinência desta agência está em assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Apropriar-se e/ou desenvolver uma prática que considere os multiletramentos implica em um trabalho docente diferenciado que trabalhe, por exemplo, na perspectiva dos gêneros, que vai além da repetição ritual e de proposições padronizadas, pois as atividades “não apenas identificam o gênero solicitado, mas também propiciam ao aluno um ambiente de fala (...)” (Bazerman *et al*, 2011:31). É preciso se pensar no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita nas situações reais de uso da linguagem (Marcuschi, 2008; Dionísio, 2011) em uma sociedade cada vez mais “tecnológica”. O uso intenso das TIC e a aquisição e domínio dos vários gêneros

digitais satisfazem às exigências daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade e atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento (Xavier, s/d; Snyder, 2010).

Neste contexto, é preciso se rever qual concepção de leitura melhor atende às necessidades práticas dos docentes. Para Bortone e Martins (2008:11)

A leitura precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O texto, nessa perspectiva, não pode mais ser considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor.

Autores como Leffa (1996) e Solé (1998), asseveram que as estratégias de leitura adotadas pelos professores definem os resultados. Neste sentido, para os autores, aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante a leitura, ter objetivo, se autointerrogar sobre o conteúdo e a compreensão, interagir com o texto. Aprender a ler compreensivamente é, pois, uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos e isso requer ensinamento por parte do professor, a partir da observação ativa dos alunos e da própria intervenção. Concordamos com os autores ao assegurarem que ensinar a ler é uma questão de partilha, de promoção de atividades significativas como uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário no sentido conveniente.

Tão importante quanto o trabalho de leitura, encontra-se o trabalho de escrita. Escrever é uma marca de cultura da sociedade. Consoante Cagliari (2004), o ser professor exige dele ciência e arte: ciência para tratar cientificamente de tudo que ensina e arte para interagir com seus alunos e orientá-los no processo de aprendizagem. Destarte, quanto mais o professor souber sobre a linguagem oral e escrita, melhores chances ele terá de ensinar e de orientar seus alunos para que superem suas dificuldades e atinjam os objetivos propostos, ou seja, o sucesso da produção de bons textos depende crucialmente do modo como o professor leva seus alunos a produzirem textos.

Para que as atividades de multiletramentos se efetivem enquanto práticas de leitura e escrita socialmente contextualizadas, é necessário explorar a significação dos textos que fazem sentido à realidade dos estudantes (Cavalcante, 2013). O texto é um espaço em que os sujeitos sociais produzem sentido para o que leem, através das ações linguísticas e sociocognitivas, independente de ser na linguagem escrita ou na linguagem oral através de estratégias tanto no campo linguístico quanto no cognitivo-discursivo para produzir sentido nas relações interdiscursivas que envolvem leitura e produção textual (Koch, 2013).

Além de proporcionar atividades de escrita, o professor precisa pensar e proporcionar mecanismos de reescrita. Neste sentido, com base em Bakhtin (1997), Ruiz (2001) sugere uma correção textual-interativa, ou seja, uma correção discursiva altamente polifônica, expressão máxima da dialogia. Para a referida autora, este tipo de intervenção tenta ir além das formas corriqueiras e tradicionais para falar dos problemas do texto e constrói-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno, mas também o dizer desse aluno, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não-dizer (não-revisando) a propósito da correção do professor.

Após termos descrito as linhas teóricas gerais adotadas durante as disciplinas, na sequência descrevemos as escolhas metodológicas e os resultados advindos de nossa prática.

## **2. Escolhas metodológicas e resultados obtidos**

Como mencionado anteriormente, o Programa prevê que as disciplinas trabalhem aspectos teóricos e metodológicos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o âmbito teórico foi explorado a partir de leituras individuais de obras e artigos, aulas expositivas, apresentação de seminários e relatos de experiências relacionando as práticas às teorias discutidas.

No âmbito prático, após apresentação de sugestões e discussão das possibilidades ficou acordado que seriam elaboradas propostas didáticas para serem desenvolvidas nas salas de aula onde atuam, de acordo com o segue:

- a) Planejamento de sequências didáticas em duplas/trios: Para o planejamento foi seguido o procedimento de sequências didáticas descrito por

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a estrutura de base – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final – além da descrição do tema/título, da turma, da duração, do objetivo, dos materiais necessários e da bibliografia. A proposta deveria envolver um gênero textual, prever o uso das TIC, oportunizar a leitura e a (re)escrita, e priorizar as produções dos alunos. Optamos pela elaboração coletiva para oportunizar o diálogo e negociação para as escolhas que julgassem mais acertadas.

b) Desenvolvimento das sequências didáticas individualmente na escola de lotação: cada docente retornou para sua escola de lotação para desenvolver a proposta de intervenção, de acordo com o planejamento realizado.

c) Escrita de relatório descritivo-analítico individual: após a intervenção, os professores elaboraram um relatório para descrever e refletir sobre a prática desenvolvida, na perspectiva de professor-pesquisador descrita por Bortoni-Ricardo (2008).

d) Socialização dos resultados obtidos: a discussão coletiva dos resultados obtidos caracteriza-se um espaço profícuo de avaliação das decisões tomadas por cada docente em seu contexto impar de trabalho, não no sentido de se expor, mas no sentido de colocar-se em atitude de escuta reflexiva em busca de atingir melhores níveis de proficiência de seu trabalho.

e) Escrita de relatório descritivo-analítico em duplas/tios: por fim, ainda em uma perspectiva de desenvolvimento de autoria iniciada nos processos anteriores, aqui os docentes tiveram a oportunidade de dialogar acerca dos resultados obtidos, em exercício de aproximações e distanciamentos do percurso trilhado. Toda a proposta de intervenção foi pensada na noção de *sujeito-scriptor*, que, através da constituição do sujeito autor, combina textos e saberes pré-existentes para expor sua visão de mundo (Xavier, 2011). Compreendemos o *sujeito-scriptor*, de acordo com Xavier (2011), como alguém que textualiza seu discurso, apresentando suas peculiaridades no que tange à materialidade linguística, elaborando seus enunciados cuidadosamente a fim de estabelecer em seu texto unicidade, coerência e interpretabilidade, desenvolvendo a competência autoral.

f) Organização e publicação de e-book: uma grande preocupação do Proletras é o compromisso social. Assim, pensando no compromisso com as escolas e a sociedade em geral, o material foi organizado em forma de coletânea

digital<sup>3</sup> e publicada pela Editora da UNEMAT. O objetivo do grupo foi oportunizar que o material pudesse chegar até o “chão da escola”, como diz Nóvoa (2001), de forma que a produção dos mestrados pudesse ter visibilidade e servir para novas intervenções e reflexões. Acreditamos que não basta desenvolver a autonomia, a autoria e outras características no professor-mestrando. É necessário fazer com que sua produção circule nos diferentes meios, sobretudo na esfera educacional em que está inserido. Isso não é importante só para ele, mas, e talvez, principalmente, para os alunos, que podem apreciar suas produções e os impactos advindos do processo. Neste sentido, consideramos que a publicação, gratuita, oportuniza a circulação e visibilidade à produção.

A realização das atividades coincidiu com o período eleitoral no Brasil (segundo semestre de 2014), em que seriam eleitos presidente, senadores, deputados e governadores. Para discutir as possibilidades de uso das tecnologias digitais (TIC) em sala para estimular a leitura e escrita, em uma das aulas foi apresentado o vídeo “Propaganda eleitoral gratuita – a verdadeira” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dMVgb3DtS0Y>), que satiriza a forma com que a propaganda eleitoral é feita pelos candidatos brasileiros. Por sugestão dos discentes, todas as propostas teriam esta temática e abordariam, de alguma forma, o vídeo em questão, entretanto, cada dupla/trio teria liberdade para escolher o gênero textual a ser explorado na proposta.

Sete propostas foram elaboradas, em que foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião, envolvendo o uso das TIC, o trabalho com leitura e (re)escrita. Na sequência, passamos a discutir alguns aspectos acerca dos resultados obtidos.

### **3. Um olhar “de fora” sobre o produto**

Uma das premissas de nossa atuação é possibilitar a circulação das produções de forma que o trabalho desenvolvido possa ser apreciado por outros pesquisadores no sentido de sentirmos como nossas ações são vistas e, até mesmo, para que os pontos abordados

---

3 A coletânea está disponível para download gratuito no sítio eletrônico da Editora UNEMAT: [http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo\\_eletronico](http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico)

pelos apreciadores nos sirvam para compreendermos melhor nosso trabalho. Foi exatamente isso que aconteceu quando disponibilizamos o material gerado pelo grupo para uma grande estudiosa da área dos letramentos para que prefaciasse a obra. Em sua leitura cuidadosa, Maria do Socorro Oliveira pontuou vários aspectos, dentre os quais, alguns sequer havíamos pensado termos desenvolvido, o que proporcionou mais momentos de reflexão. Concordamos com a pesquisadora de que a organização do livro teve como eixo norteador o estabelecimento de relações entre os saberes científicos de referência, construídos pelos professores na instância de formação acadêmica, e os saberes escolares por eles trabalhados na prática cotidiana do espaço escolar.

Ela apontou também, por exemplo, nossa preocupação em evidenciar como saberes curriculares, construídos nas disciplinas, articulam-se e moldam saberes práticos de professores, desenvolvidos em turmas de diferentes níveis do ensino fundamental em municípios do Estado de Mato Grosso.

Outro ponto enaltecido foi que as propostas interventivas organizaram-se não pelo repasse da informação, mas por meio do dispositivo didático Sequência Didática, que permitiu sequenciar um plano de atividades de leitura e escrita, centrado em uma temática de real interesse para alunos e professores, utilizando-se, para tanto, do trabalho com vários gêneros textuais. Ademais, pondera Oliveira (2015), a construção do conhecimento situada na vida dos alunos, permitiu desenvolvimento do letramento cívico.

Vislumbrou-se, efetivamente, neste trabalho, de acordo com a autora, a agência de letramento tão esperada que a escola seja para a vida dos sujeitos nela envolvidos. Quer dizer, tendo como critério de seleção o tema-problema, os professores mobilizaram recursos e conhecimentos capazes de construir alunos diferentes, ao possibilitarem o acesso e a disponibilidade dos letramentos via compreensão e produção de gêneros textuais, orais e escritos. Tanto professores quanto alunos puderam se enxergar como leitores autônomos e críticos, protagonistas da sua própria aprendizagem e conscientes da sua identidade leitora e escritora, verdadeiros agentes de letramentos. Por fim, Oliveira pondera que

Experiências como as aqui relatadas são significativas também para o professor no sentido de que oportunizam a reflexão e o questionamento sobre a prática docente. No momento em que o professor deixa de ser apenas mandatário da escrita (aquele manda o aluno escrever) e se torna também escrevente, ao pensar e documentar a sua prática pedagógica por meio de um relatório didático-científico-reflexivo, ele assume o papel de *professor*

*pesquisador/reflexivo* – aquele que se instrumentaliza teoricamente para observar, indagar, propor alternativas e redimensionar o seu fazer pedagógico, transformando velhas práticas em outras novas. Tal movimento, entretanto, só é possível quando o professor parte do princípio de que ação e reflexão compõem uma relação dialética. O diálogo prática-teoria-prática deverá ser sempre um movimento recorrente na formação do professor/pesquisador. (Oliveira, 2015:09)

#### **4. Reflexões de professores-mestrandos acerca de si, da prática e dos resultados do trabalho**

Muito importante para nós também foi contribuir para a construção, não só das propostas de intervenção, bem como colaborar no processo de (re)escrita dos relatórios na perspectiva da correção textual-iterativa proposta por Ruiz (2001), oportunizando-nos a visão do todo e dando-nos subsídios para intervenções teórico-práticas mais consistentes e significativas. Pontuamos a seguir alguns aspectos que consideramos relevantes.

Há uma unanimidade por parte dos professores-mestrandos de que a SD é um procedimento didático interessante e profícuo. Apesar de muitos já terem tido ouvido falar, estudado e/ou lido acerca deste procedimento, para a maioria deles essa foi a primeira vez que produziram e até mesmo aplicaram uma SD. Um dos docentes assim reflete sobre isso:

O trabalho com SD é louvável. O resultado final possui uma diferença muito grande em relação ao primeiro trabalho. Desta forma, cabe uma reflexão sobre a condução dos conteúdos em sala de aula pelos professores de língua portuguesa nos dias atuais. **A SD é uma ferramenta útil e indispensável** porque é necessário percorrer um caminho para que os alunos possam compreender melhor e colocar em prática o seu aprendizado. (Silva, 2015:48, grifos nossos)

Ainda acerca da escolha metodológica, Silva aponta ter percebido a importância de se dar ao aluno chances para que possa chegar ao sucesso em uma produção textual oral ou escrita. Desta forma, afirma Silva, “a aprendizagem será facilitada, pois a frustração de aluno e professor será praticamente nula, como aconteceu com a aplicação da SD para produzir o gênero discurso político”. (Silva, 2015:49).

Ao longo do desenvolvimento das intervenções os mestrandos diagnosticaram certa ansiedade por parte dos alunos, comportamento esse responsável pelo total

envolvimento da turma nas etapas de atividades propostas. Para Antônio, foi uma experiência muito válida, que lhes oportunizou perceber e analisar como ocorrem os processos de autoria dos alunos. Para ela:

Enquanto professor, devemos sempre estar inovando nossas práticas docentes objetivando melhoria no processo de letramento de nossos educandos, através da pedagogia do multiletramento, ou seja, uma pedagogia que prima pela abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagem na escola, levando em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e áudio). (Antônio, 2015:57).

Já na reflexão coletiva com seu colega de elaboração da proposta de intervenção, Antônio amplia e, com Silva, argumenta: “A metodologia aplicada proporcionou liberdade de expressão e **envolvimento com as novas tecnologias**, transformando um tema pouco debatido e aceito em sala de aula em uma atividade agradável e prazerosa”. (Silva e Antônio, 2015:59, grifos nossos). Sem dúvidas, todos os professores-mestrandos ratificaram a importância da inclusão das TIC nas aulas de Língua Portuguesa, apontando-as como auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem. Para Weber (2015:126, grifos nossos), “outro ponto que cabe ressaltar nesse trabalho foi o **uso das tecnologias**, momento em que eles mais se envolveram foi na gravação dos áudios com os celulares”, e continua “possivelmente, se a escola disponibilizasse de mais recursos tecnológicos, haveria um maior envolvimento”.

Conforme apresentamos no aporte teórico, acerca da importância de desenvolver a perspectiva do professor como agente de letramento, acreditamos termos alcançado este objetivo quando lemos as reflexões de Weber, por exemplo, ao afirmar que:

Com a realização desse trabalho, pude **avaliar** não somente a aprendizagem dos alunos, mas principalmente **minha prática**, realizando um movimento de ação-reflexão-ação (...) Quando a **organização dos trabalhos escolares parte do coletivo**, da partilha e da cooperação de todos os envolvidos, dentro de uma concepção dialógica, a prática adquire outra significação. Num trabalho em que há a **negociação entre os pares**, o professor passa de mediador a agente de letramento, pois irá respeitar as vontades e aprender ao mesmo tempo em que ensina. (Weber, 2015:126, grifos nossos)

No que diz respeito ao trabalho de escrita e (re)escrita, a intervenção proporcionou apropriação da linguagem de forma significativa no contexto social. Weber pontua que

esse trabalho fez com que o **texto não fosse apenas pretexto para uma possível correção ou atribuição de nota**, mas contribuiu para perceber que

o texto do aluno não é algo fechado, fixo e regular; que a contextualização e a discussão da temática se fazem necessárias no processo de escrita e que o aluno, como um ser social, já possui um posicionamento diante dos fatos, **cabendo ao professor propiciar momentos de debates e trazer novas informações**, para que haja o confronto entre o velho e o novo, assim o aluno poderá construir o seu conhecimento e perceber que é através da linguagem que interagimos com o que nos cerca. (Weber, 2015:127, grifos nossos)

## **5. Finalizando...**

Temos percebido ao longo dos dois anos de desenvolvimento do Profletras que a formação proporcionada tem permitido que o docente permaneça em um movimento de refacção de suas práticas. A formação contínua em que estão engajados lhes oportuniza socialização de experiências e novas reflexões e viabiliza acesso às mais recentes teorias que discutem os conceitos concernentes aos temas em questão. Estamos certos de que o acesso e estudo de tais teorias, por si só, não garantem mudanças; é necessário, pois, que se articulem teoria e práticas em um processo reflexivo.

Fica evidente a importância de o professor propor a elaboração de modelos coletivos, estimulando a reflexão acerca do tema, da estrutura linguística, do gênero textual abordado, bem como o respeito às opiniões dos colegas. Para o aprimoramento da escrita podem ser organizados e produzidos cadernos individuais, já que isso permite um acompanhamento metódico do percurso trilhado, mostrando avanços e limitações. Já a refacção textual e criação de fichas e/ou tabelas contendo critérios específicos de correção são caminhos que auxiliam tanto o docente quanto os discentes na formação de hábitos para um olhar sistematizado às produções. A troca de textos entre os colegas, tanto docentes quanto discentes é ótima para construir andaimagem na produção dos textos desenvolvendo a correção coletiva/colaborativa.

Na contemporaneidade, é imprescindível que a escola se aproprie, efetivamente, das mídias digitais e as utilizem como aliadas na difusão das ações pedagógicas nela desenvolvidas. Para isso, pode apropriar-se da criação de *sites, blogs* e manutenção de redes sociais que são amplamente usadas pelos indivíduos na sociedade, extramuros escolares e que, muitas vezes, ainda são vetados entre os muros da escola.

Por fim, sugerimos a preparação de livro coletivo impresso ou até mesmo digital (*e-books, audio-books*, jornais e revistas escolares, por exemplo), já que não há custos

ou estes são baixos, como aconteceu com o material aqui descrito. Ainda no sentido de dar visibilidade à produção dos alunos, pode-se organizar portfólio de produções textuais para serem encaminhados à família, bem como evento para mostra dos trabalhos como exposições, varais, seminários, concursos, dentre outros.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Antônio, M. S. D. 2015. Oralidade e multiletramentos: caminhos para a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 51-57.

Bakhtin, M. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec.

Bazerman, C. 2011. *Gênero, agência e escrita*. In: Bazerman, C.; Hoffnagel, J. C.; Dionísio, A. P. (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Bortone, M. E.; Martins, C. R. B. 2008. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2008. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M.; Machado, V. R.; Castanheira, S. F. (Orgs.). 2010. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto.

Cagliari, L. C. 2004. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione.

Cavalcanti, M. M. 2013. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Dionísio, A. P. G. 2011. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Imbernón, F. 2010a. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, F. 2010b. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Kleiman, A. A. 2006. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, n. 2, p. 409-424.

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

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

- Koch, I. G. V. 2013. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Leffa, V. J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Nóvoa, A. 2001. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_mai01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm)> Acesso em 18 de fev. de 2008.
- Nóvoa, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa.
- Oliveira, M. S. 2015. Prefácio. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 07-09.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Rojo, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R.; Moura, E. 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ruiz, E. 2001. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos, L. I. S.; Ramos, R. C. G. 2014. Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. *Comunicaciones en Humanidades*, p. 411-425.
- Schenewly, B.; Dolz, J. 2004. *Sequênciadidática*. Campinas: Mercado das Letras.
- Silva, A. J. 2015. Oralidade e novas tecnologias: multiletramentos favorecendo a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 40-50.
- Silva, A. J.; Antônio, M. S. D. 2015. O discurso político e as novas tecnologias na perspectiva dos multiletramentos. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 58-59.
- Snyder, I. 2010. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista*. v. 26, n. 3, p. 255-282.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Weber, M. 2015. Ensino e aprendizagem de língua materna: linguagem como prática social. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações*

*para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 117-128.

Xavier, A. C. 2011. Índicios de autoria em textos de estudantes de curso on-line: critérios de análise. *EUTOMIA – Revista on-line de Literatura e Linguística*.

Xavier, A. C. S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>, acesso em 21/03/2014.

Zeichner, K. M. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554.



## **NOVOS LETRAMENTOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES**

Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de BARROS  
Programa de Pós-graduação  
em Estudos de Linguagem-UFMT<sup>4</sup>

### **1. Introdução**

O Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento CNPQ/UFMT tem desenvolvido diversas ações que visam compreender as práticas letradas de estudantes e professores de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas de algumas cidades do estado de Mato Grosso, Brasil. Dentre essas, temos trabalhado em diversas ações de reflexão com os docentes, de caráter teórico-prático, de modo a colaborar para a compreensão desse contexto e as possibilidades de implementação de práticas de ensino-aprendizagem que correspondam a essas necessidades letradas. Neste artigo, apresentamos e discutimos algumas dessas práticas.

Grande parte das investigações sobre a lecto-escrita tem alertado sobre a necessidade de se responder às demandas sociais de leitura e escrita da atualidade. Estudos sobre o(s) letramento(s) têm sido divulgados desde os anos setenta do século XX e, mais recentemente, muito se tem estudado e divulgado sobre os novos letramentos. Isso se deve tanto em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir, sobretudo pela escrita, quanto ao fato de que boa parte da população, mesmo a escolarizada, não .

Em comum, esses estudos trazem o fato de se referirem à necessidade de se responder de modo profícuo a esse ‘novo’ contexto (em se considerando os avanços tecnológicos e sua rapidez com que se desenvolvem na atualidade), fazendo com que os sujeitos desenvolvam capacidades cada vez mais avançadas de letramento.

---

<sup>4</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. [claudiagpbarros@gmail.com](mailto:claudiagpbarros@gmail.com)

Esse fato é inegável e nos leva a refletir sobre a necessidade de conhecer as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, uma vez que assim como já se tem muito propalado sobre as necessidades contemporâneas de letramento em razão da popularização do acesso às tecnologias de informação que trouxeram novos meios de se interagir - sobretudo pela escrita - igualmente divulgam-se os dados referentes ao baixo desempenho das crianças e jovens brasileiros nos exames nacionais e internacionais.

Para iniciar a reflexão, observamos alguns resultados brasileiros nos exames de avaliação de leitura. Inicialmente, observamos os resultados nacionais no PISA<sup>5</sup>:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Nº de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Para melhor compreensão do que significam esses resultados, apresentamos o quadro de proficiência em leitura do relatório do PISA<sup>6</sup>:

*Escala de proficiência em leitura de material impresso*

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	698	<i>Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir (SIC) que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.</i>
5	626	<i>Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.</i>
4	553	<i>Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal</i>

5PISA: (Programme for International Student Assessment) Projeto Internacional de Avaliação da Educação, desenvolvido pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico(OCDE)

6Optamos por colocar a tabela completa, conforme se apresenta no PISA, uma vez que o leitor poderá observar o que é esperado nos diferentes níveis.

		<i>ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.</i>
3	480	<i>Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.</i>
2	407	<i>Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.</i>
1a	335	<i>Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado(SIC) explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.</i>
1b	262	<i>Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.</i>
Abaixo de 1b		<i>A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.</i>

Disponível

em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)

Como podemos constatar, os resultados concernentes à leitura apresentam dados que revelam capacidades de leitura muito aquém das esperadas para a idade/ano escolar a que se destinam as avaliações. Em média, os resultados brasileiros se encontram entre os níveis 1 a e 2, o que corresponde a capacidades elementares de compreensão, uma vez que se limitam a pouco mais do que a localização de informações e inferências simples, ou comparações *com base em uma única característica no texto* ou estabelecendo conexões de elementos do texto com conhecimentos externos a ele, com base em experiências pessoais:

(...)Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e **o leitor deve fazer inferências elementares.** (...)

Além do PISA, no Brasil ainda ocorrem as avaliações da “Prova Brasil” e do “SAEB”, dois exames desenvolvidos pelo “Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica”, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplicados a estudantes das quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, que objetivam “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. (...)” (BRASIL/MEC, 2015, s/p).

Ao estudarmos os resultados do SAEB, vemos que quase a metade dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 do desempenho na avaliação, sendo que o nível mais elevado é 6<sup>7</sup>.

Esse resultado só reforça a ideia de que os alunos não conseguem “ler”, compreender e abstrair do texto lido, suas possíveis inferências e leituras. Para exemplificar, apresentamos a seguir um exemplo de atividade de uma das provas:

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 65789
Belo Horizonte — MG		
de: <b>BELO HORIZONTE</b>		para: <b>SÃO PAULO</b>
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8
22/05/99	José Cintra	
POLTRONA	HORÁRIO	via do passageiro
22	23h30 min	
ÔNIBUS	PREÇO	
LEITO	R\$ 96,70	
<b>ATENÇÃO, USUÁRIO</b> Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

65789  
BH/SP  
pago  
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

- (A) à noite.
- (B) à tarde.
- (C) de madrugada.
- (D) pela manhã.

Exemplo de questão de Prova Brasil, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P04\\_SITE.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf)

Este é um exemplo de atividade de leitura da Prova Brasil para o 5º ano. Como se pode observar, a capacidade de leitura requerida é apenas a localização de

---

<sup>7</sup>Para melhor compreensão desses níveis, consultar a escala SAEB para o EF., disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2013/escalas\\_ensino\\_fundamental\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf)

informações explícitas no texto. Essa é uma capacidade bastante elementar, que exige pouco mais do que decodificação e a atenção do leitor. Do nosso ponto de vista, há que se observar os contextos escolares e refletir sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, há que voltar os nossos olhares para as práticas de letramento tanto dos ‘novos’ quanto das relações que envolvem a aquisição da escrita no contexto atual brasileiro.

Os resultados, tanto do PISA quanto do SAEB, indicam que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros discursivos. Os resultados aqui apresentados revelam estudantes em nível “Funcionalmente Alfabetizados”, pois correspondem, de acordo com o Instituto Anísio Teixeira, a *Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.* (INAF/BRASIL, 2012, s/p).

Conforme é possível observar, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, os estudantes demonstram um domínio limitado das capacidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que tenham sucesso ao tomarem parte de uma imensa gama atividades pertencentes à vida cotidiana. Ou, como bem diz Soares ( )

(...) quem sabe não desenvolvem adequadamente nem umas nem outras, porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos? Finalmente, também não se pode concluir, para "corrigir" os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2 p. )

Nesse contexto, temos nos dedicado a investigar os letramentos dos alunos de escolas públicas e refletir sobre essas práticas com os seus professores, repensando, à luz do letramento crítico, sobre as possibilidades e potencialidades de ensino-aprendizagem de forma a colaborar para mudanças significativas nos níveis de compreensão leitora e capacidades de escrita.

## **2. Referencial Teórico**

Em nossos estudos recentes temos buscado aliar a perspectiva enunciativa de linguagem e vigostskiana de aprendizagem aos construtos teóricos do letramento crítico, sobretudo ao desenvolvermos pesquisas em parcerias com professores da escola básica.

O Letramento Crítico, no âmbito das reflexões contemporâneas sobre o(s) letramento(s) é um referencial que defende um projeto de educação que objetiva aprender/ensinar a linguagem através do seu aprendizado reflexivo. Quando nos referimos a ‘crítico’ e ‘reflexivo’ remetemo-nos às relações de poder que envolvem o domínio da linguagem, oral e escrita nas diversas situações sociais de que tomamos parte. Um ensino-aprendizagem que promova a reflexão de que o domínio da linguagem se constituiu como um instrumento poderoso de mudança social (individual e coletiva) e essa conscientização deve ocorrer desde os anos mais elementares, sobretudo nos contextos de maior exclusão social. Em outras palavras: uma aprendizagem da linguagem reconhecida ideologicamente como um instrumento de poder e possibilidade de ascensão social, através da compreensão de fatos e práticas discursivas, na busca transformação social pela emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão passa pelo ensino-aprendizagem dos mais variados gêneros discursivos presentes na vida social. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa precisam se constituir em espaços de presença, leitura e estudo dos mais variados textos, desde os cânones aos mais recentes, da literatura popular, das fotografias, das letras de canções, *posts* ou *tweets*.

Concebemos o letramento crítico como a capacidade de ler textos de modo ativo, reflexivo, a fim de compreender melhor relações de poder, de desvelar desigualdades e atos ou discursos de injustiça. O desenvolvimento das capacidades cias de letramento crítico promove a compreensão dos diferentes textos presentes no mundo contemporâneo. Ler textos nessa ótica implica na reflexão crítica que permite uma tomada de posição sobre os discursos presentes nos textos.

Os professores que promovem o desenvolvimento do letramento crítico o fazem incentivando os alunos a interpretar os textos a partir das relações entre o discurso e seu contexto, a desvelar os fios dialógicos e ideológicos que se entrecruzam nas relações sociais.

É importante refletir que quando defendemos a perspectiva crítica, estamos nos referindo a um ensino-aprendizagem que se fundamente no diálogo entre os sujeitos,

professores e alunos, autores e compositores, através de seus textos, numa dialogia que colabore para a construção de ideias e desenvolvimento das capacidades de ler o mundo. É a dialogia que se fundamenta em escuta ativa e tomada de posições diante do pensamento do outro, de forma respeitosa. É preciso se retomar a ideia de que o sujeito se constrói no contato com o outro. É o outro que nos faz entrar em contato e, por vezes, em confronto com nós mesmos.

Necessário lembrar que a escola é um dos *locus* de formação dos sujeitos. No contexto brasileiro, em que a formação para a cidadania tanto tem sido propalada nos últimos anos não deve ser tomada pela prática da falta de respeito pelos professores ou à instituição escolar, exatamente o oposto: a escola deve ser o lugar da aprendizagem da (e sobre a) alteridade. Ser crítico passa por reconhecer os espaços físicos e ideológicos próprios e dos outros. Como bem lembra Alarcão (2011):

O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendidas dentro do contexto socio-histórico em que se inserem os textos, mas igualmente a escola mesma, os estudantes e seus docentes. Todavia, o trabalho com a diversidade textual não pode ser circunscrito apenas à exploração dos aspectos temáticos. Em nossas pesquisas, temos observado em falas dos docentes a reprodução de discursos dos documentos oficiais que defendem a diversidade textual, no entanto, ao se pesquisar de que modo o trabalho com a leitura tem se desenvolvido, pudemos notar dados preocupantes: grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, em contexto mato-grossense, ao trabalhar a leitura, realiza prioritariamente e, em alguns casos, exclusivamente, atividades voltadas para o tema dos textos, deixando de lado enfoques importantes como o estilo e aspectos composicionais.

Essa prática de ensino tem sido observada e discutida por nós já há algum tempo (Paes de Barros, 2010) e, mesmo com diferentes ações de formação e iniciativas por parte das secretarias de educação, ainda observamos nos discursos e, por vezes na prática dos docentes, um trabalho com a leitura ainda limitado.

Neste trabalho, apresentamos alguns dados que procuram descrever as práticas letradas dos estudantes e os discursos dos professores, coletados em uma escola pública mato-grossense.

### **3. Metodologia**

O percurso metodológico que temos traçado para as nossas investigações partem de uma coleta-piloto através de diálogos, entrevistas e questionários abertos e fechados por meio da qual levantamos os primeiros dados sobre os sujeitos, contexto em que se inserem e suas práticas letradas dentro e fora do contexto escolar. Assim, essas pesquisas se pautam no paradigma das pesquisas qualitativas, nos moldes da pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005), qualquer pesquisa que se dedique a desenvolver um processo que siga um ciclo que objetive aprimorar

a prática pela oscilação sistemática **entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela**. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446.)

ênfase adicionada

Essa perspectiva tem fundamentado o percurso metodológico, no entanto, não o concebemos com um caminho fechado, pelo contrário, configura-se como um roteiro que é alterado pelos fios dialógicos presentes nos encontros com professores e alunos do contexto escolar estudado. Para tal, aliamos a perspectiva da pesquisa-ação qualitativa aos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos sobre as Ciências Humanas.

Alicerçar a metodologia de investigação nos pressupostos enunciativos bakhtinianos é considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, sob a ótica da dimensão histórica e social em que estes estão inseridos. Bakhtin (1970) considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Assim, o tratamento dos dados parte de ouvir as vozes presentes no campo de pesquisa, que será considerado, então, como um espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através das e nas interações.

É preciso citar que, nos últimos quatro anos, coletamos dados em cinco escolas públicas do estado de Mato Grosso, em três municípios diferentes. Neste trabalho, apresentamos dados referentes a uma dessas escolas<sup>8</sup>. Para a coleta dos dados referentes aos letramentos dos estudantes, recorremos a entrevistas abertas e questionários com perguntas abertas e fechadas. Os discursos aqui transcritos compõem um pequeno recorte dos dados gravados em áudio e vídeo durante as 40 horas de ‘encontros dialógico-reflexivos’ que realizamos com os docentes da escola. Tais encontros se compuseram em uma ação de reflexão conjunta sobre a prática dos professores e a leitura de textos que colaboraram para a reflexão sobre a prática. Esse trabalho se estrutura em um movimento dialógico de prática - estudos teóricos – reflexão sobre estes e a prática - prática- reelaboração - prática em uma espiral crescente em que o professor possa se desenvolver profissionalmente no estudo e na análise reflexiva sobre o seu fazer.

No recorte dos dados que selecionamos para este trabalho, apresentamos alguns percentuais dos questionários respondidos por 110 alunos dessa escola.

#### 4. Análise dos dados

Nessa seção, apresentamos alguns dados referentes aos questionários aplicados aos estudantes de sexto e nono anos da escola, organizados em tabelas e, em seguida, trechos extraídos das falas dos professores ao analisá-los.

Tabela 1: Textos que os alunos costumam ler

Quais textos você costuma ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	42	42
Letra de canção	1	17
Receita	0	8
Crônica	0	25
Conto	5	13
Romance	6	21
Artigo de jornal/revista	0	4
“Posts” no facebook	11	38
Notícias em sites	5	4

Ao observar essa tabela, notamos que a poesia aparece como o texto mais lido. Esse dado foi checado e observamos que à época da aplicação do questionário, os estudantes participavam de um projeto sobre a poesia na escola, o que justifica o alto percentual de leitores de poesia nesse *locus*. Esse dado revela a importância de se

<sup>8</sup>Dados coletados e divulgados por Siqueira (2015) em sua dissertação de mestrado.

trabalhar com projetos e iniciativas diversas que envolvam os estudantes na leitura dos diversos gêneros discursivos. A tabela a seguir complementa essa ideia:

Tabela 2: Textos que os alunos mais gostam de ler

Quais textos você mais gosta de ler?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	53	46
Letra de canção	13	25
Receita	6	4
Crônica	7	13
Conto	15	13
Romance	13	21
Artigo de jornal/revista	8	8

Ao analisarmos essa tabela, percebemos que dentre os gêneros que costumam ler, os estudantes, tanto dos sextos quanto dos nonos anos, afirmam **gostar de poesia**. Tal dado nos demonstra que, ao se possibilitar o contato dos estudantes com diferentes gêneros, promovem-se melhores condições de aprendizado e ampliam-se as possibilidades de desenvolver o gosto pela leitura. O projeto de poesia na escola consistia no ensino-aprendizagem do gênero poema, trabalhado em diversos anos escolares, objetivava a leitura e produção escrita de poemas pelos alunos. Ao final do projeto, os textos dos alunos eram expostos em forma de varal no pátio da escola.

Tabela 3: Textos que os alunos mais gostam de escrever

Quais textos você mais gosta de escrever?	6º ano (%)	9º ano (%)
Poesia	51	33
Letra de canção	20	25
Receita	6	8
Crônica	5	17
Conto	11	8
Romance	12	8
Artigo de jornal/revista	5	13
Outros – especifique:	9	8

Vemos, nestes dados, novamente, a presença **da poesia e da letra de canção** como práticas letradas que os alunos **gostam** de desenvolver. Mais uma vez, podemos notar que a presença do projeto de poesia na escola promoveu também a possibilidade de **produção escrita** de gêneros da esfera poética.

No entanto, chama-nos a atenção que, ao se compararem esses dados com os da tabela que trata das atividades que realizam na escola, vemos que, dentre as principais atividades relatadas, a *cópia de matérias e exercícios do quadro negro* se configura como a atividade mais realizada, tanto nos sextos quanto nos nonos anos, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 4: Atividades que realiza na escola

Atividades que realiza na escola	6º ano (%)	9º ano (%)
Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	66	75
Copiar textos dos livros	65	38
Fazer anotações sobre as aulas	25	17
Fazer resumos ou fichamentos de textos	22	25
Fazer redação ou trabalhos	33	50
Responder a questionários ou fazer exercícios	34	29
Escrever textos ditados pelo professor	19	21
Elaborar projetos de pesquisa ou relatórios	21	13
Ler em voz alta	40	29
Apresentar seminários ou trabalhos	8	21
Participar de debates ou discussões	8	4
Fazer perguntas e esclarecimentos ao professor	21	13
Consultar quadros de horários	6	8
Agendar provas e entrega de trabalhos	16	13
Controlar suas próprias notas ou conceitos e faltas	14	13
Estudar e preparar-se para provas e avaliações	32	21
Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões	8	0
Nenhum destes	0	0

A tabela 4 demonstra que a cópia do quadro negro ainda se configura como a atividade que mais se efetiva nas práticas escolares. Além dela, a cópia de trechos dos livros é a segunda mais realizada nos sextos anos. Os nonos anos apresentam as redações e trabalhos em segundo lugar dentre as atividades mais realizadas.

#### 4.1 Reflexões dos docentes e seu discurso sobre as práticas letradas descritas por seus alunos

*Professora R.: eu percebi que traz muito para nós, para a nossa área, (referindo-se às exigências sobre as aprendizagens dos alunos)mas também a gente não pode esquecer que eles têm outras áreas. Ai quando colocou lá, muito copiar do livro, a gente não faz isso. De repente, no âmbito da escola isso está acontecendo.*

*D.: e a gente sabe que isso acontece.*

*R.: está tendo muita cópia de livro que não leva a nada.*

*D.: na maioria das vezes e para treinar a leitura mesmo, o que eles escreveram. Produção.*

*R.: em outras disciplinas, o próprio conteúdo. Como em história, geografia*

*R.: pq a gente pediu, né como a ...? Colocou. Gente, o professor de Língua Portuguesa não dá conta de tudo sozinho, ele precisa do auxílio de outros colegas. De repente tentando ajudar... vamos fazer cópias..*

*D.:é por que... mas, com discussão, com debate, reflexão dá mais trabalho do que vc colocar o aluno... E aí o professor quer ficar lá descansado fala: copia. Então, isso acontece, mas...*

*V.:pq a cobrança no professor de Língua Portuguesa é muito grande.*

*R.: português e matemática.*

*V.: há muita cobrança, então, por isso tem que ajudar*

*R.: parece que só o professor de português tem a obrigação de conhecer o aluno*

É importante destacar que essas reflexões ocorreram logo ao início de uma etapa do projeto que objetivava refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola à luz do Letramento crítico. Nesses encontros, os professores tiveram acesso à leitura de autores como Freire (1970,1979, 1985, entre outros); Vygotsky (1930); Pereira (2009), entre outros autores.

Como vemos nos excertos, os professores parecem se surpreender diante dos dados coletados, mas explicam que o ensino-aprendizagem que leva os estudantes à reflexão “dá mais trabalho(...)”, de forma que muitas vezes a cópia é utilizada como um recurso em que os alunos se ocupem para o professor “ ficar mais descansado”. De fato, a cópia de textos e atividades do quadro é ainda muito frequente, contradizendo, em muito, ações de políticas públicas do Governo Federal brasileiro, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva a que todos os estudantes da Educação Básica tenham o seu livro, o qual é repassado aos alunos dos anos seguintes e renovado a cada triênio. Na ausência do livro pessoal, ‘passar a matéria no quadro’ é uma prática recorrente, mas que se resume a uma atividade muito contraproducente: uma aula de 45 minutos em que os alunos têm de prioritariamente copiar o texto para depois ouvir as explicações ou discutir sobre o seu tema, reproduzindo o modelo de ‘educação bancária’ (Freire, 1970), em que os docentes ‘depositam’ o conteúdo na cabeça dos alunos. Além de contraproducente, essa prática contraria todas as possibilidades de uma aprendizagem efetiva, uma vez que 45 minutos é um tempo muito reduzido mesmo que fosse para apenas se copiar e compreender os textos. Ao observar os docentes refletindo sobre os livros didáticos, vemos que eles têm consciência da importância que esse recurso pode ter em sala de aula:

***Prof.D.** agora essa questão do livro é uma questão séria. Porque o colega escolhe o livro, esse ano mesmo, não gosto muito do livro que a gente tem. Então, ele é pouco usado, uso alguns textos, algumas coisas que eu vejo que pode ser utilizado. Você não decide sozinho, o que maioria escolher está escolhido. E às vezes nem vem o livro escolhido.*

***Prof. R.** eu nem gosto do livro de agora*

Em trabalhos anteriores, temos discutido (Paes de Barros e Costa, 2012) sobre as responsabilidades que envolvem a autoria do livro didático, a quem compete o processo de didatização dos objetos selecionados, segundo suas concepções de língua e de linguagem entretecidas e influenciadas pelos mais diversos discursos. Os usos (ou não) dos livros em sala de aula não são o objeto das reflexões deste ensaio, todavia, é inegável a necessidade de se refletir sobre o tema com os docentes, já que o

‘planejamento’ de muitos docentes se resume a separar os temas do livro didático pelos meses a serem lecionados.

É importante que observar os dados referentes aos letramentos dos alunos levou os professores, em conjunto com os pesquisadores, a (re)pensarem as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar.

As reflexões sobre o material impresso também trouxe à discussão os materiais digitais. A tabela a seguir apresenta dados de uso do computador pelos alunos:

Tabela 5: Frequência de uso do computador

Frequência de uso do computador	6º ano (%)	9º ano (%)
Todos os dias da semana	32	33
Quase todos os dias da semana	32	21
Um ou dois dias da semana	14	17
Eventualmente/de vez em quando	18	13
Nunca utilizou computador	1	0

Como se observa, o uso do computador não tem a frequência tão alta como em outros contextos, isso ocorre sobretudo devido ao contexto sócio-econômico em que se situam a escola e seus alunos: bairro de baixa renda onde não se encontram facilmente locais de acesso à Internet, como *lanhouses*. A escola tem uma sala de informática, mas, devido à conexão de pouca velocidade, quase nunca é usada. Ainda assim, observa-se que apenas um, dentre os 110 alunos que responderam ao questionário, afirma nunca ter usado o computador.

Sobre os usos que fazem quando estão online, a tabela a seguir demonstra que as redes sociais são a preferência dos estudantes:

Tabela 6: Uso do computador

Que uso costuma fazer do computador?	6º ano (%)	9º ano (%)
Preparar trabalhos escolares	44	50
Navegar em redes sociais: <i>twitter, facebook, instagran</i>	61	63
Assistir a filmes, séries ou programação de TV	25	21
Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.	7	4
Não uso o computador	1	0

Ao se refletir com os professores sobre o uso do computador pelos estudantes, vemos os professores reproduzirem os discursos correntes sobre a escrita na Internet: que não sabem escrever, que fazem uso das abreviações etc. Além disso, dentre os dados coletados, foi possível perceber que no contexto dessa escola, a tecnologia ainda se configura, para a maioria dos docentes e para a direção, como um empecilho ao ensino. Com exceção de uma docente que usava o *facebook* como ferramenta para

trabalhar certos temas e o desenvolvimento de projetos muito específicos de leitura e criação com os estudantes, os demais solicitaram que a equipe de pesquisa lhes ajudasse a “retirar os celulares das salas de aula e o *facebook* dos alunos”. (fala de um dos gestores da escola).

*Prof. B: Mas, você já viu a leitura deles? É escrita e leitura digital, e aí? Toda errada, tanto é que teve no fantástico uma matéria sobre isso... chega no vestibular na hora de fazer a redação, estava tudo abreviado erroneamente a maioria das palavras, por quê? Aí foi entrevistar, o aluno diz: “eu escrevo mensagens no computador, no facebook” – Tudo errado, por quê? Abrevia coloca palavra que escrita com “S” mas coloca “Ç” coisas simples, por quê? Por que não presta, não tem cultura (...)*

*Prof. V.: (...) Passar atividades enviadas por e-mail.... A escola não acompanha essa modernidade, essa tecnologia, por exemplo, o máximo que a gente tem é um laboratório e isso não é em todas as escolas... a Escola Municipal ‘Novo Caminho’ é uma privilegiada por ter um laboratório para as crianças (...)*

Como dissemos, os dados aqui expostos foram coletados ao início da pesquisa na escola. Durante mais de 40 horas, os professores traziam dados de suas aulas, estudavam os textos e discutiam seus conteúdos com a equipe de pesquisadores e com os seus colegas. Em todo o tempo, os planejamentos de aula eram revisitados e refeitos em muitos casos. Questões que aconteciam nas aulas eram discutidas por todos e todos refletiam a partir das teorias estudadas em um movimento em que se refletia sobre a prática, estudava-se e discutiam-se teorias e voltavam à prática.

Nesse período, vimos o seu entusiasmo crescente quanto à forma como os encontros foram organizados. Encontros em que a sua voz era ouvida, suas experiências compartilhadas, suas dúvidas divididas e quando preciso estudadas em debatidas.

*Prof. D. Esses encontros serviram para a gente retomar algumas reflexões que no dia a dia... na correria, (...) para a gente criar, para pensar... poxa, igual nessa troca de experiência, a gente pensa: poxa eu posso desse jeito, ou daquele. (...) E influenciou bastante no nosso planejamento. O meu, eu posso dizer com certeza.*

## **5. Considerações... não exatamente finais**

Ao buscar concluir, traçamos algumas considerações que finalizam apenas o texto, mas não as reflexões sobre os letramentos escolares e extra-escolares. Os dados que aqui discutimos correspondem aos coletados na etapa inicial da pesquisa. A partir deles, novas ações conjuntas foram traçadas e pudemos ver, mesmo ainda durante os

encontros com os professores, alguns (pequenos) avanços no sentido de se ampliarem práticas letradas desenvolvidas na escola.

Muito há, ainda, a se realizar no contexto dessa e de outras escolas com as quais temos trabalhado. As reflexões sobre os novos letramentos são relevantes, mas em contexto brasileiro, estudar a aquisição da língua escrita e a compreensão textual, refletir e repensar ações com os professores é muito necessário.

Há momentos em que nos parecem escapar a coragem diante de realidades tão aquém do que se espera do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, quando nos deparamos com professores como os que participam dessas pesquisas, que se reúnem conosco no horário entre turnos, das cinco e meia da tarde, final do longo período vespertino e antes das sete da noite, horário em que se inicia o seu terceiro turno de trabalho, o período noturno, vemos que podemos pôr em prática a esperança, aquela, de que nos falou Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Freire, 1992)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. SP: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M.. (1974/ 1979) A propósito da metodologia das ciências humanas. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.

BRASIL/MEC, Prova Brasil - Apresentação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, acesso em 27 de setembro de 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/RJ: 17. ed., Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. (1996) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança- um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1986.

LANKSHEAR C. & MCLAREN P. *Politics of Liberation: Paths from Freire*. New York: Routledge, 1993.

PAES DE BARROS, C.G. COSTA, E.P.M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? / Multimodal genres in textbooks: are students beingschooled for visual literacy? *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

PISA Relatório nacional pisa 2012 - resultados brasileiros. disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). acesso em 28 de setembro de 2015.

PEREIRA, I.L. *Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas*. Lisboa, 2006.

SIQUEIRA, R.S. *Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMT. Cuiabá, 2015

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo/SP: v. 31, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

## **REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO E POSSÍVEIS REPERCUSSÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Ana Lúcia de Campos ALMEIDA<sup>9</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho vincula-se a um projeto de pesquisa que investiga as práticas de letramento de professores em formação, alunos de uma universidade pública brasileira, tomando como objetivo observar a relação entre seus percursos de letramento e sua constituição como futuros professores. A fundamentação teórica provém dos Novos Estudos de Letramento e o corpus consiste de um conjunto de relatos autobiográficos, investigado por meio de análises qualitativas de metodologia autobiográfica. Os sujeitos participantes da pesquisa, ao rememorar seu processo de inserção à cultura letrada, relatam experiências de letramento familiar, escolar e acadêmico, explicitando a relevância do desenvolvimento de múltiplos letramentos vinculados a diferentes domínios discursivos, como o religioso, o literário e o midiático, cujas práticas estão inseridas nas mais diversas esferas de atividades socioculturais e multimeios semióticos. Os relatos apresentam uma visão crítica das práticas de letramento escolar, desvelando discursivamente seus aspectos positivos e negativos, bem como as implicações para o processo de ensino-aprendizagem. As concepções dos Novos Estudos de Letramento propiciam a adoção de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa, sensíveis à diversidade sociocultural dos aprendizes e dispostas a considerar o uso de diferentes práticas vernaculares, jamais reconhecidas pelo tradicional modelo autônomo do letramento escolar. Neste sentido, entendemos que uma investigação sobre os diferentes percursos de letramento de nossos alunos, professores em formação, pode nos apontar modos de lidar com as práticas locais e situadas de letramento como ações legítimas na construção de uma aprendizagem dialógica e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novos estudos de letramento; pesquisa autobiográfica; esferas socioculturais e discursivas; práticas vernaculares de letramento.

---

<sup>9</sup>Professora adjunta da UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Rangel Pestana, 379. Londrina-PR. Cep - 86062020. [analucpos@gmail.com](mailto:analucpos@gmail.com)

## **Considerações iniciais**

Este trabalho está vinculado a um projeto de pesquisa coordenado por mim, junto à Universidade Estadual de Londrina, que visa investigar as práticas de letramento de professores em formação e as relações com seu desenvolvimento profissional docente. Diante das mudanças ocorridas no perfil dos professores ao longo de processo histórico e verificando-se que, a partir das últimas décadas do século passado até o momento atual, estes sujeitos vêm sendo recrutados das camadas populares cujos membros possuem baixa escolaridade e escasso contato com práticas de letramento de prestígio, julgamos relevante desenvolver estudos direcionados à investigações sobre o percurso de letramento dos professores em formação, suas práticas de letramento situadas em distintos domínios discursivos e esferas socioculturais diversificadas, produzindo análises que sustentem reflexões e a promoção de ações ou mudança nas ações sobre o processo de formação de professores a ser efetuado durante o curso universitário.

O acesso das classes populares à universidade e, neste caso, especificamente ao curso de licenciatura em Língua Portuguesa, vem exigir um repensar da instituição acadêmica quanto a seus programas e métodos, bem como quanto aos processos e finalidades de ensino a fim de que se consiga promover de modo bem sucedido a mediação/expansão entre os conhecimentos e letramentos desenvolvidos pelos alunos em seus contextos socioculturais de origem e os saberes científicos e letramentos dominantes, legitimados pela cultura letrada em instituições de consagrado prestígio social como a universidade. Esta tarefa envolve, sobretudo, reconhecer e atentar para as relações de poder e ordens do discurso que se acham imbricadas na constituição do letramento acadêmico e do ensino superior. Segundo Zavala (2010), as instituições de ensino, ao repensarem os processos e finalidades anteriormente tidos como certos e incontestáveis, precisam “explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade.” (ZAVALA, 2010, p. 93).

Neste sentido, os Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos por grupos anglófonos, especialmente de Londres, com Brian Street, e de Lancaster, com David Barton e Mary Hamilton, além dos norte-americanos Heath e Gee, vêm ao encontro de nossas preocupações com relação à questão da formação de professores uma vez que propiciam e sustentam concepções sobre a natureza sociocultural e ideológica dos

letramentos, vistos então como práticas sociais de natureza plural, as quais sempre irão variar pelo fato de seu desenvolvimento situar-se em diferentes comunidades socioculturais e por ocorrerem a partir da inserção nas múltiplas e distintas esferas de atividades humanas.

De acordo com esta perspectiva, o letramento já não diz respeito à aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas ou competências técnicas de leitura e escrita, mas ao desenvolvimento de um amplo processo de interação sociocultural que gera práticas assentadas em múltiplos conhecimentos, valores e significados construídos ideologicamente. Os modos ideológicos de significar e representar os textos escritos apreendidos por meio de modelos familiares e outras formas de inserção sociocultural se mostram determinantes para a produção de aprendizados bem ou mal sucedidos, conforme seu grau de compatibilidade com o modelo escolar, conforme demonstraram os estudos etnográficos realizados por Shirley Brice Heath em diferentes comunidades sociais no sul dos Estados Unidos. (HEATH, 1982, 1983).

Deste modo, nossa investigação focaliza, por meio do estudo de histórias autobiográficas, as experiências relevantes de letramento e os significados das práticas desenvolvidas pelos sujeitos professores em formação, com intuito de perscrutar as possíveis relações que se estabelecem com seu direcionamento para profissão docente e com sua atuação profissional - possível desenvolvimento de práticas pedagógicas como futuros professores.

### **Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa**

Cursando disciplinas da área de metodologia do ensino e realizando as práticas de estágio docente durante os anos de 2012 e 2013, os alunos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa foram solicitados a produzir textos escritos memorialísticos sobre suas histórias de letramento. Foi constituído um corpus de 90 histórias autobiográficas, das quais foram excluídas as produções que revelaram consistir simplesmente em tarefas escolares, meras descrições de práticas de letramento, sem que seus produtores assumissem posições de subjetividade, interlocução significativa e engajamento em suas produções; assim, optamos por validar 50 histórias para serem submetidas às análises, por entender que estas constituíam enunciados genuinamente dialógicos, engajados e interlocutivos – os sujeitos produziram dizeres plenos de sentidos e de apreciação

valorativa (BAKHTIN, 1995), assumindo posições de envolvimento subjetivo e construindo um processo reflexivo acerca da própria formação.

Adotamos uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 1995), condizente com nossos objetivos atrelados a considerações de ordem sociohistórica e cultural, bem como a singularidades de ordem subjetiva e tendo em vista a própria natureza do objeto sob descrição e análise – enunciados autobiográficos enredados em uma teia de significados, valores e representações, em um espaço complexo e profundo de relações, processos e fenômenos que não seriam apreensíveis por meio de operacionalização de variáveis e quantificação.

Dentro da linha qualitativa, o método autobiográfico (PASSEGGI e SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) propõe uma ação auto-formativa, reflexiva e conscientizadora por parte dos sujeitos, na medida em que o exercício de produzir relatos autobiográficos lhes propicia oportunidade de construir novos sentidos para suas experiências, bem como novas formas de representação de si próprios, e também de assumir uma posição discursiva e social fortalecida, incorporando princípios afinados com a pesquisa fortalecedora. (KLEIMAN, 2001, 2006; KINCHELOE, 1991; STROMQUIST, 1992). Sustentamos a hipótese de que os futuros professores, ao refletirem sobre sua formação e seus efeitos, tanto de caráter positivo quanto de negativo, devem desenvolver maior atenção com relação a seus próprios modos/métodos de intervenção pedagógica como futuros formadores.

Os pressupostos dos Novos Estudos de Letramento preconizam sua natureza sociocultural e ideológica, postulando que o letramento não tem efeitos nem significado dissociado dos contextos culturais específicos em que ocorre, vindo a produzir de fato diferentes efeitos em diferentes contextos (GEE, 2008); assim, não há sentidos neutros, universais ou independentes para a escrita, uma vez que estes sentidos são construídos de modo contextualizado, de acordo com os valores e os modos com que as práticas de uso são desenvolvidas historicamente por diferentes grupos sociais.

Em se tratando, portanto, de práticas socioculturais e ideológicas, ocorre que as práticas valorizadas de letramento são aquelas apropriadas pelos grupos hegemônicos e vinculadas a instituições formais e detentoras de poder, como as jurídicas, as científicas ou acadêmicas, as religiosas e as governamentais, do assim chamado letramento dominante. Entretanto, coexistem outras múltiplas práticas de letramento (BARTON e HAMILTON, 1998, BARTON, HAMILTON E IVANIC, 2000), denominadas

vernaculares, situadas em contexto local, desenvolvidas em esferas de atividades ligadas ao cotidiano como nos lares, nas ruas, no lazer, em postos de trabalho.

Considerando que o perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em nosso cenário de pesquisa os revela como predominantemente pertencentes às camadas populares, realidade já apontada por vários estudiosos (BRITTO, 1998; BATISTA, 1998) como preponderante em âmbito nacional, ressalta-se a pertinência de investigar as práticas vernaculares de letramento de nossos alunos, professores em formação, ao invés de nos concentrarmos em estudos restritos às esferas escolares ou acadêmicas, se de fato pretendemos construir uma relação sólida e integrada destes sujeitos ingressantes na universidade com o mundo da cultura letrada, representativa da formação de professores de Língua Portuguesa.

Sob a perspectiva teórica dos estudos de letramento muda-se o foco da pergunta de pesquisa: das práticas sociais de letramento que os professores não desenvolvem para aquelas que eles de fato sustentam, em esferas de sua vida cotidiana, urbana, política e social. Indaga-se, então: quais são as práticas sociais vernaculares de letramento – os textos com os quais os sujeitos interagem em seu cotidiano no lar, no trabalho, na igreja, no lazer etc? Quais são os valores, significados e representações que eles estabelecem com a escrita em seus percursos de letramento? Quais práticas e quais esferas se revelam mais relevantes e significativas em seu percurso e como podem interferir em sua atuação como futuros professores de Língua Portuguesa?

### **O que dizem as histórias de letramento analisadas**

Os sujeitos pesquisados atestam seu pertencimento a famílias de classe socioeconômica baixa ou média baixa, sem familiaridade com os letramentos de prestígio como o científico, acadêmico ou literário, sem posse de capital cultural considerado legítimo, com acesso a níveis baixos ou médios de escolaridade, havendo pequeno número de familiares sem nenhuma escolaridade, bem como um número restrito daqueles com formação universitária.

As esferas que mais se destacam nas narrativas em que os sujeitos rememoram suas práticas de letramento e os textos a elas relacionados são, em primeiro lugar, a familiar, em segundo, a escolar, em terceiro, a religiosa, e por último, aquelas relacionadas ao local de trabalho. Sumarizando, temos:

1º) a familiar - em sua vida cotidiana desde a mais tenra infância, os sujeitos tiveram intenso contato com textos orais associados a uma cultura letrada incipiente como nas orações ou rezas, audição de canções, versos, parlendas, ditados e trocadilhos; textos escritos como bilhetes, folhetos de propaganda, folhetos religiosos, revistas de entretenimento, revistas em quadrinhos, materiais didáticos que adentravam o lar, placas, cartazes, manuais de produtos domésticos, joguinhos eletrônicos;

2º) a escolar – a escola aparece como a principal, senão a única, agência de letramento institucional, onde são introduzidos à leitura/escrita e adquirem contato com gêneros da cultura letrada didatizados como os “pontos” de disciplinas curriculares, as explicações e comentários, os estudos gramaticais, os resumos e resenhas, os enunciados de provas, os poemas, contos, fábulas, crônicas e artigos opinativos presentes no livro didático de Português;

3º) a religiosa – muito presente na maior parte das famílias do local pesquisado, tanto a religião católica como as protestantes constituem práticas socioculturais bastante representativas no universo dos sujeitos pesquisados e asseguram o contato com materiais de leitura e de estudos no catecismo ou nas escolas dominicais: textos bíblicos facilitados, letras de hinos para serem memorizadas e histórias de cunho moralizador;

4º) de locais de trabalho de natureza variada – a inserção no mundo do trabalho significa um produtivo aprendizado e desenvolvimento de práticas de letramento com finalidades variadas conforme as atividades exercidas: organização burocrática, contábil ou administrativa; registros escritos em fichas, cadastros de consultórios médicos, hospitais, sindicatos, escritórios de advocacia, indústrias ou empresas comerciais, em setores ligados à comunicação midiática e tantos outros.

A partir das análises realizadas, observamos um curioso imbricamento entre as esferas familiar, escolar e religiosa, visto que, em casa, as crianças costumam “brincar” de escolinha e os membros familiares imitam ou tentam reproduzir o modelo de leitura escolar ao interagir didaticamente em eventos de letramento do cotidiano junto às crianças; por exemplo, comentando um anúncio ou notícia jornalística ou rascunhando a agenda de tarefas. Assim, as famílias de classe média e média baixa parecem partilhar com a escola os modos de representar a escrita e de lhe atribuir funções.

Com relação à esfera religiosa, sabemos que as igrejas exerceram, ao longo da história do mundo ocidental, o poder de implementar e controlar ações educativas formais e/ou informais para a propagação do letramento; até hoje a educação religiosa das crianças de seus membros é oferecida pelas igrejas em forma de *cursos* como o

catecismo, pelas católicas, ou a escola dominical, pelas protestantes, sendo os conhecimentos sobre os textos bíblicos sistematizados e seu aprendizado controlado a partir da adoção de modelos da cultura escolar; o que se torna evidente observando-se a própria terminologia adotada para as ações: estudo bíblico, lições de catequese etc.

Este imbricamento dos letramentos das esferas familiar, escolar e religiosa se torna perfeitamente compreensível a partir da constatação de que a família, a escola e a igreja enquanto instituições partilham de valores morais e ideológicos voltados à manutenção da ordem social, à defesa do patrimônio e das tradições, embora a família tenha adquirido modos mais flexíveis de se relacionar com a escrita talvez pela própria natureza da vida cotidiana; assim, desenvolve práticas menos rígidas e menos formais, portanto, mais vernaculares de letramento. O fato é que tanto a igreja quanto as famílias, sobretudo as de classe média, guardam estreita semelhança com o modo escolar de construir suas práticas de letramento.

Street (1984, 1993, 2010, 2014), em suas investigações etnográficas, já apontara essa relação de proximidade do letramento da esfera familiar com o da esfera escolar; entretanto, segundo o autor, não parece seguro afirmar que a família reproduza ou, em certo sentido, imite a escola, preferindo admitir a hipótese de que a própria escola estaria programada para atender às expectativas dos pais e se ajustaria ao padrão cultural familiar majoritário.

O fato é que em nossa pesquisa o letramento escolar demonstrou-se fortemente relevante no processo de introduzir os sujeitos ao letramento dominante, assegurando a aquisição de um repertório de conhecimentos básicos - textos literários e gêneros textuais como o resumo, a resenha, o seminário, o artigo opinativo ou dissertativo, que constituem um capital cultural imprescindível para sua inclusão no meio acadêmico e/ou para conquista de postos de trabalho mais vantajosos na sociedade.

Entretanto, o letramento escolar, apesar de apontado pelos sujeitos pesquisados, como imprescindível e relevante para sua capacitação no trabalho e acesso a níveis superiores de escolaridade, também aparece, na maior parte das histórias analisadas, associado a experiências de ensino-aprendizagem bastante negativas, que esses sujeitos gostariam de evitar em sua atuação como futuros professores, conforme se pode verificar nos excertos extraídos das histórias de letramento e reproduzidos abaixo:

“Usávamos a cartilha *Caminho Suave* [...] lembro-me vagamente da professora ... suas aulas pareciam muito com a missa rezada pelo padre porque falava de Deus o tempo todo.

Depois no colégio havia uma professora de Português reacionária que marcava ponto negativo a cada vez que a gente cometesse desvios da norma culta.” (L.S., 2012)

“Me lembro de uma professora que trabalhou com crônica e atribuía nota para a leitura em voz alta na frente da classe. Isso era feito individualmente e o receio de ler errado era aterrorizante. Adiei ao máximo minha apresentação.”(M.R.A, 2013)

“As aulas eram monótonas e mecânicas para mim. A gramática era sem nenhum sentido. Eu não entendia porque estava *aprendendo* aquilo. Estudava para a prova e esquecia tudo na semana seguinte. (V.L.A, 2012)

“Gostava de ler os livrinhos dos primeiros anos escolares, das idas à biblioteca, da trocas com os amigos, depois com a sistematização a partir das séries do fundamental II, as tarefas dos fichamentos e as provas do livro, deixei de me interessar pela leitura, ficou chato e sem graça.” (R.M., 2013)

“Depois disso passei para o ensino médio. Aprendi muita gramática e muito contexto histórico. As aulas de língua portuguesa não eram muitas, e era apenas um professor para leitura, análise linguística e produção de texto. Aliás, só lembro-me de produzir texto no terceiro ano do ensino médio, próximo ao vestibular. E ainda fiz mal feito, porque não aguentava mais frequentar as aulas.” (D.M., 2013)

Por outro lado, afortunadamente, encontram-se relatados, embora em menor número, efeitos positivos fortemente significativos na formação de leitores, graças à atuação bem sucedida alguns professores, cujas práticas pedagógicas são mencionadas pelos sujeitos pesquisados como ações que eles desejariam reproduzir ou reinventar junto a seus alunos:

“Quando ingressei no ensino médio tive a melhor professora que um aluno pode ter. A Vilma era inspiradora e apaixonada pelo que fazia [...] o que me faz estar aqui hoje é a Vilma. Ela foi fundamental para que eu decidisse fazer o que eu faço. E amar o que eu faço, assim como ela.” (A.K, 2013).

“Na escola de Londrina tínhamos a *hora do conto*, que era o momento em que íamos à biblioteca para a bibliotecária ler uma história para os alunos, isso me incentivou a frequentar cada vez mais a biblioteca nas séries iniciais. Com isso, tive bastante contato com os mais diversos livros infantis, como os da autora Ruth Rocha, uma das que mais li. Nessa fase li também muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.” (T.W, 2013)

“No ensino médio, me aventurei na leitura de livros mais densos, não sugeridos pelos professores [...]. Mas não posso me esquecer de quem realmente me incentivou a esses desafios, meu professor da 8ª série, Gilberto, um amante da literatura, formado na UEL, escritor de alguns livros [...]. Outra professora que não só me incentivou a leitura, mas também ao curso de Letras, foi a professora Nilza, também formada na UEL.”(D.A.G, 2013)

Com relação aos significados do letramento religioso, os sujeitos produzem impressões que assinalam aspectos vantajosos para desenvolvimento do letramento dominante, conforme demonstram os seguintes excertos:

“Minha formação religiosa foi importante para o meu letramento. Sou testemunha de Jeová e por se tratar de uma religião missionária, promove cursos que visam a boa interpretação de textos, a leitura fluente e aspectos da oratória, a fim de contatar as pessoas e levá-las a conhecer os princípios. Desde os três anos de idade estudo a Bíblia por meio de um curso que envolve perguntas e respostas interpretativas de trechos bíblicos e publicações elaboradas pela instituição religiosa e isso me ajudou muito na formação escolar em todos os componentes curriculares”. (N.C, 2013)

“ Meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja.” (JF, 2013)

O letramento religioso segue o modelo sistematizado pela escola, inserindo tarefas de leitura nas práticas sociais que desenvolve, em seus eventos de letramento como reuniões de grupos de oração, reuniões para estudo bíblico, narrativas bíblicas, que acabam funcionando como um reforço para a aquisição dos modos de fazer sentido da escrita naquele grupo social.

### **A História de H.S.B<sup>10</sup>**

Como estamos tratando de um estudo qualitativo, após esta breve visão geral do corpus, selecionamos somente uma das histórias autobiográficas para apresentar neste trabalho, a fim de promover uma análise detalhada deste percurso de letramento e também por sua pertinência para pensarmos a relação entre o desenvolvimento de práticas de letramento significativas, o desempenho acadêmico e a formação do futuro profissional docente.

H.S.B., aluna do 4º ano do curso noturno de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa em 2012, era uma jovem de 23 anos, filha caçula de um casal com três filhas, o pai

---

10 Sigla utilizada em lugar do nome do sujeito pesquisado, com objetivo de evitar sua identificação.

tendo cursado o ensino médio em escola técnica, empregado em uma indústria, e a mãe, apenas o ensino fundamental. A família era adepta de religião protestante e H.S.B. frequentou aulas em escolas públicas em todas as etapas de estudos até chegar à universidade.

Sua narrativa enfatiza as práticas e eventos de letramento da esfera familiar, desenvolvidos durante a infância. Relata seu envolvimento constante com materiais didático-pedagógicos como jogos infantis, fitas de canções infantis do folclore nacional, lousa para desenhar/escrever, livros de colorir, almanaques, bem como o contato com leitura de textos bíblicos adaptados para crianças com figuras coloridas, por exemplo *A Arca de Noé e Outras Histórias*, sempre em interações com a mãe que, apesar da pouca escolaridade, estabelecia uma relação intensa com a leitura.

Tais práticas de interagir com brinquedos pedagógicos e de participar dos eventos de letramento com as histórias bíblicas apresentadas pela mãe são denominadas por ela como constituidoras de um letramento didático no lar, isto é na esfera do cotidiano familiar eram desenvolvidas práticas influenciadas pelo modelo escolar, situação a que nos referimos anteriormente como uma relação de imbricamento das esferas família – escola.

O papel significativo representado pela escrita e as funções a ela atribuídas pela família eram apreendidas e incorporadas pela menina à medida que se relacionava com os materiais culturais presentes na casa dos pais, como se pode verificar pelo excerto:

“lembro-me da prateleira de livros que ficava fixa na parede, embora fosse pequena, eu a via grande, com uma coleção completa de bestsellers [...] a caixa de gibis que minha avó guardou por anos (até todas as netas lerem todos), os desenhos, as cartas, os bilhetes...” (H.S.B., excerto 1, 2012)

Além da mãe, e demarcada em maior grau de importância para a menina, apresenta-se a figura da avó, que representava o papel de “guardadora da escrita”, propiciando às netas o acesso às coleções de livros por ela cuidadas, o que podemos apreender pelas palavras de H.S.B., carregadas de um conteúdo ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1995) e plenas de afetividade:

“Lembro até hoje, era uma coleção de livros de capa dura, preta, na frente uma imagem tridimensional...ficava sob os cuidados de minha querida avó, que contava as histórias uma a

uma, a todas as sete netas, até que cada uma fosse aprendendo a ler sozinha.” (H.S.B., excerto 2, 2012)

A avó promovia junto a H.S.B. um fenômeno de encantamento com o mundo dos clássicos da literatura infantil, por meio do evento de letramento denominado por Heath (1982) como o mais importante na constituição do letramento condizente com o padrão escolar – as histórias na hora de dormir. Assim se constitui um processo de oralidade letrada, a subsidiar e a intermediar o aprendizado da escrita, assegurando aos sujeitos uma passagem bem sucedida em seu percurso pela escrita, visto já ter sido incorporado o padrão, as funções e o modo de representação valorizado pela instituição escolar. Isto pode ser exemplificado pelo seguinte excerto da narrativa de H.S.B.:

“Fui inserida no mundo das histórias muito cedo pela minha avó. Lembro-me de fingir que estava lendo, mesmo que com o livro de ponta cabeça, as histórias que lia para mim, ainda sem saber ler.” (H.S.B., excerto 3, 2012)

Como se pode notar, a menina já conhecia uma das funções da escrita – registrar as histórias, e adquirira familiaridade com seu modo de enunciação, conseguia reproduzi-lo assumindo a posição de leitora, ainda que não tivesse adquirido o código sistematizado para a leitura/escrita.

Ao relatar seu percurso de letramento, H.S.B. evoca os eventos vividos e a performance da avó, ao reproduzir a história da *Galinha Ruiva*, ouvida pela primeira vez e registrada em sua memória até então, graças à magia e encantamento instaurados pela narrativa, com as nuances entonacionais utilizadas, as inserções e variações criativas produzidas pela avó na composição formulaica que propiciavam a construção de sentidos e os efeitos de estética literária à história narrada:

“eu que não, disse a vaquinha, eu que não, disse o cachorro, eu que não, disse o gatinho ... e assim fazia até repetir todos os bichinhos. E parecia que não nos cansávamos. Nem eu de ouvir, nem ela de repetir três ou quatro vezes, até eu dormir.” (H.S.B., excerto 4, 2012)

Os eventos de letramento se sucediam constantemente nas interações da menina com outros familiares, como o avô, também a compartilhar as práticas de leitura de seu cotidiano com a neta, a introduzi-la com um movimento espontâneo e natural aos usos

sociais dos textos escritos, ou solicitando sua participação em outras atividades de letramento do cotidiano, conforme excerto da história autobiográfica de H.S.B:

“quando aprendi a ler, meu avô lia o jornal e me entregava as páginas lidas para que eu lesse depois dele, isso todas as manhãs quando eu dormia na casa dele. Depois era eu quem lia as receitas de bolo ou montava a lista de compras.” (H.S.B., excerto 5, 2012)

O contato com os objetos da cultura de massa, romances best-sellers, discos dos Beatles, Creedence, Bee Gees, filmes de Charles Chaplin, do Mazaropi, Gordo e Magro, Três Patetas e seriados como Bonanza são referenciados por H.S.B. como “um tesouro cultural que meu pai me entregou” porque constituem um repertório, o capital cultural de sua comunidade e da geração de seus pais que lhe possibilitaram compreender o mundo em suas linguagens intersemióticas e letramentos vernaculares.

Com relação a seu letramento escolar, H.S.B. não o focaliza com a mesma atenção e valor que confere ao familiar, nem reporta ter vivido grandes experiências nas etapas iniciais; aponta alguns efeitos positivos, como o fato de ter escolhido cursar a licenciatura em Letras a partir da influência de seus professores de Português no ensino médio. Já com relação ao que denominamos de letramento acadêmico, no curso de Letras, relata o gosto pelos estudos de linguagem e literatura e a preferência pelas disciplinas relacionadas ao ensino; relata ainda o impacto extremamente positivo de algumas aulas e da atuação de alguns professores. No excerto abaixo, ela narra a atuação de uma professora de literatura brasileira da universidade falando sobre uma obra e encenando uma passagem do texto lido:

“da encenação nunca mais vou esquecer; a voz narrando, os sorrisos dos alunos, o brilho no olhar de cada um. Foi naquele momento em que percebi que a arte de ensinar era a mais bela. Foi naquele momento em que percebi que quero ser assim. Quero que meus alunos vejam em mim paixão. E tenho certeza que essa vontade e paixão são resultados do mundo cheio de fantasias em que fui criada. Resultado de cada texto lido, cada história ouvida, cada música cantada.” (H.S.B., excerto 6, 2012)

Em sua narrativa autobiográfica, H.S.B. descreve os eventos de letramento que ocorrem no contexto em que está inserida, quer em sala de aula, quer no cotidiano familiar, ressaltando o caráter de afeto e emoção que impregnam tais situações vividas, bem como da intersubjetividade em que são construídas as relações entre os interlocutores participantes da prática social.

## **Considerações finais**

Entre os objetivos deste trabalho constava o de investigar a relação entre os percursos de letramento de professores em formação e observar sua relação com a constituição profissional docente e as possíveis repercussões para sua atuação, ou seja, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. As histórias autobiográficas analisadas nos revelaram que os sujeitos, de modo geral, não eram detentores de capital cultural nem possuíam domínio de letramentos de prestígio, próprios de grupos hegemônicos. As esferas de atividades sociais em que desenvolviam suas práticas de letramento consistiam prioritariamente nas familiares, escolares, religiosas e do trabalho, havendo forte influência do modelo escolar sobre as outras esferas, o que confirma a presença da escola como principal agência de letramento para essas famílias.

Percebeu-se ainda que a modalidade oral preponderava nas interações verbais nas relações sociais mantidas pelos sujeitos pesquisados e que os textos escritos que circulavam em seu cotidiano pertenciam majoritariamente aos letramentos locais, vernaculares: jornais, revistas populares, folhetos de propaganda, materiais religiosos, romances do tipo best-seller; parte era associada ao letramento literário e escolar, como as obras de literatura infantil e os manuais didáticos. A maioria dos sujeitos pesquisados relataram ter tido contato com algumas obras do repertório literário canônico indicadas por ocasião dos exames de ingresso à universidade. O contato efetivo e o consequente desenvolvimento do letramento científico e acadêmico ficaram, deste modo, a cargo do curso universitário.

Com relação ao uso do método autobiográfico na produção escrita de histórias de letramento, mencionou-se o propósito de induzir os sujeitos a adotarem uma posição reflexiva e analítica sobre sua própria história e sobre sua atuação como professores. A história de H.S.B. ilustra bem o desenvolvimento desta posição, na medida em que ela narra e comenta o valor e significado das práticas e dos eventos vivenciados em seu processo de letramento familiar, a seu ver, o mais relevante para o seu ingresso ao mundo da escrita como uma experiência plena de significado e valor. Ela produz intensa reflexão e adota uma posição analítica chegando a cunhar uma denominação para seu processo de letramento como um “letramento didático do lar”, ao comentar o caráter educativo das interações desenvolvidas com as práticas letradas em seu meio familiar.

À guisa de conclusão, podemos dizer que a análise da história de H.S.B. coloca em evidência a dimensão emotiva, a compreensão responsiva e apreciativa da palavra de outrem (BAKHTIN, 1995) e a intersubjetividade por meio de que são construídas as práticas de letramento positivas e bem sucedidas, tanto na esfera familiar, quanto na escolar, como se pode constatar pela relevância do papel dos avós como agentes de letramento familiar na infância, assim como o da professora de literatura, na universidade. Assim, entendemos que, a despeito de seu não pertencimento a grupos letrados hegemônicos, H.S.B., tenha adquirido domínio dos letramentos de prestígio e, a partir do percurso aqui apresentado, demonstra-se preparada para atuar como uma professora reflexiva, engajada na construção de práticas pedagógicas produtivas e potencialmente bem sucedidas junto a seus alunos no ensino de língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail (Volochinov). 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- Barton, David; Hamilton, Mary. 1998. *Local literacies*. Reading and writing in one community. London: Routledge.
- Barton, David; Hamilton, Mary and Ivanic, Rose, 2000. *Situated Literacies – reading and writing in context*. London: Routledge.
- Batista, Antonio Augusto Gomes. 1998. Os professores são não-leitores? In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Britto, Luiz Percival Leme. O leitor interdito. 1998. In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Gee, James Paul. 2008. *Social linguistics and literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire, The Falmer Press.
- Heath, Shirley Brice. 1982. *What no bedtime story means*. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11(2):49-76.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Josso, Marie-Christine. 2010. *Experiências de Vida e Formação*. Natal, UFRN.
- Kincheloe, J.L. 1991. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. The Falmer Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2001. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Kleiman, Angela Bustos. (Org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Correa, Manoel e Boch, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Minayo, Maria Cecília de Souza. 1993. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 1994. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: DELTA, 2.

Passeggi, Maria Conceição. 2008. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: Passeggi, Maria Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Souza, Elizeu Clementino. 2008. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: Passeggi, Maria Conceição e Souza, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 2010. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, Marildes e Carvalho, Gilcei Teodoro. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

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

Stromquist, N.P. 1992. Conceptual and Empirical Advances in Adult Literacy. In: *Canadian and International Education*, vol.21, núm.2, Published by Comparative and International Education Society, Canada, pp. 40-45.

Zavala, Virginia. 2010. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda; De Grande, Paula. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.



## LETRAMENTOS NA ESCOLA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA

Lúcia Helena MEDEIROS<sup>11</sup>

### RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as mudanças e inovações no ensino de língua portuguesa, procurando estudar as práticas de letramentos, as quais oportunizam a socialização de saberes, experiências e reflexões favoráveis ao ensino-aprendizagem. Com o intuito de reconhecer a importância do uso das novas tecnologias na escola, se dará um enfoque especial ao uso do celular e de seus aplicativos como ferramentas de ensino para as aulas de língua materna. À luz das concepções de Street (1993; 2014), Coscarelli e Ribeiro (2007), Bazerman (2011) e Rojo (2012; 2013), entre outros, serão analisadas atividades executadas com o celular, as quais envolvem o uso da câmera fotográfica e do *whatsapp*. O planejamento e a realização de projetos de letramentos, na escola, permitem aos professores e licenciandos de Letras apreenderem práticas pedagógicas diferenciadas que levam os alunos do ensino básico a desenvolverem suas competências e habilidades na leitura, na escrita e na oralidade. Com essas atividades, relacionadas à produção de textos em diferentes gêneros do discurso, pode-se perceber o desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno sobre as várias esferas sociais e o uso mais consciente da linguagem verbal e imagética no trabalho com a leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; escola; novas tecnologias.

### 1. Considerações iniciais

Este trabalho de pesquisa, o qual enfatiza o uso das novas tecnologias na escola, surge pela necessidade de identificar as competências e habilidades necessárias ao sujeito, nas práticas de leitura e produção de textos, em ambiente digital. Nesse sentido, aparecem os seguintes questionamentos: 1) Como se dá o letramento digital mediante o uso das novas tecnologias na comunidade escolar? e 2) De que forma os professores se apropriam do uso das novas tecnologias, como o celular e o computador, em benefício do ensino de língua portuguesa? Na tentativa, então, de averiguar o desenvolvimento do

---

11 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da UFPB. Professora do Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Av. Antonio Campos, Presidente Costa e Silva, CEP: 59624-624, Mossoró-RN, Brasil. E-mail: [luciahelenamct@hotmail.com](mailto:luciahelenamct@hotmail.com).

letramento digital mediante o uso das novas tecnologias, como o celular e o computador, no ensino de língua portuguesa, propõe-se aqui uma maior investigação sobre o uso dessas tecnologias na sala de aula, em escolas de ensino básico, na cidade de Mossoró-RN.

As escolas, como ressaltam Coscarelli e Ribeiro (2007: 08),

não devem, não podem e não querem ficar de fora desse novo mundo de possibilidades. A compra de máquinas e a montagem de laboratórios de informática foram os meios que as instituições de ensino encontraram de abrir esse caminho aos alunos, especialmente aos que não possuíam computadores em casa.

No entanto, muitas das escolas, que receberam computadores para montar seus laboratórios, continuam sem oferecer o acesso necessário aos seus alunos, seja por falta de técnicos ou por falta de professores capacitados a usarem a tecnologia em favor de suas aulas. Se isso acontece em relação ao uso de computadores, o que se diz, então, sobre o uso de aparelhos celulares na escola? Quando se fala no mundo digital, no mundo dos *internautas*, principalmente na escrita desses sujeitos, percebe-se ainda muito preconceito, pois a idéia que se tem é de que, no uso dos gêneros digitais, os jovens utilizam uma linguagem prejudicial aos ensinamentos da norma culta. Porém, se a escrita é um meio de comunicação entre as pessoas, que perdura no tempo e no espaço, ela acaba mantendo relações sociais entre os sujeitos fisicamente presentes ou não. A escrita está associada ao desenvolvimento cognitivo, cultural e comunicacional que envolve o ser humano. Também associa-se ao poder, à dominação, à participação e à exclusão caracterizante das relações sociais e ideológicas entre as pessoas. Pode-se notar, então, o quão abrangente e vasto é esse campo para a pesquisa linguística.

Quando falamos da escrita nesse mundo digital, usando as novas tecnologias, como o celular, por exemplo, podemos ver o leque de possibilidades que o educando pode ter na participação de eventos de letramentos e no desenvolvimento de suas práticas letradas. E é sobre isso que iremos dissertar a seguir.

## **2. Algumas concepções de letramento**

Em meados dos anos 1980, se dá, em sociedades geograficamente distanciadas, como Brasil, Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos, a descoberta do termo

“Letramento”. Embora nos dois últimos países a palavra “literacy” já estivesse dicionarizada desde o século XIX, foi nos anos de 1980 que recebeu as reformulações e as atenções devidas.

Esse novo estudo que envolve a oralidade, a leitura e a escrita chega para diferenciar-se da alfabetização, que sempre priorizou o ensino da leitura e da escrita alfabética sem ter uma maior preocupação em dar continuidade ao trabalho que se começava na escola, ou seja, o que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita.

Essas práticas de leitura e de escrita também podem variar de uma pessoa para outra. Alguém pode escrever belíssimos poemas ou impecáveis cartas pessoais, mas não saber escrever um requerimento ou um e-mail; ou ainda um outro caso seria o sujeito saber lidar com os mais diversos gêneros digitais, mas não saber produzir um texto dissertativo-argumentativo em um processo de vestibular. E tem ainda aqueles que, a exemplo de muitos brasileiros, na oralidade, criam repentes, músicas, poemas, sem saber fazer uso do código escrito. Daí se concordar com Soares (2003: 78) quando ela coloca que não é possível “formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. A autora ressalta ainda que

estudos históricos documentam as mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social. (SOARES, 2003: 79).

Isso lembra as concepções de Hartman (2000) quando diz que letramento possui um conceito “elástico”, pois pode variar de acordo com o olhar e com a maneira de olhar de quem o examina. Nesse sentido, afirma o autor:

letramento é o uso de situações socio-histórico-culturais de práticas de produção e relação entre textos convencionais e seu contexto de uso e a habilidade de refletir criticamente sobre essas relações. Porque é seu propósito, ser dinâmico – não estático – e variável através e dentro do discurso comunitário e cultural. Ele leva a um largo caminho para alcançar habilidades cognitivas, conhecimentos sobre escrita e língua falada, conhecimentos sobre gêneros e conhecimentos culturais. (Hartman, 2000:16. - Tradução nossa).

Sendo tão dinâmico, o letramento transparece de diversas formas na linguagem oral ou escrita das pessoas que demonstram conhecimentos diferentes porque tiveram

experiências de vida e aprendizagens diferentes e vivenciaram eventos e práticas de letramentos diferentes.

Na década de 80, muitos pesquisadores apresentaram em suas idéias um “continuum” entre oralidade e escrita, contrastando com a tradicional divisão entre esses dois campos. As novas concepções iam de encontro às teorias de muitos estudiosos, entre eles Goody e Watt (2006), que relacionavam o letramento às diferentes tarefas exercidas pela Antropologia e pela Sociologia no estudo sobre as sociedades orais e letradas. A expansão desse campo de estudos vem ampliar as abordagens que envolvem as habilidades de leitura e de escrita. É nos anos 80 que surge uma abordagem alternativa para os estudos sobre o letramento, diferenciando os modelos “autônomo” e “ideológico”.

O modelo autônomo é mais técnico e privilegia a modalidade escrita, independente do contexto social. Sobre esse modelo, além dos estudos críticos de Street (1993), tem-se o posicionamento de Kleiman (1995) que diz que o modelo autônomo supervaloriza a escrita formal e não a vê como um produto completo e vinculado ao contexto de produção e às práticas sociais, concedendo, assim, a quem escreve, o poder de desenvolver as habilidades cognitivas individuais. Street (1993) cita opiniões de autores como Goody, Olson e Ong os quais dizem que o letramento, além de levar o indivíduo ao desenvolvimento e ao seu progresso, leva também à ampliação do processo cognitivo. Ainda segundo Street (1993), Hill e Parry ligam o letramento ao desenvolvimento individual. Nesse sentido, chega-se, então, à conclusão de que o modelo autônomo contribui para perpetuar a divisão entre povos primitivos e avançados, tradicionais e modernos, letrados e não letrados, e se correlaciona à aquisição e ao desenvolvimento da escrita.

O modelo ideológico de letramento, o qual Street defende, vem surgir a partir da insatisfação de pesquisadores com o modelo autônomo, que focalizava apenas o processo de aquisição da escrita na escola.

Street (2014: 44) ressalta que o modelo ideológico de letramento

força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições gerais por meio das

quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (Grifos do autor).

Dentro desse modelo de letramento, passa-se a reconhecer a variedade de práticas associadas à oralidade, à leitura e à escrita em contextos diferentes da sociedade, além de estabelecer as relações de cultura e de poder entre os povos. Street (1993) prefere usar o termo “ideológico” ao invés de “cultural”, “pragmático” ou “sociológico”, porque, para ele, esse termo explicita melhor os aspectos de estruturas de poder que se dão nas práticas de letramento, demonstrando que o poder é constituído e produzido, além de ser moralmente regulamentado e carregar significados simbólicos. O modelo ideológico reconhece o valor do modelo autônomo, mas estende-se na complexidade do fenômeno, quando vê que a aquisição da escrita envolve desafios para um discurso dominante e que o letramento é também uma prática social ideológica que envolve aspectos de epistemologia, de poder e de política.

Nos Estados Unidos, em meados da década de 90, Maclaren (1988) ressalta que o que se discute é sobre os tipos de conhecimentos que os indivíduos devem adquirir para poderem participar ativamente de uma sociedade. O autor dá a definição de três tipos de letramento: o funcional, o cultural e o crítico.

O letramento funcional, adquirido com a aprendizagem das práticas de leitura e escrita, refere-se ao domínio técnico das habilidades que o indivíduo tem para decodificar textos simples, como placas de rua, manchetes de jornal ou manuais de instrução. Nessa concepção, o letramento não-padrão, aquele que se dá pelas experiências de vida, fora da escola, pertencente a grupos menores e marginalizados socialmente, é considerado como deficiência e não como diferença de aprendizagem.

O letramento cultural acompanha o letramento funcional e refere-se à familiaridade com as tradições linguísticas. Entre outros fatores, defende o uso dos padrões da língua e da informação cultural que os alunos trazem para a sala de aula. Entre os defensores desse tipo de letramento, podem-se citar os prescritivistas, que associam o sucesso do aluno no mercado de trabalho ao sucesso na escola; e os pluralistas, que defendem as formas de conhecimento cultural partilhado e argumentam a favor das práticas discursivas que refletem os valores e interesses de diferentes grupos raciais e econômicos.

O letramento crítico envolve as dimensões ideológicas do texto, as práticas sociais e a cultura. Esse tipo de letramento tem como objetivo criar um cidadão crítico capaz de

analisar e desafiar a opressão da sociedade. Instiga o indivíduo a lutar por uma sociedade mais justa, imparcial e democrática, o que vem a lembrar as concepções defendidas por Paulo Freire.

Freire foi um dos primeiros pesquisadores a abordar o poder do letramento quando, em suas concepções, já afirmava que o sujeito alfabetizado é aquele capaz de transformar a sua realidade provocando uma mudança social através do uso da leitura e da escrita. Para Freire (1991: 11-12) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O educador afirma que, na leitura crítica de um texto, percebe-se a relação existente entre o texto e o contexto e ainda que linguagem e realidade são duas coisas que se prendem dinamicamente uma à outra. Daí o exercício do poder, que se dá por meio de um conjunto de práticas sociais e ideologicamente construídas.

Torna-se necessário que a escola trabalhe com uma abordagem crítica do letramento no intuito de preparar melhor o seu aluno como um cidadão consciente dos problemas sociais e como alguém que se posiciona e tenta entender/mudar a realidade em sua volta. Por isso, a importância de trazer os novos aparatos tecnológicos - os quais podem formar, informar, ensinar, conscientizar - para auxiliar nos trabalhos desenvolvidos pela escolar.

### **3. Novas Tecnologias e Multimodalidade Discursiva: a escola e a sociedade da informação**

“Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação” (Pereira, 2007: 13). Isso significa dizer que o ensino não pode se esquivar do mundo tecnológico, dos avanços que a informática tem promovido na sociedade. É necessário, então, uma inclusão digital nas escolas. E esse é um grande desafio, seja porque as escolas não dispõem de recursos digitais suficientes para trabalhar com os alunos, seja porque o professor, muitas vezes, não foi preparado para trabalhar com as tecnologias que já fazem parte da vida de seu aluno além dos muros da escola.

Em um mundo globalizado, digital e audiovisual não se pode deixar para trás as transformações que os aparatos tecnológicos tem feito. A escola precisa se adequar a essas mudanças e trazer para a sala de aula o mundo da tecnologia e das imagens, pois,

letrar não é somente ensinar a ler e escrever, é fazer com que a leitura e a escrita tenham sentido na vida das pessoas. E para que essa leitura e essa escrita façam sentido e façam parte da vida do jovem estudante, é preciso trazer o seu cotidiano para a sala de aula, é preciso saber o que esses jovens pensam, sente, fazem. É preciso também inserir na escola os textos do cotidiano e considerar a multimodalidade e a multiculturalidade (Rojo, 2012) desses textos.

Segundo Descardecí (2002: 20) “qualquer que seja o texto escrito [ou oral], ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação”. Por exemplo, se se observar uma página de revista, podem-se encontrar diferentes formas de representação através das cores utilizadas, da diagramação da página, do formato das letras, entre outras coisas. Isto tudo interfere na mensagem a ser repassada e interfere também na compreensão da mensagem pelo(s) interlocutor(es). Usar uma ou outra forma de representação na mensagem depende dos objetivos a serem alcançados pelo locutor ou ainda do seu conhecimento sobre essa diversidade e do que se pode fazer com ela.

Isso acontece também porque os sinais e os códigos utilizados na escrita estão em constante transformação devido ao uso que se faz deles na tentativa de interagir com o outro. Essas manifestações de linguagem através da escrita se materializam por meio dos variados gêneros discursivos. E os gêneros podem ser associados às formas visuais das ações sociais que são resultantes, como afirma Dionísio (2005: 177), “das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra”.

Dionísio (2005: 188) diz também que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito”. A autora (2005: 178) coloca ainda que,

ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Os sentidos de um texto podem ser manifestados de diversas formas e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Essas formas e códigos podem aparecer através de gestos, imagens, produções pictóricas presentes em textos verbais ou não verbais. Cada texto, oral ou escrito, acaba por ser produzido de uma forma multimodal.

Numa canção, por exemplo, encontram-se, junto à letra, a melodia, a percussão; no cinema encontram-se as imagens, o som, a música; nas histórias infantis impressas, como os contos de fadas, estão presentes as letras (muitas delas em destaque), as imagens; nas histórias em quadrinhos surgem os desenhos, os formatos das letras, os balões diferenciados dependendo das falas (grito, susto, cochicho). Segundo Dionísio (2006: 131) “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. E cada vez mais se observa o material escrito combinado ao material visual.

Por vivermos hoje numa era visual, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, celulares, *tablets*, convivendo com a mídia impressa que se utiliza fortemente de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma diversidade de gêneros discursivos sendo utilizados, abrangendo diversas práticas de letramento, seja esse letramento familiar, social ou escolar, entre outros.

Os estudos sobre a multimodalidade na escrita abrange, além da diversidade de gêneros, a tecnologia. Isso tem estimulado os estudos sobre o letramento digital. E, no meio digital, entre textos e hipertextos, não há lugar para a monomodalidade, mas para a multimodalidade, o que desperta, e muito, o interesse de jovens e de crianças.

Com o passar dos anos, vê-se a mudança nas formas de interação entre os sujeitos. Essas mudanças ocorrem de acordo com cada sociedade, sendo que muitas delas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. Daí, o conceito de letramento precisar estar constantemente sendo revisto (Dionísio, 2006). Quando fala sobre letramento, Dionísio, se refere a esse termo de uma forma mais ampla, abrangendo também o letramento científico, o letramento visual e o letramento midiático, entre outros.

Para a autora,

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem(Dionísio, 2006: 131).

Nessa produção de mensagens, o que se observa é que, cada vez mais, crianças, jovens e adultos, incorporam imagens ao que escrevem, principalmente se a mensagem for produzida por meio digital. Isto acontece porque, sem dúvida, vive-se hoje numa sociedade cada vez mais ligada ao visual. Além disso, sabe-se que

imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. (Dionísio, 2006: 141).

E nesses contextos sociais está também a escola. Como impor que o discente, ao chegar à escola, desconecte-se do mundo virtual, do qual ele participar em outros momentos do dia? O necessário é que a escola aprenda a aproveitar essa vivência do aluno e insira em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o professor deve inserir em seu planejamento, a inclusão digital, tornando então as aulas de leitura e de escrita mais interessantes com o uso do computador, do *tablet*, do celular.

É interessante considerar o que ressalta Bazerman (2011: 33), quando afirma que

sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita, a motivação deve sempre ser tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva.

Sendo assim, nada motiva mais os jovens na produção escrita do que fazer uso de artefatos tecnológicos. Por meio dos aparelhos eletrônicos é possível motivar, estimular os alunos em suas produções e, dessa forma, levá-los a um maior desenvolvimento de posicionamentos críticos em relação ao meio em que vivem. Vejamos a seguir.

#### **4. O uso do celular como uma ferramenta de ensino**

No mundo da globalização, percebemos que as sociedades se transformam e que um dos agentes de transformação é a tecnologia. Essa tecnologia permite a comunicação

entre os homens a longas distâncias e, um dos meios mais usados para ativar essa comunicação, hoje, é o aparelho de telefone celular.

De acordo com Fonseca (2013: 268),

o telefone é, ao mesmo tempo, um dos mais antigos e atualizados meios de comunicação. A convergência de sistemas de comunicação, computação e informática transformou o telefone celular em um aparato multifuncional, possibilitando o surgimento de aparelhos *smartphone* “telefone inteligente”.

No Brasil, segundo Merije (2012: 08), “tem mais telefones celulares do que habitantes”. Isso nos faz perceber o quanto é importante “compreender e avaliar os impactos dessas tecnologias no passado, presente e futuro” (Merije, 2012: 08). E isto deve se aplicar à educação. A escola precisa acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, portanto, torna-se importante inserir o uso do celular nesse ambiente educacional. Para que isso seja feito, é preciso planejar, criar projetos que utilizem o celular como uma ferramenta de ensino.

Neste trabalho, apontamos algumas atividades que incluem o celular nas aulas de língua portuguesa. Essas atividades estão interligadas ao projeto PIBID Português – Campus central – UERN e ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, em Mossoró-RN – Brasil. Em projetos executados nas escolas, as professoras de ensino básico propõem o uso da câmera do celular – além de aplicativos como o *whatsapp* - como recurso didático nas atividades de língua materna.

Abaixo encontramos algumas imagens<sup>12</sup> captadas pelos alunos e analisadas em sala de aula. Cada equipe tratou de procurar cenas interessantes, que dizem respeito à vivência de cada um e aos problemas sociais que os cercam. A análise e discussão sobre cada imagem desperta o posicionamento crítico do aluno, levando-o a formar conceitos e expô-los em sala de aula. Há discussões sobre questões éticas e morais envolvidas nos registros feitos que, na culminância do projeto, passaram a ser expostos nos corredores da escola, para conhecimento de toda a comunidade escolar. Vejamos as imagens a seguir:

---

12 Imagens do acervo do projeto PIBID – Letras Português, coordenado pela profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros. As imagens foram produzidas por alunos de ensino médio em um projeto de letramento *O uso do celular como recurso pedagógico para as aulas de língua portuguesa*, executado pela professora supervisora do PIBID Cléoman de Freitas Dantas.

Figura 01



(Imagem produzida por alunos do Ensino Médio)

Figura 02



(Imagem produzida por alunos do Ensino Médio)



que os alunos dão aos problemas sociais existentes em sua cidade, em seu país. Além de fotos-legendas, os alunos produziram artigos de opinião a partir das imagens, um gênero que, sendo exercitado, ajuda na formação de conceitos e de posições críticas.

Um projeto escolar que leva os alunos além dos muros da escola traz grandes benefícios na formação do cidadão e no desenvolvimento do educando, pois o discente passa a observar e a falar sobre fatos cotidianos que, talvez, nunca tenham despertado seu interesse. Sendo estimulado à pesquisa, ao conhecimento, esse discente também passa a escrever sobre os fatos com mais propriedade, pois, segundo Bazerman (2011: 34)

Os alunos tendem a aprender quão poderoso instrumento é a escrita para levar a cabo trabalhos especializados e o quanto estão investidos de poder, ao se inserirem em discussões focalizadas, especializadas, de maneira apropriada. Com esse conhecimento, eles tenderão a respeitar os discursos alternativos e as suas próprias habilidades de participar desses discursos quando assim desejarem.

E, se essas atividades a serem executadas, dentro e fora da sala de aula, envolvem artefatos que são interessantes para eles, como o aparelho celular, por exemplo, o trabalho passa a ser mais prazeroso e interessante, principalmente porque há toda uma multimodalidade discursiva, com a junção de cores, imagens, movimentos, palavras, entre outros elementos, envolvendo as produções.

Em relação ao celular, Costa (2013: 48) ressalta que há um uso generalizado, principalmente pelos jovens, dos outros recursos desse aparelho, como “jogos, *downloads* de papel-parede, tipos de toques, envio de fotos, vídeos, músicas, uso de câmera, TV, rádio, celular, localizador, despertador, agenda, e outros aspectos da personalização e entretenimento”. Então, por que não aproveitar tudo isso em prol do ensino de língua materna?

Nas imagens<sup>13</sup> a seguir encontramos a demonstração de um trabalho que, além da câmera fotográfica do celular, propõe o uso do aplicativo *whatsapp*, para divulgação e discussão sobre o que foi fotografado, entre os grupos de alunos e a professora coordenadora e executora do projeto. As imagens foram captadas por alunos do ensino fundamental e levadas à sala de aula para divulgação e discussão, mas, antes disso, no momento da produção das imagens, estas eram dispostas de imediato no grupo do

---

13Essas imagens são do acervo da professora Débora KatiennePraxedes (coordenadora e executora do projeto e fazem parte de sua dissertação de mestrado *Multiletramentos na escola: o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em língua portuguesa*, orientada pela Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros.

whatsapp, criado pela professora. Os alunos se envolviam com o projeto dentro e fora da escola, em momentos planejados e inesperados.

A professora executa um projeto em que propõe o uso da câmera do celular na captação de imagens, as quais sejam interessantes para cada equipe. Vejamos a imagem a seguir.

Figura 04



(Imagem e comentários produzidos por alunos do Ensino Fundamental)

Entre as temáticas sugeridas pela professora, está a Consciência Ambiental. Ao registrar imagens de lixo jogado nas ruas da cidade, os alunos se posicionam em relação a essa situação. Pode-se ver que há uma certa indignação com o fato de as pessoas não se importarem com o ambiente e contribuírem com a sua poluição. Há uma consciência cidadã e política se desenvolvendo e se manifestando nos dizeres dos alunos, como em “*Os lixos nas ruas é irresponsabilidade tanto do governo, quanto da população. As pessoas devem entender que isso afeta a todos nós*” e “*Falta de responsabilidade da população com seu lixo e do governo com aterros sanitários... onde está todo o dinheiro para tomar cuidado do lixo e a consciência da população?*”. Percebe-se a criticidade dos

alunos ao se posicionarem sobre os fatos quando distribuem a culpa entre os governantes e a população, demonstrando a consciência de que cada um deve fazer a sua parte.

Baynham (1995) lembra que o letramento crítico leva o sujeito a não aceitar com naturalidade o domínio do outro. Os conhecimentos adquiridos pelo sujeito o fazem questionar, encontrar falhas em alguém ou em algo, opinar. Um leitor crítico pode ser capaz de interpretar o discurso do outro numa perspectiva explícita ou implícita, seja em textos, jornais, revistas ou mesmo em algum gênero oral.

Ao observarmos as produções dos alunos, pode-se perceber a multimodalidade e a construção de sentidos que se dá nos discursos de cada um. E, com o uso do celular e do aplicativo *whatsapp*, essas produções podem se tornar mais ricas, pois há inúmeros recursos que podem ser usados pelos alunos, além da interação imediata que o uso do aplicativo, por meio da *internet*, oferece. Nesse sentido, o celular não é só uma ferramenta de comunicação, mas uma ferramenta didática, que pode ser usada plenamente na escola.

Se as práticas de letramento mudam, se transformam e são (re)desenhadas pela tecnologia, de acordo com Rojo (2013: 07), torna-se necessário que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital”. E isso pode se dar por meio de projetos escolares que envolvam práticas e eventos de letramento que utilizem as novas tecnologias.

### **Considerações Finais**

Por muito tempo as práticas de letramento em sala de aula restringiram-se a atividades de leitura e de escrita, muitas vezes, subsidiadas unicamente pelo livro didático. Mas, com o surgimento das novas tecnologias e com o acesso à *internet*, essas práticas têm sido pouco a pouco modificadas e ampliadas, pois há uma necessidade de inserir esse mundo tecnológico - que não envolve apenas os signos linguísticos, mas também cores, imagens, movimentos - na escola.

O mundo da tecnologia oferece inúmeras possibilidades de leitura, de escrita e de interação entre os sujeitos envolvidos. E isto desperta o interesse do educando. Há um mundo de textos, dos mais variados gêneros, a ser descoberto e utilizado nas aulas e na vida. A escola é, então, um lugar essencial para se trabalhar os gêneros e as práticas de

letramento, pois, percebe-se que o desenvolvimento dos sujeitos se dá ao lado de suas experiências, e as visões e atitudes em direção ao letramento se encontram não só na escola, mas também na interação com grupos locais e na convivência com os diversos gêneros discursivos e aparelhos tecnológicos.

Dessa forma, percebe-se, então, a relevância de trabalhos/projetos escolares que envolvam as novas tecnologias, em especial, o celular, por ser este um elemento negligenciado e, por muitas vezes, proibido durante o período das aulas. É necessário desfazer o preconceito que se tem sobre esse aparelho na vida dos jovens. Proibir seu uso na escola não é a solução, mas inserir este aparelho como uma ferramenta de ensino pode mudar muito o ambiente da sala de aula, pois os alunos usarão o aparelho celular responsavelmente, com fins educativos e sob orientação de um professor. É de suma importância que se tenha uma inclusão digital na escola, para que nossos educandos possam fazer parte desse mundo globalizado e tecnológico e que possam, com a ajuda do letramento digital, desenvolver a cidadania e saber se posicionar criticamente em relação à vida, ao mundo que os rodeia.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baynham, Mike 1995. *Defining Literacy: models, myths and metaphors*. In: Baynham, M. (org.). *Literacy Practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, p.01-37.
- Bazerman, Charles. 2011. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: Judith ChamblissHoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Coscarelli, Carla Viana e Ribeiro, Ana Elisa. Apresentação. In.: Coscarelli, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). 2007. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, p. 7-11.
- Costa, Giselda dos Santos. 2013. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, Recife.
- Descardec, Maria Alice A. de S. 2002. *Ler o Mundo: um olhar através da semiótica social*. Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 3, n.2, p. 19-26, jun. 2002.
- Dionísio, Ângela. Paiva. 2005. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: Marcuschi, L. A. e Dionísio, A. P. (orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dionísio, Ângela Paiva. (2006). Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: Karowoski,

A. M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.131-144.

Fonseca, Ana Graciela M. F da. (2013). Aprendizagem, Mobilidade e Convergência. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*. Nº 2, p.265-283, Junho 2013.

Freire, Paulo 1991. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 25 ed. São Paulo: Cortez.

Goody, Jack e Watt, Ian. 2006. *As conseqüências do Letramento*. Tradução Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana.

Hartman, Geoffrey H. 2000. Notions of Literacy. In: Kern, Richard (Org.). *Literacy and Language teaching*. Oxford; Oxford University Press, pp. 13-41.

Kleiman, Ângela 1995. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, Ângela (Org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.15-61.

Maclaren, Peter. L. 1988. *Culture or Cãnon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy*. Harvard Educational Review.

Merije, Wagner. 2012. *Mobimento: educação e comunicação mobile*. São Paulo: Petrópolis.

Soares, Magda. 2003. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, Brian. 1993. Introduction: The New Literacy Studies. In: STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-19.

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

Pereira, João Thomaz (2007). Educação e Sociedade da Informação. In: Coscarelli, Carlos Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p.13-24.

Rojo, Roxane e Moura, Eduardo (Orgs.). 2012. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola.

Rojo, Roxane. 2013. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial.



## **GÊNEROS DIGITAIS: ESCOLHAS DISCENTES - OPÇÕES DOCENTES**

Nara L. C. SALAMUNES<sup>14</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta os resultados do estudo de caso comparativo cujo objetivo é analisar as conexões existentes entre os gêneros virtuais selecionados por docentes de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental para práticas de ensino; os utilizados por seus alunos para fins de aprendizagem dessa área de conhecimento e os utilizados pelos dois grupos de sujeitos no seu cotidiano extraescolar. A partir da aplicação de questionários e entrevistas focalizadas e da construção de quatro subcorpus sobre a temática, identificam-se as mídias utilizadas, os gêneros virtuais apontados e as respectivas funções de ensino e de aprendizagem atribuídas pelos dois grupos. Análises de conteúdo permitem considerar os gêneros textuais privilegiados nos processos de ensino e de aprendizagem e relacioná-los a aspectos curriculares relativos ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar. Pretende-se, com este trabalho, aprofundar a discussão sobre a tomada de decisões no ensino formal da língua portuguesa, levando-se em conta as práticas sociais, culturais e discursivas contemporâneas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais digitais; planejamento de ensino.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo objetiva analisar as conexões existentes entre os gêneros digitais selecionados e utilizados por docentes para práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele está fundado na busca do aprimoramento das ações de planejamento do trabalho docente para a composição de ações didáticas efetivas no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa como língua materna.

O ensino que objetiva oportunizar ao aluno o domínio das várias formas discursivas na língua portuguesa contempla o uso efetivo de diferentes gêneros textuais

---

14COSJ - Faculdade Padre João Bagozzi, Curso de Pedagogia. R. Caetano Marchesini, 952, Bairro Portão. CEP: 81070-110 – Curitiba – Paraná – Brasil – [narasalamunes@gmail.com](mailto:narasalamunes@gmail.com)

do cotidiano. Toda manifestação verbal se dá por meio de algum gênero textual, isto é, por meio de textos recorrentemente materializados em situações comunicativas específicas. Um gênero textual apresenta padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos situados contextualmente (MARCUSCHI, 2008).

Na perspectiva metodológica interacionista de ensino da língua portuguesa, aqui assumida, as práticas concretas de uso da linguagem escrita configuram a base para o estudo das funções e composições linguísticas dos diferentes gêneros textuais (TRAVAGLIA, 1998). Na atualidade e cada vez mais, uma grande parte das práticas comunicativas se dá por meios digitais e é necessário se compreender em que e com que sentido essas novas práticas comunicativas conotam decisões curriculares e didáticas.

Dentre os gêneros textuais da atualidade, emergem das interações que ocorrem nos ambientes virtuais os chamados gêneros digitais, que apresentam propriedades linguísticas específicas. Quais desses gêneros são objeto de estudo em aulas de língua portuguesa nos anos do ensino fundamental? Que propriedades linguísticas apresentam tais gêneros? Eles coincidem com os gêneros usados por professores nos seus cotidianos não escolares? Que implicações o uso e a ausência desses gêneros nas aulas de língua portuguesa podem ter na formação de leitores e escritores hoje?

Entende-se que as respostas a essas questões podem contribuir para a composição de projetos pedagógicos compatíveis às condições tecnológicas e comunicativas do presente e à qualidade de ensino que se constrói.

## **FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

As configurações curriculares de um ambiente formal de ensino não são prescritíveis na sua totalidade e as intenções em que se pautam conotam e abrem possibilidades de construções culturais. As decisões docentes sobre o que e como ensinar em um determinado contexto escolar compõem o currículo em ação, o qual é constituído a partir de programas preestabelecidos nos projetos pedagógicos das instituições responsáveis pelo ensino fundamental. Tanto os programas curriculares quanto os planos de ensino, elaborados e executados pelos docentes nas salas de aula, somente constituem sentido de construção social quando relacionados a práticas cotidianas e necessárias aos cidadãos; quando se verificam ações intencionalmente

organizadas para conectar aprendizagem escolar e convivência rumo a uma melhor qualidade de vida para todos.

O contexto social da atualidade está eivado de novas formas comunicativas orais e escritas advindas das possibilidades criadas a partir das tecnologias digitais. O acesso a essas tecnologias está diretamente relacionado ao acesso aos conhecimentos validados social e cientificamente. Dada a versatilidade e a rapidez com que se modifica o uso dessas tecnologias na comunicação cotidiana, compreender o impacto que ele ocasiona nos diferentes contextos é ainda uma necessidade (MARCUSCHI, 2008) para a atualização ou manutenção de formas de ensino eficazes. Nessa perspectiva, revestem-se de importância estudos de caráter qualitativo sobre como as tecnologias digitais vêm impactando as práticas pedagógicas ou conotando visões curriculares.

Verificam-se estudos brasileiros que investigam o impacto dessas tecnologias na aprendizagem dos estudantes, geralmente associando-o à necessidade de os professores receberem formação específica de forma inicial ou continuada sobre o tema, tendo em vista a ação multiplicadora dos docentes (ARAÚJO, 2007; NAGY, 2014;). Alguns estudos discutem práticas de ensino com essas tecnologias (CAMPOS, 2004; MOITA, SALAMUNES, 2009; SILVA E SANTOS, 2011); outros discutem níveis de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação pelos docentes (VOSGERAU, 2005) e analisam a transformação que o uso das tecnologias digitais pode ocasionar nas formas como as escolas operam o ensino da escrita (PINHEIRO, 2010). Mas ainda são raros os estudos que estabelecem relações entre as tecnologias digitais e planejamento de ensino (RIBEIRO, VOSGERAU & JUNQUEIRA, 2006; SALAMUNES, 2013;) e desconhece-se a existência de estudos que tratem especificamente desse tema no que diz respeito à seleção dos gêneros textuais digitais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dada a emergência dos gêneros digitais na prática social cotidiana contemporânea, entende-se que eles são objeto de ensino e de aprendizagem nas escolas que pretendem convergir ação e pensamento discente nas ações pedagógicas de letramento linguístico e digital.

## **TEXTO E GÊNERO TEXTUAL**

Um texto é um ato enunciativo sempre em elaboração. É uma unidade de sentido; um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em um contexto

comunicativo, em uma atividade interativa historicamente situada. Um texto é sempre uma proposta de sentido, pois este decorre não só da enunciação em si, mas inclusive de sua interpretação. Há textos de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e conversacional (TRAVAGLIA, 2007). Os gêneros textuais, por sua vez, são instrumentos que fundam as possibilidades de comunicação; são categorias de textos que têm propósitos específicos de ação social em situações particulares. Na escola, os gêneros textuais fundam as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua, uma vez tomados como objetos concretos de estudo das interações sociais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Algumas dimensões essenciais são requeridas para a identificação de um gênero: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas (traços da enunciação, sequências textuais e tipos discursivos) (MARCUSCHI, 2008). Podem-se considerar ainda os “(...) objetivos e funções do texto, condições de produção e eventualmente, suporte.” (TRAVAGLIA, 201: 5).

Ao chegarem à escola, os estudantes já dominam os gêneros orais informais cotidianos. No início da escolarização, trata-se, pedagogicamente, de levá-los a uma tomada de consciência sobre os usos que já fazem de diferentes tipos e gêneros textuais em diferentes práticas e contextos da sociedade onde vivem. No entanto, o trabalho de ensino da língua portuguesa que ocorre para além da alfabetização tem como foco a aprendizagem do progressivo automonitoramento pelo estudante sobre os usos dos gêneros formais públicos, compreendendo a intrínseca relação existente entre língua falada e língua escrita (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais compõem uma temática interdisciplinar, pois, se de um lado, os fundamentos linguísticos da atualidade indicam que

a produção textual na atualidade, falada ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, virtuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor (BAGNO, 2011: 347)

por outro, os fundamentos pedagógicos indicam, já há algum tempo, que a abordagem didática da leitura, da produção de textos e dos conteúdos curriculares associados a essas habilidades não são compatíveis com dinâmicas de ensino tradicionalmente instituídas na maioria das escolas de ensino fundamental.

## **GÊNERO TEXTUAL E PRÁTICA DE ENSINO**

O ensino dos diferentes gêneros na linguagem escrita se dá de forma eficiente quando: a) criam-se situações que reproduzem a situação concreta de produção textual, com atenção específica à relação entre produtores e receptores de textos; b) a oralidade e a escrita são desenvolvidas de forma integrada; c) há uma complexificação progressiva das abordagens textuais; d) conteúdos linguísticos são articulados no ensino da leitura e produção de textos em língua materna (*idem*).

Essas prerrogativas têm origem no trabalho didático com a escrita, o texto e a gramática da Pedagogia Moderna de Freinet, a qual se insere no movimento pedagógico da Escola Nova. Este movimento, em que os métodos didáticos ativos são preconizados (ARÉNILLA, 2000), teve início há mais de um século na Europa e foi difundido no Brasil a partir de 1932. Da pedagogia Freinet decorrem os apontamentos sobre a necessidade de a criança: a) participar de situações funcionais de leitura e de escrita para que aprenda a ler e escrever (FOUCAMBERT, 2008); b) interagir com seus colegas e professores na elaboração de textos levando o tempo que for necessário para a experimentação de diferentes formas discursivas presentes na sociedade (XAVIER & ZEN, 1998); c) acessar diferentes subsídios literários como apoio às produções escritas individuais e coletivas a fim de dominar os diferentes gêneros textuais (JOLIBERT, 1998); d) fazer uso e adaptar-se às tecnologias mais avançadas de seu tempo, e) expressar-se livremente (SAMPAIO, 1994).

Por outro lado, esta pedagogia requer professores que: a) organizem seu trabalho em função da articulação entre saberes linguísticos necessários e problemas reais a serem resolvidos com e por seus estudantes (TOCHON, 1995); b) acolham os textos livres de seus alunos de forma que o exercício “...da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise linguística se distribuam de forma ponderada e cooperativamente organizada” (SANTOS, 1993, p. 244), o que supõe, c) uma dinâmica didática pautada em projetos de trabalho como estratégia educativa para o alcance do sucesso escolar (MICOTTI, 2008), d) experienciem e empreguem didaticamente todos os instrumentos e as técnicas de comunicação possíveis para tornar o ensino e a aprendizagem ricos em possibilidades (SALAMUNES, 2009).

Nessa perspectiva, experiências pedagógicas significativas de trabalho didático para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental vêm sendo relatadas. Micotti (2009), por exemplo, registra uma série de trabalhos

didáticos que levaram em conta as orientações de Jolibert (1998) sobre a necessidade de as crianças aprenderem a ler e escrever diferentes tipos de textos ao se pretender didaticamente o desenvolvimento pleno de suas capacidades comunicativas. Ao contrário do que supõe o senso comum escolar, nessas experiências, o ensino da gramática não está descartado.

Entendendo-se a gramática como um “sistema interiorizado que permite produzir e compreender enunciados” (LAMAS, 2000, p. 211), nos anos iniciais do ensino fundamental, seu ensino supõe múltiplas interações linguísticas, nas quais são revelados os aspectos comunicativo-linguísticos já conhecidos e internalizados novos procedimentos convencionais de comunicação pelos estudantes. Assim, a gramática é aprendida, inicialmente, no uso (gramática implícita), e progressivamente, sobre o uso (gramática explícita) da língua materna. Isso leva à compreensão de que ela não é o ponto de partida do ensino da língua escrita, mas os processos comunicativos em si. Ela também não é ponto de chegada do ensino da língua portuguesa. Sua abordagem didática é, no entanto, meio para a aprendizagem da leitura e escrita de um número infinito de textos e hipertextos.

## **NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS**

O surgimento de novas tecnologias de comunicação amplia a proliferação de gêneros textuais. É o que acontece há quatro décadas, com a multiplicação das mídias eletrônicas e a comunicação mediada por computadores. O seu uso massivo possibilitou o aparecimento dos chamados gêneros digitais, os quais nada mais são do que os gêneros textuais que emergem dessas e nessas comunicações, e dos hipertextos, novos espaços virtuais e formas de escrita e de leitura em mídia eletrônica.

Um hipertexto é uma escritura eletrônica composta por interconexões virtuais de linguagens verbais e não verbais de diferentes fontes. É caracterizado pela ausência de limites definidos para o desenvolvimento da leitura, pela interatividade e acessibilidade ilimitada (MARCUSCHI, 2007).

Embora a concepção de hipertexto date da metade do século passado, somente na atualidade, com os processadores de texto, é que ele se constitui um recurso textual de caráter aberto, multisequencial e multilinear em que o leitor, condicionado pelos seus próprios interesses e conhecimentos, é co-produtor da constituição do texto.

Diferentes decisões são possíveis a diferentes leitores de um mesmo hipertexto no que diz respeito à ordem da leitura e do conteúdo a ser privilegiado na leitura, assim como diferentes construções cognitivas e interpretativas. Apesar disso, um hipertexto não é um agregado incoerente de enunciados e de fragmentos, mas uma estruturação de discursos com múltiplas possibilidades de direcionamento da leitura (idem).

Observa-se, com as atuais tecnologias da comunicação, uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente a partir do uso da internet. Essa revolução está baseada na escrita; com ela surgem novos gêneros textuais e outros se transformam; a escrita tende à informalidade, a um menor controle e a uma maior rapidez (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2008).

Um hipertexto não é um gênero digital específico. Antes, pode ser um dos gêneros digitais agregando uma série de outros. Seu uso como recurso pedagógico tem implicações significativas para os processos de leitura e de escrita, para o ensino e o desenvolvimento dessas habilidades.

Também os gêneros digitais, que emergem com as novas tecnologias da comunicação, reconfiguram práticas sociais e pedagógicas de ler e de escrever. Conforme Marcuschi (2008), seguem alguns gêneros digitais cujas formas de produção típicas já estão padronizadas e internalizadas pela literatura a partir dessas novas tecnologias: e-mail (correio eletrônico, criado em 1972); chat em aberto (bate-papo virtual sincrônico, criado em 1988); chat reservado (bate-papo-virtual restrito a um determinado número de participantes); chat agendado (bate-papo-virtual ao qual os participantes podem agregar outros recursos digitais tendo em vista sua prévia organização); entrevista virtual (diálogo com menor informalidade do que a que acontece nos chats); email educacional (interação assíncrona para fins institucionais e formativos); chat educacional (interação síncrona para abordagem de ensino complementar individual ou grupal); videoconferência interativa (comunicação síncrona com uso de imagem, voz e texto escrito); lista de discussão (comunicação assíncrona mediada por um líder); endereços eletrônicos de diferentes propósitos; blog (diário virtual autobiográfico).

Costa (2009, p.61) acrescenta à essa lista: home page (página de entrada de um sítio virtual); fotoblogs (blog de fotos); bânner (anúncio); blogdex (índice de blogs); chat tv (teletexto curto); ciberpaper (artigo para site); e-zines (gênero alternativo; à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado); flame (emailna forma de insulto); link (hiperlink, tag; elo de um hipertexto); hoax (boato que

circula pela internet); fórum (chat reservado); netiqueta (conjunto de regras de etiqueta que disciplinam a interação na internet); nupedia (projeto aberto de enciclopédia sem conexão editorial mútua); scrap (recado deixado em sítios virtuais); site (sítio; conjunto de arquivos ou páginas virtuais); tag (palavra-chave relevante semanticamente a uma informação).

O mesmo autor registra características específicas da escrita realizada nos diferentes ambientes interativos da internet. É uma “escrita abreviada, sincopada, parecida com a escrita escolar inicial, no entanto, os usuários de internet usam um código discursivo complexo (alfabético, semiótico, logográfico)” (idem).

Com base em estudo de Anis (2000, citado por COSTA, 2009), ele reafirma que os usuários da internet estariam fazendo uso espontâneo e simultâneo dos três sistemas básicos de escrita da humanidade: o ideográfico (pictogramas e ideogramas), o silábico e o alfabético, juntamente com outros recursos eletrônicos e midiáticos, cujo resultado seria um novo “código discursivo” ou um novo “sistema de escrita e de escritura”.

Neste novo sistema, de caráter híbrido, os significados das mensagens são expressos pela: a) contração das palavras e de conjunto de palavras; b) abreviação fonética; c) forte marcação da entonação, pelo excessivo uso de sinais de pontuação, de formas e de quantidades de letras; d) recursos icônicos “paralingüísticos” (exemplo: caretinhas). Essas formas, próprias do espaço eletrônico, visam a facilitar a redação da mensagem e regular as trocas de interação verbal e social na internet. Tais gêneros textuais estão sendo incorporados rápida e progressivamente às práticas sociais cotidianas, fora e dentro da escola, com o uso de diferentes instrumentos eletrônicos. De que forma eles estariam chegando à escola e às aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

## **PROPOSIÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS**

O domínio compreensivo e crítico dos usos e das formas comunicativas que se dão com o uso das mídias digitais é uma necessidade da população na atualidade, portanto, é direito de todos.

A alfabetização midiática e informacional vem sendo solicitada como componente curricular a todos os níveis do sistema educacional da América Latina. Esse

direito é afirmado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Art. 19º), na Declaração de Grünwald, em 1982, e reforçado na Declaração de Alexandria, em 2005, quando é colocado no centro da formação continuada. Nesse sentido, todas as instâncias educacionais são responsáveis pelo aprofundamento qualitativo de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento de habilidades e de competências para a busca e o usufruto do direito à informação e à expressão livre (CAROLYN, 2013).

No Brasil, desde os Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) as novas tecnologias e as linguagens por elas possibilitadas são apontadas como conteúdos necessários à formação de estudantes e professores da educação básica tendo em vista os novos ritmos e processos produtivos. Em termos municipais, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Município de Curitiba (2006) ratificam as práticas de ensino que incorporam os recursos midiáticos como instrumentos de aprendizagem e de comunicação do cotidiano social.

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, estes dois documentos registram a necessidade de os estudantes operarem progressivamente com diferentes gêneros textuais, mas não fazem referência explícita aos gêneros digitais, o que é encontrado, em parte, no documento municipal que trata dos Critérios de Avaliação de Aprendizagem (2007).

Sobre a relação entre mídia e educação no currículo como prática cultural, Fantin (2012) afirma que é necessário superar a visão de que os instrumentos midiáticos são simples recursos pedagógicos e que se limitam a auxiliar na formação de pessoas leitoras e escritoras. Ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma leitura crítica e produtiva, entendendo o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias. Se, por um lado, a alfabetização midiática e informacional é um direito reiterado nos documentos oficiais, por outro, a alfabetização e o letramento linguístico são condições à compreensão, apropriação e análise crítica dos conteúdos que são veiculados nas diversas mídias.

Entende-se que, um país com limitados níveis de letramento linguístico não pode abrir mão de todos os recursos pedagógicos possíveis para que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive. Além disso, entende-se também que os gêneros digitais, como expressões comunicativas inerentes às práticas cotidianas interativas por meio de ambientes virtuais, são ao mesmo tempo formas e conteúdos linguísticos e comunicacionais que constituem um todo didático, uma unidade de conhecimento que conecta alfabetização/letramento linguístico e alfabetização midiática e informacional.

Pode-se afirmar, diante disso, que o trabalho com gêneros digitais em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental não prescinde da construção de esquemas didáticos específicos tampouco da presença massiva das mídias eletrônicas na escola.

## **MÉTODO E RESULTADOS DO ESTUDO**

O presente trabalho de investigação caracteriza-se, conforme Yin (2000), como um estudo de caso escolar, de caráter exploratório nessa fase do trabalho, cujo campo foi uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental do Município de Curitiba.

Para a realização do propósito deste estudo, além da fundamentação bibliográfica, foram enviados via correio eletrônico, questionários no formato de formulários (*googleform*) a professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, com o objetivo de levantar quais gêneros digitais foram selecionados por eles para trabalho didático e de quais gêneros digitais esses professores fazem uso cotidiano.

Dos dezesseis professores responsáveis para o ensino de língua portuguesa, cinco concordaram em responder aos questionários recebidos, cujos dados foram analisados à luz dos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, os quais tiveram um caráter interdisciplinar: pedagógico, linguístico e da comunicação social.

A partir dessas análises, inicia-se a construção de três subcorpus sobre a temática. Quais sejam: os gêneros digitais utilizados cotidianamente pelas docentes, os gêneros digitais selecionados por elas para composição de seus planejamentos de ensino e as funções atribuídas pelas docentes ao trabalho didático com esses gêneros. Análises transeccionais iniciais das respostas docentes permitem considerar alguns dos conteúdos linguísticos privilegiados para o processo ensino-aprendizagem e relacioná-los ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar, conforme segue.

### **As seleções docentes**

Os únicos gêneros textuais digitais apontados por duas docentes como selecionados para comporem seus planejamentos de ensino foram os bate-papos virtuais

e endereços eletrônicos. Três outras professoras incluíram estes gêneros digitais como dispensáveis do planejamento de ensino. Essas três professoras também consideraram como dispensáveis outros gêneros digitais, quais sejam: blog, endereço de email, videoconferência, assinatura virtual, homepage, scrap, tag e e-zine. Nenhuma das professoras selecionou os gêneros digitais entre os que são utilizados por elas cotidianamente.

Esses dados nos levam a refletir sobre o conceito de gênero textual que têm as professoras respondentes dos questionários. Elas estariam ou não considerando os gêneros digitais como gêneros textuais? Qual o conceito de gênero textual construído por elas?

### **O planejamento de ensino e os gêneros textuais**

As professoras afirmaram planejar seu trabalho didático pautando-se na abordagem de gêneros textuais e o justificam afirmando que é o gênero textual o ponto de partida para seu trabalho com a língua portuguesa; por entenderem a importância de expandir o universo literário para a criança; para contemplar as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação; por que é necessário que os alunos tenham um repertório textual; para desenvolver habilidades na escrita e na leitura, e pela importância que tem a apresentação de vários gêneros textuais aos alunos durante sua formação. As justificativas evidenciam a aceitação das prerrogativas oficiais sobre a necessidade da abordagem didática de diferentes gêneros textuais no processo de formação dos estudantes, mas nos levam a indagar qual a relação que as professoras estabelecem entre o seu planejamento de ensino e as práticas sociais.

Não há referência, nas respostas das professoras, a conteúdos linguísticos relativos ao trabalho com os gêneros textuais, tampouco a aspectos específicos sobre as habilidades de leitura e de escrita. Suas respostas parecem evidenciar a preponderância dos gêneros literários, seus conteúdos e a consideração da necessidade de leitura destes para a ampliação de visões mundo dos estudantes.

### **Gêneros digitais e experiência docente**

As cinco professoras que responderam aos questionários afirmaram atuar no ensino há entre dez e quinze anos. Quais foram os processos de formação continuada

de que participaram? Esses processos incluíram os gêneros digitais entre os gêneros textuais que foram objeto de estudo para ações didáticas? De que forma? Com que abordagem teórica? Como foram os processos de formação continuada com as tecnologias digitais? Qual o conceito de letramento digital que evidenciaram? Essas são questões para a continuidade do presente estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esses resultados suscitam reflexões sobre as práticas de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista a emergência dos gêneros digitais assim como o uso de mídias impressas e digitais na escola. O estudo do objeto até aqui permite supor que os gêneros digitais estão a compor o cotidiano escolar de docentes na escola-campo do estudo, mas não constituem objeto significativo de estudo a compor o planejamento de ensino de língua portuguesa dos sujeitos e campo estudados. Considera-se que a análise linguística dos gêneros digitais é conteúdo ainda marginal ao programa curricular, embora seu uso nas formas comunicativas sociais na escola seja, em parte, observado. Pedagogicamente, há que se alertar para o fato de que a internalização de novas formas comunicativas, com ou sem o uso de novas tecnologias, depende do seu uso efetivo nas interações sociais. No entanto, o simples uso cotidiano dos gêneros digitais não oportuniza o domínio compreensivo e crítico das formas discursivas, dos conteúdos e da abrangência cultural desses recursos linguísticos. Tais domínios dependem de ações didáticas específicas e têm implicações para a formação de docentes e discentes na atualidade.

Assim como as escolhas docentes suscitam reflexões importantes sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros digitais emergentes, a análise das práticas sociais discentes com esses gêneros se faz necessária para uma melhor compreensão do que é necessário contemplar no planejamento de ensino dessa área de conhecimento.

Compreende-se até aqui que o desenvolvimento dos níveis de letramento linguístico e digital dos cidadãos e da sociedade depende de o ensino da língua portuguesa na escola se pautar no uso interativo das novas tecnologias da comunicação e da informação em efetivas práticas sociais. Levando-se em conta que a obsolescência destas tecnologias não ocorrerá sem que elas tenham deixado profundas transformações

culturais, o estudo dos gêneros digitais que emergem nessas transformações deve compor o movimento de aprimoramento do ensino da a leitura e da escrita por estarem estas habilidades fortemente presentes nas formas comunicativas da atualidade. E a escola fundamental, maior responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, precisa tornar-se mais permeável e fluida em termos curriculares e didáticos às mídias digitais sem que essa responsabilidade seja colocada em segundo plano.

Os textos escolhidos por discentes para suas interações cotidianas devem ultrapassar a categoria de “opções docentes” no planejamento de ensino de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental e compor abordagens didáticas que intencionem estudar/aprender os gêneros textuais da atualidade e os inúmeros recursos que a língua oferece.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st Century teaching tool. In: GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de professores de línguas – o desafio do formador. Campinas: 2008. p. 91-104.

ARÉNILLA, L. et al. Dicionário de Pedagogia. Instituto Piaget, 2000.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e o desafio de alfabetizar letrando. Trabalhos de linguística aplicada. n.46. vol.1. p.79-92. jan-jun 2007. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1851> Acesso em: 04 maio 2015.

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

CAROLYN, W et al. Alfabetização midiática e internacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação do Município – ensino fundamental. Vol. III. 2006.

DOLZ, J. &SCHNEUWLY,B.Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das letras, 2004.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e no currículo como prática cultural. Currículo sem fronteiras, v.12. n.2, p.437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.htm> Acesso em: 08 maio 2015.

FOUCAMBERT, J. Modos de ser leitor – aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAMAS, E. P. R. et al. Dicionário de Metalinguagens da Didáctica. Porto: Porto editora, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

NAJY, M. J.. S. O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2014.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. RBLA. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.113-134, 2010.

SALAMUNES, N. L. C. Novas tecnologias no planejamento de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: IV SIMELP (Anais...), 2013. p.1631-1637.

TOCHON, F. V. A língua como projecto didático. Porto: Porto Editora, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. As presenças do texto em sala de aula. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, 2012, Uberlândia. (Anais...). Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-21.

\_\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. In: I SIELP (Anais...). Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

VOSGERAU, D. S.A.R. Reconception d'une formation à l'intégration des TIC à l'enseignement à partir de l'analyse d'une pratique, de ses fonctionnalités et de ses dysfonctions. Thèse présentée à la Faculté des études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophie Docteur – Option Technologie Educationnelle. Université de Montréal, 2005.

XAVIER, M. L. M. & ZEN, M. I. H. D. Ensino da língua materna – para além da tradição. Porto Alegre: Mediação, 1998.

## **AS INTERFACES DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE**

Fernanda Maria Almeida dos SANTOS<sup>15</sup>  
Verena Santos ABREU<sup>16</sup>

### **RESUMO**

Letrar digitalmente os sujeitos não se restringe ao simples uso de diferentes tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da escrita, mas baseia-se também no desenvolvimento de estratégias que envolvam os indivíduos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos sujeitos por meio de situações de uso real da língua. É nesse sentido que esse trabalho propõe uma discussão sobre o processo de aprendizagem da escrita em contextos tecnológicos, analisando como o uso das interfaces digitais pode intermediar as práticas de letramento infantil. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. Além disso, o referencial teórico concilia a teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin (2003) e a teoria de Vygotsky (1989) com os estudos/análises de Araújo (2003; 2004), e Rojo (2009; 2012), entre outros, sobre tecnologias, (multi)letramentos e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Argumenta-se, através da análise realizada e de uma experiência de pesquisa desenvolvida numa escola da rede pública brasileira, que o uso das tecnologias digitais contribui para o processo de letramento, intensificando o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas, procedimentais e linguísticas pelas crianças e suscita distintas mudanças no aprendizado infantil, já que a convivência com variados gêneros discursivos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e da escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança. Verifica-se, assim, que os recursos digitais podem operar como uma importante interface pedagógica no processo de aprendizagem da escrita no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias; Multiletramentos; Escrita; Gêneros Discursivos; Ensino.

---

15 UFRB, Centro de Formação de Professores, Avenida Nestor de Mello Pita, 535 - Centro, CEP: 45300-000, Amargosa-BA, Brasil/ E-mail: fernandasantos83@hotmail.com  
16 IF Baiano, Campus Uruçuca, Rua Dr. João Nascimento - Centro, CEP: 45680-000, Uruçuca-BA, Brasil/ E-mail: veuabreu@hotmail.com

## 1 Introdução

“A Revolução Digital incrementou as mídias e fez surgir a internet, sua cria mais promissora e versátil” (Xavier, 2009: 24). Certamente, o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tem modificado muitas atividades da vida hodierna. Com a internet, rede mundial de computadores, desenvolvem-se práticas discursivas que suscitam inúmeros estudos voltados para as formas de interação via *web*. Para Castells (2009: 431), “a *internet* é a espinha dorsal na comunicação global mediada pelos computadores: é a rede que liga a maior das redes”. A internet, hoje, tem um valor significativo para o homem, porque ela é utilizada em diversas áreas de sua vida (estudo, trabalho, entretenimento e outros).

Desse modo, uma análise atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua.

Juntamente com a internet, seus programas, suportes e gêneros discursivos, como e-mail, *chats*, redes sociais digitais, fóruns digitais, aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, blogs e outros, tem-se estabelecido entre os usuários a difusão dos gêneros textuais emergentes da mídia digital (Marcuschi; Xavier, 2004), o que possibilita desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da língua.

É nesse sentido que objetiva-se, no presente trabalho, analisar como o uso das interfaces digitais pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Para tanto, tem-se como objeto de estudo alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal brasileira.

Por isso, discute-se – nesse artigo – o conceito de multiletramentos, com base em estudos recentes, bem como as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem, visando contemplar práticas de escrita que possam extrapolar o contexto escolar. Além disso, considera-se que as contribuições bakhtinianas, especialmente no âmbito dos gêneros discursivos, podem ser aplicadas aos contextos digitais de aprendizagem. Por fim, são apresentadas sugestões de atividades e análises de textos produzidos em

ambientes digitais de aprendizado, a fim de demonstrar como a escola contemporânea pode aliar a aquisição da escrita ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

## **2 Aquisição da Escrita e Multiletramentos**

A escrita, muito mais do que um código convencionalizado para o estabelecimento de processos comunicativos entre os indivíduos, é uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos mediados pelas condições de uso sócio-histórico e ideológico de uma língua.

Segundo essa ótica, a aquisição e o domínio da escrita não são compreendidos como uma simples aprendizagem das regras de codificação do sistema linguístico. A tarefa de escrever é considerada, pelo contrário, uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de competências interacionais e, ao mesmo tempo, “[...] exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (Baptista, 2011: 235). Engloba também a habilidade motriz, a habilidade de conhecer e empregar corretamente as regras ortográficas e de pontuação, de selecionar informações sobre um tema, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las coerentemente (cf. Soares, 1998).

Desse modo, verifica-se que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual, e o ideal é que se desenvolva através da inserção dos sujeitos em práticas de uso social da língua, incorporadas a uma necessidade discursiva, e englobe dois distintos (mas complementares) processos de aprendizagem: a *alfabetização* e o *letramento*.

Conforme Soares (2009: 47), a *alfabetização* diz respeito à “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. De modo mais específico, a autora explica que a alfabetização corresponde ao aprendizado de uma “técnica”: a escrita.

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita [no caso da cultura ocidental]; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (Soares, 2003:15)

Em consonância com essas ideias, Frade (2007) postula que várias capacidades estão envolvidas na apropriação do sistema escrito: o domínio do sistema de representação alfabético, a compreensão de aspectos de grafismo, o conhecimento de convenções da escrita.

Observa-se, então, que a alfabetização é compreendida por essas autoras como um processo individual de habilidades para a leitura e escrita; “[...] é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais” (Tfouni, 2006:15). Há, contudo, alguns autores, a exemplo de Ferreiro (2000; 2001), Ferreiro e Teberosky (1986) e Tfouni (2006), que consideram a *alfabetização* como um processo de representação de objetos, de naturezas diferentes.

Para Tfouni (2006: 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal”. Mas, de acordo com a autora,

[...] o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /s/ com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta), xc (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar um interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo). (Tfouni, 2006: 19)

Além disso, embora considere que a alfabetização é um processo individual, Tfouni (2006) argumenta que essa ação nunca se completa, uma vez que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Em consonância com essas ideias, Ferreiro (2001) explica que, se a escrita é compreendida como um sistema de representação, sua aprendizagem se torna conceitual, ou seja, converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento e não simplesmente na aquisição de um código.

Provavelmente, essas duas maneiras de se compreender o processo de alfabetização na contemporaneidade podem ser explicadas por outro fenômeno: o surgimento e posterior “adoção” do termo *letramento*. O referido vocábulo é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy* (o qual denota qualidade, condição, estado do ser). Até a década de 1980, a palavra inglesa era traduzida como *alfabetização*. É, apenas em 1986, na obra de Mary Kato,

que o termo *letramento* aparece pela primeira vez em nossa literatura<sup>17</sup> para englobar sentidos e valores que não eram atribuídos à *alfabetização*.

Conforme Kato (1986), a caracterização do termo *letramento* está centrada em uma condição que possibilita ao sujeito duas satisfações concernentes à prática escrita: uma satisfação relacionada às necessidades individuais e uma satisfação relacionada às exigências sociais. A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas<sup>18</sup> envolvendo a leitura e a escrita. Já o aspecto social corresponde ao uso que os indivíduos fazem das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Desse modo, na visão da autora, o letramento não se restringe, simplesmente, ao ensino das práticas de codificação e decodificação dos sinais gráficos de um idioma, mas relaciona-se, sobretudo, às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos em distintos contextos interacionais.

Complementando as ideias de Kato, Tfouni explica:

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura generalizada; [...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (Tfouni, 2006: 9-10)

Também, segundo Soares (2009), a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam constituem o que se denomina de *letramento*, isto é, o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009: 47). Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008:18) expõe: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos [...]”.

Numa perspectiva mais ampla, Terzi e Ponte (2006: 666) explicam que “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um

---

17 É válido ressaltar que trabalhos anteriores ao de Kato, como o de Osakabe (1982) e Freire (1982) já vinculavam a aprendizagem da escrita à sua função pragmática.

18 Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição; desse modo, representa a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

texto escrito como elemento constitutivo”, não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como as crenças. Em consonância com as autoras, bem como com os trabalhos de Kleiman (2008), Rojo (2009) e Street (1993), considera-se, então, que o letramento, como um fenômeno social (porém com aspectos também individuais), está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que o texto é lido e/ou produzido, na medida em que sofre a influência desses fatores e também os influencia.

Observa-se, contudo, que, com a inserção do vocábulo *letramento* nos estudos aquisicionais (no sentido mais específico do termo), muitos autores optam pelo uso do antigo conceito de alfabetização – mera aprendizagem das técnicas de codificação e decodificação, embora tal conceito tenha sofrido algumas ressignificações a partir dos anos de 1970 e 1980. Comprovando essas ideias, Brito (2005:14) expõe: “A inclusão do conceito de letramento na educação tem provocado a retomada da idéia de alfabetização como simples sistema de código, como aquisição de tecnologia [...]”.

Acredita-se, entretanto, que a alfabetização corresponde à aquisição do sistema convencional de escrita, através do desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita. É também uma dentre as várias práticas que contribuem para os usos sociais da leitura e da escrita, isto é, para o processo de letramento.

Por isso, embora a conceptualização do termo *letramento* represente, de certo modo, uma ruptura entre a aprendizagem de um código e o seu uso/conhecimento/valorização, pois não existe uma relação necessária e absoluta entre ambos os processos: “pode-se obter certo nível de letramento, sem ser alfabetizado; ou se pode alfabetizar sem que se saiba utilizar tal conhecimento para efeito de interação social [...]” (Moreira, 2009: 364), para que se diga que uma criança adquiriu a escrita, o ideal e o necessário é que ela a adquira sob estes dois aspectos – a *alfabetização* e o *letramento*.

É papel da escola, portanto, *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando*, isto é, ensinar a ler e a escrever à medida que envolve o estudante em práticas diversificadas de uso da leitura e escrita; pois, certamente, pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de *criação ideológica*, que tem um caráter *material, histórico e sociossemiótico* (cf. Bunzen, 2010).

Por isso, cabe à escola desenvolver atividades que visem, sobretudo, envolver os educandos em práticas de uso social da leitura e da escrita, aprimorando suas competências e habilidades linguísticas e dando-lhes condições efetivas para alcançar a competência/capacidade mais plena de alfabetismo/letramento. Para isso, é necessário que essa agência de letramento reveja suas atuais práticas de ensino e possibilite aos estudantes o desenvolvimento das mais diversas habilidades para o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos situacionais, através de atividades interativas e interpretativas que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando atividades enriquecedoras de alfabetização e os denominados *letramentos múltiplos*.

Os *letramentos múltiplos* referem-se, segundo Rojo (2012: 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, “locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas”. Englobam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, os *letramentos multissemióticos*<sup>19</sup> e os *letramentos críticos*<sup>20</sup> e *protagonistas*, entre outros, podendo também ser compreendidos na perspectiva multicultural, pois “diferentes culturas, nas diversas esferas<sup>21</sup>, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (Rojo, 2009: 111).

Desse modo, conforme a autora, o conceito de *letramentos múltiplos*

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente. (Rojo, 2009: 108-9)

Tal conceito é confundido, em muitas pesquisas, com a noção de *multiletramentos* e/ou utilizado como sinônimo deste, a exemplo das definições expostas nos trabalhos de Fischer (2007), Magalhães (2010) e Rocha (2012). O equívoco pode ser explicado – como enfatiza Rojo (2009) – pela até então complexidade dos termos. Mas, em estudos mais recentes, Rojo esclarece:

---

19 Ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses distintas da escrita.

20 Realizam a análise crítica de textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a perceber seus valores, intenções e efeitos de sentido.

21 O conceito de *esfera*, aqui utilizado como esfera de atividade social ou de circulação de discursos e de utilização da língua, encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

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

Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos<sup>22</sup> de áreas de especialização distintas que se dedicou a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Cope e Kalantzis – precursores, dentre outros, desse grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estritamente correlacionados:

First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies; to account for the multifarious culture that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environments, such as visual images and their relationship to written word – for instance visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia<sup>23</sup>. (Cope; Kalantzis, 2000: 9)

Nota-se, assim, que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos*, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual,

---

22 Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (cf. ROJO, 2012).

23 Tradução nossa: Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia.

áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “of the modes of meaning the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”<sup>24</sup> (Cope; Kalantzis, 2000: 28).

Considerando a multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, defende-se que a pedagogia dos multiletramentos se diferencia da pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que compreende a língua e os outros modos de constituição do sentido como elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários. Nesse sentido, o processo de multiletramento é sempre contínuo e, à medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros do discurso.

### **3 Considerações sobre gêneros discursivos em Bakhtin**

O pensamento do filósofo russo Bakhtin atingiu importante repercussão na linguística do século XX, principalmente por contribuir com abordagens que caracterizam as ciências linguísticas na primeira metade do mesmo século. Tal filósofo da linguagem destaca o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, considerando, dessa forma, que os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Dessa forma, os enunciados são produzidos dentro das esferas de ação e são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Na concepção de Bakhtin (2003), a língua é vista como um lugar de interação humana e não como um sistema estável. Assim sendo, o uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Também para Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um

---

24 Tradução nossa: “dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas”.

dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin, 2003: 282)

Consoante a tal assertiva, a Linguística Textual postula que “o agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é formado pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações” (Koch, 2003: 55). Dessa forma, há a escolha do gênero discursivo adequado para a situação comunicativa almejada, e a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais. Assim, o falante se comunica e interage sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade e o próprio gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social.

Pode-se entender *gêneros discursivos* como fenômenos históricos, de cunho coletivo, profundamente ligados à vida cultural e social dos falantes. Essa expressão é usada geralmente “[...] com uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002: 23-24). Os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Até na mais informal das conversas os gêneros nos são dados, afinal, conforme Bakhtin (2003: 82) “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Também para Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e típicas de construção do todo, dessa forma, o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De acordo com Fiorin (2008), o termo **relativamente** deve ser destacado, pois indica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito, implicando ainda numa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Nessa perspectiva, como afirma Fiorin (2008), os gêneros são meios de

apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer os gêneros. Assim:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo 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. (Bakhtin, 2003: 262)

Nesse sentido, Brait (2001) chama a atenção para o fato de que não se pode cair numa ideia mecanicista de gênero discursivo, deixando de considerar a esfera em que ele se insere. Tal observação é bastante consoante à perspectiva bakhtiniana, pois o filósofo russo mostra que as esferas de comunicação são formadas por um repertório de gêneros que lhe são próprios, e, dependendo das esferas e por serem multiformes, os gêneros se dividem em dois grupos: os primários, originários da comunicação verbal espontânea; e secundários, predominantemente centrados na escrita, surgem das condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado. Todavia essa classificação não é tão simples, e Bakhtin (2003: 263) destaca que:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional.

Ainda para Bakhtin, o gênero discursivo se caracteriza por possuir um plano de composição; distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, além de ser uma entidade escolhida tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a intenção do locutor. “A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável” (Bakhtin, 2003: 306). Dessa forma, o autor discrimina o estilo como algo absolutamente ligado aos gêneros do discurso, destaca que por ele a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, entretanto, adverte que nem sempre é possível ao sujeito representar

sua individualidade estilística, uma vez que certos gêneros exigem uma forma padronizada de linguagem.

Os gêneros também tenderão a reformatar-se, “[...] pois estes entram em um processo complexo de formação, para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas” (Araújo, 2003: 93). Este processo é designado, por Bakhtin, de transmutação, fenômeno que explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. De acordo com Fiorin (2008: 65):

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *e-mail*, etc.

Ligados a suportes como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e principalmente a *Internet*, os novos gêneros textuais são bastante característicos e contam com novas formas discursivas. Alguns gêneros novos se afastam mais dos já existentes, são mais criativos, como o que acontece com os gêneros emergentes (Marcuschi, 2002), que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e atratividades exercidas pela mídia eletrônica. Assim sendo, os gêneros são fenômenos históricos e culturalmente sensíveis, não há como enumerar todos os gêneros existentes, afinal novos gêneros estão sempre por emergir. Estes últimos, mesmo apresentando alguma similaridade com os gêneros anteriores, apresentam uma nova relação com os usos da linguagem como tal.

Além dos aspectos sociocomunicativos e funcionais, o próprio suporte textual pode caracterizar o gênero presente. Nesse sentido, pode-se concordar com Marcuschi que “[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som (...) a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (Marcuschi, 2002: 13).

Para Shepherd e Watters (1999), a principal diferença entre o gênero “tradicional” e o gênero digital está no suporte utilizado para vinculação do texto: o computador, de modo mais específico a *Internet*, onde o texto apresenta-se como hipertexto. Os mesmos autores apontam também como diferencial a tríade conteúdo-

forma-funcionalidade. Para Araújo (2003: 139), a funcionalidade indica “o conjunto de possibilidades interativas que o novo meio digital oferece, a saber: navegar por *links*, enviar *e-mails*, buscar informações; participar de discussões; fazer pedidos de compra; solicitar informações”. Tudo isso *on-line*. Com relação à escolha do gênero, Bakhtin (2003) afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003: 285)

Nesse sentido, a escola pode e deve contribuir com o domínio do conjunto de gêneros emergentes da mídia digital, auxiliando no desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes e auxiliando-os na compreensão do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais de uso da língua.

#### **4 Os caminhos da pesquisa**

No intuito de analisar como as interfaces digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, utilizou-se uma metodologia de pesquisa do tipo explicativa, com método de abordagem qualitativo. Inicialmente, foi necessária a análise do referencial teórico referente ao tema; e, depois, a inserção no espaço escolar para o cumprimento das seguintes etapas: 1) levantamento das principais dificuldades das crianças em relação às atividades de escrita; 2) desenvolvimento de diferentes estratégias de letramento digital com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I; e 3) acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças através da coleta e análise de textos produzidos em ambientes digitais e não digitais e por meio de registros feitos em diários de campo; 4) análise dos dados registrados, bem como de alguns textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem; 5) levantamento dos avanços e desafios da aprendizagem do português escrito em contextos digitais.

O espaço escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal brasileira, localizada no município de Amargosa (no estado da Bahia), e os

sujeitos da pesquisa foram 6 (seis) estudantes dos sexos masculino e feminino, com idade entre 9 a 13 anos, matriculados no 4º ou 5º ano do ensino fundamental.

Quanto aos dados, foram coletados semanalmente ao longo de um período de seis meses. A metodologia de coleta foi a forma espontânea não controlada. Já no que concerne especificamente aos critérios de análise, priorizaram-se as condições de produção dos textos; os mecanismos sociointeracionais desenvolvidos no contexto da atividade escrita e os propósitos comunicativos associados à utilização de um dado gênero; assim como a relação entre texto, gênero e situação comunicativa e as estratégias usadas para a planificação do texto, organização das informações e textualização das estruturas linguísticas.

A partir desses aspectos, puderam-se constatar algumas contribuições das interfaces digitais no processo de aquisição do português escrito, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual. Contudo, devido ao espaço e escopo deste trabalho, será apresentada apenas uma proposta de trabalho voltada para a produção do gênero *história em quadrinhos*, como expõe a seção 5.

## **5 A utilização das imagens e a construção discursiva nas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais**

Na contemporaneidade, os mais variados recursos audiovisuais e tecnológicos – capazes de modernizar o ato de contar histórias – também podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, ao mesmo tempo em que possibilitam ao docente associar as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar à realidade sociocultural dos educandos.

No que concerne especificamente às narrativas digitais multimidiáticas e multimodais, ao combinar textos, sons, imagens, animações, gráficos e hiperligações, poderão estimular nos alunos o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio lógico, da sequencialidade, bem como favorecer a aprendizagem das estratégias de leitura, escrita e oralização (nesse último caso, quando os sujeitos precisam emprestar suas vozes para os personagens), além de possibilitar o uso das tecnologias e impulsionar o trabalho em equipe.

E é justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais contribuem para a construção de narrativas na contemporaneidade que serão analisadas algumas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA. É válido salientar que, para a construção de tais histórias, contou-se com o desenvolvimento de algumas sequências didáticas (baseadas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e utilizou-se o *software Máquina de Quadrinhos*.

O Quadro 1 sintetiza as principais sequências didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao gênero de texto *História em Quadrinhos*.

**Quadro 1** – Sequências didáticas utilizadas no projeto de Letramento Digital

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
História em quadrinhos	Apresentação da situação	- Observação e análise do vídeo <i>Um plano para salvar o planeta: parte 1</i> , disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo">http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo</a> .
	Produção inicial	- Produção de uma história em quadrinhos, por meio do <i>software HagaQuê</i> .
	Módulo 1	- Leitura e análise de histórias em quadrinhos disponíveis nos sites <a href="http://www.gvt.com.br/educando">www.gvt.com.br/educando</a> e <a href="http://www.maquinadequadrinhos.com.br">www.maquinadequadrinhos.com.br</a> ; - Análise da linguagem utilizada pelos personagens e da funcionalidade dos diferentes tipos de balões e das onomatopeias; - Leitura da fábula <i>O leão e o rato</i> ; - Transposição de gêneros: transformando o conto numa história em quadrinhos (inserção de falas, pensamentos e narrações nos balões em branco de uma dada história em quadrinhos).
	Módulo 2	- Observação e análise do vídeo sobre o meio ambiente (fonte: <i>Linux Educacional/TV Escola</i> ); - Leitura <i>online</i> ( <a href="http://sitewww.kidleitura.com/protetores.htm">sitewww.kidleitura.com/protetores.htm</a> ) - Produção de uma história em quadrinhos com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo e do texto, no <i>software HagaQuê</i> ou no <i>site</i> <a href="http://www.maquinadequadrinhos.com.br">www.maquinadequadrinhos.com.br</a> ; - Análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados.
	Produção final	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo mediador.

Certamente, o trabalho com histórias em quadrinhos pode ter grande aplicabilidade em sala de aula, uma vez que aguça o desejo de escrever e incentiva as crianças a trabalharem seu lado criativo, produzindo suas próprias narrativas, com exibem as Figuras 1, 2 e 3.



**Figura 1** – História em quadrinhos produzida por dois estudantes do 4º ano



Figura 2 – História em quadrinhos produzida por uma estudante do 4º ano



Figura 3 – História em quadrinhos produzida por um estudante do 5º ano

Por meio das produções apresentadas pelos estudantes, é possível afirmar que o trabalho com *histórias em quadrinhos* é bastante significativo para as crianças, pois desenvolve, no mínimo, quatro competências necessárias à produção textual. A primeira competência diz respeito ao fato de o indivíduo poder representar, também de forma icônica, seus pensamentos, ideias e emoções, identificando-se ou não com os personagens apresentados na narrativa e transferindo suas experiências pessoais, valores e conhecimentos para o gênero ficcional. A segunda competência refere-se ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à escrita do texto, especialmente no que concerne à percepção das diferentes funções exercidas pelo narrador (seja ele personagem ou não) e pelas personagens da história. Quanto à terceira competência, é aquela que propicia aos indivíduos novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo. E a quarta competência possibilita ao sujeito unir, numa mesma narrativa, diferentes elementos (textos, sons, imagens e formas em movimento) que contribuem para a construção de sentidos na produção.

Constatou-se, sobretudo, que, como nem todos os estudantes sabem ou gostam de desenhar, as imagens encontradas nos *softwares* desenvolvidos para a produção de histórias em quadrinhos – e que podem ser também parcialmente modificadas pelos usuários – facilitam na construção das cenas. A visualização de diferentes tipos de balões e onomatopeias nos *softwares* também pode estimular a curiosidade para o

aprendizado e uso adequado de tais recursos, possibilitando às crianças compreender variados modos de inserção das falas no texto e diferenciar os tipos de narradores (homodiegéticos, heterodiegéticos e autodiegéticos, por um lado, e observador e onisciente, por outro).

E, à medida que vão se familiarizando com o *software*, as crianças tendem a produzir textos cada vez mais completos e criativos, mesclando os diversos elementos necessários à produção do gênero. Sendo assim, nota-se que, além de ser mais dinâmica e atrativa<sup>25</sup>, a produção de narrativas no contexto digital também pode contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes.

Ainda, em relação às produções analisadas, três aspectos, em especial, precisam ser discutidos: o modo como os alunos interagem e apreendem o conteúdo no espaço virtual, a ideia construída acerca de meio ambiente e o modo como as imagens reforçam nos textos as representações de gênero, construídas socialmente.

No que concerne ao primeiro aspecto, nota-se que a interação aluno-conteúdo ocorre, sobretudo, por meio do uso das *interfaces* digitais. Na medida em que movimentam o cursor na direção dos recursos disponíveis para a edição das histórias em quadrinhos no *software*, as crianças realizam a leitura dos nomes/funções de cada item e aprendem a inseri-los no texto a partir de sua real necessidade de uso. Além disso, nota-se que, por meio da associação entre elementos linguísticos verbais e prosódicos e recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais possibilitam ao usuário a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Ademais, foi possível perceber que o espaço de construção textual, tornou-se também um espaço de denúncia (no caso da produção nº 3) e de conscientização e responsabilidade ambiental (produções nº 1 e nº 2) revelando, de modo natural, os pensamentos, ideias e sentimentos de seus autores e a concepção que eles têm de si próprio e/ou dos demais sujeitos que estão à sua volta.

---

25 Diversos textos foram produzidos espontaneamente pelos sujeitos da pesquisa no *software* Máquina de Quadrinhos. Numa sala de aula convencional não é comum aos alunos aproveitar o momento de intervalo ou o tempo restante entre uma atividade e outra para escrever narrativas no caderno.

## **6 Conclusão**

Os resultados do estudo realizado evidenciaram que a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante *interface* pedagógica. Através da associação entre elementos linguísticos – verbais e prosódicos – e de recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais por meio da construção de *histórias em quadrinhos*, por exemplo, possibilitaram aos sujeitos a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, auxiliando no desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Tudo isso leva a reavaliação e ao reconhecimento das inovações oriundas dos gêneros textuais emergentes da mídia digital, que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e ganham cada vez mais adeptos, sobretudo em idade escolar. Além disso, mesmo a história em quadrinhos sendo de um gênero discursivo já conhecido pela maioria das crianças, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), o texto escrito apresenta condições de produção e promove a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital.

Desse modo, é possível afirmar que os multiletramentos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos. Tais práticas devem, portanto, ser cada vez mais valorizadas e utilizadas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. 2004. *Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BAPTISTA, M. C. 2011. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.;

PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: Entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados. pp. 227-257.

BRITO, L. P. L. 2005. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 5-21 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23).

BUNZEN, C. 2010. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol.1. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

FERREIRO, E. 2000. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2001. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horário Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. 1986. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

FIORIN, José Luiz. 2008. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

FISCHER, A. 2007. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRADE, I. C. A. S. 2007. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 248 p. p.59-83.

FREIRE, P. 1982. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

KATO, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. B. [1995] 2008. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

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

MAGALHÃES, E. M. S. 2010. *Letramentos múltiplos em (inter)ação*: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

MOREIRA, C. M. 2009. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nona leitura para um antigo tema. *Linguagem em Discurso*: Palhoça-SC, v. 9, n. 2, maio/ago. p. 359-385.

OSAKABE, H. 1982. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as perspectivas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto. pp. 147-152.

ROCHA, C. H. 2012. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 13, jan./jul.

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

\_\_\_\_\_. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-32.

SHEPHERD, David. WATTERS, David. 1999. A natureza da linguagem escrita em contraste com a língua falada. *Revista Letras*, UFPR, v. 33.

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

\_\_\_\_\_. 1998. *Educação infantil*: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. 2009. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

STREET, B. V. (Org.). 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. 2006. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TFOUNI, L. 2006. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

VYGOTSKY, L. S. 1989. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, AntonioCarlos . 2009. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.



## MUTILETRAMENTOS E O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Helenice Joviano ROQUE-FARIA<sup>26</sup>  
Márcia Regina BONI<sup>27</sup>

### RESUMO

Em um mundo globalizado, a educação brasileira busca e se pauta na produção do conhecimento, uma vez que o número de informações e seu acesso tornou-se mais rápido HALL (2005); BAUMAN (1999), exigindo o redimensionamento do ensino/aprendizagem. Observa-se, ao mesmo tempo que a quantidade e a facilidade de informações possibilitam analisar, formar opiniões e produzir conhecimentos, paradoxalmente restringe ao fazer estruturado, alertado em ROJO (2012). Neste contexto, espera-se que a escola articule estratégias que forme o indivíduo, sensibilizando-o à importância de ações cidadãs, das possíveis leituras de mundo voltadas às práticas sociais. Assim, este trabalho objetiva apresentar como os multiletramentos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento de uma escola pública, localizada ao norte de Mato Grosso e que atende à modalidade jovens e adultos esforça-se pelo ensino interdisciplinar no sentido de promover a autonomia e o protagonismo do aluno, a partir de suas vivências de aprendizagem. Frente à realidade do público que conta com sujeitos que foram afastados do espaço escolar por diversos fatores como a idade, “distanciados” dos padrões de aprendizagem vigentes, e por apresentarem dificuldades com a leitura, a interpretação e a escrita, surgiu a ideia de agregar as três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias e dar voz ao participante da aprendizagem a partir dos conteúdos trabalhados e fomentar a reflexão sobre o contexto situado, encaminhando o aluno a expressar-se e a posicionar-se conforme ensejado em FREIRE(2011). Assim, as questões centrais são: Como os alunos da Educação de Jovens e Adultos lidam com os conteúdos programáticos desenvolvidos em contexto de sala de aula? De que forma os discentes estabelecem conexões entre os conteúdos desenvolvidos e as situações reais de história de vida? Filiados à Linguística Aplicada e numa perspectiva de cunho interpretativo etnográfico, conforme BAUER e GASKELL(2002), explorou-se os

---

26 Aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB, Mestrem Linguística pelo PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, professora da Educação Básica (CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire) e docente da UNEMAT (Campus de Sinop/MT). Membro do Grupo de Pesquisa GEPLIA (UNEMAT/CNPQ) e Núcleo de Estudos Críticos Aplicados em Linguagem (NECAL-UnB).

SQS 314, Bloco K, Cep: 70383.110 - Brasília - Distrito Federal. [helenicefariaj@gmail.com](mailto:helenicefariaj@gmail.com)

Registra-se o apoio da FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

27 Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, Professora da Educação Básica (CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire), Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Campus de Sinop/MT).

[Bonins.marcia@gmail.com](mailto:Bonins.marcia@gmail.com)

diversos gêneros textuais em sala de aula, e selecionou para um exercício analítico alguns recortes dos textos produzidos na expectativa de responder às questões propostas e verificar se as provocações feitas no espaço escolar corroboram com o pensar, com a criatividade e desperta às possíveis leituras de mundo, a ponto de instigar o aluno à reescrita de suas reais histórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; EJA; Ensino; Língua Portuguesa.

## **A Educação Brasileira**

É curioso como o debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita no Brasil, bem como a participação e formação social, as competências, as habilidades e as capacidades leitoras e escritoras dos alunos/as, exercidas em diferentes contextos de vida, evidenciam-se na atualidade.

As áreas que mais privilegiam e que desenvolvem acentuado número de literatura especializada “apostam” na emergente necessidade de (re) pensar as práxis desenvolvidas em sala de aula, espaço onde os holofotes governamentais tomam atenção e buscam medir os resultados dos desempenhos educacionais.

Definimos práxis com Konder (2003:1) e entendemos como as ações que o aluno utiliza, e que, de algum modo, intervém no mundo transformando-o e, conseqüentemente, a si mesmo, em práticas sociais que exigem responsabilidade e ética.

Assim, a educação brasileira tem se tornado pauta das agendas de políticas públicas, particularmente, a partir da última década de 1990, quando ampliou a facilidade e acesso aos bens culturais e educacionais, concomitantemente, a “polêmica” sobre a alfabetização e o letramento.

Estudos de pesquisadores como Kato (1986); Tfouni (1998); Kleiman (1995); Soares (2010) e exaustivamente ampliado em Rojo (2009;2013;2015) mostram que o assunto é de extrema relevância e denunciam, há décadas, a fulgente necessidade educacional espraiada nos resultados dos instrumentos avaliadores, que medem desde a etapa inicial - Ensino Fundamental – à mais avançada, Ensino Médio, quando se espera que o/a estudante esteja apto ao ingresso à Universidade.

E embora tanto esforço, visualizado e ratificado nos documentos que regem a educação brasileira, e o vislumbrar da educação como “porta de acesso e ascensão

social,”as práticas de ensino/aprendizagem mostram-se distanciadas das mudanças do mundo globalizado.

Restringimo-nos aqui aos currículos dispostos às escolas e que muitas vezes, não atentam ao espaço multicultural, sequer para a singularidade do processo de escolarização e do desenvolvimento das realidades leitoras e escritoras que o/a aluno/a possui.

Se se parte do pressuposto de que esses fenômenos frequentemente aludem a resultados alarmantes, o discurso da “Pátria Educadora” fica a desejar, tendo em vista a premente necessidade de problematizar as práticas sociais de linguagem contemporânea, emergidas do/no espaço escolar.

Não obstante, os modelos idealizados de atividades de ensino seguem “padrões” que desconsideram a realidade linguística e o contexto em que o/a aprendente está inserido, o que dificulta sua inserção no mundo social.

Estes e muitos outros fatores têm se tornado campo fecundo e de interesse a muitos pesquisadores na área da Educação e das Ciências da Linguagem, na tentativa de responder às inquietações e rupturas que se mostram nas demandadas agendas sociais, especialmente quando envolve o processo de leitura e de escrita, na vida contemporânea.

Assim, as práticas de linguagem visualizam as multisseioses, a heterogeneidade dos participantes e serve de “laboratório” a promover a leitura crítica e a formação cidadã.

Nesta perspectiva, é conveniente observar o conceito de multiletramentos desenvolvido em Rojo (2012:13), que sinaliza para a valorização do “cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais se informa e se comunica,” e alinhado ao campo multidisciplinar, pode ancorar as reflexões que aqui nos cabem.

Para o lócus pesquisado, Educação de Jovens e Adultos-doravante EJA, um dos sentidos de aquisição do conhecimento escolarizado equivale-se, para muitos, à recuperação de um tempo que se perdeu, uma vez que esses participantes estiveram por um longo período distantes do espaço escolar.

A história da EJA e seus enfrentamentos visualiza a tensão entre a fragmentação do conhecimento e a organização do currículo que, se não adaptado à realidade, interfere significativamente no processo formativo. Oliveira (2009) salienta o

distanciamento dialógico entre os conteúdos a serem aplicados e os saberes experienciais dos participantes. Comenta a pesquisadora que

[...] mesm mediante de estudos e questionamentos, as propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas do mesmo jeito que aquelas destinadas às crianças, fundamentada em modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a elas são submetidos. Do mesmo modo, são idealizados os objetivos da escolarização que considera experiências, interesses e modos de estar no mundo de jovens e adultos que buscam a EJA. [...] contrariamente a esse tipo de entendimento [...] **seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.** [...] O reconhecimento das múltiplas alternativas curriculares e efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro é um passo fundamental, uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. (OLIVEIRA, 2009:103 grifos nossos).

Ao olharmos os documentos oficiais do estado de Mato Grosso, Orientações Curriculares, tem-se a formação cidadã e as questões que envolvem o fazer pedagógico como prioridade e a assertiva de educação que visa integrar o mundo do trabalho ao mundo do conhecimento em abordagem interdisciplinar/transdisciplinar “como estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar” (OCs, 2012:67)

É certo que as propostas governamentais se pautam pela criticidade e visam à formação de cidadãos reflexivos, todavia, as pesquisas e os debates apontam preocupação no que tange aos cursos de formação e às reais práticas de ensino.

Este lugar conflituoso, heterogêneo, palco de encontros e desencontros explicitado em Roque-Faria (2014) desafia-nos à reflexão do saber, pois de um lado, observa-se o agente letrador (professor/a), que possui o saber adquirido ao longo de sua qualificação profissional e, por outro, o letrando (aluno/a) que ocupa a posição de um participante em busca da continuidade e atualização dos conhecimentos, para o dia a dia profissional.

Nesta seara, a Linguística Aplicada é o aporte teórico que ancorará a tentativa de resposta aos questionamentos levantados, uma vez que a disciplina possibilita

inúmeras condições e múltiplos interesses no campo aplicado da linguagem. Assim, as práticas e as possíveis transformações serão apontadas como caminho que se toma para (re) visitar e (re) pensar, a partir de alguns recortes de produções textuais produzidas a partir de uma proposta interdisciplinar, instrumento utilizado para o exercício de análise.

Consideramos, a priori, que todo aluno/a tem o domínio da linguagem e cada um com singular necessidade, mas a intervenção/mediação do professor/a pode levar o discente a desenvolver as habilidades leitoras/escritoras e experienciar o mundo multiletrado, conforme preconiza Rojo (2012), ampliando sua visão do local, das diversas culturas que o cercam e principalmente o desenvolvimento de sua competência crítica. Concomitantemente, o deslocamento do professor de seu “confortável espaço disciplinar” para “a grande área”, onde os conhecimentos se entrecruzam e dialogam, o envolverá para além do individual, da via única (professor-aluno) mas, do coletivo (e colaborativo), proposição que desafia o letrador/a e o letrando/a a repensar, a retextualizar e a agir frente à diversidade textual a que somos submetidos.

### **Direito à Cidadania e a EJA**

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, afirma que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância, a assertiva da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) em seu artigo 22 determina que “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A CF/88, a LDB/96 e as OCs do Estado de Mato Grosso, Diversidades Educacionais (2012), registram a educação como garantia dos Direitos Humanos para *além da aprendizagem cognitiva, considerando o aspecto social e emocional do desenvolvimento humano*. Portanto, meio indispensável para a formação e fortalecimento da cidadania.

Certamente, a materialidade linguística vislumbra a preocupação com aqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização em idade apropriada e que vivenciam

o processo de globalização e o avanço econômico. Assim, oportuniza ao educando tornar-se protagonista, pois atua e recebe influências nos fatos de vida.

E, embora a EJA fora criada com o intuito de letrar o indivíduo para a mão-de-obra e permitir o direito legal ao voto, Costa (2009) alerta que a educação voltada para adultos fora da idade/série consistia “apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada, digo leitura e escrita, para os analfabetos”. Salientamos que houve um avanço significativo desde que implantadas as políticas públicas e que começaram a perspectivar a inclusão. Neste caso, considera-se a realidade social do aluno numa tentativa de promovê-lo à aquisição de saberes, através de sua história de vida.

O pensador e educador Paulo Freire visualizou em seus trabalhos possíveis caminhos para a atuação política concreta, se considerarmos a realidade social e econômica, a diversidade cultural e o reconhecimento da identidade individual e coletiva do aluno. Para o autor, somente a partir desses pressupostos é possível a transformação da sociedade, a valorização da pertença dos determinados contextos sociais.

Nesse caso, a escola é o espaço de construção da cidadania que propicia ao aluno ir além do processo de conhecimento dos direitos e deveres e a apropriação das formas para estabelecer vínculos entre os diversos saberes e acontecimentos, tornando-o um ser crítico da sociedade e da cultura.

A consciência crítica supõe leituras do mundo real, revisões constantes e o aprofundar-se além das aparências, pois segundo Freire (1997:41) “Face ao novo não repele o velho por ser velho, nem o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”.

Nesta direção, essa modalidade educativa torna-se significativa a partir da valorização e inclusão, e que seus participantes sejam reconhecidos como atores do processo de conhecimento.

### **A voz do migrante: reflexões sobre o agronegócio**

Para nós, e como evidenciado, a integração das áreas de conhecimento abre diversos caminhos, além de entrecruzar saberes culminando em ações que fortalecem as

práticas de leitura e a escrita, dificuldade visível em sala de aula. Mas é lamentável o fato de que o exercício ainda se restringe às aulas de LP. Para Bortoni-Ricardo.

[...] a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler os textos específicos a eles relacionados. Por isso, a leitura deve ser trabalhada por profissionais de todas as áreas, principalmente se considerarmos a necessidade de serem desenvolvidas estratégias específicas para a leitura de textos que abordam conteúdos específicos. (Bortoni-Ricardo, 2010:51-52).

Neste caminho, as estratégias e as atividades interdisciplinares desenvolvidas na EJA estão respaldadas na OCs e foram desenvolvidas em cinco turmas do Ensino Médio, sendo duas do período matutino e três do período noturno, e contou com a colaboração de três professores, quais sejam, História, Matemática e Língua Portuguesa, atividade iniciada no último trimestre letivo de 2014 e que encerrou nos dois primeiros trimestres letivos de 2015.

Este trabalho iniciou-se quando a professora de História, diante de seu conteúdo “Período Medieval: Feudalismo” desafiou-se e questionou-se como poderia preparar tal assunto situando o/a aluno/a à realidade e encaminhando-os a correlacionar o assunto à sua vivência.

Na ansiedade de construir uma ferramenta didática que pudesse auxiliá-la e instigar o educando/a para inscrever-se na condição de um sujeito/participante do processo histórico, exemplificar e instigar a produção escrita, desenvolveu seu texto de caráter dissertativo “O valor da terra, o valor da vida”.

Ao posicionar-se como participante/migrante/escritora estabeleceu uma ponte entre o período histórico- (conteúdo que parecia distante para aquela aula) - e esforçou-se por aproximar o assunto à atual situação do agronegócio e suas implicações para a região mato-grossense - (tema atual e que a educadora acreditou que a partir das apreensões de vida e do conhecimento prévio, o aluno/a seria capaz de fazer inferências).

Na tentativa de encaminhar o aluno a pensar sua realidade social e histórica, levou em consideração o espaço geográfico, a cidade de Sinop, onde, a maioria da população é composta de pessoas de origem do Sul do país.

De posse do texto, convidou outros professores a se reuniram e preparar uma aula interdisciplinar. Depois da conversa, discutiu-se a metodologia e analisou-se de que forma o debate poderia ser provocado, à espera de que despertasse o interesse pela pesquisa, pelo diálogo, sobretudo, dar voz e conhecer o sentido do participante/a sobre o agronegócio.

O empreendimento interdisciplinar propunha alcançar três objetivos: entrelaçar as áreas do conhecimento; aproximar o conteúdo à realidade do aluno; e dar voz ao migrante frente ao assunto estudado.

Reconhecemos que instigar tais práticas não é fácil, mas potencializa os letramentos compatíveis à diversidade social e cultural em sala de aula, afirmado por pesquisadores como Rojo (2013), Roque-Faria (2014), para citar alguns.

De posse do texto, os professores procuraram trabalhar inicialmente com um debate em sala, a seguir convidaram os alunos à pesquisa no Laboratório de Informática, subsidiando o estudo com outras leituras. De posse da pesquisa, os alunos puderam retomar o debate e considerar, com maior respaldo, sobre o assunto. O processo de escrita somente após exaustivo debate. Assim, os recortes selecionados para o exercício de análise são apresentados na perspectiva de (re) vozear o diálogo em contexto de aula.

### **O exercício analítico**

É complexo quando se pensa em que direção caminhar tendo em vista as práticas leitoras e escritoras. Também considerar que este é um processo que se constrói, muitas vezes, no “Chão Formativo” (Roque-Faria, 2014), mediado pela “agência cosmopolita” (Souza-Santos, 2005) e que vivenciamos os multiletramentos, os novos letramentos, “as demandas sociais que devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares” segundo Rojo e Barbosa (2015:135).

Assim, esforça-se pelo aprimoramento da visão de mundo do aluno/a e o alargamento da capacidade de repensar, reinventar, a ponto de torná-lo partícipe do processo formativo. Entretanto, adentrar esse lócus é reconhecê-lo como espaço inclusivo e requer cuidado no sentido de promover e valorizar os debates e os conhecimentos que o/a participante traz consigo.

Como a modalidade educativa é organizada por trimestre, o início torna-se peculiar tendo em vista que não se conhece o público, que varia de faixa etária ao nível de Letramento. E, ao agente letrador, cabe a sensibilidade e o cuidado de tornar os conteúdos acessíveis e flexíveis, adequando-os aos diversos públicos. Nos termos de Rojo (2009:102), “problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência” na EJA.

Nesse movimento, nossa inquietação reside em compreender como os alunos lidam com os conteúdos programáticos desenvolvidos em contexto de sala de aula. Concomitantemente, de que forma os discentes estabelecem conexões entre os conteúdos desenvolvidos e as situações reais de história de vida.

Entendemos então que ler o período medieval e relacioná-lo com a realidade brasileira mato-grossense, evocou sentidos que despertaram a consciência social, histórica e ideológica. Largamente debatido, provocou euforia em relação ao que os alunos/as haviam vivenciado ao migrarem para o estado de Mato Grosso. Suas memórias, sonhos, perspectivas e expectativas com a “terra prometida” suscitou reflexões sobre as propostas governamentais, as reais condições de ocupação do espaço e os reflexos dos avanços econômicos/sociais.

Ao serem confrontados e questionados pelos letradores se o desenvolvimento econômico era sinônimo de desenvolvimento social, os participantes mostraram-se críticos e reflexivos ao transitarem entre o local, o global e vice-versa, superando as expectativas iniciais. Os discentes, não só na oralidade como na escrita, fizeram conexões entre o conteúdo e as situações reais que os cercam: a leitura do desencontro entre o proposto pelo governo (terra para o pequeno proprietário) e a realidade da apropriação da terra prometida (a frustração das famílias pela não aquisição da terra e percepção de que o grande proprietário fora o maior beneficiário); a implantação do agronegócio e os reflexos gradativos para a população que persistem na atualidade.

Dourado (2007) e Boni (2011) mostram que a ideia mítica do Eldorado, da Terra Prometida foi responsável por inúmeras movimentações, pois migrar possui um significado maior de que se aventurar: “é a necessidade de sobrevivência aliada à coragem e à luta”.

Os fragmentos apresentados permitem, a priori, compreender o sentido e o valor da terra.

um cartaz na venda do Seu Albino com uma propaganda do Mato Grosso dizendo que o futuro estava aqui e que as terras aqui eram baratas e quem comprava terras na zona rural ganhava um lote na cidade.

(Excerto 01)

Sabemos que o convite e as propostas de um estado promissor trouxeram muitas famílias, especialmente da região Sul do Brasil para o Norte de Mato Grosso. Esse é um acontecimento natural em que, geralmente, os atrativos governamentais nutrem o processo de migração.

O enunciador do excerto número 01 é enfático em mostrar como o “convite” fora feito e o moveu à “terra prometida”: “ **um cartaz na venda do Seu Albino com propaganda do Mato Grosso [...] o futuro estava aqui [...] as terras aqui eram baratas [...]**” .

Joanoni Neto (2007:17) afirma que “O migrante camponês olha para o Norte de Mato Grosso e vê a esperança de conseguir uma terra boa para trabalhar, produzir e sustentar sua família”. Neste sentido, as condições de chegada e a instalação do/ no espaço são marcadas por uma memória que transita entre o medo do novo e a esperança; a expectativa do real à realidade esperada.

Considerando que medo e esperança parecem caminhar juntos, o recorte número 02 demonstra como o pouco significava muito para as famílias e a persistência por dias melhores:

muita poeira. O pouco que a gente tinha em cima do caminhão. Hoje quando penso nisso penso que a carga maior no caminhão velho era a nossa esperança de dias melhores para nossa família.

Chegamos aqui e passamos por todas as dificuldades que todos passaram. Não tinha luz, nem água, nem asfalto, nem medico, nem escola direito. Meu pai não conseguiu comprar a terra tão prometida e fomos nos virando do jeito que dava. Tudo muito difícil mas meu pai num quis voltar porque ele achava que era muita vergonha ter que olhar pra todo mundo e admitir que fracassou.

(Excerto 02)

Pela voz do migrante, entendemos a persistência pela subsistência e busca pela ascensão social. Ao que parece, a projeção de futuro não era somente para si, mas principalmente para as descendências, prospecção para a posteridade. Mato Grosso

constituía, aqui, o local de construção de cultura e identidade como evidenciado em Hall (2009), ponto de encontro, lugar de construção.

nosso estado, mas nem tudo que reluz é ouro como dizia minha avó, porque pelo que entendi, se entra muito dinheiro com a exportação esse dinheiro não é bem distribuído entre todo o povo brasileiro e a comida que vai pra nossa mesa é aquela que é plantada pelo pequeno agricultor ou o refugo que não tem como vender para fora sem contar a quantidade de veneno que é usada para produzir a comida.

Cidades como Sorriso, Lucas do Rio Verde e até mesmo Sinop produzem grãos em grande quantidade e vendem pro mundo todo mas ao mesmo tempo envenenam as pessoas com tanto agrotóxicos. Envenena os rios e causam o açoreamento da terra, não respeita os limite para desmatamento e nem replantam árvores.

(Excerto 03)

O olhar atento de migrante se volta ao desenvolvimento econômico e avalia a importância da produção do pequeno proprietário rural para a qualidade alimentar da população, tendo em vista que a agricultura de subsistência tem como característica a produção diversificada de produtos e é voltada totalmente para o consumo interno.

Neste mesmo sentido, avalia-se que o melhor da produção extensiva é priorizada para exportação, mas cabe à população arcar com todo ônus do processo produtivo, neste caso, os agrotóxicos.

Alerta Souza que

Todo o processo de ocupação do espaço agrário norte mato grossense manifestou-se a partir de um conjunto de atividades como extrativismo florestal, agricultura extensiva e pecuária [...] necessitando de [...] políticas ambientais para a sobrevivência de gerações futuras [...].(Souza,2004:176)

Se o processo de desenvolvimento social implica à população sofrer seus reflexos, os excertos encaminham-nos a pensar que a terra não assume somente a significação de local de sobrevivência, mas principalmente de pertença, de identidade. Para Hall (1997), esses diferentes posicionamentos dos sujeitos demonstram as múltiplas situações, as representações, os posicionamentos, ou seja, “em certo sentido somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos” de acordo com as situações nas quais estamos atuando.

Quando eu era criança comecei a observar meus pais, lembro-me bem da vida na roça, eles plantavam colhiam vendiam na cidade criavam galinhas tudo solta no quintal, Nessa época não existia o nome "Agronegócio". Não utilizavam nenhum tipo de agrotóxicos com isso não profetizavam nem

Excerto 04

A voz do migrante **“Lembro-me bem da vida na roça [...] Nessa época não existia o nome agronegócio”** rememora a simplicidade da vida rural, a tranquilidade em prover à família sem a preocupação com o progresso. Em contraponto, fica evidente a reflexão sobre a efemeridade da vida pós-moderna, em que tudo perpassa pela rapidez, pelo imediatismo.

Em um país como o Brasil, que é denominado um país carente de educação e saúde e outros aspectos importantes para o desenvolvimento de qualquer país, achamos algo em que o país se destaca, pedimos ali nós orgulhar de tal título se ele não causa se tanta polêmica e tanto problema e saúde pública.

Excerto 05

No excerto 05 e 06, a crítica aguçada sobre o Brasil manifesta-se nas condições de desenvolvimento econômico. O que deveria ser motivo de orgulho não o é: educação e saúde. Estes requisitos apresentados como sinônimo de desenvolvimento social deveriam atender a toda população, pois constitui elemento imprescindível para a qualidade de vida de uma nação. E embora o país seja destaque no cenário internacional, quanto à sua economia (o agronegócio), a sociedade clama por causa dos efeitos: **“(...) se ele não causasse tanta polêmica e tanto problema de saúde pública”**.

Estamos diante de interlocutores cujo nível de letramento é extremamente considerável, pois avaliam com criticidade o progresso do país e as possíveis

consequências. Também o refinamento e a sensibilidade desses alunos/as para os problemas sociais fazem deles leitores atentos à realidade vigente, conhecimentos prévios e de mundo que transcendem a leitura e a escrita.

Nosso estado de Mato Grosso é conhecido como sendo o estado do agronegócio.

#### Excerto 06

De igual modo, notamos nos excertos de números 06, 07 e 08, que os interlocutores continuam a dimensionar o acentuado crescimento e desenvolvimento do país e atentam que o mundo globalizado produz consequências para a população, seja global ou local: **“tanta gente passando fome ou morrendo envenenada”**. / **“ eu ficava pensando se havia necessidade de tudo aquilo para produzir e os riscos que a nossa saúde estaria sofrendo.”**

Atentos ao fato de que a ascensão de Mato Grosso gera/ou lucros e danos, o aluno/a da EJA fala com propriedade de um espaço em que assistiu ao progresso da região e dele participara, esforçando-se por deslocar e entender que esse processo também afeta negativamente a população. O que inicialmente parece maravilhoso resulta em catástrofe: **“[...] é maravilhoso, mas para a nossa população é uma catástrofe [...] ficamos com o resto da produção [...] [...] e pelo ar, pelo alimento, pelo leite e pela água, estamos adoecendo [...].”**

em outros países por prejudicar a saúde são usados livremente aqui, porque um país tão rico como o nosso tem tanta gente passando fome ou morrendo envenenada. O pior de tudo é

#### Excerto 07

estado foi se desenvolvendo e a empresa crescendo também. Vi a quantidade de veneno que era vendido e isso me deixava um tanto assustado porque era demais e eu ficava pensando se havia necessidade de tudo aquilo para produzir e qual riscos a nossa saúde estaria sofrendo com tudo isso.

#### Excerto 08

exterior são usados livremente aqui. O Mato Grosso é um dos maiores produtores de grãos do mundo e o que mais usa veneno também.

Para a economia, a quantidade que o Brasil e o Mato Grosso produz e o quanto a gente exporta, é maravilhoso, mas para nossa população é uma catástrofe porque estamos sendo envenenados, ficamos com o resto da produção, aquela que ninguém de fora mais quer e pelo ar, pelo alimento, pelo leite e pela água, estamos adoecendo. As mesmas empresas que vendem o

#### Excerto 09

Acredito que nosso estado de Mato Grosso ainda é muito jovem na economia do Brasil e como uma pessoa ainda muito jovem tem pressa e quer fazer tudo rápido sem medir consequências. A maioria das pessoas que moram aqui vieram de outros estados e o norte de

Excerto 10

No excerto de número 09 e 10, os participantes fazem analogia à rápida inserção e ao desenvolvimento do estado. Jovem e ávido em atingir seus objetivos, Mato Grosso não dimensionou as consequências futuras de suas ações. Para o leitor, o desenvolvimento acelerado da produção trouxe consigo graves mazelas que atingem a população, como por exemplo, o desmatamento e a degradação dos rios. A preocupação do educando pactua com Joanoni Neto (2007:88) que afirma que essa é “uma mentalidade própria do mundo urbano e capitalista, do apossamento e da acumulação [...] onde “terra boa para o plantio era terra nua [...]. Assim, a responsabilidade social e o compromisso com a preservação ambiental, inquieta os participantes.

Hoje Sinop é o polo de referência e está em segundo lugar a nível Nacional em lavoura e agonegócios, mas concluímos que com tanto desenvolvimento fica vulnerável a Saúde, e com uso de tanto agrotóxico nas plantações, vem contaminando nosso ar, e os alimentos que chega até a nossa mesa, causando várias doenças como câncer e outras que pode nos levar a óbito.

Excerto 11

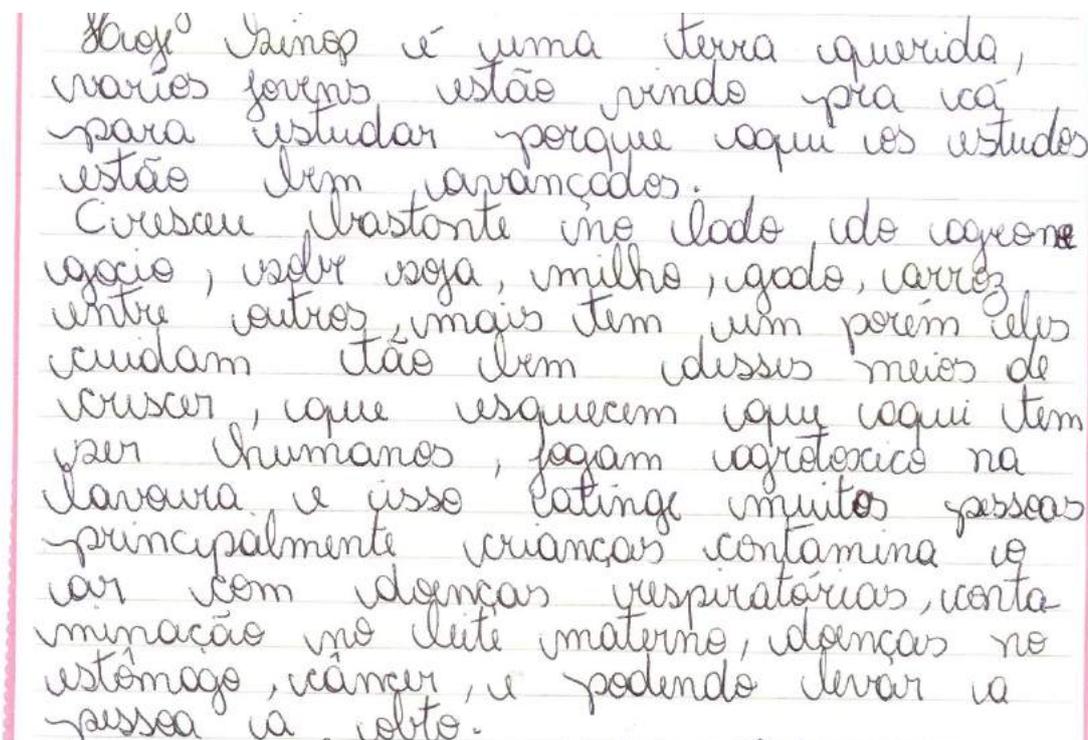
Além disso polêmica o consumo absurdo de (cansas) veneno por (produto) todos (os) esses milhares de hectares (para produção) com crescimento acelerado pois os fertilizantes também são utilizados e tudo de ruim em excesso mais

Excerto 12

Os enunciadores/as dos excertos 10,11 e 12 reconhecem que o estado de Mato Grosso avançou, consideravelmente, em termos econômicos e sociais. De certa forma, ressaltam o orgulho por pertencer à região e da participação no processo de desenvolvimento. Souza (2010:9), ao se referir especificamente ao município do lócus pesquisado, declara que “Além do setor primário, Sinop diversifica sua economia com base no comércio e serviços, destacando-se a educação de nível superior [...]”.

No entanto, o posicionamento de que o preço a ser pago pelo desenvolvimento acelerado e sem o devido cuidado aponta para a saúde do povo mato-grossense, pois o que é preponderantemente nocivo, causa desequilíbrio e até mesmo, a morte. Novamente a voz do sujeito migrante reivindica respeito e o reposicionamento do que é o progresso para a região.

Conferimos, na maioria dos excertos e especialmente no 13 e 14, a posição marcada e mostrada de uma voz de orgulho pela região e, ao mesmo tempo torna visível que o espaço reconhecido internacionalmente como o maior produtor de grãos, requer cuidados no que tange às questões como saúde e educação. A “terra querida”, de promissor desenvolvimento social e econômico, não se preocupa com o humano, não tem consciência dos problemas que o desenvolvimento desenfreado e sem planejamento pode causar, sequer do futuro.



Sinop é uma terra querida, vários jovens estão vindo pra cá para estudar porque aqui os estudos estão bem avançados. Cresceu bastante no lado do agronegócio, soja, milho, gado, carne, entre outros, mais tem um porém eles cuidam tão bem desses meios de crescer, que esquecem que aqui tem ser humano, fazem agrotóxicos na lavoura e isso atingi muitos pessoas principalmente crianças contamina o ar com doenças respiratórias, contaminação no leite materno, doenças no estômago, câncer, e podendo levar a pessoa a morte.

Excerto 14

· Sinto mais a necessidade?  
· É preciso analisar, refletir, quando  
· paramos pra pensar e analisar, e mais  
· quando nós deparmos com um texto  
· como esse, é um momento que a  
· gente avalia se realmente vale a  
· pena tudo isso... é preciso mais 

Excerto 15

Os excertos 14 e 15 denotam o espaço sala de aula como aquele que potencializa diálogos e desperta a capacidade de formação crítica.

## Conclusão

A propósito, é comum a ideia de que o aluno da EJA é passivo aos conteúdos e não alcança os objetivos traçados pela escola/área de conhecimento/disciplina. Mas o que se viu, com o exercício interdisciplinar proposto, é que, pela oralidade o leitor-adulto, constrói melhor o significado, partilha seu conhecimento prévio e amplia seu conhecimento e mundo, se houver por parte do educador uma proposta que o aproxime de sua realidade.

Pareceu-nos mais significativo despertar no aluno/a, pelo conteúdo proposto, a percepção de sua realidade social, chamando-o à reflexão sobre as maneiras/modos que o constitui e é constituído no mundo globalizado em suas práticas sociais de linguagem.

Fizemos referência anteriormente que despertar as práticas escritoras humanas é realmente fundamental no processo formativo da EJA, e só poderá ser eficaz quando a compreensão de leitura transcender os modelos dominantes e vigentes na atualidade, e o ensino, de fato, respaldar-se no processo interdisciplinar.

Acreditamos ser o primeiro passo, o deslocamento do “confortável” espaço individualizado de ensino e o atravessamento das fronteiras que impedem o trabalho coletivo, tanto ensejado nos documentos que regem a Educação (LDB/96, OCs/MT,2012), sem desconsiderar a complexidade que é o interdisciplinar.

Perseguimos até aqui, os caminhos de Molica e Leal (2009:13) para quem a EJA

é um *continuum* de letramentos. E ressaltamos que analisar o espaço implica considerar as situações de maior intimidade dos indivíduos, cuja sobrevivência é imperiosa e nas quais é importante o letramento social; por outro lado, os contextos de menor intimidade, em que a exigência do letramento escolar se faz necessário.

Certamente os diversos níveis de letramentos socialmente existentes desafiam o educador a adequar e estabelecer novos rumos para sua prática e considerar o sujeito de interlocução capaz de atuar no/para o mundo. Assim, é possível a educação de qualidade, aquela que atenda às demandas sociais de maneira crítica, ética e humanizadora.

#### **REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS**

Bauer, Martin W.; Gaskell, George.2002. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

Boni, Márcia Regina. 2011. Aventuras e sacrifícios pela educação: Histórias das professoras migrantes de Sorriso (MT). Cuiabá: EdUFMT.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. 2010. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto.

Brasil. 1998. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Ceratti, Márcia Rodrigues Neves.2007. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Programa de desenvolvimento educacional (PDE) SEED/PR. Disponível em:[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_marcia\\_rodrigues\\_neves\\_ceratti.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf). Acesso em 19 abr. 2015.

Carvalho, Rafael Dantas de. 2008. A leiturização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília – UnB.

Costa, Antônio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/350/246>. Acesso em 20 abr. 2015.

Dourado, Nileide Souza. 2007. Entre caminhos e memórias: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréu-MT: primeira metade do século XX. Cuiabá: Entrelinhas.

Freire, P. Educação e Mudança. 1997. 21ª edição, São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Hall, Stuart. 2005. A identidade cultural da pós modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A. Kat

JOANONI NETO, Vitale. 2007. Fronteiras da Crença: Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1.970. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial; EdUFMT-Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Kato. M. 1986. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

Kleiman, A.B. 1995. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Konder, L. A. 2015. Dialética e o marxismo. Disponível em <http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/0-09-2003/27936-dialecticamarx-0>. Acesso em 20 de julho de 2015.

Mato Grosso. 2012. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print.

Mollica e Leal. Maria Cecília Mollica e Marisa Leal. 2009. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, Inês Barbosa. 2009. Organização Curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: Educação de Jovens e Adultos. J. Paiva, I.B. Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Rojo e Barbosa. Roxane Helena Rojo. Jacqueline Barbosa. 2015. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane Helena R.. 2012. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial

\_\_\_\_\_. 2009. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane (Org.). Tanzi Neto, Adolfo...[et.al]. 2013. Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs. 1. Ed. – São Paulo: Parábola.

Roque-Faria, Helenice Joviano. 2014. (Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cáceres/MT: UNEMAT.

Soares, Magda B. 2010. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica.

Souza, Edison Antônio (Org.). 2010. Desenvolvimento Regional: história, economia e meio ambiente. Cuiabá: EdUFMT.

\_\_\_\_\_. 2004. Sinop: História, Imagens e Relatos. Um estudo sobre sua colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Souza-Santos, B. de. Os processos de globalização, In – (org). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez.

Tfouni, Leda Verdiani.1998.Letramento e Alfabetização. São Paulo:Cortez.



## O LETRAMENTO ACADÊMICO EM ARQUIVOLOGIA: A PROPOSTA DO PROJETO SESA À LUZ DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Eliete Correia dos SANTOS<sup>28</sup>  
Maria de Fátima ALMEIDA<sup>29</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as diretrizes para um letramento acadêmico à luz dos estudos bakhtinianos. Trata-se de uma visão de Multi(letramentos) desenvolvida no Projeto SESA (Seminário de Saberes Arquivísticos), a partir das práticas sociais e culturais. Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura em situação acadêmica? A proposta define Letramento como uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. Para o letramento na Arquivologia, são necessários conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional, provocar um significativo up na vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo, analisando a linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja pela transferência da informação, recuperação da informação e disseminação. Conclui-se que ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de (multi)letramentos, adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento acadêmico; Arquivologia; Bakhtin; Projeto SESA.

---

28 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas - Campus V – João Pessoa, Departamento de Arquivologia, Rua João Tomaz da Silva, nº 19, Ponta de Campina, 581011733, Cabedelo, Paraíba, Brasil, [professoraeliete@hotmail.com](mailto:professoraeliete@hotmail.com)

29 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, Jardim Universitário, s/n - Castelo Branco, 58051-900, João Pessoa - PB, Brasil, [falmed@uol.com.br](mailto:falmed@uol.com.br)

## 1 Para um letramento acadêmico responsável

Nesta seção, desenvolvemos a nossa noção sobre letramento acadêmico. A necessidade de apresentar uma definição surgiu após termos participado do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET e, na ocasião do debate, ouvirmos que muitos dos trabalhos apresentados naquele grupo não correspondiam a letramento. Começamos a entender que se esperavam discussões pautadas nas propostas de Street (1996), como acontecem em vários estudos circundantes na Europa sobre literacia que recebem influência dos estudos desse autor conhecidos como "Novos Estudos do Letramento". Para nós estava claro que havia várias vertentes de letramento e que no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin não havia explicitamente o desenvolvimento dessa temática. Considerando tanto a importância do tema quanto o fato de que o próprio Círculo de Bakhtin teria contribuições para o estudo da questão, esboçamos como construímos uma visão de Multi(letramentos)<sup>30</sup> no Projeto SESA, partindo das práticas sociais plurais e observando seu uso cultural na esfera acadêmica.

Acreditamos que a posição que defendemos vem ao encontro da defendida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) quando se trata da noção de prática como “modos culturais de uso do letramento” e de Marcuschi (2001, p. 24) ao assumir o “letramento como prática social situada.” Como também aceitamos as ideias de Lea e Street (1998) para o modelo de literacias acadêmicas em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Essas aproximações se dão pelo fato de terem um ponto em comum: a concepção de que não há como investigar as práticas de leitura e escrita na academia apenas pelo aspecto linguístico, sem uma abordagem histórico-cultural que se estabelece na interação verbal em um dado campo.

Em comunicação informal, Sobral argumenta que, na verdade, letramento não faz parte das reflexões de Bakhtin, mas partindo da teoria do Círculo Bakhtiniano podemos ver que há uma diferença, no seu entender, perdida no Brasil, entre prática letrada – inglês: *literate practice* (que envolve "letra") e prática de letramento – em inglês: *literacy practice* (algo sistematizado para letrar). Ele afirma ser prudente

---

30 Não temos aqui a intenção de aprofundar sobre as várias visões dos múltiplos letramentos, apenas uma visão com olhar bakhtiniano. Para aprofundamento dessas diversas vertentes, ver os vários estudos de Street, entre eles: Street, Brian. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995. Como também as discussões realizadas por Magda Soares (1999) a qual apresenta várias concepções do que é letramento.

diferenciar entre práticas voltadas para letrar e práticas que pressupõem letramento e nas quais o sujeito pode se letrar.

Soares (1999) enfatiza que, no Brasil, no fim do século XX o termo “Letramento” tornou-se usado no sentido de Literacy. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy que denota condição, qualidade de ser; a condição de ser *literate* (educado, instruído, capaz de ler e escrever). Esse conceito implicitamente assume que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social como para o indivíduo. Do ponto de vista individual, tornar-se alfabetizado, adquirindo a tecnologia de ler e escrever e capaz de se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita; do ponto de vista social, o estado ou a condição que esse indivíduo passa a ter o impacto dessas mudanças, pode ser designado de *literacy*.

Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês *literacy*, ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em Português, o sentido de “versado em letras, erudito”. (Soares, 1999:17).

Partindo dessas discussões, buscamos refletir primeiramente sobre a noção de prática de letramento na universidade que, para nós, envolve evento/ação e ato/atividade. No texto “Para uma Filosofia do Ato”, o conceito de evento<sup>31</sup> perpassa toda a obra e sugere uma dinâmica e uma singularidade. O ser-evento a que se refere Bakhtin “é no sentido de ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos<sup>32</sup>” (Sobral, 2005: 27), que inclui vários atos da atividade do homem ao longo da vida, marcados pelo nascer e morrer. Bakhtin

---

31 Vale destacar que evento em Bakhtin e para o Círculo é diferente do conceito de evento de letramento postulado por Street (1995). Para Street, uma carta pessoal é um evento de letramento e sua leitura e comentário entre familiares é uma prática de letramento que envolve mais que escrita. As cartas para o Círculo são formas relativamente estáveis de enunciados (gênero discursivo) e “eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se repetem são universalizáveis, o que não implica necessariamente abstração” (Sobral, 2005, p. 27).

32 Para este trabalho, utilizamos o texto de Sobral (2005) e a versão brasileira de “Para uma filosofia do ato responsável” (2010), traduzida por Miotello e Faraco. As reflexões desenvolvidas pelo prof. Sobral sobre a Filosofia do Ato seguem Bajtín ([1920-1924] 1997), tradução em língua espanhola. Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), Ponzio afirma que Bakhtin usa várias expressões para designar evento: existir, existir-evento, existir como evento, evento no curso do existir.

distingue o ato/feito propriamente dito do ato/atividade, que é o ato como ocorrência de uma dada atividade.

Nesse sentido, para o Círculo, o mundo dado (o sensível) e a apreensão do mundo (o inteligível) são integrados, ou seja, apreender o mundo exige a junção entre o processo de realização concreta do ato situado (aqui e agora) e a organização do conteúdo do ato. Esse posicionamento de Bakhtin apresenta importantes consequências tanto em suas teorias culturais como de filosofia da linguagem, de discurso ao se opor às “tendências filosóficas, principalmente Kantianas, que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo”. (Sobral, 2005: 28).

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto único e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto particular enquanto tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepitível do que tem caráter de evento. (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

Se pensarmos o caráter do evento como único, singular, irrepitível, que caracteriza o ato na existência de cada um, no seu valor, a partir do momento que seu sentido é obtido de um ponto de vista teórico (científico, acadêmico, por exemplo), o evento “perde o caráter de ser único e assume um valor genérico, um significado abstrato”, pois “o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto, a este ou àquele gênero”. (Ponzio, 2010: 16-17).

Em nossa reflexão sobre letramento acadêmico, tomamos esses dois princípios como norteadores: 1. O sujeito identificado pelo pertencimento a um grupo; 2. O sujeito capaz de perceber sua identidade com responsabilidade e entender os gêneros acadêmicos como projeto enunciativo.

Quanto ao primeiro princípio, Bakhtin, em o *Problema do Romance de Educação*, já apontava uma rejeição ao papel da escola e da educação de tratar o mundo

como experiência escolar, a despeito de tudo que permanecia como dado imóvel e pronto. Em contrapartida, apresentava a ideia de tratar sobre a formação do homem em indissolúvel relação com a formação histórica. “O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra”, cuja transição se efetua nele e através dele, tornando-o um novo tipo de homem, ainda inédito. (Bakhtin, 2010a: 222). Essas reflexões nos remetem a pensar na força organizadora do futuro, de um futuro histórico, de uma adaptação a um campo desconhecido, o acadêmico. Em cada esfera, existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. A função acadêmica e determinadas funções de comunicação discursiva geram determinados gêneros, aqui definidos como gêneros acadêmicos, com tipos relativamente estáveis na formação composicional, estilística e temática.

Quanto ao segundo princípio, os gêneros discursivos podem ser tomados como reflexos de um modo imediato, flexível de mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (Bakhtin, 2010a: 268). Se se adaptar à esfera acadêmica, fazer parte, está intrinsecamente ligado ao conhecimento de saber construir enunciados, a moldar o nosso discurso em formas de gênero, ao ouvir o discurso alheio, podemos presumir o gênero. As formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem da estaticidade e da coerção normativa das formas de línguas para um falante, que não são criadas por nós, mas nos são dadas.

Nesse sentido, cabe salientar a diversidade de gêneros do discurso (orais e escritos) que circulam em uma prática de letramento acadêmico, aqui entendido a partir de Bakhtin, como algo único e irrepetível, que se organiza em gêneros discursivos secundários em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido. Em muitos casos, se incorporam os gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Tomamos, por exemplo, uma mesa-redonda, sua formação, sua organização e seu auditório.

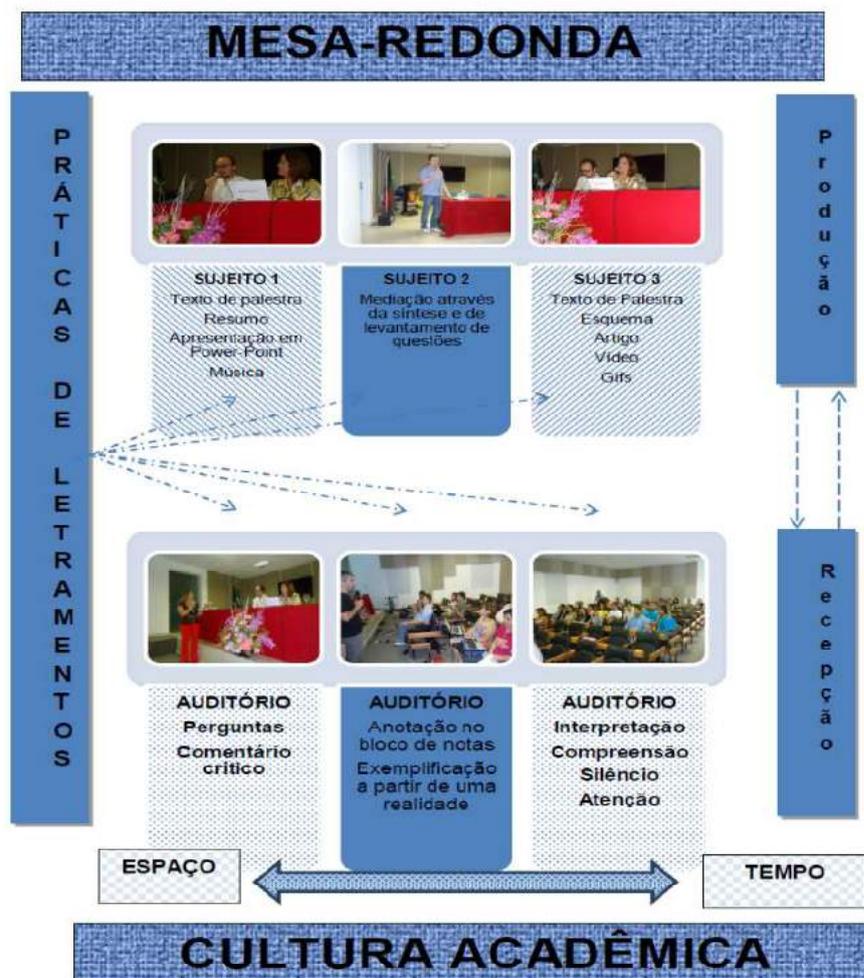


Figura 1 – Representação das práticas de letramento tomando como exemplo uma mesa-redonda.  
 Fonte: Santos (2013: 214)

Quanto à produção, a mesa-redonda da ilustração é formada por três sujeitos que em suas falas assumem posições diferenciadas relativas à temática. Para organização do projeto enunciativo, os sujeitos que compõem a mesa-redonda exemplificada mobilizam suportes para elucidar o discurso e o próprio texto. As construções são híbridas, caracterizadas pela representação de vozes de outrem pelos suportes de arquivos de música, vídeo, imagem, PowerPoint, etc., postas em confronto a partir de um dado ponto de vista do cada autor e, ao mesmo tempo, fundidas em um único enunciado, uma representação tensa de três pontos de vista.

O exemplo também possibilita a reflexão a respeito dos gêneros intercalados, sobre plurilinguismo ou heteroglossia. “Trata-se do recurso a gêneros os mais diversos no âmbito da arquitetônica de um dado gênero; esses gêneros mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias linguísticas e estilísticas” (Sobral, 2009: 124). Seja

pelo ponto de vista do autor ou objeto do discurso, os gêneros intercalados podem ser apresentados de forma a reproduzir o discurso do outro em um confronto visível ou não entre o gênero e a direção do sentido das obras citadas, podendo também determinar a própria forma do gênero que os intercala. Assim, os gêneros intercalados só podem ser percebidos no todo do discurso, no entendimento do tom avaliativo que lhe confere sua especificidade.

Nesse exemplo, a composição da mesa-redonda por três sujeitos (dois debatedores e um mediador) só pode ter sentido na interação com seu auditório. A mesa-redonda se apresenta como uma prática social relativamente estável pela própria dinâmica que se apresenta em qualquer universidade. A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero que é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela sua situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (Bakhtin, 2010a: 282). De modo geral, uma mesa-redonda, enquanto uma prática social, já se apresenta com relativo acabamento quanto ao ponto de vista de cada autor sobre a temática.

Nos campos da criação (particularmente o científico, evidentemente), [...], só é possível uma única exauribilidade semântico-objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor. Desse modo, deparamo-nos inevitavelmente com o elemento que está intimamente ligado ao primeiro. (Bakhtin, 2010a: 281).

Quanto à recepção, o auditório anota em blocos as observações refratadas, assiste às apresentações, formula perguntas, faz comentários críticos, interpreta e compreende, responde ao texto com risos, balançar de cabeça, desenvolve conversas paralelas, faz silêncio. Uma busca constante de interação com o texto construído, o autor, o conteúdo temático e as abstrações relativas às finalidades de se estar naquele momento, naquele lugar. Parece já estar predefinido pela cultura o que se espera dos atos dos autores e do auditório (por exemplo, não atender ao celular, não entrar e sair do espaço a todo momento, etc.). Não se trata apenas de atos explícitos, mas de atos que

são respostas a cada enunciado, nos quais nos envolvemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de um falante e suas fronteiras. Vale também dizer a respeito dos suportes tanto dos produtores de textos quanto a seu auditório. Nas duas situações mostradas, podia haver a leitura do impresso e do digital, no computador ou no Datashow, um mundo escrito de várias formas e em vários suportes.

Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura nessa situação acadêmica? É a mesma situação de escrita ao escrever um artigo acadêmico, uma resenha, um esquema de texto? Esse exemplo deixa para nós mais claro o que é letrar, no sentido de *literate*: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que se chama de *literacy*. Mesmo sem usar esse conceito de letramento que é bastante novo para nós, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de “mundinho” (Bakhtin, 2010a: 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. Reiterava a profundidade dos sentidos e a “diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações” (Bakhtin: 376) , alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar enquanto *literate* é condição essencial para que se desenvolva a *literacy*, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para se desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (Bakhtin, 2010b: 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não

indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras gramaticais, uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado no sentido bakhtiniano e acrescentamos informatizado<sup>33</sup>), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que têm exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado a empregar os recursos infotelecomunicacionais para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

## **2 As tecnologias da Informação e da Comunicação: a formação de (multi)letramentos**

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e as tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o “sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente

---

33 Ver p. 226.

responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. (Sobral, 2009: 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e comprometido com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2002), a sociedade hoje é mais complexa como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se inicialmente questionar, que tipo de didática deve dar conta das novas competências e habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge, é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, à sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre cronotopia (tempo) e exotopia são fundamentais para se pensar o espaço-tempo dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem. Com diferentes cronotopos podemos criar situações motivadoras de aprendizagem, associando o acadêmico, o profissional e o pessoal.

O conceito de exotopia fundamenta-se também no que Bakhtin (2010a: 43) define de excedente da visão humana. Trata-se da não coincidência dos horizontes concretos da contemplação de um homem situado fora de mim e à minha frente. Esse excedente “constante da minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é

condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim”. Do mesmo jeito, o autor acrescenta que a visão que tenho do outro é precisamente a que só o outro vê quando se trata de mim mesmo. É a exotopia do indivíduo no tempo, no espaço, na cultura capaz de fornecer a condição de compreender de forma criativa.

Diferentemente dos teóricos do Formalismo Russo que tomavam a progressão cronológica unidirecional, sequencial para distinguir os tempos da narrativa do tempo de experiência, Bakhtin buscou orientação nas leis da física e o seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações. O tempo indissociável do espaço tornou-se fundamental para desfazer a noção de tempo absoluto e de tempo cronológico. Para Bakhtin, o ordenamento cronológico não faz sentido nem dentro nem fora da narrativa, o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais.

Vale destacar que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de “espaço-tempo virtual”, jamais poderíamos separá-lo de um pretense “espaço-tempo real”, pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: **o primeiro**, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias mediáticas de última geração. **O segundo**, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade

para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações.

Quais competências e habilidades serão adquiridas e trabalhadas com as novas práticas docentes (didática)? Como serão agora os registros de aula? Muda alguma coisa? E quais critérios deverão ser usados para atribuição de notas? Ora, se a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem muda, não se pode avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve se submeter o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra *Homo Zappiens: educando na era digital* que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (Veen; Vrakking, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (Franco, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que se está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo dessa maneira para aceitação das diferenças, e assim, a própria diferença como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de se relacionar e interagir com o outro se tornou mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado com a rede de comunicação mundial. Desse modo, falando-se em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não se torna mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos antes impressos ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente. Nesse sentido,

Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso, um códex muito menos um rolo. A representação eletrônica de um texto provoca inúmeras modificações e abre novas e variadas possibilidades (...). O texto eletrônico possibilita ainda, ao leitor, por um lado a construção de textos originais e por outro lado a intervenção e a modificação de textos de outros autores, através de operações que envolvem indexar, anotar, desmembrar e deslocar um texto, convertendo assim o leitor em autor. (Panizzolo, 2005: 5).

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas como um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula. O professor deve então associar ao tempo em sala de aula atividades a distância que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor. (Panizzolo, 2005).

Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional, outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma escola não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as

potencialidades do indivíduo, através de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

### **3 Inclusão digital e letramento informacional**

Pensar um processo de ensino-aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – “que não pode ser isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, (...) um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros” (Ferrão Tavares, 2012: 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), se deu por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia digital ou informacional, baseamo-nos em Silva, A. (2008, 2012, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, no caso específico de nossa investigação: o ensino de gêneros acadêmicos, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional e não só em disciplinas genéricas como a língua portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados.

Silva, A. apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada contendo os “elementos reais” em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

Silva (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma “espécie” de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exhibe.
- No polo técnico operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

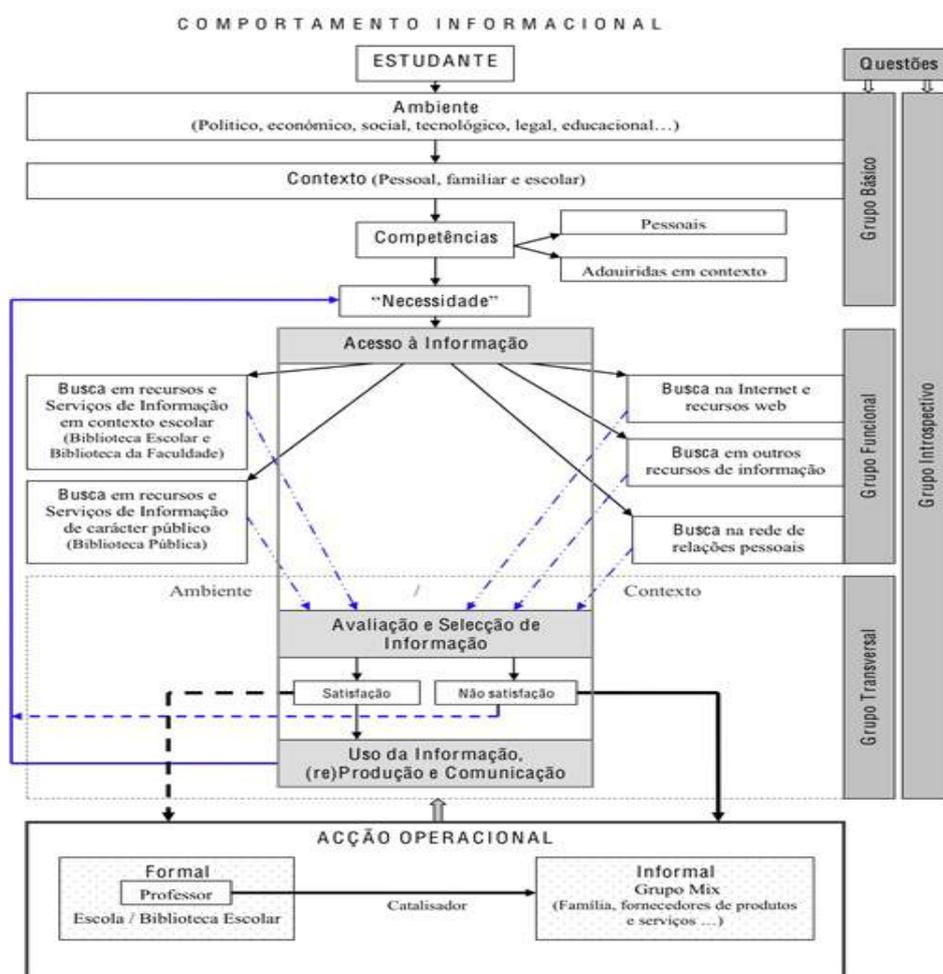


Figura 2 – Modelo eLit.pt. Fonte: Silva (2013)

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva (2012, 2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional vai, com certeza, provocar um significativo *up* em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

iniciativas e de projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estágio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas (conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, A., 2013).

Embora Silva (2012) trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento.

#### 4 Considerações Finais

O significativo de nossa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI e na Arquivologia.

Após essas meditações sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho:

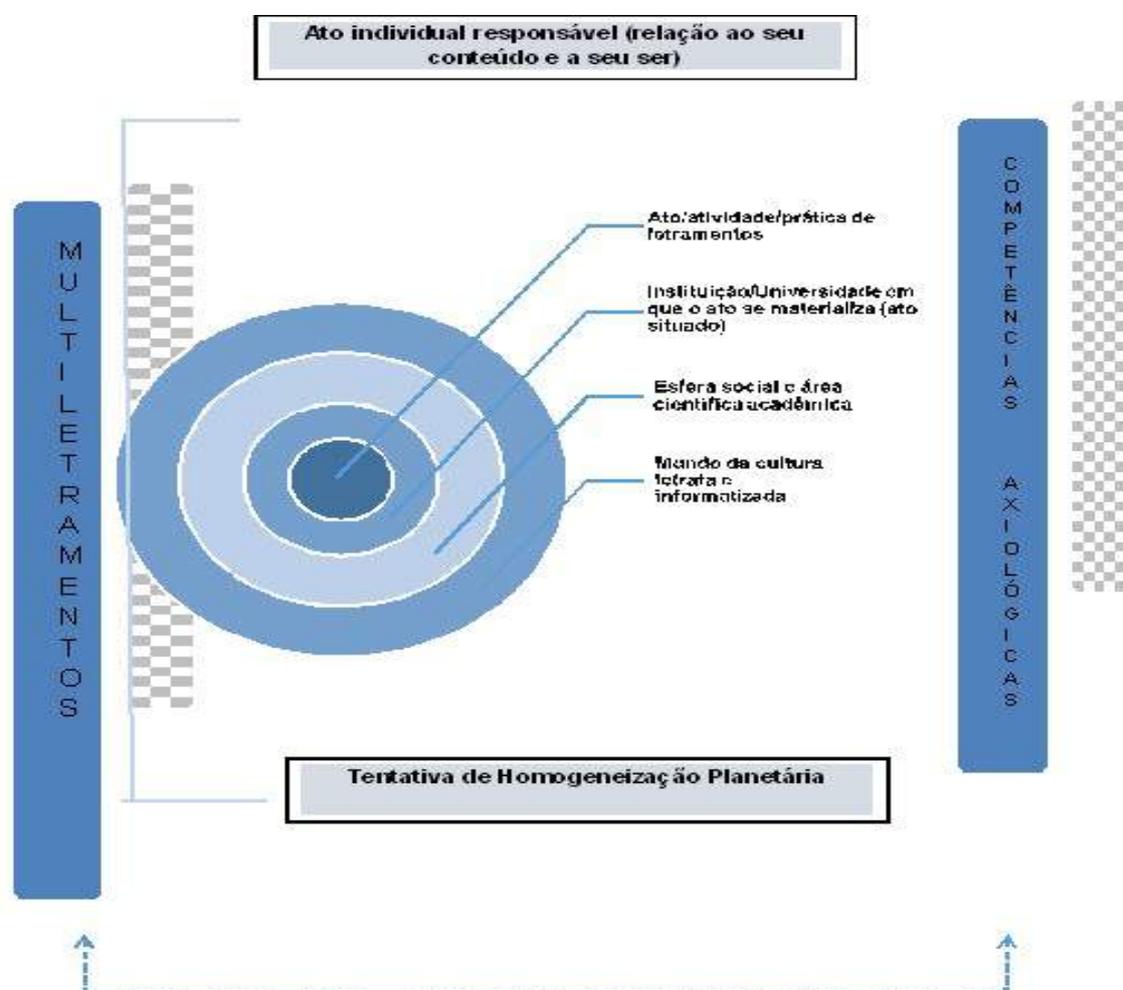


Figura 3 – Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin. Fonte: Santos (2013: 226)

As competências axiológicas aqui são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso

ocorre sem engessamento, em constante modificação a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico é preciso primeiro determinar a compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero se concebe a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar de (multi)letramentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de homogeneização planetária e o ato individual e irrepetível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particulares que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões, etc., lembrando-se que por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

1. o capitalismo – o capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam smartphones, agora usam também tablets, elas têm televisão, usam cartão de crédito, etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula... São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não se trata mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.

5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquam, fazem cirurgia estética, ou seja, comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada “decadência libertária”.<sup>34</sup>

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet e do outro lado o ato situado e irrepetível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepetível. A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de ensino superior e a produção científica no Brasil que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam

---

34 Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa *Milênio*, da Globo News. O *Milênio* é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <[www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofico-frances](http://www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofico-frances)>. Acesso em: 10/02/2013.

com a possibilidade de enviar estudantes para fazer pós-graduação no exterior, mas a expansão de cursos no país limitou o intercâmbio que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência ou realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida; assim, uma identificação com diversos campos sociais exige do universitário uma adequação a cada esforço e uma posição social efetiva sem álibi.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 2010a. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 261-306.

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971. 2010a. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 367-392.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. 2010b. Tradução de: Miotello, V.; Faraco, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores,

Ferrão Tavares, Clara. 2012. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos acadêmicos. In: *Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas*, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul.,

Franco, Maria de Fátima. 2005. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: *SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 309-319.

Lipovetsky, Gilles. *Bancos nunca foram tão fortes e os Estados, tão fracos*. Publicado em: 23/11/2012. Entrevistador: Marcelo Lins. Disponível em: <[www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances](http://www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances)>. Acesso em: 10/02/2013.

Morin, Edgar . 2002. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez,

Santos, Eliete Correia dos. 2013. *Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA*. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB.

Silva, Armando Malheiro da. 2008. *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi.

\_\_\_\_\_. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). *Seminários de saberes arquivísticos (SESA): reflexões e diálogos para formação do arquivista*. Curitiba: Appris, 2013.

Sobral, A. Ética e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 103-122.

\_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

Soares, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento? In: \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

Veen, W.; Vrakking, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de: Figueira, V. Porto Alegre: Artmed, 2009