



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI CURSO
DE PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**LETRAMENTO ESCOLAR: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
DE BELÉM DO PARÁ**

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro

Lajeado/RS, março, 2021

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro

**LETRAMENTO ESCOLAR: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
DE BELÉM DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck.

Lajeado/RS, março, 2021

Ana Paula Monteiro Gonçalves Ribeiro

LETRAMENTO ESCOLAR: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BELÉM DO PARÁ

A banca examinadora abaixo aprova a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck – Orientadora
Universidade vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Maristela Juchum
Universidade Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
Instituto Federal do Pará - IFPA

Lajeado/RS, 30 de março, 2021

Dedico aos meus alunos, pois foram eles que me motivaram a acreditar na possibilidade de realizar um grande sonho a partir de gestos simples de carinho, regados de afeto e companheirismo.

Obrigada, meus amores, vocês me motivam sempre buscar a aprender a nossa língua e a ressignificar minha prática em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Deus que iluminou meus caminhos e capacitou para tornar este projeto de vida uma realidade.

Aos meus pais, Paulo Nazareno Gonçalves e Rosimar Couto Monteiro, que foram responsáveis por minha formação dentro dos princípios e virtudes essenciais para a vida em sociedade.

Ao meu maior amor e incentivador, Wellerth Mendes Ribeiro, que com muito companheirismo e sabedoria me ajudou com meu coração fora do peito (filho).

Ao meu filho, Isaac Gonçalves Ribeiro, que é minha fonte de inspiração, força e determinação frente as dificuldades que a vida nos traz durante a caminhada nesta terra.

À Professora Dra. Kári Lúcia Forneck, que neste processo foi muito mais que orientadora: pela acolhida, pela escuta sensível, pelos profundos ensinamentos, pelo incentivo, apoio, por ter acreditado em mim e por me ensinar a (tentar) ser pesquisadora.

Às professoras Silvana Neumann Martins e Maristela Juchum, pelas significativas contribuições ao trabalho.

Aos amigos de turma, pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio diante do medo e solidão muitas vezes sentidos. Obrigada, meus queridos.

À querida, amiga de turma Digilane Machado dos Santos, pela generosidade e paciência.

E a todos os demais amigos e familiares que me ajudaram na realização desta pesquisa.

De tudo na vida ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre
começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos
antes de terminar...

Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo e dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa de mestrado desenvolvida com o objetivo de compreender as concepções dos professores, acerca de práticas de ensino por meio de projetos de letramento que promovam a interação com diferentes gêneros textuais, para o desenvolvimento do letramento escolar. Nessa perspectiva, o estudo resultou da abordagem metodológica qualitativa, pelo viés de aproximações da Análise Textual Discursiva (ATD), com levantamento de dados com professores da cidade de Belém, do Estado do Pará, durante o ano de 2020. O foco da investigação baseou-se no estudo da concepção de projetos de letramento no contexto escolar de 30 professores de Língua Portuguesa, que lecionam na educação básica em diferentes níveis de ensino na cidade de Belém, oriundos da esfera municipal, estadual e federal. Para geração de dados, os professores participantes responderam a um questionário com questões abertas e fechadas, organizadas em 4 quatro seções. A partir das análises dos dados do questionário, emergiram as categorias das unidades de sentido (US): “Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e a escrita como representação social”, “Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele lance a outro: As práticas pedagógicas por meio do letramento como agente de transformação social” e “Os fios de sol de seus gritos de galo para que amanhã desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais”. Assim, concluímos que os professores participantes compreendem as práticas de letramento escolar, valendo-se, sobretudo, das práticas sociais de uso da língua.

Palavras chaves: Ensino e aprendizagem da Língua. Letramento escolar. Pedagogia de projetos. Gêneros textuais.

RESUMEN

Este estudio presenta una investigación de maestría desarrollada con el fin de comprender sobre la concepción de los docentes, sobre las prácticas docentes a través de proyectos que promuevan la interacción con diferentes géneros textuales, para el desarrollo del letramento escolar. En esta perspectiva, el estudio resultó desde el enfoque metodológico cualitativo, a través del enfoque de Análisis Textual Discursivo (ATD), con recolección de datos con docentes de la ciudad de Belém, en el Estado de Pará, durante el año 2020. El enfoque de la La investigación se basó en el estudio del diseño de proyectos de letramento en el contexto escolar de 30 profesores de portugués, quienes imparten educación básica en diferentes niveles de educación en la ciudad de Belém, desde los niveles municipal, estatal y federal. Para la generación de datos, los docentes participantes respondieron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, organizado en 4 secciones : “Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e a escrita como representação social”, “Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele lance a outro: As práticas pedagógicas por meio dos projetos de letramento como agente de transformação social” e “Os fios de sol de seus gritos de galo para que amanhã desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais”. Del análisis de los datos del cuestionario surgieron las categorías de unidades de significado (U.S.): Así, ante este resultado, se concluye que los docentes participantes comprenden las prácticas de alfabetización escolar, aprovechando, sobre todo, las prácticas sociales de uso de la lengua.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de la lengua. Letramento escolar. Pedagogía de proyectos. Géneros textuales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percepção dos professores sobre letramento escolar.....	62
Quadro 2 - O ensino da leitura e da escrita para além dos muros da escola	65
Quadro 3 - Percepção dos respondentes em relação as práticas pedagógicas	69
Quadro 4 - O uso social da escrita.....	74
Quadro 5 - A importância dos gêneros textuais nas atividades de letramento escolar na percepção dos professores.....	78
Quadro 6 - Tipos de texto.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária.....	55
Tabela 2 – Formação profissional.....	55
Tabela 3 – Nível de ensino	55
Tabela 4 – Rede de ensino em que atua	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
US	Unidade de Sentido

SUMÁRIO

1 INICIANDO O PERCURSO	15
2 LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA.....	25
2.1 O ensino e a língua.....	25
2.2 O letramento.....	30
2.3 Práticas de letramento escolar.....	35
2.4 Os gêneros textuais	37
3 CAMINHANDO UM POUCO MAIS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS	43
3.1 Projeto de letramento na escola	47
4 TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO: Procedimentos Metodológicos	51
4.1 Caracterização da pesquisa.....	52
4.2 Contexto de campo da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.....	53
4.3 Critérios éticos.....	56
4.4 Procedimentos para a produção de dados	57
4.5 Análise de dados	58
5 MOVIMENTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO TECER DAS REDES DA DOCÊNCIA: Análise das Categorias	60
5.1 Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e a escrita como representação social	61
5.2 [...] ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse outros galos. De um que apanhe esse e grito que ele lance a outro: As práticas pedagógicas por meio do letramento como agente de transformação social	69

5.3 Os fios de sol de seus gritos de galo para que amanhã desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais	78
6 FINALIZANDO O PERCURSO	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE A	98
APÊNDICE B	101

1 INICIANDO O PERCURSO

Nas últimas décadas, percebemos uma mudança na conjuntura educacional de nosso país e, com os avanços na ciência e na tecnologia, a sociedade afeta a forma que a escola tem se organizado, em especial, na maneira de planejar seus currículos escolares. Diante desse panorama, o papel da escola deixou de ser somente o de ensinar a ler e a escrever.

Devido às mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional, especialmente nas escolas públicas da cidade de Belém do Pará, estudos que abordem o letramento com foco no letramento escolar são relevantes, visto que estão atrelados às dificuldades que os alunos apresentam quando precisam lidar com as atividades que envolvam a leitura e a escrita no contexto escolar.

Nesse sentido, o letramento escolar constitui um meio primordial que traz significado e/ou sentido para situações de ensino, de aprendizagem e de interação entre os sujeitos dentro de uma escola. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que as atividades realizadas dentro da comunidade escolar precisam contemplar a multiplicidade de práticas letradas e a circulação de diversos gêneros textuais voltados para as práticas de leitura, escrita e oralidade.

Com efeito, sabemos que a escola tem sido a principal agência de letramento, e deve ter em seu fundamento preparar o aluno para se inserir nas diversas situações comunicativas. Todavia, nem sempre esse princípio se efetiva, visto que algumas

práticas de ensino não consideram o conhecimento de mundo que os alunos utilizam nas interações linguísticas de seu dia a dia. Conforme Antunes (2018) aponta, a interação verbal requer o conhecimento de mundo, de normas de textualização e normas sociais do uso da língua.

A autora segue definindo, também, o conhecimento de mundo como aquele que o interlocutor tem da realidade e que traz para o texto a fim de interpretá-lo; o conhecimento de recursos de textualização como os relativos à estrutura dos gêneros textuais, pensando em sua função social, a adequação deles aos diferentes contextos; o conhecimento das normas sociais de uso da língua como o que regula a interação e o comportamento das pessoas em situações de comunicação. Por isso, acreditamos ser de suma importância que o professor use textos ou conceba atividades que permitam trabalhar esses três conhecimentos do aluno. E, assim, os educandos conseguirão fazer a relação entre o conhecimento que eles já trazem consigo e o linguístico-discursivo que eles adquirem na escola com as práticas de uso linguístico.

Desse modo, é importante para a promoção das habilidades de escrita e de leitura que os profissionais da educação percebam, ao trabalhar os textos e planejar suas aulas, que os discentes recebidos na escola estão imersos em uma sociedade essencialmente letrada que faz uso intenso de novas tecnologias, propiciando o contato com uma multiplicidade de gêneros textuais. E, dessa maneira, as práticas de leitura e escrita possam fazer mais sentido para os alunos, a fim de que eles entendam que as atividades propostas em sala de aula os preparem para atender as demandas sociais.

Com isso, é necessário, enquanto professores, comungar um olhar diferenciado no que se refere às práticas de letramento, pois “na perspectiva dos estudos do letramento, não há textos melhores que outros, apenas há gêneros e práticas diferentes segundo os contextos e as instituições” (KLEIMAN, 2000, p. 240). Sendo assim, é relevante que se leve em consideração as práticas que os alunos já possuem, com intuito de contribuir para ampliação dos gêneros a serem utilizados pelo aluno.

Por esse viés, das práticas escolares por meio de projetos de letramento¹ que vislumbramos um ensino e uma aprendizagem dentro do contexto escolar que

¹Nesta pesquisa, entendemos projeto de letramento como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

oportunizem aos profissionais da educação refletirem acerca de suas concepções em relação à aquisição da escrita e da leitura.

Nesse movimento, o ensino por meio de projetos de letramento torna-se significativo para uma educação problematizadora, um trabalho pensado e construído em torno da leitura, da escrita e da oralidade, pois, como define Kleiman (2019), sendo isso, essencial para toda ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, que, para que essa aprendizagem se efetive, é essencial que nós, professores, aprofundemos constantemente nossos estudos e reflexões sobre nossas práticas, pois para Kleiman e Moraes (2007, p. 202), “[...] interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la”.

Então, podemos dizer que é de grande relevância os educadores em suas atividades trabalharem com projetos de letramento, pois dessa forma ajudam os alunos a questionar seus conhecimentos, refletir sobre seu cotidiano, repensar suas ações, procurando formar indivíduos que tenham a capacidade de ler, compreender e interagir por meio dos textos, passando a fazer parte de suas práticas sociais.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, pois é importante saber se os professores levam para a sala de aula textos que circulam na sociedade, haja vista que são textos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos e que são encontrados nas mais diferentes esferas sociais, como na igreja, na família ou, no comércio, por exemplo.

Dessa forma, é responsabilidade do professor, proporcionar a construção de conhecimento nos alunos, modificar sua prática pedagógica a fim de exercer o seu papel social, respeitando a individualidade dos sujeitos e suas concepções de interação social por meio da língua e com os textos com os quais eles têm contato.

Ao trilhar o caminho dessa pesquisa, neste tecer de redes, acreditamos que seja necessário envolver nosso caro leitor nos caminhos percorridos nesse estudo e nesse tear de linhas costuradas por mim, desde o meu início como estagiária dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) I e, posteriormente, como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do EF II, e do Ensino Médio, em escola privada e pública.

É necessário vislumbrar além do horizonte social ao qual pertenci, pois é a partir do tecer da rede da pesquisa que começa a ganhar forma e sentido o interesse pelo tema.

Minha formação como professora iniciou-se em 1999, quando fui à escola como voluntária para contar histórias para as crianças (por insistência de minha avó,

que tinha uma creche na sala de sua casa). E sempre me dizia: “Queria uma das minhas netas professoras”. E, se fosse a mais velha, no caso eu que vos falo, seria para ela maravilhoso! Já que ela não podia ser professora, só podia ajudar a cuidar das crianças para algumas vizinhas poderem ter o direito de trabalhar, e, ali, ela só podia ensinar as crianças a brincar e ser felizes, porque, se mal ela sabia ler e escrever, como iria ensinar o que ela não sabia? Então fui lá na escola que ficava próximo à minha residência, conversei com a diretora e pedi para que eu fosse uma vez na semana ir contar histórias para as crianças. Comecei com os clássicos dos contos infantis e depois fui passando para as lendas amazônicas.

E ali, a cada semana, fui vivenciando e observando que gostava daquele mundo. Um tempo depois, tomei coragem e pedi para ser estagiária voluntária de alguma professora na escola. E minha avó? Ah, ela amou a ideia, e, desde então, todos os dias ela falava: “Fazer vestibular para professora, né?”. No ano de 2000, optei por fazer o curso de Letras na Universidade da Amazônia. Quando entrei para a graduação, percebi que o ensino onde estava como estagiária ainda tinha como proposta os métodos voltados para as cartilhas e a memorização. Então, no decorrer da graduação, percebi que a qualificação de professor nos levava para um horizonte em que não cabia mais este tipo de educação. O que foi de suma importância, pois as disciplinas estudadas nos levavam para uma educação mais livre, criativa e crítica.

Em 2005, ingressei na rede particular de ensino como professora. Atuei em uma escola privada, em uma turma de 6º ano do EF II. Em 2006, ao vivenciar a escola pública, pude de fato refletir acerca do letramento, o que me possibilitou uma visão mais ampla sobre o ensino da leitura e da escrita. Com toda essa experiência, no ano citado acima, em busca de conhecimento para aprimorar minhas práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem, participei de uma oficina de produção de histórias em quadrinhos (HQ), promovida pelo curso de especialização de Letras da Universidade Federal do Pará.

Na ocasião, os temas das produções das histórias teriam que ser voltados para as lendas amazônicas. No mesmo ano, comecei a desenvolver atividades docentes com alunos do 1º ao 9º ano da rede estadual de ensino. Desde o início, passei a trabalhar com as turmas para as quais ministrava aulas de Língua Portuguesa com atividades focadas no gênero lenda como objeto de ensino. Desenvolvi com as turmas várias atividades de sequências didáticas (SD) com foco no gênero lenda.

No final de 2006, fui aprovada para cursar a especialização. Nessa etapa, escrevi um artigo para uma das disciplinas do curso sobre atividades desenvolvidas nas turmas para as quais lecionava, com foco no gênero lenda, com o intuito de analisar o trabalho do professor de Língua Portuguesa por meio de uma sequência didática (SD), na tentativa de instituir o gênero lenda como objeto de ensino. Esse artigo também consolidou o meu trabalho de conclusão de curso intitulado *Letramento literário: por meio das lendas amazônicas*, apresentado ao Centro de Letras e Comunicação, Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal do Pará.

Na época, a banca examinadora fez uma fala de incentivo a que o tema fosse aprofundado numa pesquisa em nível de mestrado. Voltei à sala de aula mais motivada e com muitas ideias para desenvolver; porém, os anos passaram e continuo sentindo as mesmas inquietudes e desafios em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Hoje, marcada pelas vivências e experiências da prática em sala de aula, posso dizer que tais inquietudes me impulsionaram para ser uma professora pesquisadora.

Nessa perspectiva, o tema desta pesquisa enfoca o processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais e da percepção de letramento. Os motivos que me conduzem à abordagem deste tema são as inquietudes e os desafios enquanto professora de língua portuguesa, visto que desenvolvo minhas atividades com alunos do 1º ao 9º da rede estadual de ensino da cidade de Belém do Pará, onde ainda percebo a carência de projetos de ensino que trabalhem a leitura e a escrita na perspectiva do letramento.

Não se trata apenas de uma pesquisa, mas também da minha constituição (ou será reconstituição?) como professora. Confesso que não sei. Sei que se trata de uma luta cidadã constante entre mim, minhas práticas educativas e meus alunos. As situações vivenciadas me levam a uma série de questionamentos e de reflexões e a investigar quais as percepções dos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua através do desenvolvimento do letramento, na cidade de Belém.

Tais situações são compostas por etapas com características e significações peculiares (minhas práticas em sala de aula), que eu sigo experimentando. Essas situações têm se constituído num enorme campo de aprendizagem, que traz descobertas que continuam construindo meu aprendizado.

Hoje o espaço é outro. O tempo continua marcando o relógio do amor pela docência e pelo ensino, com o desejo de novos desafios e a vontade de reinventar o dia a dia das práticas de aprendizagem dos meus alunos, na certeza de que esse novo passo, ou seja, essa nova pesquisa, ganhará extensão no novo estudo realizado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – PPG ENSINO, que me possibilitou ampliar o meu referencial teórico quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, ao letramento, aos projetos de letramento e aos gêneros discursivos, o que me possibilita integrar o conhecimento à sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa, geralmente, desenvolve-se de forma descontextualizada, visto não priorizar o elemento comunicativo da língua, seu uso. Os objetivos são determinados por diretrizes que nem sempre se relacionam com o contexto e a realidade sociocultural dos alunos inseridos nos processos de ensino e de aprendizagem (ROJO, 2010).

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais como objeto de ensino pode contribuir para a ampliação do repertório de usos dos alunos, bem como para a apropriação de gêneros com que já têm contato mais frequente, o que pode, entre outros aspectos, ser fator de motivação desses alunos.

Assim, com a finalidade precípua de ampliar o repertório de usos da linguagem e de desenvolver uma postura crítica frente a esses usos pelos discentes, o trabalho com o letramento escolar por meio dos gêneros textuais em sala de aula supõe, entre outras condições, uma mediação consciente do professor no processo de apropriação pelo aluno dos gêneros tomados como objetos de ensino e transformados pela prática didática.

Contudo, o objeto gênero que visa ao desenvolvimento de uma postura cidadã, reflexiva e autônoma dos alunos depende, em grande parte, do modo, ou da perspectiva teórica com que se busca ensiná-lo. Então, estudos como este, com foco no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita através do letramento escolar, podem trazer subsídios para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de um novo olhar sobre o trabalho com o desenvolvimento do letramento por meio de projetos de letramento na disciplina de Língua Portuguesa.

Tendo em vista todas essas variáveis, este trabalho de pesquisa tem como tema: *Letramento escolar: percepção dos professores por meio de projetos de letramento como práticas sociais situadas a partir da interação com diferentes gêneros*

textuais. A temática originou-se da minha vivência diária no “chão da escola”², localizada num bairro periférico na cidade de Belém, estado do Pará.

Vale ressaltar que, embora a BNCC norteie práticas de ensino voltadas aos trabalhos com gêneros e temas que lhes são próprios, Geraldi (2015), no artigo intitulado *O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*, salienta que o excesso de conteúdo exigido ano a ano na proposta da BNCC “impede que os professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade com um mesmo gênero, como, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras, etc.)” (GERALDI, 2015, p. 389). Assim, a proposta desta pesquisa pretende possibilitar ao professor refletir sobre as práticas de ensino situadas a partir do uso de gêneros, contemplando a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais aprofundada e articulada com o contexto dos alunos.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o professor de Língua Portuguesa precisa oportunizar o desenvolvimento de habilidades de leitura³ e de escrita⁴ dos alunos, construindo projetos que visem ampliar essas habilidades, a partir da promoção de práticas sociais que possibilitem ao educando agir e participar de tais práticas, através do processo de letramento.

Também tem como pressuposto básico uma busca por saber como os professores compreendem o letramento em suas práticas nas aulas de Língua portuguesa, visando não apenas ao conhecimento das letras e códigos, mas também oportunizando o uso de tal conhecimento em benefício de outras formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas e legítimas em um determinado contexto cultural.

Nesse âmbito, proponho desenvolver uma pesquisa qualitativa, por meio de aproximações da Análise Textual Discursiva (ATD), com levantamento de dados com professores da rede pública da cidade de Belém-PA, focando na percepção dos professores sobre o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa que tenha o letramento escolar e os projetos de letramento como fio condutor para o ensino da leitura e da escrita dos alunos.

² Uso de uma licença poética para me referir ao meu dia a dia de trabalho e a tudo o que acontece com relação ao trabalho (relações com professores, alunos, pais de alunos, ou seja, a comunidade escolar em geral).

³ Simões *et al.* (2012, p. 47), a leitura é interação.

⁴ Para Antunes, a escrita, sendo atividade interativa que é, necessita da cooperação de duas ou mais pessoas (2003, p. 44).

Nesse sentido, para conduzir a seleção de dados e a análise dos resultados, partilhamos da compreensão de que o ensino da língua materna necessita ocorrer mediante práticas situadas, as quais ocorrem em situações de uso da língua. Por esse motivo, este estudo tem como objetivo geral: investigar as percepções dos professores acerca de práticas de ensino que promovam a interação por meio do uso de diferentes gêneros textuais, para o desenvolvimento do letramento escolar. Para atingir o propósito da pesquisa foram traçados como objetivos específicos: conhecer as percepções dos professores sobre o letramento escolar; conhecer as percepções dos professores sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de projetos de letramento; conhecer as percepções dos professores acerca do uso de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento do letramento; analisar como os professores desenvolvem práticas de ensino embasadas na leitura e na escrita para ampliar o letramento escolar por meio de projetos de letramento.

Conhecidos os objetivos, apresentamos o problema da pesquisa: como os professores compreendem os projetos de letramento e como os gêneros textuais vêm sendo utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas? A partir dessa pergunta é que pretendemos fundamentar esta dissertação.

Assim, para uma melhor compreensão do que buscamos concretizar com a tessitura da dissertação, que retrata a percepção dos professores sobre o letramento escolar, apresentamos, a seguir, como abordaremos cada capítulo.

O primeiro capítulo traça um percurso onde se apresenta o tema da pesquisa juntamente com objetivos e problemas a serem discutidos acerca do assunto, além da trajetória acadêmica da pesquisadora.

O segundo capítulo terá como objetivo apresentar uma reflexão sobre o Ensino e a Língua, enfatizando que o processo de ensino e de aprendizagem não se esgota nas habilidades de leitura e escrita, ou seja, na perspectiva da decodificação do código. Essas atividades precisam levar em consideração as práticas sociais e o contexto em que o aluno se encontra. Dessa forma, o ensino da língua materna não pode ser direcionado apenas para um único tipo de ensino.

Visto que se tem uma necessidade de novas práticas na formação dos alunos, faz-se necessário promover a interatividade nas práticas sociais da língua, que vá ao encontro de seu uso social, logo, deve-se atentar para outros modos “além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de

subsistemas que integram e interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2019, p. 40).

Em seguida, será abordada a concepção de letramento, seus desdobramentos e implicações para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita no contexto em que estamos inseridos. Ainda apresentaremos as duas formas de letramento, a autônoma e a ideológica, de acordo com Street (2014), com o intuito de refletirmos sobre os estudos do letramento e sua importância como prática social. Discutem-se, também, questões sobre as Práticas de Letramento Escolar.

Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre os gêneros textuais nas concepções de Bakhtin (2004), Marcuschi (2012) e outros autores, cujas contribuições são importantes para essa pesquisa, visto que os gêneros se fundamentam na relação dialógica de comunicação. Além de nascer da interação de sujeitos que compartilham diferentes contextos.

O terceiro capítulo descreve um breve panorama sócio-histórico sobre a pedagogia de projetos. Nesse contexto, surge uma nova forma de pensar a educação a partir de um novo olhar por meio de ações transformadoras de contextos, que toma o ensino por meio de projetos como métodos (HERNÁNDEZ, 2004). Esse capítulo ainda traz uma explanação sobre projetos na escola, com contribuições de autores como Geraldi (2015), Kleiman (2009), Kleiman e Moraes (2007), entre outros. Com isso, é de suma importância que a aprendizagem por meio de projetos responda sempre a uma prática social.

O capítulo 4, intitulado “Tinha uma pedra no meio do caminho”, apresenta o enfoque metodológico da pesquisa. Antes é feito um breve relato de como a pandemia que enfrentamos no ano de 2020 mudou o rumo desta dissertação. Em seguida, apresentaremos a estratégia metodológica a ser adotada na pesquisa, o cenário onde ela se desenvolveu, o perfil dos participantes, os procedimentos metodológicos e as etapas desenvolvidas no estudo e o critério ético.

Na etapa seguinte, apresentaremos a análise dos dados sob o título “Movimento e a construção de sentido no tecer das redes da docência” para refletir as seguintes categorias que surgiram na ATD, que foram tecidas a partir de um poema de João Cabral de Melo Neto: “Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e escrita como representação social”; “[...] ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: As práticas pedagógicas como agente de transformação social”; “Os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais”.

No capítulo 6, finalizamos o percurso com as considerações finais desta dissertação sob o olhar da pesquisadora.

2 LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

Neste capítulo, apresentaremos as contribuições dos estudos que envolvem o Ensino da língua Materna. Ao prosseguir a discussão, ressaltaremos as contribuições dos novos estudos de Letramento, e sua relação com as Práticas de Letramento Escolar e, após, trataremos dos gêneros textuais importantes para a compreensão da análise dos dados da pesquisa realizada.

2.1 O ensino e a língua

Esta seção objetiva apresentar os pressupostos teóricos considerados primordiais para a análise dos dados da pesquisa desenvolvida, com foco nas concepções de Ensino e de Língua que norteiam este trabalho.

Travaglia (2009) apresenta duas questões básicas que o professor de Língua Portuguesa considera (ou deveria considerar) na construção do conteúdo a ser ministrado em suas aulas: *para que se ensina e o que se ensina*. As respostas a esses dois questionamentos são importantes, à medida que norteiam o professor na escolha dos conteúdos a serem abordados e no trabalho de formatar da melhor maneira possível o modo como ele ministrará a disciplina. Travaglia (2009, p. 101) demonstra sua preocupação, afirmando que, ano após ano, persistem lacunas nas atividades de

produção e de compreensão textual, que influenciam e podem comprometer a competência comunicativa do aluno. À medida que o professor conseguir transpor a barreira ainda arraigada na metalinguagem e passar a trabalhar nas aulas, com textos, considerando sua funcionalidade, isto é, na perspectiva dos gêneros textuais, terá dado um passo relevante para superar as lacunas da competência comunicativa do aluno.

Sabe-se que o processo de ensino e de aprendizagem da língua oral ou escrita não se esgota nas habilidades de leitura e de escrita, na perspectiva da decodificação do código, do conhecimento da língua; ou seja, tais habilidades precisam levar em consideração as práticas sociais e o contexto em que o aluno está inserido.

Assim, impõe-se a necessidade de novas práticas na formação de indivíduos leitores, conforme diz Antunes:

Ora, a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que integram e interdependem irremediavelmente (ANTUNES, 2019, p. 40).

Segundo a autora, a língua é mais que um sistema em potencial, ou seja, ela é constituída por seu uso, o que compreende situações complexas que incluem recursos de texto em constante interação social. Sendo assim, o ensino da língua materna precisa estar alinhado a funções sociais e de interação entre os indivíduos.

Portanto, faz-se necessário que os professores de Língua Portuguesa levem em conta que o ensino da língua vai além do ensino da gramática normativa. É muito mais do que a memorização/interação com regras e códigos, pois a língua materna é, em grande parte, a produção cultural de um povo.

Nesse sentido, Antunes (2018) diz que os professores precisam, de fato, saber articular o ensino da língua com o uso e suas funções no processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, “alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativos aos usos literários ou não das línguas” (ANTUNES, 2018, p. 15).

Assim, essa pesquisa caminha na direção da língua e de seus contextos de uso, ou seja, levando em consideração as funções sociocomunicativas, que ampliam as possibilidades de leitura e de escrita, por meio de projetos de ensino.

Nessa concepção, a língua é vista como um sistema dinâmico, heterogêneo, variável e complexo, sem dúvida, marcada por nossa trajetória histórica, pela identidade e pela pluralidade de um povo, pois, “na verdade, a língua que falamos deixa ver de onde somos” (ANTUNES, 2018, p. 23) e assim vamos partilhando com os outros, das mais variadas formas, culturas e saberes, aquilo que somos.

Devido a esse movimento da língua, no qual nossa história vai sendo marcada pela heterogeneidade de falares, ela se torna um processo complexo, em constante mudança histórica e cultural; logo,

[...] por conta dessa vinculação da língua com essas situações em que é usada a voz de cada um de nós, ela é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente. Vozes daqueles que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiológico. Vozes que pressupõem papéis sociais de quem as emite; que expressam visões, concepções, crenças, verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam a expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões (ANTUNES, 2018, p. 23).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é necessário que nós, professores, compreendamos que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna esteja também alicerçado num processo de construção, pautado na memória coletiva de um povo, em que língua, linguagem e cultura sejam realidades indissociáveis.

A propósito, vale ressaltar que não desconsideramos o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa; no entanto, acreditamos que o ensino deveria estar mais voltado para um cenário visto “como funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros de texto” (ANTUNES, 2018, p. 175).

Nessa perspectiva, Travaglia (2009) diz que o ensino da língua materna, para que se tenha êxito, precisa de equilíbrio entre os tipos de ensino, no processo de ensino e aprendizagem, no caso, um equilíbrio entre o ensino prescritivo, o descritivo e o produtivo. O ensino *prescritivo* objetiva apresentar aos alunos a variedade culta da língua, conhecida por ser a padrão, a “correta”, que, muitas vezes, leva o aluno a

não mais reconhecer seu modo de falar, a variedade com que se comunica no dia a dia, posto que ela é “inaceitável”, “errada”.

O ensino *descritivo*, por sua vez, busca compreender como determinada variedade funciona sem as conceituações de “certo” ou “errado”. Aqui, já se compreende a funcionalidade de cada variedade, em cada situação em que se estabelece. Por fim, o ensino *produtivo*, além de fundamentar-se no ensino descritivo, vai além, buscando ensinar novas variedades linguísticas aos alunos para capacitá-los a reconhecer o maior número possível de variedades e a respectiva utilização, sem o julgamento do que seja certo ou errado.

Hoje ainda se percebe em muitos espaços escolares, um destaque especial ao ensino prescritivo nas aulas de Língua Portuguesa, visto que os professores ainda trazem bastantes atividades que privilegiam a variedade culta da língua, as regras gramaticais. Nesse tipo de ensino, dificilmente haverá espaço para a língua falada.

Contudo, a aprendizagem da língua materna não pode pautar-se em apenas um tipo de ensino. A escola precisa dinamizar o ensino, oportunizando aos alunos a compreensão de como a língua funciona, mostrando-lhes como ela pode ser usada nas diversas situações de comunicação, considerando sua estrutura, forma e função. Além disso, esse ensino precisa voltar-se também para a valorização da língua falada pelo aluno, visto ser a que ele melhor conhece e a que mais usa em seu cotidiano.

Da mesma forma, a escola precisa garantir que o ensino da Língua Portuguesa leve em consideração os conhecimentos linguísticos⁵ do usuário da língua, visando à introdução de novas habilidades sem desconsiderar as que o usuário da língua já traz consigo.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa precisa considerar o funcionamento da língua, isto é, precisa considerar os processos de escrita, de fala e de leitura, na perspectiva das práticas discursivas, da língua em uso, levando, assim, os indivíduos a desenvolverem a capacidade de falar e de escrever em português, nos mais variados contextos. Conforme Neves,

[...] a única certeza plena que se terá é a de que a escola tem de ser garantida como lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada, língua escrita, língua padrão e não padrão, nunca como pares opostos, ou como atividades em competição; enfim, uma vivenciada língua em uso em sua

⁵ Antunes (2003) enfatiza a necessidade de trabalhar os recursos linguísticos atrelados ao planejamento ou projeto que estiver em execução pelo professor de Língua Portuguesa.

plenitude: falar, ler, escrever. A escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar (NEVES, 2014, p. 90).

A escola precisa ser um espaço de todas as modalidades de uso da língua, observando um equilíbrio entre a forma falada e a escrita no processo de ensino e aprendizagem. Hoje em dia, é necessário que fala e escrita estejam em evidência nas salas de aula, no processo de ensino e aprendizagem, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que se reconheça o caráter social da língua materna.

Ao tratar dessa relação entre fala e escrita no ensino da língua, Marcuschi (2010) aponta ser de fundamental importância ter consciência da primazia cronológica da oralidade e dos valores sociais que estão subentendidos na valorização do texto escrito, em especial, pelo fato de a escrita se constituir em espaços formais de ensino, historicamente, sendo-lhe atribuído um valor maior. O autor continua dizendo que é de grande relevância perguntar se “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Nesse sentido, é de suma importância que a escola considere a linguagem sob uma perspectiva interacionista, pois as línguas estão a serviço das interações sociais, haja vista que as produções linguísticas cotidianas se materializam por meio de textos, orais e escritos, sobre os quais incide (ou deveria incidir) a análise linguística. Conforme Rojo, “trata-se então de focar em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte e funcionamentos cognitivos” (ROJO, 2010, p. 10).

Desse modo, os professores precisam alicerçar o ensino da língua sob a ótica das interações verbais, com a pertinência dos discursos fundamentados nas interlocuções, com o funcionamento da gramática nas elaborações dos diferentes gêneros textuais, pela via das interações sociais da leitura e da escrita.

Compreendemos que os professores precisam ter clareza dos pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas de ensino, uma vez que,

[...] se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores em geral se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática (ANTUNES, 2003, p. 40).

Tendo em vista essas considerações, os professores, em especial os de língua portuguesa, precisam organizar o ensino e a aprendizagem em torno do uso da língua, ou seja, do ensino da leitura, da produção textual, da oralidade e da gramática, com o intuito desta ser compreendida como uma prática passível de reflexão sobre a língua e seus usos. Nessa perspectiva, deve-se levar o aluno a ampliar suas possibilidades de usos linguísticos, a fim de prepará-lo para utilizar esses conhecimentos de forma funcional em seu cotidiano.

Nesse sentido, destaca Travaglia (2009):

O conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais e informais, que levem uma pessoa a conhecer o maior número de recursos de língua a ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeitos(s) de sentidos (s) pretendido(s) (TRAVAGLIA, 2009, p. 26).

Logo, para ensinar a língua, é necessário reconhecer a natureza comunicativa humana dos indivíduos e sua preferência absoluta pelo uso da língua no processo de comunicação entre os sujeitos.

Portanto, o presente estudo é importante nesse sentido, pois é preciso que se proponha um novo olhar sobre a língua, outra ótica, outro foco, menos engessado, menos voltado ao critério da correção, que tudo vê como erro gramatical.

Nessa perspectiva, é importante destacar os estudos sobre Letramento, que contemplam a funcionalidade da língua e suas práticas situadas. Assim, na seção subsequente, explicitamos como esses estudos são fundamentados.

2.2 O letramento

Nesta seção, apresentaremos os significados de Letramento, os quais se fundamentam nos novos estudos de letramento. Estudiosos como Kleiman (2014), Soares (2004), Street (2010, 2014), entre outros, serão citados para fundamentar a construção desse referencial que consideramos de grande importância para análise dos dados.

Estamos vivendo uma nova realidade social, marcada pela ampliação da utilização da escrita para o exercício da cidadania. Conseqüentemente, há necessidade de caracterizar e de nomear comportamentos dos indivíduos e suas

práticas sociais, já que o olhar não se limita apenas à aquisição do código escrito, à alfabetização.

Tais atividades comportamentais e suas práticas ganharam visibilidade e relevância nos processos de escrita. Assim, em pouco mais de duas décadas, fez-se necessário um novo sentido para a palavra alfabetismo, já que “novas palavras são criadas, ou às velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2004, p. 19).

Neste contexto, Soares afirma que,

[...] nos anos de 1980, surgiu um novo campo de estudos sobre letramento”. É ainda significativo que data aproximadamente da mesma época (final dos anos 70) a proposta da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de ampliação do conceito *de literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2017, p. 31).

Assim, passamos a uma nova realidade social, em que o ato de ler e o de escrever não são mais suficientes para esta sociedade, que emerge numa velocidade espantosa. Agora, é necessário saber fazer uso da língua. É neste contexto que surge o termo letramento, substituindo o termo alfabetismo.

Soares (2004) argumenta que o letramento é muito mais que a relação entre grafemas e fonemas; o letramento nos oportuniza descobrir diferentes lugares e condições; não se restringe apenas ao espaço da escola, mas possibilita ao indivíduo vivenciar e experimentar as mais diversas alternativas de leitura e de escrita. Dessa forma, para exemplificar as diversas agências de letramento, a autora cita o poema da estudante norte-americana Kate M. Chong:

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som
enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um
martelo quebrando os blocos de gramática

Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol

São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo
Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo

É uma receita de biscoito, e

Uma lista de compras, recados colados na
geladeira, Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama. É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções e guias, e
orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de
quem você é, e de tudo que você pode ser (apud SOARES, 2004, p. 42-43).

O poema aponta que letramento é muito mais que aprender o sistema convencional de escrita; apresenta-o como um estado ou condição em que o indivíduo interage em diferentes situações e com diferentes portadores de leitura e de escrita, com variados gêneros de texto e com a compreensão das funções de leitura e da escrita.

Soares (2004, p. 44) conceitua letramento, afirmando que “é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Definir com precisão o que é letramento é uma tarefa árdua, dada a complexidade de domínios teóricos de que o conceito se apropriou. Segundo Kleiman, o letramento:

Explora o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das “agências de letramento”, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numérico, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção da escola (KLEIMAN, 2014, p. 20).

Portanto, a escola, considerada a mais significativa e importante agência de letramento, geralmente, preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas com a aquisição de códigos e codificações, ou seja, com o processo de alfabetização. Contudo, fora do ambiente escolar, são vivenciadas outras formas de orientação de letramento (KLEIMAN, 2014).

Aos poucos, a palavra letramento se consolidou nos estudos e pesquisas acadêmicas. Segundo Kleiman (2014, p. 16), tais conceitos passaram “a ser usados nos meios acadêmicos, como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social

da escrita” (KLEIMAN, 2014) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

No entanto, a autora exime dessas conotações o conceito que Paulo Freire usa no sentido de alfabetização, pois, para Freire (1987), alfabetizar deve estar além da cartilha. Tal processo deve ser sinônimo de reflexão, de argumentação e de criticidade, visto que a alfabetização precisa comprometer-se com a transformação coletiva, social e política.

Por esse prisma, compartilhamos o conceito de Kleiman (2014), para quem o letramento é um conjunto de práticas sociais, em que se usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, para uso específico. Mesmo quando os indivíduos não sabem ler ou escrever, cultivam e exercem práticas sociais de escrita.

Com isso, podemos dizer que, mediante a funcionalidade linguística, os estudos fundamentados no letramento evidenciam uma diversidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja descrédito aos sujeitos que não correspondem ao domínio escolar.

Acerca desses pressupostos, evidenciando a modalidade de uso da escrita da língua materna, Kleiman afirma que:

Aos poucos os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas sociais de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham que os efeitos estariam universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado como os funcionários analfabetos de uma instituição do Estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa. (KLEIMAN, 1995, p. 16-17).

Diante desta referência entre a relação que se estabelece entre dominação, poder e letramento, observamos que os sujeitos, quando pouco letrados, são marginalizados em diversas práticas de uso da língua.

É importante salientar, que, quando nos referimos aos sujeitos “pouco letrados”, não estamos fazendo relação com seu grau de alfabetização, no entanto, dizendo que talvez esse indivíduo não tenha tido oportunidade de vivenciar as práticas de letramento de maior prestígio social.

Assim, podemos dizer que o letramento faz parte do cotidiano das pessoas, estando presente em várias atividades de seu dia a dia; logo, tal fenômeno não está restrito apenas aos muros da escola; ou seja, é percebido em vários locais da sociedade. Nesse sentido, numa aula de Língua Portuguesa, podemos considerar que os alunos são passíveis de reflexões ideológicas e que o professor deve considerar o contexto social dos sujeitos.

Para Street (2014), existem duas formas de letramento: a autônoma e a ideológica. Percebe-se que as práticas de letramento na escola ainda convergem muito com o que o autor denomina de modelo autônomo de letramento. Algumas escolas, ainda hoje, dissociam a prática da leitura e da escrita e desconsideram o contexto social em que o indivíduo está inserido, considerando o papel da escrita como um produto em si mesmo, sem a possibilidade de reflexão e de contextualização.

Diante desse cenário, Kleiman (2014, p. 21) comenta que “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”.

Já o modelo de letramento *ideológico*, definido por Street (2014), vem em contraponto à ideia que ele mesmo define como *autônomo*. Deste modo, demonstra que todas as práticas de letramento estão ligadas ao aspecto cultural e social em que a escrita possui significados, dependendo do contexto e das instituições nos quais ela foi adquirida. O autor continua a argumentar e diz, que é a abordagem de letramento ideológica que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados da leitura e da escrita em determinados contextos, e não a confiança nas noções esvaziadas de habilidades, e níveis que dominam os discursos contemporâneos que dominam o letramento.

Kleiman ainda afirma que:

Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, e modernidade, pois, em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2014, p. 21).

Numa sociedade em que a escola é valorizada como lugar de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, o professor tem um papel fundamental de mediador

entre os educandos e a leitura, pois sua forma de mediação norteará a formação desses leitores como leitores legítimos e autônomos.

Logo, é de suma importância o papel do professor nesse processo, visto que, vale destacar que ele precisa compreender e refletir sobre as variadas práticas de letramento que circundam a sociedade, pois, quando assumimos essas concepções teóricas e as utilizamos, a realidade linguística dos alunos é o ponto de partida em nossas práticas escolares.

Considerando essa perspectiva, apresentaremos, na seção seguinte, como os estudos das práticas de letramento escolar contribuem no contexto do letramento da escola.

2.3 Práticas de letramento escolar

Nesta seção, encaminhamos o foco de nosso estudo por meio da reflexão sobre as práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar.

Kleiman (2014), com base em resultados dos estudos de Heath⁶, é categórica ao afirmar que, para tal estudioso, o modelo determinante nas práticas escolares é o *modelo autônomo de letramento*,

[...] que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para o desenvolvimento do aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e de escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 2014, p. 44).

A autora traz esse conceito para o cenário brasileiro, colocando-nos em igual situação a outros autores citados por Kleiman, ao afirmar que determinadas práticas de letramento ideologicamente conduzidas em âmbito escolar por “trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência ou potencialidade, reproduzem de modo efetivo desigualdades no sistema, sendo que, em nosso país, existe o agravante da pobreza e do analfabetismo

⁶ Shirley Brice Heath, antropóloga linguista, por meio de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no sul dos EUA (1982/83) mostrou que o “modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui um oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados”, representando uma quebra “...nas formas de fazer sentido com base na escrita das crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização em que suba base de estudo foram os eventos de *letramento*”. (Kleiman, 2014, p.39-40).

generalizado, tornando as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas” (2014, p. 44-45).

De acordo com a autora, para uma prática escolar que possibilite ao educando o domínio da escrita de um texto expositivo abstrato, internamente consistente, há de se pressupor que deveria haver uma polaridade de ensino entre o que seja oral e escrito, ensinando e pautando as diferenças entre estes, para que,

[...] nesse enfoque, sejam relevantes as possibilidades de mais planejamento, de maior potencialidade de revisão e, portanto, de exatidão no texto, bem como a exploração das diversas funções da escrita, como as funções de apoio para a memória, de transmissão de conteúdo, independentemente das limitações do espaço e do tempo (KLEIMAN, 2014, p. 45).

Ainda nesta concepção de letramento, o ensino tem como objetivo iniciar e avançar em um arcabouço teórico que possibilite ao aluno produzir textos que tenham as marcas entre o escrito e o oral bastante acentuadas, já que tal texto estaria marcado por características próprias. Neste caso, o ensino seria enfático em contrastar tais diferenças, que seriam reconhecidas pelos alunos na produção textual, que deveria apresentar ordem e sequência, ser de fácil tessitura e de reconhecimento do gênero solicitado (KLEIMAN, 2014).

No plano dos conteúdos a serem ministrados para que se chegue ao processo acima descrito de construção de um texto, Kleiman assinala que o processo perpassa uma iniciação ou rito de escrita, ou seja, a descoberta de alguns mecanismos, a utilização de técnicas de escrita, tudo isso para que a construção do texto seja coesa e significativa, de modo que a progressão e o desenvolvimento de temas do texto escrito culminem numa organização, “[...] de responsabilidade do autor, sem o apoio da interlocução imediata (...)” (KLEIMAN, 2014, p. 46).

Kleiman cita estudos com dados que demonstram que são poucos os alunos que conseguem chegar a esse nível de conhecimento; porém, a autora procura não cair no discurso comum de citar o professor como o responsável direto, ou o único responsável, pelas deficiências no sistema de ensino. “As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 2014, p. 47).

Contudo, a autora afirma que o resgate da cidadania passa, de forma imperativa, “pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira (...)” (KLEIMAN, 2014, p. 47), sendo que um dos pilares a serem derrubados, vigente nas escolas, é a concepção de letramento que reforça a exclusão.

Por fim, pensamos que é papel da escola e de todos os agentes que participam dela proporcionar práticas de letramento escolar, assim como, estimular e envolver os alunos com atividades de ensino e de aprendizagem compreensíveis e que faça sentido para os alunos.

Na seção que segue, falaremos sobre a concepção de gêneros textuais.

2.4 Os gêneros textuais

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) recomenda que a formação do leitor deve percorrer o caminho da compreensão entre o dito (explícito) e o não dito (implícito) no texto. Além disso, o ensino da Língua Portuguesa deve estar contextualizado, de acordo com o uso da língua.

Assim, o aprendizado se efetiva por meio do trabalho social metacognitivo⁷, voltado para a interação em práticas discursivas, em que o processo de escolarização deve acontecer de forma a propiciar o desenvolvimento e a competência comunicativo-discursiva (BNCC, 2017, p. 139).

A BNCC promove o diálogo com as práticas sociais de leitura e de escrita com os gêneros textuais e com a esfera de circulação desses gêneros, o que implica que a escola precisa promover a circulação de novos gêneros, ou seja, fazer circular os eixos multimodais.

Nesse sentido, o letramento precisa ser prática constante no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois é uma forma de fazer com que os alunos se apropriem das mais diversas leituras e diversos textos, oportunizando a compreensão da intertextualidade, da produção e da recepção de texto, além de lhes oportunizar uma nova postura crítica em relação à informação.

Partindo dessas questões, reconhecemos que a escola deve propiciar ao aluno a leitura e escrita de diferentes gêneros, para que ele tenha acesso a várias maneiras de pensar e de interagir na sociedade, ampliando assim a sua visão de mundo, por estar inserido na cultura letrada.

Nessa ótica, Brasil (2017) aconselha que a escola valorize a leitura como fonte de fruição estética e de entretenimento, que se incentive o interesse e a autonomia

⁷ São habilidades conceituadas como um conjunto integrado de competências para aprender a pensar, em que tais habilidades são necessárias para uma aprendizagem crítica, o juízo reflexivo, resolução de problemas e tomada de decisões (BNCC, 2017, p. 139).

em relação à leitura e que se dê oportunidade ao aluno para que compartilhe opiniões, ideias e preferências acerca das leituras realizadas.

As escolas, ou melhor, os programas escolares têm avançado no sentido de trabalhar com novos e diferentes gêneros textuais, tais como: histórias em quadrinhos, entrevistas, receitas culinárias, listas de compras, bulas de remédios, textos jornalísticos, entre outros, além dos que estão emergindo como: chats, e-mails etc., que estimulam a aprendizagem. Concordando com a proposta, neste capítulo, vamos tentar mostrar como esta perspectiva surge na educação escolar.

É de conhecimento geral que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos. Por esse motivo, a língua não pode ser concebida a partir de elementos linguísticos isolados. Nesse sentido, os enunciados são considerados, conforme a teoria bakhtiniana, manifestação do discurso. Para Marcushi (2012, p. 20), “o enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade, nem na escrita”.

O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua, os quais são sempre institucionalizados. Desse modo, podemos dizer que os gêneros são fenômenos que estão arraigados no cotidiano da sociedade, visto que tais fenômenos são constituídos de identidade social, que envolvem aspectos linguísticos, discursivos, pragmáticos, entre outros.

É de suma importância que as práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula sejam trabalhadas com a intenção de que o aluno, enquanto falante e usuário da língua, aproprie-se da linguagem adequada a cada situação de uso. Bakhtin (2004) concebe a língua como dialógica, embasado na noção de discurso, que, por sua vez, se molda de acordo com as necessidades que lhe são atribuídas, quase que instantaneamente, pois, de acordo com tal autor, a construção dos gêneros do discurso se dá pela necessidade comunicativa. Sendo assim, pressupõe-se a necessidade de observar as ações comunicativas entre o locutor e o interlocutor e como elas se dão:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, porque toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados, em forma de um permanente diálogo entre os diversos atores que configuram uma sociedade (BAKHTIN, 2004, p. 110).

Para que se estabeleça um parâmetro de análise e de verificação do processo comunicativo, nada mais válido do que trazer essas informações, pois o conceito de

gênero do discurso apresentado pelo autor advém da observação de que necessitamos estar sempre adequando e construindo espaços de comunicação dentro da sociedade, pois, para o autor, a palavra é uma espécie de ponte entre o “eu” e o “outro”.

Ademais, os gêneros ampliam-se e modificam-se de acordo com a necessidade da sociedade e do autor:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2004, p. 249).

Devido à diversidade de formas de comunicação e à infinidade de gêneros, Bakhtin (2017) estabelece uma diferença entre gêneros primários e secundários, afirmando que os gêneros primários são considerados os mais imediatos, enquanto os secundários são os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os gêneros publicitários, entre outros, que surgem de um contexto mais elaborado. Para o autor, o gênero secundário acaba absorvendo o gênero primário:

No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, neste se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem uma natureza dessas duas), mas difere deles por ser secundário complexo (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Logo, é crucial a diferenciação entre os gêneros primários e secundários, visto que a natureza do enunciado perpassa as duas modalidades de enunciados, nas quais os gêneros se hibridizam em sua estrutura composicional, sua temática e estilo. Assim postula Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por ser seu conteúdo (temático) e por ser seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas, também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo, estilo e construção composicional) fundem-se

indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2004, p. 279).

A língua vai se diversificando e se materializando em forma de enunciados, os quais se organizam em torno de um conteúdo, estilo e composição. Então, podemos dizer que os gêneros são textos com características sociocomunicativas, a serviço das esferas de comunicação da língua (BAKHTIN, 2004). Dessa forma, os gêneros surgem a partir da necessidade de mudanças sociais; logo, os gêneros aparecem, instauram-se e se consolidam de tal forma que o produto é fonte da transmutação de um gênero já existente.

Para Charles Bazerman (2005, p. 38), “a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento, que sinalizam a espécie de textos que são”. Mais adiante, o autor diz “que os gêneros podem ser escritos e/ou orais”. Ressalta ainda que a recepção do leitor poderá ser mais complexa e ponderada nos enunciados escritos em relação aos textos orais.

Desse modo, a noção de gênero se aplica a todos os conjuntos de produção verbal, tantos orais, como escritos. Assim,

[...] podem existir diferenças de padrões naquilo que se chama de “o mesmo gênero” em diferentes áreas ou campos. Se começarmos a olhar artigos de pesquisas experimentais em Biologia e Psicologia, podemos, então, considerá-los naquilo em que são o mesmo gênero, e até onde se pode considerá-los diferentes. Assim, podemos refletir como as diferenças nas formas estão relacionadas na organização social e na organização da atividade de cada campo (BAZERMAN, 2005, p. 41).

Para o autor, o gênero textual está ligado à cultura e à maneira como a sociedade está organizada, cuja compreensão muda conforme as mudanças no contexto sociocultural de um povo. O referido autor também apresenta uma noção mais profunda de gênero e o compreende como “fenômeno de reconhecimento psicossocial”, em que os processos da atividade social estão organizados. Assim:

[...] Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são os que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Percebe-se, então, que os gêneros textuais funcionam como produtos de atividade de linguagem, cujo funcionamento é percebido nas formações sociais. Os gêneros atuam em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas (BRONCKART, 2003).

É fundamental conhecer na diversidade textual o que o autor do texto pretende: se é relatar, descrever ou argumentar. Adam (apud BONINI, 2006), baseando-se nas ideias de Bakhtin sobre gêneros primários e secundários, propõe a visão de sequências textuais com unidades mínimas de composição textual e delimita em cinco as sequências, a saber: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Dessa forma, entende-se que, para Adam, as sequências textuais são estruturas das quais os gêneros são compostos.

Por esse viés, Marcuschi (2012), sob o mesmo prisma de Bakhtin, acrescenta ainda que os gêneros são instrumentos de interação entre as pessoas, sendo impossível pensar em comunicação, se não for através de algum gênero textual.

Nesse sentido, Marcuschi afirma que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques**, nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas, de modo particular, na linguagem, veremos o gênero como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2012, p. 18).

Optamos por seguir a ideia de gênero textual, segundo Marcuschi, para quem o gênero, assim como a língua, é passível de variação. Assim, podemos dizer que eles são dinâmicos, processuais e sociointerativos. Por conseguinte, devem “ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2012, p. 19).

Nesse sentido, o tema dessa pesquisa vai ao encontro do conceito de linguagem segundo Bakhtin, visto que a pesquisa com foco no tema “Percepções dos professores de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento do letramento, por meio de projetos de letramento como práticas sociais situadas a partir da interação com diferentes gêneros textuais”, fundamenta-se na relação dialógica entre o oral e o escrito, além de nascer da interação de sujeitos que compartilham diferentes contextos.

Na seção acima, procuramos fazer uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e os conceitos básicos que fundamentam o letramento como prática social, por entendermos que esse referencial teórico é de grande relevância para nossa compreensão que está relacionada com a concepção dos professores sobre o letramento. A partir desse âmbito, alguns aspectos julgamos importante abordar, em suma, o conceito de letramento, que está implicado a uma prática ideológica, envolta em relações de poder e situada em significados e práticas culturais específicas. Daí a necessidade de estudar as práticas de letramento na escola, já que, os modelos autônomo e ideológico, se relacionam nos modos de ler e escrever dos sujeitos, e variam conforme as instituições considerem os contextos das atividades, estratégias, saberes, segundo a situações específicas e contextos específicos de uso da língua.

O referencial teórico utilizado procura contribuir para a compreensão dos gêneros textuais, que são conjuntos de textos que partilham funções e se organizam nas relações humanas. Além disso, os gêneros textuais; são entendidos como produtos das relações sociais, são dinâmicos e sociointerativos. Por conseguinte, o referencial utilizado nesta pesquisa também nos oportuniza, por meio da pedagogia de projetos, entender os projetos de letramento como conjunto de atividades para execução de práticas sociais, favorecendo um ensino contextualizado, voltado para questões sociais de leitura e escrita com a participação efetiva da comunidade escolar.

Por essas perspectivas, entendemos que o caminho por meio da pedagogia de projetos pode ser uma possibilidade de ensino e de aprendizagem que leva os alunos a experienciar o letramento escolar. No capítulo seguinte, convidamos o leitor a conhecer as concepções de projetos que fundamentam este estudo.

3 CAMINHANDO UM POUCO MAIS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Atualmente, a pedagogia de projetos tem se colocado no cenário educacional como uma outra forma de olhar o currículo e o conhecimento, e, dessa maneira, tem apresentado uma outra possibilidade de organizar as atividades dentro da escola. Essa nova proposta de pensar por meio de projetos, tem se caracterizado pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, oportunizando uma aproximação das experiências dos educandos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, também com problemas que dele emergem. Nesse sentido, podemos dizer que os projetos permitem que os alunos desenvolvam atitudes ativas e reflexivas diante de suas aprendizagens e do conhecimento, ao passo que percebam a construção de sentidos e significados do conhecimento para a sua vida, ou seja, para sua compreensão do mundo.

Este capítulo, tem como objetivo traçar, por meio de uma perspectiva socio-histórica, a linha do tempo dos elementos que sustentam o fazer pedagógico.

Em meados dos anos 80, começaram a surgir na educação e na linguística aplicada, na área de ensino e aprendizagem, atividades educativas voltadas à implementação de projetos de letramento, com o desejo de que o processo de ensino e de aprendizagem priorizasse uma docência que valorizasse a prática social de leitura e de escrita.

Assim, os projetos de letramento passaram a ter visibilidade entre os profissionais da área, devido à sua importância no ensino e à necessidade de configurar e de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita (SOARES, 2004). Nesse sentido, é de suma importância fundamentar a pedagogia de projetos, a partir das reflexões de alguns teóricos.

No início do século XX, Dewey e alguns de seus seguidores lançaram um novo olhar, um novo pensamento sobre a escola, uma nova perspectiva de ensino. Trata-se da compreensão de que os projetos escolares podem ser sistematizados como métodos, com base no princípio da democracia e do conhecimento pragmático.

Em relação à concepção democrática, Dewey (1957, p. 91-92) nos diz que:

[...] Uma democracia é mais que uma forma de governo, é, primeiramente, um modo de viver associado de experiência comunicada juntamente. A extensão no espaço do número de indivíduos que participam em algo conjunto, de modo que cada um há de referir sua própria ação a dos demais e considerá-la ação dos demais para pautar a si próprio, equivale ao sumiço de barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba a plena significação de seu dia a dia (DEWEY, 1957, p. 91-92, tradução nossa).

São ideias como essa que embasam a concepção de democracia do autor, que, por sua vez, influencia diretamente os princípios que norteiam os pilares da pedagogia de projetos, pois, para ele, os princípios que direcionam a ideia de sociedade devem pautar-se na colaboração, na participação e no planejamento conjunto de todos que são capazes de refletir acerca de seus projetos numa sociedade. Em relação ao conhecimento pragmático, podemos dizer que a visão está pautada na ideia do “aprender-fazendo”, que ocorre com a articulação dos processos mentais, através do processo de reflexão.

Dewey afirma que:

[...] pode ser denominada de pragmática. Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos é realmente conhecimento ou saber (DEWEY, 1957, p. 377-378).

Nesse sentido, o conhecimento é direcionado às ações, que, por sua vez, promovem mudanças no ambiente. Pode-se inferir que os educandos utilizam seus

conhecimentos e os relacionam com seu contexto e suas necessidades no mundo, ou seja, eles adquirem hábitos que tornaram suas ações inteligentes e, dessa forma, permitem mudanças em seu ambiente.

Assim, o fazer pedagógico a partir de projetos permite vislumbrar um novo olhar em direção ao futuro, descortinando-o para uma ação inovadora, em que a intencionalidade se dá por meio da transformação dos contextos, a partir de uma situação-problema, sendo que a mudança de ambiente é construída através de uma ação planejada.

Nesta mesma perspectiva, William Kilpatrick sistematiza o que ele denominou de “métodos de projetos” (KILPATRICK, 1978), complementando as ideias de John Dewey, que se baseavam no “como se pode fazer” (DEWEY, 1957) em educação, também corroborando o pensamento de que os métodos de projetos são ações decorrentes de problemas reais, que emergem do cotidiano dos educandos.

Nesse contexto, surge uma nova forma de pensar a educação, o ensino que toma os projetos como métodos, apresentando-nos contribuições para novas teorias de ensino, postuladas na tomada de uma situação-problema, cujo ponto inicial é o processo de aprendizagem, vinculado ao mundo, além dos muros da escola. Tal modelo, denominado de Escola Nova, traz várias denominações tais como: pedagogia de projetos, metodologia de projetos, projeto de trabalho, entre outras. Nesse sentido, seguindo a proposta de uma reorganização de currículo, temos a contribuição do educador espanhol Fernando Hernández, que afirma:

A perspectiva educativa dos projetos de trabalho se situa nos esforços de repensar a escola e sua função educadora em um mundo de complexidades, onde há outras formas de consentir a informação que não passam pelo livro didático. É uma sociedade na qual o corpo e não apenas a mente é uma referência essencial para aprender, desde o diálogo até a relação com o outro e com ele mesmo. Uma sociedade na qual aprender a dar sentido se converte em um desafio. Os projetos de trabalho tratam de superar a gramática da escola que foi definida no final do século XIX e começo do XX, que divide os tempos, os espaços, as disciplinas e os sujeitos de forma hierárquica, seguindo um modelo de controle social que pouco tem a dizer sobre as sociedades atuais (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3).

Assim, o tratamento dado ao sentido de projetos de trabalho por Hernández situa-se no sentido de que o conhecimento na sociedade contemporânea precisa ser “global e relacional” (HERNÁNDEZ, 2004), em que as ações estratégicas sejam favorecidas graças à organização dos conhecimentos escolares. Ou seja, os diferentes conteúdos devem versar em torno de problemas que facilitem a construção

do conhecimento pelo próprio estudante através da transformação de diferentes conteúdos e disciplinas.

Segundo Hernández (2004), o imprevisível e o replanejamento das ações marcam os projetos de trabalho. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho com projetos é potencializador de diferentes aprendizagens. Cada projeto é único. Quando projetamos, damos oportunidade à abertura para o desconhecido, para o não previsto. Dessa forma, ressignificamos as metas e os percursos, ao passo que as ações projetadas evidenciam novos problemas.

De acordo com Simões (2012), nosso modo de ser e de agir na sociedade está relacionado à nossa compreensão de mundo, através de nossas práticas de linguagem, conforme a singularidade de cada um. Nesse contexto, o professor precisa ter clareza da concepção de linguagem que “rege o currículo e nela pautar as decisões didáticas” (SIMÕES, 2012, p. 38). Nesse sentido, a autora continua dizendo ser necessária que:

Projetos curriculares integrados envolv[a]m planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e alunos, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos. Dessa forma, todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um expor sua singularidade e encontrar um lugar para participação na aprendizagem (SIMÕES, 2012, p. 21).

No Brasil, na atualidade, com a publicação da BNCC, ocorre a implementação de um novo modelo de educação, que vai além do conteúdo. Ou seja, o processo de ensino se baseia num fazer pedagógico que leva em consideração um currículo organizado por áreas de conhecimentos, que, por sua vez, dividem-se em componentes curriculares, os quais possibilitam uma compreensão melhor de mundo, além de oportunizar uma aproximação das diferentes áreas de conhecimento, considerando o interesse e o conhecimento de mundo dos alunos.

Partindo desse pressuposto, a BNCC da Língua Portuguesa traz como objetivo um ensino mais produtivo, que privilegie um caráter mais social, apontando para uma concepção mais mediadora e constitutiva das relações sociais do indivíduo.

Esta dinâmica de construção do saber por via da Pedagogia de Projetos como estratégia didática para o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa

acredita-se que seja uma possibilidade para contemplar os processos de reflexão e de pesquisa no cotidiano escolar ao se trabalhar com projetos de letramento.

Na sequência, traçamos algumas reflexões sobre projetos de letramento no contexto escolar e, como eles podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

3.1 Projetos de letramento na escola

A partir da recorrente disseminação dos estudos sobre letramento e das transformações pelas quais o ensino da língua materna vem passando, surgem novas práticas pedagógicas, que, segundo Luna e Marcuschi (2015), ocorrem em oposição à tendência tradicional de ensino da Língua Portuguesa.

Devido a essa oposição, cresce o interesse na promoção de pesquisas e discussões acerca da aplicação de novas estratégias pedagógicas direcionadas ao eixo da linguagem, por meio do letramento. Nessa direção, as práticas de leitura e de escrita caminham na direção das práticas sociais.

Depois de 25 anos da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na esteira dos estudos sobre como potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja função é nortear o ensino nas quatro áreas de conhecimento, nos próximos anos. No que se refere ao eixo Linguagens, em especial, a Língua Portuguesa “mantém coerência com o PCN, do qual é uma extensão” (GERALDI, 2015, p. 384).

Uma das coerências a que se refere o autor é o fato de a BNCC manter o princípio de levar os estudantes à reflexão e à compreensão da função social da linguagem, a fim de atender às realidades e aos pontos de vista em sua diversidade e diferenças. Isso quer dizer que o ensino da língua materna continua tendo que valorizar os contextos em que os alunos estão inseridos.

A Base organiza-se em 5 (cinco) eixos: Linguagens, Matemática, Ensino Religioso, Ciências Humanas e Ciência da Natureza. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha à organização dos PCN, que eram organizados por 3 (três) grandes blocos de conteúdo: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua.

No entanto, no novo documento (BNCC), as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Percebe-se que a BNCC avança, principalmente, em

dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – como também nas questões de multiculturalismo –, proporcionando um ensino centrado no Multiletramento. Aqui, percebe-se a grande diferença entre os dois documentos.

A maior novidade na BNCC é o termo “campos de atuação” (BRASIL, 2017). Como este termo não existe nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, relevante mencionar que estes campos de atuação se referem às nove séries do ensino fundamental, agora nomeadas de anos iniciais e anos finais do fundamental.

Em cada etapa dos anos iniciais e dos anos finais, temos os campos de atuação, que o autor denomina como: “1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação” (GERALDI, 2015, p. 386).

Geraldi também descreve a ação dos sujeitos nos campos de atuação:

Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho (GERALDI, 2015, p. 386).

Em suma, os campos de atuação da Língua Portuguesa estão em todas as esferas da comunicação social. São eles que vão nortear todas as práticas de linguagem: oralidade, leitura e escuta, escrita e semiótica, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Por meio delas, são organizadas todas as atividades, metodologias, estratégias, projetos de letramento etc. O documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos apropriarmos do seu uso, assim como, há 25 anos, a escola trouxe para dentro das salas de aula os gêneros que circulavam fora da escola (crônicas, notícias de jornal, parlendas, entre outros). De certo modo, a escola precisa estar novamente aberta para, desta vez, apropriar-se dos textos multimodais (charge, memes, entre outros).

A partir desta perspectiva, o trabalho com projetos de letramento pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de temas relacionados à Língua

Portuguesa. Para Kleiman e Moraes (2007, p. 40), “o projeto sempre implica realização dos atores; ou seja, um projeto está ligado à vontade de fazer algo, à ação”.

Em certa medida, os estudos sobre o processo de letramento por meio de projetos visam a uma escola capaz de viabilizar o uso dos saberes da leitura e da escrita adquiridos pelos alunos ao longo da vida, além de oportunizar aprendizagens mais significativas. Assim, compreende-se que o ato de ler e de escrever não é importante apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também porque possibilita aprender para além da vida. Logo,

[...] o projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um, segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

A autora aponta que os professores, ao desenvolverem projetos de letramento, atuam neste processo como *agentes de letramento*, cuja função é o agenciamento das práticas sociais, atendendo às necessidades dos alunos; portanto, o docente torna-se, neste processo, segundo Kleiman (2006, p. 82-83), um “promotor de capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas de letramento, as práticas de uso da escrita situada, das diversas instituições”.

Para Rojo (2010), os eventos de letramento podem ser considerados como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (ROJO, 2010, p. 26).

Assim, os eventos de letramento estão relacionados aos contextos sociais e às atividades inerentes de leitura e de escrita. Nesse sentido, os projetos de letramento na escola possibilitam que o trabalho colaborativo promova a autonomia e a interação entre alunos e professores.

Parte-se do pressuposto de que, a partir das práticas sociais da comunidade escolar, os projetos de letramento necessitam estar alicerçados na resolução de problemas, em que a aprendizagem por projetos de letramento demanda responder sempre a uma prática social. “Portanto, a noção de práticas de letramento nos possibilita fazer uma reflexão que, necessariamente, traz implicações nas políticas de

educação; portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades” (STREET, 2010, p. 40).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) apontam que o trabalho com projetos de letramento na perspectiva do ensino da Língua Portuguesa ressignifica o processo de ensino e aprendizagem, além de alavancar a noção de que tal componente curricular deve visar a um ensino que não esteja focado apenas na relação gramatical, não que ela seja menos importante, mas, sim, numa abordagem capaz de oportunizar a esse indivíduo, uma prática voltada ao uso da língua em seu dia a dia, remetendo a uma prática social. Assim, Oliveira, Tinoco e Santos afirmam:

Nesse sentido, o objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade em seu próprio benefício” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

Dessa forma, o trabalho com os projetos de letramento permite que se desenvolva uma prática pedagógica que leve em consideração a formação de alunos mais críticos e conscientes em relação aos processos de leitura e de escrita como práticas sociais, a fim de tornar as práticas de leitura e de escrita mais significativas no contexto da escola.

Em síntese, compreendemos que os trabalhos com os projetos concebidos como práticas de letramento visam empregar sentido ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita vinculado a escola e a vida dos educandos. Dessa forma, quando as práticas pedagógicas concebem os projetos de letramento como fio condutor, oportuniza o engajamento dos alunos em práticas de letramento na escola.

4 TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO: Procedimentos Metodológicos

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
(DRUMMOND DE ANDRADE, 1967, p. 61-62)

Antes de iniciar este capítulo, peço uma licença poética e tomo emprestado o poema de Drummond, pois neste contexto passa a ter todo sentido em função das mudanças de rumo que esta pesquisa tomou. Tinha uma pedra no caminho? Qual era essa pedra?

A pedra no caminho foi a pandemia do COVID-19, que alterou a rotina das atividades escolares; de repente, de um dia para o outro, veio a suspensão das aulas e o fechamento das escolas. E, com ela, veio também a modificação desta dissertação. Assim, com o fechamento das escolas, não pudemos desenvolver a pesquisa, que estava em curso dentro do ambiente escolar. Devido a “esta pedra no caminho”, foi necessário pensarmos em outras estratégias e em qual o melhor rumo poderíamos dar à pesquisa, sem perder tudo o que já havia sido produzido até a banca de qualificação, em abril de 2020.

Com isso, buscamos voltar nosso olhar de pesquisa para outro agente dentro do ambiente escolar que continuou a pensar em estratégias de ensino para levar o conhecimento aos alunos, mesmo a distância, como um ato de resistência coletiva em defesa da ciência e do conhecimento: o nosso aguerrido professor!

Neste contexto de pandemia, a pesquisa que seria desenvolvida com os alunos, que tinha como foco o desenvolvimento do letramento escolar a partir do gênero textual lenda amazônica, através do desenvolvimento de um projeto de ensino para uma turma de 6º ano, na escola Ruth Passarinho, localizada na cidade de Belém, estado do Pará, muda de rumo. Assim, “esta pedra no caminho” nos levou para um outro processo de pesquisa, que se desenvolveu com o intuito de saber quais são as percepções dos professores de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento do letramento, por meio de projetos de ensino como práticas sociais situadas a partir da interação com diferentes gêneros textuais.

E a pedra? Seguimos o conselho de Arendt (2013), para quem toda situação difícil é uma oportunidade de nos fazer pensar sobre o papel da educação na sociedade em qualquer tempo. E assim desenhemos com um novo olhar para o letramento escolar, na percepção dos professores da cidade das mangueiras e do círio de Nazaré (como Belém do Pará é conhecida).

Neste capítulo, portanto, será apresentada a estratégia metodológica adotada na pesquisa, o cenário onde ela se desenvolveu, o perfil dos participantes, os procedimentos metodológicos e as etapas desenvolvidas no trabalho.

Entendemos por metodologia os passos que trilhamos ao longo da pesquisa. Compreendemos tais passos como valiosos recursos dos quais, na condição de pesquisadores, apropriamo-nos para não nos perdermos ao longo do trajeto. Conforme Severino (2000), está nesse item do trabalho científico a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método, ou seja, o caminho que percorremos num trabalho de pesquisa.

Nesta perspectiva, o trabalho científico assume um papel importante, já que, nessa tessitura do conhecimento, todos ganham (professores e alunos), tanto no aprimoramento que a pesquisa oportuniza, quanto no sentido da construção de conhecimento, pois assim temos uma aprendizagem mais significativa.

Apresentaremos o tipo de pesquisa, as fontes de informação, os instrumentos e as técnicas de análise de dados, bem como contextualizaremos o *locus* da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo se configura por uma investigação qualitativa, cujo instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário.

A pesquisa desenvolvida assume a caracterização de um estudo qualitativo e exploratório, já que nos remete à apresentação da compreensão de processos vivenciados por um determinado grupo social.

Com este estudo, buscamos evidenciar a importância dos usos sociais da leitura e escrita no contexto escolar do aluno, com o objetivo de compreender as percepções dos professores acerca de práticas de ensino por meio de projetos que promovam a interação com diferentes gêneros textuais, para o desenvolvimento do letramento escolar.

Minayo (2013) enfatiza que a pesquisa qualitativa se ocupa de um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes. Ou seja, afirma que os diferentes papéis sociais da linguagem são produzidos mediante a atividade comunicativa exercida por intermediário desse universo simbólico em que a linguagem se materializa. Diante dessa perspectiva que esse estudo ganha sentido.

Ainda nessa direção, para Demo (1995, p. 32), a pesquisa qualitativa mira nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, pois enfatiza a interpretação do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado.

Quanto à natureza, a pesquisa exploratória, constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos (GIL, 2002). Nesse sentido, poderemos mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos que pretendemos alcançar.

Assim, entende-se que a pesquisa nos oportuniza a contribuir para a prática do ensino da língua materna e nos faz compreender o universo da pesquisa por meio de instrumentos que compõem a jornada planejada.

4.2 Contexto de campo da pesquisa e os sujeitos da pesquisa

Atualmente, as tecnologias digitais repercutem na vida dos indivíduos, nas atividades do dia a dia, nos momentos de lazer, no trabalho e, em especial, na vida

acadêmica. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais têm servido de apoio para as pesquisas acadêmicas. Assim, por meio dos recursos tecnológicos, é possível realizar atividades que facilitem, flexibilizem, aprimorem e dinamizem o processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto, para Castells (1999), essa nova dinâmica social tem propiciado uma comunicação denominada “sociedade em rede”. O autor continua dizendo que tal advento, em especial os das tecnologias móveis, é importante para democratizar o acesso a conteúdos virtuais.

Nesta pesquisa, o campo de investigação se deu no ambiente virtual. Vale salientar, que a pesquisa foi realizada nesse ambiente devido à pandemia da COVID19, que mudou o curso da pesquisa que estava em andamento, haja vista que, pela gravidade da pandemia, as escolas precisaram paralisar suas atividades, o que inviabilizou a aplicação do projeto de letramento que iria ser aplicado na escola. Com o fechamento das escolas em todo o país, precisou-se mudar o percurso trilhado e, alterar o foco e objetivos da pesquisa. Com a mudança de curso do estudo, a ferramenta do Google Forms foi utilizada para coletar os dados, e o ambiente escolhido para a coleta de dados foi um grupo de WhatsApp de professores de Língua Portuguesa da cidade de Belém, no estado do Pará. O grupo em questão é denominado “Professores de Português: Todos pela educação”, sendo constituído por 80 professores que atuam nas escolas públicas da rede municipal, estadual e federal da cidade. Foi criado na greve liderada por professores da rede estadual de educação do estado do Pará que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho nas escolas. Nesse contexto, foi criado o grupo em uma das assembleias de professores no ano de 2015.

O objetivo do grupo, desde o momento da criação, era que nós, professores de Português, pudéssemos estar mais próximos discutindo a educação e nossas vivências como professores em sala de aula nas escolas de nosso estado. Com isso, a escolha deste grupo se deu pelo fato de ser bem ativo nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa em nossa cidade.

Dos 80 professores que integram o grupo, 30 professores de Língua Portuguesa, que lecionam na educação básica em diferentes níveis de ensino na cidade de Belém, responderam ao questionário. Para garantir seu anonimato, os professores participantes serão nomeados, daqui por diante, de P1, para Professor 1, P2, para Professor 2, assim sucessivamente até P30, para Professor 30.

Conforme evidenciado nas respostas dos participantes, os sujeitos da pesquisa são professores com a faixa etária entre 30 a 50 anos.

Tabela 1 – Faixa Etária

Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
1	9	10	7

Percebemos que, no quesito da faixa etária dos professores, mais de três quartos dos profissionais do ensino estão na faixa acima dos 31 anos (26 professores), o que nos aponta que quadro de profissionais com relativa experiência de vida, já que 26 deles possuem mais de 31 anos.

Ao observarmos os dados sobre a formação profissional dos pesquisados, temos:

Tabela 2 – Formação Profissional

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
9	16	6	3

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa.

Com a análise desses dados, podemos perceber a importância que os professores pesquisados dão à formação continuada, o que é um indicativo importante da preocupação que se tem sobre a qualidade do ensino que se reflete aos alunos através da busca por uma formação após a graduação. Além do fato de que todos os professores possuem formação acadêmica para lecionar, 70% deles, possuem pós-graduação e aqui abrimos uma ressalva pois existiu uma duplicidade de respostas no quesito **especialização e mestrado** onde quatro professores marcam duplamente sua formação como sendo ‘especialista’ e ‘mestre’, acrescentando, então, quatro respostas a mais (34) do que as 30 previstas.

A seguir, apresentaremos a tabela 3 em que poderemos observar o nível de ensino dos participantes da pesquisa evidenciados na parte I do questionário.

Tabela 3 – Nível de Ensino

Fundamental I	Fundamental II	Médio	Técnico	EJA	Outros
7	14	14	5	8	4

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa

Dentro deste campo de análise de dados, podemos observar que vários professores atuam em mais de uma modalidade de ensino. Isso provavelmente ocorre por conta da necessidade de os professores atuarem com uma carga horária maior por questões financeiras, embora não tenhamos evidências nas respostas para chegarmos a essa constatação.

Tabela 4 - Rede de ensino em que atua.

Municipal	Estadual	Federal	Privada
6	20	5	5

Fonte: Da autora (2020). Com base na coleta de dados da pesquisa

Ao observarmos as respostas dos professores no questionário no que se refere ao local de atuação dos docentes, encontramos um maior número de respostas somadas (36), pois dentro do universo dos 30 professores entrevistados, encontramos duplicidade nas respostas de alguns por estarem atuando ou em duas esferas públicas ou em uma pública e uma privada. A maioria dos entrevistados está atuando no universo do ensino público o que demonstra, pelo conteúdo das análises das respostas dos questionários, que os professores estão capacitados teoricamente para poder exercer o seu papel de mediador.

Neste tópico, tivemos a finalidade de conhecer os professores da cidade de Belém, assim como indicar dados relevantes da pesquisa.

A seguir, apresentaremos como se deram os cuidados ético e, científico e o compromisso social com os informantes da pesquisa.

4.3 Critérios éticos

Na atualidade, os novos conhecimentos científicos e os novos adventos tecnológicos nos colocam em situações éticas. Nesse sentido, tais situações precisam ser entendidas com compromisso e competência na realização de tarefas.

Primeiramente, antes do disparo do questionário no grupo de WhatsApp, foi estabelecido um primeiro contato com o grupo, em que foi feita uma explanação sobre a pesquisa em questão, seus objetivos e sobre o mestrado e a universidade em que a pesquisadora realiza seus estudos. Após esta apresentação, foi perguntado ao grupo se gostariam de participar da pesquisa, a maioria respondeu que sim.

Posteriormente, foi explicado que o questionário que seria disparado teria, na primeira seção, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que seria de suma importância sua leitura para que os informantes conhecessem como seria a participação deles no estudo proposto, bem como para que obtivessem informações sobre a pesquisa. Além desses esclarecimentos, foi informado aos respondentes que era para eles ficarem à vontade em responder ao questionário e que, para os que optassem por responder, seria garantida a confidencialidade das informações, visto que suas respostas seriam utilizadas apenas para esta pesquisa.

Por conseguinte, após essa apresentação do compromisso com a ética que fundamentou o estudo, abordaremos os procedimentos que geraram os dados analisados.

4.4 Procedimentos para a produção de dados

Com a intenção de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa de forma colaborativa, foram realizados alguns procedimentos para a coleta de dados. Inicialmente, foi organizado um questionário para pesquisa-piloto (APÊNDICE A), já que, devido à pandemia pela qual estamos passando, tivemos que redirecionar o foco da pesquisa. Com isso, achamos de grande importância fazer a pesquisa-piloto para saber se estávamos contemplando, segundo Lakatos e Marconi (1999), a fidedignidade, a validade e a operatividade do estudo, ou seja, perceber se as perguntas estavam claras e contemplavam nossos objetivos. Tivemos como participantes deste primeiro momento 10 colegas formados em Língua Portuguesa, da turma VII do Programa de mestrado em Ensino (PPGEnsino), da (Universidade Vale do Taquari) - Univates.

Após a aplicação do teste pela pesquisadora, foram realizados diálogos com os sujeitos participantes do teste piloto para conhecer a percepção deles sobre as perguntas que constavam no questionário. Os dados obtidos nos mostraram que a estrutura e as perguntas do questionário estavam de acordo com os aportes teóricos que sustentam as discussões e reflexões desta pesquisa, além de, que os dados certificaram que não precisávamos alterar o questionário, e, com isso, podíamos seguir a diante com o questionário elaborado.

Vale salientar que, para essa pesquisa, o projeto piloto foi de suma importância, pois a testagem nos possibilitou validar que estávamos no caminho certo, sendo assim, não foram necessários ajustes metodológicos, como também não foi

preciso alterar a escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa. Isso foi possível a partir das análises feitas no processo dos testes realizados com o teste-piloto.

Posteriormente, foi elaborado o questionário para a pesquisa com questões abertas e fechadas, organizadas em 4 sessões (APÊNDICE B). Para os autores mencionados acima, “O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Os autores continuam dizendo que um questionário pode apresentar perguntas abertas ou perguntas fechadas. Na primeira, as respostas são limitadas e fixas. Já nas abertas, dão liberdade ao informante de se expressar, e, desse jeito, as respostas abertas se tornam mais trabalhosas de interpretar e tabular.

Após a etapa mencionada acima, o procedimento adotado foi o contato com os colegas do grupo de WhatsApp para solicitar autorização para fazer o disparo do questionário, o que prontamente foi atendido por eles. Diante da autorização, disparamos o questionário em meados de setembro com o término para os professores responderem até 30 de outubro de 2020.

No que se refere à estrutura e à análise do questionário, as questões foram divididas em 4 seções, que compreendem a seguinte forma, conforme a finalidade pretendida, a saber: Seção I, Termo de Esclarecimento Livre (TCLE); Seção II, Dados Pessoais; Seção III, Dados profissionais; e a Seção IV, Docência e ensino.

Para contextualizar a documentação construída no desenvolvimento da pesquisa, para fazer a análise dos dados, escolhemos uma estratégia metodológica que desse sustentação à análise feita. A seguir, apresentaremos de que modo se realizou a análise dos dados.

4.5 Análise de dados

Conforme já descrito, este trabalho, de cunho qualitativo, opta por um método de análise que potencialize os dados na busca pelas respostas desta pesquisa. Também se opta pela aproximação da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2013). A escolha dessa metodologia de

análise ocorreu, porque, para esses autores, a ATD “[...] valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 69).

Moraes e Galiazzi descrevem a Análise Textual Discursiva como um processo que se divide em três partes: a unitarização, a organização de categorias e, por fim, a produção de metatextos. A *unitarização* consiste numa desmontagem ou fragmentação dos textos que os autores chamam de *unidades de análise*, em que haverá o exame nos mínimos detalhes. Para os autores, esse procedimento é importante, pois essa fragmentação faz com que aspectos cruciais observado pelo pesquisador sejam verificados de acordo com a sua pertinência em relação aos fenômenos investigados (2013, p. 115).

A segunda etapa do processo diz respeito à *organização de categorias*, etapa em que se comparam e se diferenciam os dados do momento anterior (unitarização), contemplando a formação de um conjunto de elementos que possuem algo em comum (2013, p. 75). Por fim, a *produção de metatextos*, que é a característica central do desenvolvimento da metodologia criada por Moraes e Galiaze, visto pautar-se no desenvolvimento do exercício da escrita.

Dessa forma, após o processo de unitarização e da identificação das Unidades de Significado (US), e a etapa de categorização, agregam-se categorias iniciais aproximáveis. Nesse processo, são gerados os parágrafos-síntese para cada categoria final (MORAES; GALIAZZI, 2013). Os parágrafos-síntese, elaborados a partir das categorizações, constituirão o metatextos, que constitui, por sua vez, o processo de descrição das categorias, subcategorias e interpretação do descrito. Trata-se de um processo de ampliação do já sabido, buscando por emergências compreensivas acerca do fenômeno texto na ATD, ou seja, podemos dizer que é o resultado do encontro do pesquisador com o fenômeno pesquisado, após todo o processo de teorização, unitarização e categorização e transformado em texto.

Assim, percebe-se que a ATD cria espaço de reconstrução em que uma diversidade de elementos se ressignifica na compreensão de significados dos fenômenos investigados, uma vez que, “no limite entre a ordem e o caos, criam-se as condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens” (2013, p. 72).

Para uma melhor compreensão dos procedimentos utilizados ao longo deste trabalho, os dados analisados foram organizados de forma que oriente a formulação das categorias explicitadas no capítulo seguinte.

5 MOVIMENTO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO TECER DAS REDES DA DOCÊNCIA:

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

João Cabral de Melo Neto

Este capítulo tem o objetivo de suscitar reflexões, a partir das categorias formadas por meio das Unidades de Sentido (US), resultantes das percepções teóricas dos professores de língua portuguesa que atuam nas escolas da cidade de Belém, acerca do letramento escolar. Tais análises foram feitas a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas, como já explicado no capítulo que trata da metodologia desta dissertação.

Partindo das respostas obtidas no instrumento mencionado acima, formamos as categorias a seguir: 1. “Se vá tecendo entre todos os galos”: A leitura e a escrita como representação social; 2. “Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”: As práticas pedagógicas por meio do letramento como agente de transformação social; 3. “Os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos”: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais.

Com o propósito de evidenciar melhor as categorias que surgiram a partir das US, apresentamos, nas seções seguintes, a análise de cada uma delas.

5.1 “Se vá tecendo entre todos os galos”: A leitura e a escrita como representação social.

Nesta categoria, aludimos à leitura e à escrita como representação social. Nessa perspectiva, compreendemos a leitura e a escrita como elementos essenciais à formação do indivíduo, pois lhe possibilitam ampliar a capacidade de refletir e de posicionar-se frente a desafios enfrentados no seu dia a dia, além da capacidade de exercer sua autonomia e sua cidadania.

Nesse sentido, a leitura e a escrita são fundamentais nas práticas de sala de aula, pois aprimoram o conhecimento da linguagem, de maneira que, quando sistematizadas, contribuem para a interação dos alunos em diversos contextos em que eles estejam situados, visto que elas (as práticas de leitura e de escrita) representam variadas formas de comunicação da sociedade, nas mais diversas situações e contextos, aos quais, como objeto de conhecimento e de ensino e aprendizagem, elas (as práticas de leitura e escrita) estão (ou deveriam estar) conectadas.

Para dar sequência à discussão das análises das categorias, apresentamos a seguir, um quadro com as respostas dos professores participantes da pesquisa. É importante ressaltar que as transcrições dos excertos estão exatamente iguais como respondido pelos professores participantes do estudo.

QUADRO 1 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE LETRAMENTO.

São práticas sociais de leitura e escrita	P30
Práticas sociais de leitura e escrita	P28
Letramento é a utilização da língua como prática social	P5
O letramento é a formação dada ao aluno no processo de leitura, escrita e interpretação. A evolução dele ao universo da aprendizagem.	P29
Processo de aquisição da leitura e da escrita e suas funções no ambiente escolar	P17
É se apropriar da leitura e da escrita e como sua função social	P2
Entendo como a função social da leitura e da escrita	P7
São as práticas que envolvem a leitura e a escrita que, dentro da escola	P4
Apesar de não atuar com os ciclos iniciais tenho algum acúmulo de leituras devido à assessoria aos professores desses ciclos. Penso que o letramento escolar ao processo teoria e prática do ensino da língua escrita, que inclui também o trabalho com oralidade.	P14
Sim, muito. Porque, além do da importância de seu uso social, são um grande suporte para as aulas de língua portuguesa. Ajudam bastante no desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente na questão da ortografia e pontuação, que é muito deficitária entre uma grande parcela dos alunos das escolas públicas.	P25
Porque letramento é justamente o domínio da leitura e da escrita como prática social	P17
Além das habilidades intrínsecas às práticas de leitura e escrita, o letramento escolar tem a ver com o desenvolvimento no aluno na compreensão por meio de diferentes linguagens e do pensamento crítico.	P13
Letramento é todo o conhecimento que o indivíduo adquire antes de ser alfabetizado.	P15
Letramento é o processo no qual são empregadas estratégias de ensino que objetivam levar os alunos à proficiência da leitura e interpretação, da escrita de textos	P19
Letramento é ler e escrever; entendo a linguagem como uma prática social	P16
Por que elas são itens essenciais dentro do processo de letramento	P2

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa.

As falas dos professores entrevistados evidenciam que, atualmente, já é perceptível uma mudança na concepção de língua(gem), no sentido de contemplar o uso da escrita e da leitura no ensino, com enfoque nas práticas sociais de uso da língua, fundamentadas em situações reais de uso. Esse movimento no ensino da língua como representação social precisa ser percebido pelos alunos. Conforme Antunes,

o ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas (ANTUNES, 2003, p. 81).

Nesse sentido, é importante uma reflexão sobre a importância da escrita e da leitura no ensino da língua materna, pois a escrita completa a leitura e vice-versa. Por trás das palavras, existem muitas influências, entre elas: políticas, crenças, opiniões, informações e cultura. Assim, jamais podemos entender os textos como neutros, pois trazem as ideias e as ideologias de quem os produziu, ou seja, o autor, suas vivências, suas crenças, seus valores, sua história estão presentes no texto e são desvendados no ato da leitura, quando são produzidos novos sentidos ou ressignificados os já existentes.

As respostas dos professores participantes da pesquisa permitem inferir que reconhecem a importância da produção escrita e da leitura como representação social, em que ambas funcionam como instrumento de reflexão sobre as práticas do dia a dia do sujeito. Nessa perspectiva, a resposta do pesquisado **P15**: *Letramento é todo o conhecimento que o indivíduo adquire antes de ser alfabetizado*. Nos levanta uma questão, será que letramento é apenas o que o sujeito adquire antes de ser alfabetizado? E nos direciona para o que compreendemos como conceito de letramento. Segundo Soares (2004), letramento “é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 44).

Os três excertos abaixo, retirados das falas dos entrevistados, são unânimes em relação ao entendimento da leitura e da escrita como prática social, corroborando o conceito de Soares (2004):

P28: *Práticas sociais de leitura e escrita.*

P17: *Porque letramento é justamente o domínio da leitura e da escrita como prática social*

P16: *Letramento é ler e escrever entendendo a linguagem como uma prática social*

Ainda, podemos inferir dos excertos acima que os professores compreendem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como processos construídos por meio do letramento como representação social, isto é, os alunos lidam com textos a todo momento no contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, é de grande importância que os alunos não apenas reproduzam conhecimentos, mas que sejam capazes de transformá-los, de elaborá-los socialmente, ressignificando seu cotidiano.

Cabe, então, ao educador reconhecer que o ato de leitura e de escrita não pode ser apenas para fins de decodificação ou de memorização, bem como a escola deve valorizar os professores, que são os mediadores entre os alunos e o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em todas as áreas de conhecimento.

Acerca disso, Lajolo (2007) diz que “o professor deve ter conhecimento amplo de linguagem que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos” (p. 24).

Dessa forma, podemos dizer que os professores pesquisados têm a compreensão de que o ensino precisa estar na direção da perspectiva do letramento, pois, em suas respostas à parte II do questionário, que fazia referência ao Ensino e à Docência, sinalizaram que o ensino da leitura e da escrita significa não somente proporcionar ao educando ser um analista da língua. É necessário, porém, que ele esteja consciente de que as habilidades linguísticas circulam por meios específicos,

sobretudo, de maneiras diversas e precisam estar adequadas à situação de comunicação, o que se constata nas falas de **P2**: *É se apropriar da leitura e da escrita e como sua função social*; de **P13**: *Além das habilidades intrínsecas às práticas de leitura e escrita, o letramento escolar tem a ver com o desenvolvimento no aluno na compreensão por meio de diferentes linguagens e do pensamento crítico*.

Kleiman (2014) corrobora esse pensamento de que o letramento é complexo, envolvendo um conjunto de habilidades linguísticas, além de outras capacidades e conhecimentos, que, geralmente, não têm relação com a escrita, nem com leitura escolar, mas, sim, com a leitura de mundo do sujeito. Nesse sentido, o letramento surge antes da alfabetização, isto é, inicia com a interação social do sujeito com as práticas de letramento no contexto em que ele está inserido.

Por esse viés, inferimos que os professores que participaram da pesquisa compartilham o entendimento de Kleiman (2014), ao afirmar que o letramento é um conjunto de práticas sociais, em que se usa a escrita como sistema simbólico e tecnológico, em diversos contextos, para usos específicos.

Podemos dizer que as US evidenciam uma relação com o modelo ideológico definido por Street, nos seguintes termos:

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2012, p. 82).

Por essa perspectiva, podemos inferir também que a concepção dos professores, sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como representação social, vai ao encontro do que Street (2014) define como práticas de letramento, pois, para os respondentes, a leitura e a escrita precisam estar conectadas ao contexto cultural e social em que os alunos estão inseridos.

Assim, é preciso pensar num ensino de língua voltado para uma proposta de atividades que trabalhe com texto que “se ocupe e se preocupe com o uso da língua”(GERALDI, 1996. p. 71), para que tenhamos propostas de ensino e de aprendizagem da língua materna nas escolas voltadas para a valorização do contexto dos alunos.

A partir dessas concepções, analisando a categoria, “*Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e a escrita como representação social*”, surge uma subcategoria que denominamos de: “*O ensino da leitura e da escrita para além dos*

muros da escola”, conforme ilustram as falas dos professores entrevistados, no quadro a seguir.

QUADRO 2: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

É necessário, em princípio, o esclarecimento da importância das práticas de leitura e escrita a todo instante nos vários locais por onde passamos cotidianamente . A partir daí, estratégias de práticas pedagógicas dinâmicas tornam mais prazerosas e frutíferas as atividades de busca de conhecimento por meio dos atos de ler e escrever.	P20
Porque enriquece o vocabulário e estimula o raciocínio crítico do aluno	P15
Conhecer a realidade dos meus alunos e as possibilidades de contexto de sala de aula	P28
A pragmática do discurso	P18
Conhecer os alunos , e escutá-los	P17
É dominar a leitura e a escrita para desenvolver nossas habilidades sociais e culturais	P23
Se o domínio da leitura e da escrita são requisitos básicos que a sociedade moderna exige de qualquer indivíduo, logo são importantes para o processo de desenvolvimento social e humano do aluno . Acredito que isto é, até mesmo uma forma de combate contra a marginalização social (conflito de classes)	P25
Porque a partir da leitura e da escrita que o indivíduo adquire mais conhecimento e informação, interage com diferentes gêneros textuais e se torna cidadão capaz de pensar criticamente e de intervir no meio que vive	P21
Sim. A leitura e escrita são conhecimentos procedimentais dos quais os alunos precisam se apropriar para continuar a aprender.	P12
É importante a leitura e escrita percorrerem todo o caminho do ser humano .	P4
É importante porque nosso cotidiano é cercado de práticas de letramento, seja ele matemático, literário, digital etc. E é exatamente por meio da leitura e da escrita que nos tornamos preparados para a praticidade de nossas vidas , uma vez que assim desenvolvemos nossa habilidade de percepção e inferência nas diversas situações que nos são apresentadas a cada dia.	P13
Usar a leitura e a escrita para tratar de assuntos práticos, do cotidiano e que alguma forma, vão causar mudanças no estilo de vida do aluno . Desenvolver as habilidades de leitura e escrita para desenvolver ideias, opiniões conceitos que irão fazer a diferença para o aluno.	P9
Através da leitura e escrita os alunos podem expressar suas vivências	P26
É a capacidade de ler e interpretar o que se lê, não só decodificar o código escrito	P20

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa.

Nessa direção, compreendemos que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não devem limitar-se apenas à sala de aula, ou seja, novas práticas são necessárias para formar um sujeito com capacidade para resolver problemas, com autonomia e criticidade.

Também observamos que as US desta categoria nos remetem para um ensino que esteja voltado não somente para um currículo que contemple o ensino de conteúdos visando às avaliações escolares, ou seja, apenas o aprendizado voltado para dentro da escola. Percebemos que as respostas dos professores entrevistados contemplam uma concepção de ensino de leitura e de escrita em suas aulas não direcionada a uma única forma de ensinar.

Muito pelo contrário, eles compreendem que esse ensino (o da leitura e da escrita) deve ser significativo, ultrapassando os muros da escola. Ou seja, o ensino e a aprendizagem precisam oportunizar aos alunos a compreensão de como a língua

funciona, para que os educandos, valendo-se dos mais diversos recursos que ela disponibiliza, possam usá-la adequadamente, nas mais diferentes situações de comunicação do contexto, onde os discentes estão inseridos, o que fica bem evidenciado na resposta do **P20**: *“É necessário a princípio, o esclarecimento da importância das práticas de leitura e escrita a todo instante nos vários locais por onde passamos cotidianamente. A partir daí, estratégias de práticas pedagógicas dinâmicas tornam mais prazerosas e frutíferas as atividades de busca de conhecimento por meio dos atos de ler e de escrever”*.

Dessa forma, no ato de ensinar, a escola, os professores precisam contemplar o funcionamento da língua portuguesa, nas mais diferentes situações de comunicação. Com base nas respostas dos entrevistados, podemos inferir das US desta subcategoria que os professores vislumbram o ensino da língua, entendendo-a como um sistema dinâmico, heterogêneo, variável e complexo, que marca nossa trajetória socio-histórica, conforme Antunes nos aponta:

[...] por conta dessa vinculação da língua com essas situações em que é usada, a voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente. Vozes daqueles que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiológico. Vozes que pressupõem papéis sociais de quem as emite; que expressam visões, concepções, crenças, verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam a expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões (ANTUNES, 2018, p. 23).

Partindo desse pressuposto, as falas dos professores transcritas na sequência sinalizam que eles percebem esse ensino, contemplando os estudos dos autores estudados no referencial teórico da pesquisa:

P9: *Usar a leitura e a escrita para tratar de assuntos práticos, do cotidiano e que alguma forma, vão causar mudanças no estilo de vida do aluno. Desenvolver as habilidades de leitura e escrita para desenvolver ideias, opiniões conceitos que irão fazer a diferença para o aluno.*

P26: *Através da leitura e escrita os alunos podem expressar suas vivências*

No mesmo sentido, a proposta da BNCC também vai ao encontro da percepção dos professores em relação ao reconhecimento da linguagem como atividade humana, que faz parte do processo de interação entre os sujeitos. Desse modo, a linguagem se materializa em práticas sociais, com objetivos e intenções.

Para Geraldi (2015), a BNCC é coerente pelo fato de estar fundamentada no princípio de oportunizar aos estudantes, buscar reflexões e compreensões relativas

à função social da linguagem, que deve atender demandas da realidade dos alunos, contemplando seus pontos de vista e as diversidades da sociedade. É disso que se trata, quando dizemos que o ensino da leitura e da escrita necessita ultrapassar os muros da escola.

Assim, para Geraldi:

Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho (GERALDI, 2015, p. 386).

Nessa perspectiva, entende-se que é necessário compreender que os campos de atuação do ensino da língua portuguesa estão em todas as esferas sociais, haja vista que são tais campos que nortearão todas as práticas de linguagem no dia a dia dos alunos, o que se reflete na fala de **P4**: *É importante a leitura e a escrita percorrer todo o caminho do ser humano.*

Por isso, ressalta-se a importância de o ensino da língua materna circular para além dos muros da escola. Nesse sentido, observamos que, para os professores da cidade de Belém, é de suma importância que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita estejam voltados para situações de comunicação que envolvam o contexto em que o aluno esteja inserido e contribuam para que ele seja capaz de atuar de forma reflexiva e crítica.

Mesmo que o ensino da língua(agem) em funcionamento seja uma realidade em muitas escolas, ainda se constata outras tantas em que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa estão focados na gramática normativa, prescritiva, muitas vezes, limitando o ensino a conteúdos estanques, sem vida, contemplando uma listagem de assuntos, como verbos, adjuntos, conjunções, pronomes etc., o que vai de encontro à concepção que considera a língua materna viva e dinâmica. O ensino que nos remete apenas para a memorização e o aprendizado de códigos, em que se ensina a leitura e escrita sem valorizar o conhecimento de mundo do aluno, contribui muito pouco para a formação crítica e a autonomia dos nossos estudantes.

Para os professores participantes da pesquisa, é de fundamental importância desenvolver atividades pedagógicas que contribuam para a atuação dos alunos em

suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, já que, entre as muitas funções da escola, uma delas é a de oportunizar que “os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.11), com mais autonomia, nos mais variados espaços onde esse aluno transita.

É o que pensa **P21**: *Porque a partir da leitura e da escrita que o indivíduo adquire mais conhecimento e informação, interage com diferentes gêneros textuais e se torna cidadão capaz de pensar criticamente e intervir no meio que vive.* Logo, podemos dizer que, quando os professores entendem que precisam dominar o ensino da leitura e da escrita considerando seu uso, conseqüentemente, ampliam a visão de mundo do aluno. E, nesse sentido, podemos dizer que o aluno transforma não só a si mesmo, mas também o lugar onde está situado.

Dessa forma, os professores percebem que, na escola, o ensino e a aprendizagem precisam estar embasados na diversidade de textos que circulam socialmente, na vida cotidiana desse aluno. Assim, o processo de ensino e aprendizagem precisa estar articulado com os saberes e conhecimentos de mundo que esse educando traz consigo quando chega à sala de aula. Nesta perspectiva, os saberes revelados pelos professores que responderam ao questionário encontram ressonância no que Neves (2014) nos diz nos seguintes termos:

A escola precisa ser um lugar que valide toda modalidade de uso da língua, ou seja, considerar a linguagem em funcionamento, o que implica, em última análise, saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, de uso da língua (NEVES, 2014, p. 89).

Portanto, pela ótica da categoria e da subcategoria em questão, evidencia-se que os princípios que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e o uso da língua têm reflexo na vida social dos alunos no que tange às questões histórica, política, social e econômica, visto que é um instrumento de identidade, uma vez que, por meio da leitura e da escrita podemos expressar sentimentos, emoções opiniões, informações etc.

Na próxima seção, tratamos da categoria: “[...] “ele precisará de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro””: As práticas pedagógicas por meio do letramento, para demonstrar como os professores percebem as suas práticas pedagógicas.

5.2 “[...] “ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro””: As práticas pedagógicas de letramento como agente de transformação social.

Na categoria em questão, evidenciamos o entendimento dos professores respondentes do estudo sobre como eles percebem os projetos de letramento em suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola onde atuam.

A seguir, o Quadro 3, elucida a percepção dos professores na categoria formada e fundamenta a análise desta categoria.

QUADRO 3 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS PROJETOS DE LETRAMENTO.

Porque é um dos meios de compreender o mundo	P1
Esses dois processos são primordiais para que uma pessoa possa desenvolver outras habilidades	P19
Para compreensão do que acontece no nosso dia a dia	P24
Porque são as duas formas de entrar no mundo da língua, da compreensão, da decodificação dos símbolos que cercam os seres humanos. Aprender a ler o mundo para apreender a ser nesse mundo pessoas melhores, críticas, participativas e proativas.	P14
Sim, são importantes para a aprendizagem da língua materna e conseqüentemente para o discente interagir dentro da sociedade em que vive.	P3
Sim, porque contextualiza o cotidiano	P6
Para que haja uma inserção, a partir da leitura e escrita, da realidade do aluno; e com isso realizar na escrita a reflexão do papel do aluno na formação sociocultural do mesmo (sic)	P10
É por meio deste que o indivíduo se torna ativo socialmente em sua comunidade, uma vez que lhe é permitido ler e entender por si o que está lendo, assim como é capaz de expressar por meio da escrita.	P20
Habilidades e competências de usar práticas de linguagem eficiente, reflexiva para desenvolver – se nas práticas escolares.	P12
Para que o educando possa adquirir as habilidades necessárias a sua formação.	P29
Muito, pois possibilita uma maior compreensão da realidade do aluno	P1
São formas de compreender e interagir com o mundo que nos cerca.	P9
Sim, tenho clareza absoluta que a partir deles é possível acessar muitas possibilidades. Sobretudo de compreensão de mundo.	P7
São essenciais para fazer sentido a situações de ensino – aprendizagem, relações e interações com todo processo de buscar entender e viver em sociedade.	P28
Porque são peças-chaves para prática social	P5
É o ponto de partida para valorização do conhecimento de mundo dos alunos. É o levantamento do repertório dos sujeitos.	P8
A prática de ensino e aprendizagem capaz de estabelecer relação com a realidade do aluno.	P10

O interesse dos alunos, as vivências/ questões relacionadas à escola / a comunidade, debates e questões de relevância social.	P12
São atividades práticas de leitura e escrita que consideram o contexto social, econômico e cultural em que o aluno está inserido.	P25
Sim, porque eles permitem aprofundar a compreensão de coisas da realidade	P24
Sim. Pois é por meio do estudo deles que podemos ensinar os alunos os variados usos da língua.	P5
Agrupamento de práticas sociais que fazem uso da leitura e escrita.	P11
Sim. Pois eles viabilizam a diversidade de interpretação e compreensão do mundo, além de serem oportunidades de expressão e do pensamento e ação.	P28
Leitura de mundo, a partir de experiências	P26
Para mim, a principal é apresentar nas aulas, conteúdos que foquem em aspectos do dia a dia do aluno, considerando o contexto em que vivem. Se o público-alvo é da área urbana, foca-se em questões pertinentes a esse cenário. Se o público – alvo é da área urbana, foca-se em questões pertinentes a esse cenário. Se o público – alvo é de área rural, foca-se nas questões deste outro. No entanto, sem excluir as duas realidades.	P25

Fonte: Da autora (2020), com base nos dados da pesquisa.

Em meados do século XX, Dewey (1957) vislumbrou um novo pensar sobre a escola, um novo olhar sobre o ensino, fundamentado na perspectiva de projetos escolares, com base em pressupostos com enfoque na democracia e no conhecimento pragmático.

A concepção de democracia de Dewey influenciou ideias que fundamentaram os pilares da pedagogia de projetos. Para o autor, a concepção que norteia os pilares da vida em sociedade precisa pautar-se na colaboração, na participação e no planejamento de ações conjuntas, envolvendo todos os sujeitos, com capacidade para refletir sobre seus projetos. No que se refere à questão pragmática de conhecimento, o autor baseava sua visão na ideia do “aprender-fazendo”, pois, para ele, esse processo motiva a reflexão.

Nessa mesma direção, Willian Kilpatrick, comungando os mesmos pensamentos de Dewey, sistematizou o que ele denominou de “métodos de projetos” (KILPATRICK, 1978), ou seja, no “como se pode fazer”. Com efeito, podemos dizer que ambos pensaram um novo olhar para o futuro, em que a funcionalidade se encontra na transformação dos contextos a partir da solução de problemas.

Partindo desse novo pensar, surge, então, uma nova forma de construir a educação, ou seja, o ensino que se apresentava como método de projetos toma nova forma, em novas teorias de ensino. Este novo olhar fundamentava-se em situações–problemas, sendo o ponto de partida, a aprendizagem, isto é, a aprendizagem voltada para além dos muros da escola. Esse novo modelo traz várias definições tais como: projetos de trabalho, pedagogia de projetos, metodologia de projetos, entre outros.

Seguindo essa nova perspectiva, um novo fazer, uma reorganização de currículo e contribuindo com este novo olhar sobre a aprendizagem, o educador Espanhol Fernando Hernández nos diz que:

A perspectiva educativa dos projetos de trabalho se situa nos esforços de repensar a escola e sua função educadora em um mundo de complexidades, onde há outras formas de consentir a informação que não passam pelo livro didático. É uma sociedade na qual o corpo e não apenas a mente é uma referência essencial para aprender, desde o diálogo até a relação com o outro e com ele mesmo. Uma sociedade na qual aprender a dar sentido se converte em um desafio. Os projetos de trabalho tratam de superar a gramática da escola que foi definida no final do século XIX e começo do XX, que divide os tempos, os espaços, as disciplinas e os sujeitos de forma hierárquica, seguindo um modelo de controle social que pouco tem a dizer sobre as sociedades atuais (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3).

A partir dessa perspectiva do autor, podemos dizer que os projetos de trabalho situam-se no sentido de que precisam ser “globais e relacionais” (HERNÁNDEZ, 2004). Os conteúdos escolares necessitam estar direcionados para a resolução de problemas, pois, nessa direção, facilita-se a aprendizagem dos alunos, a partir da construção de conhecimentos, com base na transformação de conteúdos e disciplinas em projetos. Em outras palavras, o trabalho com projetos potencializa as diferentes aprendizagens. Podemos constatar esse novo olhar sobre novas práticas de ensino nas repostas dos participantes da pesquisa:

P12: *Habilidades e competências de usar práticas de linguagem eficiente, reflexiva para desenvolver – se nas práticas de estudos escolares*

P10: *A prática de ensino e aprendizagem capaz de estabelecer relação com a realidade do aluno.*

Os excertos acima demonstram que os professores da cidade de Belém compreendem que as práticas de ensino que vislumbram atividades desenvolvidas por meio de projetos contemplam os princípios que os estudiosos da área afirmam, haja vista que as respostas dadas contemplam os fundamentos utilizados pelos autores que embasam este estudo.

Kleiman (2009), na perspectiva da pedagogia de projetos, tem como proposta para ampliar as práticas de letramento dos alunos, os projetos de letramento, definindo-os como:

[...] o projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um, segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever

para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Para a autora, as ações que fundamentam os projetos de letramento estão ancoradas numa rede de atividades coletivas que surgem das necessidades, dos interesses da vida cotidiana dos educandos, sendo as práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

Nesse contexto, acreditamos que a construção do ensino e da aprendizagem voltada para a pedagogia de projetos como estratégia didática nas práticas dos docentes seja uma possibilidade para alcançar um ensino em que os alunos ressignifiquem seus saberes e os usem para a transformação de seus ambientes.

O termo “projetos” já circula há bastante tempo no cotidiano da escola e no fazer pedagógico dos professores, o que nos faz compreender as diversas distinções feitas pelos estudiosos em relação à sua definição: HERNÁNDEZ (2004) fala em projetos de trabalho; KLEIMAN (2009), em projetos de letramento; outros, em projetos de ensino, em projetos didáticos. Nessa categoria de análise, nos aproximamos da definição de Kleiman, relativa a projetos de letramento.

Do ponto de vista pedagógico, entendemos que, nessa categoria, os professores estão de acordo com os princípios que fundamentam os novos estudos de letramento, uma vez que suas respostas vinculam o conhecimento que os alunos já possuem com novos conhecimentos que serão construídos na escola. Então, essa categoria aponta para a compreensão de que as práticas pedagógicas com projetos de letramento precisam ser o fio condutor para o ensino e a aprendizagem, levando em consideração as práticas sociais e também as demandas que visam à comunicação específica de um grupo.

Podemos constatar as questões acima discutidas nas respostas dos participantes da pesquisa:

P10: *Para que haja uma inserção, a partir da leitura e escrita, da realidade; e com isso realizar na escrita a reflexão do papel do aluno na formação sócio cultural do mesmo.*

P8: *É o ponto de partida para a valorização do conhecimento de mundo dos alunos. É o levantamento do repertório dos sujeitos.*

P20: *É por meio deste que o indivíduo se torna ativo socialmente em sua comunidade, uma vez que lhe é permitido ler e entender por si o que está lendo, assim como é capaz de expressar por meio da escrita.*

Do exposto, decorre a compreensão do que acontece quando os professores desenvolvem práticas de letramento partem de questões que contemplam os interesses dos alunos e serem mediados pelo uso da escrita. Dessa forma, as

reflexões feitas pelo viés das US nessa categoria são importantes, porque os professores conseguem alinhar suas respostas às reais dinâmicas da vida social e das transformações que elas podem oportunizar a esses alunos.

Nesse sentido, observamos que os professores da cidade de Belém apontam que o ensino por meio dos projetos de letramento oportuniza os educandos, através de práticas concretas, a construir seus conhecimentos, possibilitando-lhes promover a transformação de seus contextos.

Ainda, no que se refere aos projetos, vale salientar que as atividades que envolvem projetos na escola oportunizam aos discentes a estimulação de suas competências e habilidades (interativa, textual e gramatical), promovendo a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “o projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes” (KLEIMAN e MORAES, 2007, p. 50).

As reflexões acima são comprovadas com os excertos na sequência:

P12: *Habilidades e competências de usar práticas de linguagem eficiente, reflexiva para desenvolver – se nas práticas de estudos escolares.*

P28: *São essenciais para fazer sentido a situações de ensino – aprendizagem, relações e interações com todo o processo de buscar entender e viver em sociedade*

P29: *Para que o educando possa adquirir as habilidades necessárias a sua formação.*

Pelas evidências, parece-nos que os professores pesquisados da cidade Belém têm buscado novas possibilidades de ensino e de aprendizagem em suas práticas pedagógicas, em que almejam buscar melhorias no ensino da língua portuguesa dentro da escola, tornando-a mais ativa na valorização dos contextos em que os educandos estão situados.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que os projetos precisam ser utilizados nas práticas dos professores, não como uma inovação dentro das práticas de ensino, ou determinados pela prática em torno de si. Ou seja, tais práticas devem considerar que os projetos necessitam evidenciar os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, isto é, levar em consideração toda a comunidade escolar. Quando os projetos de ensino seguem nessa direção, destaca-se a importância da leitura e da escrita como instrumentos que garantem a transformação, a emancipação e a autonomia da comunidade escolar.

Para Rojo (2010), nessa conjuntura social em que os alunos estão situados, é importante que o professor lhes mostre a diversidade de textos e interações nos quais os educandos estão inseridos no seu dia a dia, nas mais diferentes esferas e contextos sociais, com uma diversidade de propósitos comunicacionais. Com efeito, faz-se necessária uma reflexão a respeito da competência comunicativa do aluno, já que, segundo a autora, o discente, em cada situação de interação, não organiza apenas seu discurso, mas também se posiciona diante dele, haja vista que os alunos, quando estão em interação social, ora assumem um papel de produtor do discurso, ora de receptor, utilizando diferentes gêneros textuais, em contextos específicos.

P25: *Para mim a principal é apresentar nas aulas, conteúdos que foquem em aspectos do dia a dia do aluno, considerando o contexto em que vivem. Se o público-alvo é de área urbana, foca-se em questões pertinentes a esse cenário. Se o público-alvo é da área rural, foca-se nas questões deste outro. No entanto, sem excluir as duas realidades.*

P14: *Porque são as duas formas de entrar no mundo da língua, da compreensão, da decodificação dos símbolos que cercam os seres humanos. Aprender a ler o mundo para apreender a ser nesse mundo pessoas melhores, críticas, participativas e proativas.*

Assim, embasados pela teoria do letramento, é necessário que os professores, ao trabalharem com projetos, construam projetos de ensino voltados para a resolução de problemas, alicerçados em práticas coletivas, tendo em vista a transformação de contextos. Nesse âmbito, o professor precisa ressignificar seu trabalho, não sendo apenas mediador do conhecimento, mas também tomar decisões junto com os alunos, agilizando recursos para o desenvolvimento dos projetos.

A seguir, apresentamos a subcategoria que se formou a partir da categoria “...ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”: *As práticas pedagógicas de letramento como agente de transformação social.*

QUADRO 4 – USO SOCIAL DA LÍNGUA.

Adequação ao ambiente escolar da utilização social da língua materna	P22
Acesso de textos nas mais variadas formas. São as diversas mídias, como aporte de uma abordagem comunicativa, que pode favorecer essa ação significativa no processo educativo da língua materna	P7
A linguagem é um fenômeno social, se apropriar da língua, do uso da leitura e escrita, viabilizará formação de cidadãos atuantes.	P2
Um processo de formação de leitores e escritores críticos com competências linguísticas para usar a língua em diversas situações	P21
Sim, porque estimula a imaginação, ajuda no domínio da língua materna e apresenta as várias forma de se fazer uso dela para comunicar aquilo que se deseja.	P20

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa.

Ao refletirmos sobre o quadro acima, que se refere ao uso social da língua materna, compreendemos que os novos estudos sobre o letramento não contemplam apenas a identificação do ensino e da aprendizagem da LP associados à norma-padrão da língua; ao contrário, a prioridade é adequar os processos de compreensão da leitura e da escrita às novas formas teórico- metodológicas que surgem da reflexão sobre as interações verbais que acontecem entre os sujeitos na sociedade e seus contextos.

É importante ressaltar que as respostas dos professores da cidade de Belém vão ao encontro de um ensino de língua materna focado na apropriação da leitura e da escrita para além dos muros da escola. Percebemos que, para eles, o ensino e a aprendizagem precisam estar voltados para as funções sociais da leitura e da escrita em todos os contextos em que os alunos estão inseridos.

Como exemplo, o excerto abaixo:

***P2:** A linguagem é um fenômeno social, se apropriar da língua, do uso da leitura e escrita, viabilizará formação de cidadãos atuantes.*

Acreditamos ser de suma importância que o trabalho em sala de aula esteja fundamentado nas práticas sociais, visto que elas estão em constante movimento de mudanças e transformações. À medida que o sujeito, ao longo da vida, atribui sentido às práticas de linguagem ocorridas ao longo de sua história e se conscientizar de como elas modificam/ram sua vida, com o passar dos anos, adere a novas maneiras de comunicar-se e de interagir em sociedade, sendo a linguagem, o elemento mediador. Assim, o sujeito aprende que, em cada situação particular, deve adequar seu discurso e o uso que se faz da língua às práticas sociais situadas.

No que tange à reflexão sobre essa subcategoria, compreendemos que os usos da língua envolvem vários aspectos que não são apenas linguísticos, mas estão situados sempre em contextos sociais amplos. Tais usos sociais integram as práticas sociodiscursivas dos sujeitos que têm como fundamentação o desenvolvimento das competências e habilidades sociais de linguagem.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) recomenda que, a partir do Ensino Fundamental, o texto, seja ele oral, escrito ou multissemiótico, seja o centro das atividades a serem trabalhadas em sala de aula pelos professores. Assim, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem fundamentar-se na construção de atividades que oportunizem o desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos como agentes da linguagem, capazes de usar a língua e a diversidade de linguagens em diferentes atividades do dia a dia.

Dessa maneira, inferimos que, pelas respostas, os professores dão a entender que concretizam o que consta nos princípios da BNCC, no que se refere ao uso-reflexão-uso, que almeja levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso permitidas pelo sistema da língua (oral ou escrita) e das múltiplas linguagens, sendo capaz de aplicar o recurso mais adequado ao contexto em que está inserido.

P21: *Um processo de formação de leitores e escritores críticos com competências linguísticas para usar a língua em diversas situações.*

P22: *Adequação ao ambiente escolar da utilização social da língua materna.*

Constatamos as repostas dos professores certificam os pensamentos de Antunes (2003). As atividades em sala de aula precisam ser interativas, dinâmicas, dialógicas e negociáveis na intenção de que as práticas de leitura e escrita utilizadas pelo professor alcancem a comunicação entre os alunos, para que eles se tornem mais críticos em relação à produção de seus textos, no sentido de conseguirem perceber se o texto comprova sua opinião, se é compreendido por quem lê, entre outros aspectos. Dessa forma, a prática de leitura e de escrita em sala de aula é a ferramenta de expressividade que leva o aluno a interagir de maneira produtiva e desenvolver sua competência comunicativa nas mais variadas situações de comunicação.

Portanto, as práticas de uso da língua materna, considerando seu uso dinâmico, levam os sujeitos a interagir nas mais diversas formas de embates sociais, nos quais os indivíduos apresentam traços de identidades plurais.

Evidenciamos, nessa categoria, que os professores compreendem que o ensino da língua portuguesa é pautado na importância de ter como objetivos a comunicação e a capacidade discursiva dos alunos, haja vista que, para que aconteça a comunicação entre eles, é importante trabalhar com variedades de textos, para que os alunos tenham a oportunidade de descobrirem diversas formas de uso da língua seja falada e/ou escrita, ampliando assim sua competência linguística.

O trabalho com os textos em sala de aula deve acontecer de tal maneira que os alunos sintam prazer pela leitura e pela escrita, que entendam suas funções e percebam que, através delas (da leitura e da escrita), podem aprender a ser cidadãos participativos e atuantes no seu meio, capazes de opinar e de exercer sua capacidade discursiva, de acordo com as situações propostas. Assim, podemos constatar que o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula é de fundamental importância para que o aluno interaja de maneira produtiva e desenvolva sua competência discursiva, conforme se evidencia na fala de um dos pesquisados, na sequência.

P20: Sim, porque estimula a imaginação, ajuda no domínio da língua materna e apresenta as várias formas de se fazer uso dela para comunicar aquilo que se deseja.

Com efeito, constata-se que não basta os alunos terem competência apenas na língua padrão, pois o ensino da língua portuguesa precisa ir além das regras gramaticais; é preciso propor formas de ensino e de aprendizagem da língua, que façam com que os educandos compreendam que o ensino esteja voltado tanto para a comunicação entre os sujeitos como para os estudos dos elementos linguísticos da nossa língua.

Assim, podemos dizer que a aprendizagem voltada apenas para o ensino prescritivo da língua não contribui para que os alunos façam uso do seu conhecimento de mundo e de seus usos da língua, necessários para a interação entre eles. É importante o ensino fundamentado em textos que sirvam para estabelecer a comunicação entre os indivíduos, já que:

Saber gramática não é o suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (ANTUNES, 2003, p. 53)

Logo, para a autora, os alunos não devem conhecer apenas a gramática, mas é necessário que outras formas de ensino sejam apresentadas, como, por exemplo, os usos da língua através do contato com a diversidade de textos, para que se estabeleça a comunicação nas diversas situações de seu cotidiano, além de estarem preparados para conhecer as normas gramaticais nas mais diversas situações. Por esse prisma, a escola necessita direcionar o ensino para a ação comunicativa da escrita, com a intenção de que o aluno perceba a função de uso de seu texto, ou seja, o que se escreve, para que se escreve e para quem se escreve.

Então, podemos dizer que, quando os professores trabalham no sentido de fazer o aluno compreender a real situação do uso da língua, eles têm a oportunidade de desenvolver sua competência discursiva para além da sala de aula, onde a adequação da linguagem é primordial para compreender os discursos, bem como para o aluno reconhecer-se como falante da língua.

Assim, podemos concluir que a escola precisa mediar o ensino da língua padrão e a funcionalidade da língua, tornando a sala de aula um terreno de produtividade, de experiências linguísticas e sociais que os alunos trazem consigo. Nesse sentido, Marcuschi (2011) entende ser uma excelente oportunidade de ensinar a língua em funcionamento, através dos gêneros textuais, pelo fato de fazerem parte do

cotidiano dos educandos, o que veremos mais profundamente na análise da próxima categoria.

5.3 “Os fios de sol de seus gritos de galo, para que amanhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos”: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais.

Nesta seção, apresentamos ao leitor a concepção dos professores sobre questões relacionadas aos gêneros textuais. Para melhor compreensão dessa categoria, apresentamos o quadro 5 abaixo.

QUADRO 5 – A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES.

Ter projetos de leitura como: levar na biblioteca municipal, roda de leitura, de poemas e de diferentes tipos de texto.	P3
Relato de experiência	P1
Carta, poema, cartazes etc.	P7
A partir de diferentes tipos de texto que circulam no cotidiano do aluno, conseqüentemente o mesmo chegará a uma boa escrita.	P3
Manual de instrução, e-mail, texto narrativo, notícia etc.	P2
Sim, trabalho com a diversidade de textos possibilita a formação de leitores e escritores competentes.	P11
A recontação de histórias, por meio da escrita, teatro, etc.	P4
Depende da série, posso citar: fábulas, tiras, HQs, parábolas, contos, poemas, cordel, mito, lenda, cartas, artigo de opinião, anúncios publicitários, cartazes, reportagem, (escrita e visual), infográfico, memórias literárias, crônicas.	P12
Sim, pela variação de temas.	P26
Uso de diversos gêneros textuais e da tecnologia.	P2
O gênero textual fábulas	P3
Resumidamente, ter habilidades e competência para ler e escrever diversos gêneros textuais.	P27
Porque o contato com uma variedade de gêneros textuais favorece ao indivíduo o aprimoramento da leitura e da escrita.	P27
Artigo de opinião	P6
Artigo de opinião, crônicas	P10
Artigos, ensaios, resenhas e relatórios	P13
Sim. Para que o aluno tenha uma visão geral de quantos gêneros textuais existem e são veiculados na mídia e em outros contextos.	P8
Sim, porque por meio dos gêneros textuais consegue-se a internalização dos tipos e objetivos dos diferentes textos em paralelo com seu formato e a necessidade de quem os produz. Assim, as atividades de letramento tornam-se mais interessantes e atrativas.	P13
Roda de leitura, debates, teatro e música.	P15
Contação e recontação de histórias, dramatização, estudos de variados tipos e gêneros textuais, entre outros.	P19
Roda de conversa.	P15
Narrativos, descritivos, explicativos (sic)	P30
Apresentar gêneros textuais que serão utilizados como base do projeto.	P22

Poemas, textos jornalísticos e narrativas.	P15
A contação de histórias, rodas de conversa, disponibilidades de vários gêneros textuais, jogos e brincadeiras, música, práticas que envolvam o encantamento e incentivo à leitura e a escrita.	P28
Gêneros textuais como: notícia, entrevista e propaganda.	P16
Artigos de opinião, poemas, contos, crônicas, relatos de experiência, seminários, entre outros	P17
Sim, porque o acesso aos gêneros textuais possibilita ampliar o nível de experiência de cada estudante.	P21
Os gêneros textuais são muito importantes para o letramento escolar, uma vez que auxiliam os alunos a diferenciar os textos de acordo com suas características, além de ampliar o vocabulário dos alunos e contribuir para a formação do senso crítico.	P16
Estudar o gênero que será trabalhado, para o aluno ter segurança com o que irá produzir.	P4
Dissertação argumentativa.	P18
Poemas coletivos, poemas visuais, relatos orais e escritos, cantigas, textos narrativos, textos em prosa.	P28
Bilhete e redação escolar.	P24
Sim. São os gêneros que orientam a intenção comunicativa	P18
Documentários, crônicas, artigos de opinião, poemas...	P19
Sim. Pois há diversos gêneros textuais que circulam nos meios sociais e que estamos em constante contato. Por isso devemos ter a capacidade de ler e interpretá-los.	P27
Literário	P26
Contos e relatos	P21
São de extrema relevância, pois não há como termos seres humanos letrados se não propiciarmos a eles o contato com diferentes gêneros e tipos textuais.	P19
Notícias, contos, poemas, cartazes, cartas.	P25
Carta, bilhete, e-mail, diário, biografia e entrevista	P20
Histórias, literatura em roda de leituras, histórias em quadrinhos	P29
De acordo com o assunto e com o projeto a ser desenvolvido, escolhemos os gêneros a serem utilizados, por exemplo: revistas, cartas, textos argumentativos dissertativos, textos poéticos etc.	P23

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa

Conforme constatamos no quadro acima, a presente categoria a ser analisada tem como foco, conceitos e reflexões relativos aos gêneros discursivos e a sua utilização pelos docentes no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, na sala de aula. No início desta pesquisa, levantamos a seguinte questão, considerada relevante: “Os professores de LP conhecem o conceito de *gênero textual* proposto por Bakhtin”? Entendemos que seria interessante um tópico em que se buscasse colher dados a respeito dos conhecimentos dos professores acerca do assunto.

Nesse sentido apresentamos, na sequência, algumas falas dos professores com a respectiva análise.

P16: *“Os gêneros textuais são muito importantes para o letramento escolar, uma vez que auxiliam os alunos a diferenciar os textos de acordo com suas características, além de ampliar o vocabulário dos alunos e contribuir para a formação do senso crítico”*. Dessa fala, podemos inferir que, apesar de uma utilização para uma concepção ainda normativa e estrutural da língua *“...auxiliam os alunos a diferenciar os textos de acordo com suas características...”*, há docentes que compreendem que a terminologia gêneros textuais remete aos conceitos do uso da língua em suas particularidades sociais. De acordo com Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011), *“a grande contribuição de Bakhtin e de outros pesquisadores que compartilham da visão acerca dos gêneros foi chamar a atenção para o caráter mediador e organizador do uso que fazemos da linguagem”*. Podemos dizer que há evidências de que os professores de Língua Portuguesa estão conscientemente preparados para levar os alunos a perceberem que o ensino da língua não deve ser visto apenas como um conteúdo a ser ministrado em sala de aula para posterior avaliação, mas a língua é vida, é história, é ideologia, à medida que ela for investigada, analisada, em uso, em funcionamento.

Os autores acima mencionados, seguindo sua linha de raciocínio, argumentam que as pessoas, de forma inconsciente, têm conhecimento e domínio dos gêneros com os quais têm contato mais frequente, o que possibilita que haja a comunicação verbal. Está, então, a cargo do professor de LP, a construção de um caminho para que os alunos possam desenvolver a competência necessária a fim de utilizarem adequadamente os mecanismos e recursos linguísticos, nas mais diferentes situações de comunicação, através da leitura e da escrita de diferentes gêneros. De acordo com os autores, desde a época de Aristóteles, o conceito de gênero textual vem sendo desenvolvido, chegando hoje ao amplo conceito de que é uma produção textual (p.18). Ainda, de acordo Bakhtin (2004), Marcuschi (2011), Bazerman (2005) e outros, atualmente, há uma grande variedade de conceitos atribuídos aos gêneros textuais. Alguns desses conceitos privilegiam inclusive a forma ou a estrutura (há, inclusive, uma crise dentro desta corrente de pensamento); porém, a tendência primordial é conceber os gêneros, considerando seu “lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e posturas estruturais (p.19).

Nesse sentido, é importante conhecer qual a função do gênero e para que ele serve. Corroborando o exposto acima, na sequência, a fala de mais uma participante da pesquisa: **P8:** *“Sim. Para que o aluno tenha uma visão geral de quantos gêneros textuais existem e são veiculados na mídia e em outros contextos”.*

A resposta demonstra que é preciso desenvolver nos alunos a consciência de que a linguagem é uma atividade de interação e que eles são constituídos como sujeitos sociais; por isso, devem tornar-se locutores e interlocutores, capazes de usar a língua materna para compreender o que se ouve, o que se lê, e adequar-se a diferentes situações comunicativas, o que está evidenciado no conjunto destas três respostas:

P18: *“Sim. São os gêneros que orientam a intenção comunicativa.”*

P19: *“São de extrema relevância, pois não há como termos seres humanos letrados se não propiciarmos a eles o contato com diferentes gêneros e tipos textuais.”*

P27: *“Sim. Pois há diversos gêneros textuais que circulam nos meios sociais e que estamos em constante contato. Por isso devemos ter a capacidade de ler e de interpretá-los”.*

Fazendo uma análise clara e objetiva, percebemos que o enfoque das respostas está baseado na ideia de que os gêneros textuais estão em circulação no meio social e que eles não são modelos estanques, homogêneos e imutáveis. Existe uma enorme gama de gêneros, cujas finalidades são propícias à situação comunicativa, conferindo-lhes uma maleabilidade tal, que sua circulação no ambiente comunicativo seja rápida e eficaz. Cabe, então, ao professor de LP conhecer os mecanismos linguísticos, para moldar suas práticas de ensino, a fim de poder levar seu aluno ao uso potencial da língua materna, de acordo com o propósito comunicativo, para que se chegue ao propósito conforme descrito a seguir:

Seja pela maneira com que se aborda o uso da linguagem enquanto ação social; pelo enfrentamento da necessidade de se mudar a perspectiva do enfoque da textualidade; ou pela relevância que o domínio dos gêneros textuais assume para a apropriação e o uso efetivos da linguagem, os estudos linguísticos têm fascinado linguistas e professores que veem no trabalho com gêneros textuais maior viabilidade com o uso autêntico da língua. Entende-se, por exemplo, que **uma leitura que considere os aspectos que levaram à produção do texto colabora para a formação de um leitor crítico** (Karwoski, Gaydeczka, Brito, p.11, 2011, grifo nosso)

Na fala de **P3**: *“A partir de diferentes tipos de textos que circulam no cotidiano do aluno, conseqüentemente o mesmo chegará a uma boa escrita”*, percebemos que, apesar de a resposta nos trazer a terminologia ‘tipos de textos’, o que pode nos levar ao pensamento de que o aluno apenas por reconhecer um gênero textual e praticá-lo, teria o domínio sobre tal gênero, nos revela também que o pesquisado compreende as funções flexíveis dos gêneros textuais no ambiente comunicativo, pois o aluno, para reconhecer onde e como se utiliza um gênero, processa, inconscientemente, toda a dinamicidade na criação do gênero, nas palavras de Bakhtin. Sendo assim, quanto mais o aluno tiver contato com a maior variedade possível de gêneros textuais, com as atividades de análise/reflexão da língua, da revisão textual pelo professor e pelo aluno, da reescrita, da circulação dos textos escritos sua competência comunicativa será satisfatória no âmbito da escrita. Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011) demonstram que toda manifestação verbal se dá no plano do texto (e não de forma isolada), ou seja, o uso coletivo da língua é institucionalizado dentro da sociedade (p.20), o que corrobora o teor da resposta do pesquisado, para quem uma boa escrita depende do reconhecimento e da utilização dos gêneros textuais. A resposta a seguir também corrobora a ideia da utilização dos gêneros textuais para que os alunos tenham êxito na leitura e na escrita.

P27: *“Porque o contato com uma variedade de gêneros textuais favorece ao indivíduo o aprimoramento da leitura e escrita.”*

O simples conhecimento dos conceitos relativos aos gêneros textuais e sua utilização na sociedade não garantem ao professor de língua portuguesa o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Cabe-lhe desenvolver estratégias para que todo o arcabouço sociocultural contido nos gêneros textuais seja compreendido e disponibilizado no processo comunicativo do aluno, para que ele possa desenvolver, de forma competente, as habilidades necessárias para o bom convívio na era de informações tão complexas e mutáveis como a que vivemos.

Lopes-Rossi (2011) ensina que “cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”. Continuando, a autora afirma que isso pode ser feito com muita eficiência por meio de “projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (p.71)”. Diante do exposto, temos a seguir duas falas (**P28 e P23**) que nos

permitem inferir que os professores compartilham a concepção de que se precisa aliar o conhecimento dos gêneros textuais a estratégias de ensino que agreguem ao aluno as ações necessárias, para que se tornem leitores críticos e participativos na sociedade.

Vale ainda ressaltar que cabe aos professores de LP, o desenvolvimento de projetos que busquem propiciar ao aluno uma formação sociodiscursiva, para que o leve a comunicar-se assumindo seu papel linguístico-comunicativo. Em outras palavras, o papel da escola é levar o aluno a expandir sua capacidade de uso da língua. Para que isso ocorra, é necessário estimulá-lo a desenvolver habilidades comunicativas, que o capacitem a (re)conhecer os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade.

P28: *“A contação de histórias, rodas de conversa, disponibilidades de vários gêneros textuais, jogos e brincadeiras, música...práticas que envolvam o encantamento e incentivo à leitura e a escrita.”*

Sublinhamos as partes da resposta que validam o que escrevemos. Podemos observar na resposta de **P28**, “*práticas que envolvam o encantamento e o incentivo à leitura e à escrita*”, que ele se reporta de forma genérica às ações que devem ser utilizadas para que os alunos se *encantem* com a leitura e a escrita.

P23: *“De acordo com o assunto e com o projeto a ser desenvolvido, escolhemos os gêneros a serem utilizados, por exemplo: revistas, cartas, textos argumentativos dissertativos, textos poéticos etc.”*

Aqui também podemos observar que o professor se reporta às estratégias de ensino que ele deverá adotar para, a partir dos gêneros textuais, ensinar LP, “*de acordo com o assunto e com o projeto a ser desenvolvido*”.

P11: *Sim, o trabalho com a diversidade de textos possibilita a formação de leitores e escritores competentes.*

Rojó & Cordeiro (2004) postulam que o texto é a base do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino básico, especificamente, no ensino

fundamental (p.7), ideia amplamente aceita pela grande maioria dos professores brasileiros. A análise da resposta acima, do professor (P11), reafirma esta colocação de Rojo & Cordeiro, ao enfatizarem que é a diversidade de textos que pode possibilitar a formação de leitores e escritores competentes na sociedade.

Ressaltamos um ponto importante evidenciado nas respostas dos professores em geral que foi a citação nominal de alguns gêneros textuais que, provavelmente, seriam utilizados em suas aulas. Marcuschi (2012) afirma, com base nas reflexões programáticas bakhtinianas que giram em torno da ideia central, que os gêneros são “enunciados de natureza histórica, sociointeracional, ideológica, e linguística *relativamente estável*”. Percebemos que Bakhtin (2004) considerava mais importante frisar o “*relativamente*” do que o “*estável*”. Marcuschi (2012), citando Bazerman (2005) esclarece que os gêneros sempre serão o que as pessoas reconhecem *como* gêneros a “cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia (p.18)”, ou seja, existe o reconhecimento de que não se pode conceber os gêneros como sendo modelos de estruturas rígidas, estanques, homogêneas, mas, sim, como sendo produtos do meio, de criação cultural, de ações sociais que se materializam dentro da linguagem de forma dinâmica. Abaixo relacionamos as respostas dos professores pesquisados, nas quais, diretamente, procuram citar (em sua maioria) gêneros textuais:

P7: “*Carta, poema, cartazes, etc.*”;

P6: “*artigo de opinião*”;

P10: “*artigo de opinião, crônicas*”;

P13: “*artigos, ensaios, resenhas e relatórios*”;

P19: “*documentários, crônicas, artigos de opinião, poemas...*”;

P25: “*Notícias, contos poemas, cartazes, cartas*”;

P20: “*carta, bilhete, e-mail, biografia e entrevista*”

Nesta categoria, há algumas respostas dos participantes que vão de encontro ao que os estudiosos entendem por gêneros textuais na perspectiva desse estudo, conforme pode ser visto na subcategoria formada na sequência.

QUADRO 6 – TIPOS DE TEXTO

Gêneros literários	P29
Gêneros narrativos	P27
Dissertativo	P8
Narrativo, dissertativo e poético	P9

Gêneros literários	P11
Textos narrativos, poemas	P4

Fonte: Da autora (2020), com base na coleta de dados da pesquisa.

Nesta subcategoria, percebemos uma correlação entre a palavra *gênero* e o uso acadêmico/educacional que se faz dela em sua pluralidade (gênero textual, gênero narrativo, gênero literário etc.). Nota-se que algumas respostas utilizaram conceitos dos estudos literários (gêneros literários) para dialogar sobre questões de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e outros focaram a visão estruturalista do conceito de texto (narrativo, dissertativo, por exemplo).

Como primeiro ponto, vale esclarecer que a correlação existente entre o conceito de gênero trabalhado na literatura e o conceito de gênero voltado para o ensino e aprendizagem parece decorrer do fato de que os professores não se preocuparam muito com as definições epistemológicas, mas, sim, apontaram o referido gênero (literário) como exemplo de material a ser utilizado no processo de ensino. Quanto ao segundo ponto, conforme Andrade & Henriques (1994, p. 14), há vários tipos de texto. Para os referidos autores, existem três tipos de composição de um texto, a saber: o descritivo, o narrativo e o dissertativo, cujas características se definem pela estrutura interna do texto. Dificilmente um texto apresenta somente características descritivas, dissertativas ou narrativas; quase sempre há uma mistura. Mas vale ressaltar o fato de que existe em cada texto uma estrutura dominante e, dentro da própria estrutura, há variações no formato do texto.

Já Guimarães (2000) também fala em tipos e subtipos de textos, com a atenção voltada para sua estrutura interna, isto é, há o estabelecimento de uma tipologia que coincide com os três gêneros mencionados (descritivo, narrativo e dissertativo). A autora ainda afirma que um texto tem uma estrutura dominante, mas com certas características de outras estruturas, o que Werlich, citado por Guimarães, chama de textos “mistos” (2000, p.16).

Ainda de acordo com a autora, em uma narrativa, podemos encontrar contos, novelas, biografias que seriam “variantes textuais” ou subtipos do texto narrativo, ou seja, dentro de um tipo de texto característico existem formas diferentes, o que abre a possibilidade de distinção entre um texto objetivo e subjetivo, de acordo com a participação do emissor e do receptor do texto, tornando o texto objetivo ou subjetivo, dependendo do grau de participação do emissor no discurso.

Werlich, citado por Guimarães, classifica o texto, apoiando-se na linguística estrutural, “como sendo do tipo descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e

instrutivo” (2000, p.19). Dado o exposto, parece-nos claro que alguns professores seguem uma visão estruturalista dos conceitos acerca do que seja um texto e a sua utilização em sala de aula.

Como pudemos verificar, diante das respostas dadas pelos professores neste capítulo, a partir das Unidades de sentido (US) que formaram as categorias apresentadas, é interessante ressaltar que, a maioria dos professores reconhece e afirma fazer uso em suas práticas pedagógicas dos conceitos apresentados pelos autores que fundamentaram a construção do referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Ou seja, consideram em suas práticas escolares a importância dos fatores sociais que envolvem o ensino da língua e a importância de trabalhar os gêneros textuais com uma abordagem que contemple a interação verbal e a escolha do gênero de acordo com a situação e o momento histórico vivido. No entanto, pudemos perceber que uma parte dos professores não tem a noção do que seja gêneros textuais e tipos de texto, uma vez que, não contemplamos nas respostas dadas por eles os conceitos de gêneros abordados pelos autores estudados no referencial teórico desse estudo. Sendo assim, o que se constatou foi que a percepção deles ainda parece estar voltada para uma concepção estruturalista no que se refere ao conceito de gênero o qual se fundamenta essa pesquisa.

Portanto, se constatamos que grande parte dos professores respondentes da pesquisa desenvolve o ensino da língua portuguesa, de maneira que privilegiam o contexto social dos alunos e que, por meio do texto, trabalham a língua em uso, por que ainda se lê e escreve com tanta dificuldade? Nos parece pertinente um próximo estudo com o foco na percepção dos alunos em relação ao letramento escolar e à pedagogia de projetos de letramento, para se ouvir as outras vozes que fazem parte desse processo.

Assim, é importante salientar que ao finalizar as análises das categorias acima, pensamos ser importante mencionar o porquê da escolha do poema que ilustrou os títulos das seções do capítulo em questão. A leitura do poema de João Cabral de Melo Neto nos permite, comparar a ação dos galos em tecer a manhã com o trabalho do professor tecendo a construção do processo do ensino e da aprendizagem de nossos alunos.

Nesse sentido, o professor é parte importante em todo esse processo, e, assim como o galo do poema de João Cabral de Melo Neto precisa de outros professores para que, em seus cantos matinais, tenhamos uma alvorada de conhecimento para que os alunos se despertem através da voz do docente. Assim como o galo tem seu

instinto natural de cantar pela manhã anunciando um novo dia, que o professor siga também seu caminho de ensinar, de revelar o desconhecido aos alunos de forma lúdica e apraz para que estes enfrentem, a cada dia, as lutas e as tarefas, com a certeza de raiar do sol, um canto, uma voz irão lhe anunciar que a aprendizagem sempre foi e sempre será um sonho a ser alcançado. Afinal, um galo sozinho não tece a manhã.

6 FINALIZANDO O PERCURSO

“Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos.”

Anísio Teixeira (1978)

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos professores acerca de práticas de ensino por meio de projetos de letramento que promovam a interação com diferentes gêneros textuais, para o desenvolvimento do letramento escolar, tendo como referência a aplicação de um questionário direcionado a professores que atuam na cidade de Belém, estado do Pará.

Ao finalizar o percurso dessa pesquisa, neste capítulo, convido o caro leitor, a verificar o que investigamos e o que inferimos a partir das categorias que surgiram das análises do questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa.

O primeiro capítulo, “Iniciando o percurso”, abordou as motivações e o interesse acadêmico pelo tema desenvolvido no estudo, a problemática do trabalho, os objetivos e as questões a eles relacionadas, que são elementos fundamentais no percurso etnográfico da pesquisadora.

O segundo capítulo, “Letramento e suas Implicações no Ensino da língua”, teve como finalidade refletir sobre os estudos do ensino da língua materna, fundamentados nos novos estudos de letramento, na perspectiva do domínio do uso social da língua, por intermédio dos gêneros textuais como objeto de ensino. Tais implicações teóricas foram de suma importância para a análise dos dados.

Seguindo, no capítulo 3, “Caminhando um pouco mais: Pedagogia de projetos”, apresentamos uma breve contextualização histórica, com contribuições de estudiosos como Dewey e outros, que compreendem a metodologia de projetos como uma forma de alcançar um ensino mais produtivo, baseado num caráter mais social e direcionado para uma concepção mediadora e constitutiva das interações sociais do indivíduo. Discorreremos também sobre os estudos relacionados aos projetos de letramento escolar, como uma perspectiva de ensino mais contextualizado e colaborativo, voltado para questões sociais do sujeito.

O capítulo 4, “Tinha uma pedra no meio do caminho: Procedimentos metodológicos”, objetivou apresentar como delineamos nossa pesquisa por meio dos dados coletados através da aplicação de um questionário respondido por professores de língua portuguesa, que atuam na cidade de Belém, estado do Pará. O corpus do estudo foi construído com a resposta de 30 professores. A interpretação dos dados coletados foi feita pela aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD). Desse modo, surgiram as Unidades de Sentido (US), que forneceram os subsídios para a análise proposta por esta pesquisa qualitativa, compondo um conjunto de ideias-chave que sustentam as considerações apresentadas neste estudo.

De modo geral, no que se refere à formação, todos os docentes participantes da pesquisa, da cidade de Belém cursaram pós-graduação e atuam em diferentes níveis de ensino, o que é um dado bastante significativo revelado pela pesquisa. Os dados também evidenciam que os professores são comprometidos com sua formação e estão em constante busca por qualificação e aperfeiçoamento profissional, além de nos apontarem que diversificam suas experiências, contemplando em suas práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, a leitura e a escrita, sempre presentes no dia a dia da escola. Foi de grande valia nesse trabalho, saber que os professores da cidade, em suas atividades de ensino, valorizam as práticas sociais de leitura e de escrita no ensino da língua portuguesa.

Finalizando o percurso, evidenciamos que os resultados que emergiram das interpretações das US por meio das categorias: “*Se vá tecendo entre todos os galos: A leitura e a escrita como representação social*”; “[...] *ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esses outros galos. De um que apanhe esse e grito que ele lance a outro: as práticas pedagógicas por meio do letramento como agente de transformação social*”; e “*E os fios de sol de seus gritos de galo para que o amanhã desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos: O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais*” demonstraram que os professores têm conhecimento ou demonstram ter percepção dos conceitos que fundamentam os projetos de

letramento, o que foi constatado através da análise das respostas apresentadas nos questionários aplicados.

Nesse sentido, podemos inferir que os professores, nas práticas de ensino nas aulas de Língua portuguesa, oferecem um ensino voltado para o uso social da língua, utilizando os gêneros textuais como objeto de ensino. Ainda, de acordo com os resultados apresentados, constatamos que eles percebem a importância de um ensino que valorize o letramento, fazendo uso deles nas práticas docentes.

Durante a investigação, foi possível perceber que os respondentes da pesquisa consideram o letramento escolar por meio da pedagogia de projetos, um fio condutor no processo de ensino e de aprendizagem da língua, bem como reconhecem a importância de trabalhar com os gêneros textuais e sua variedade, com o intuito de garantir aos alunos o domínio do uso da língua e de suas interações, aprimorando a capacidade de resolução de problemas dos educandos, além de fomentar o pensamento crítico.

Por fim, esta pesquisa nos mostra que é necessário pensar em proporcionar autonomia aos sujeitos, das mais variadas formas, em relação ao uso das ferramentas de letramentos, para que possamos associá-los às competências dos alunos e, por conseguinte, desenvolver as atividades propostas, visando atender os objetivos das aulas de Língua Portuguesa, com uso dos mais diversos recursos que a língua materna nos proporciona.

Por este viés, defendemos que é de suma importância utilizar a língua nas duas modalidades (falada e escrita), em práticas sociais situadas, sendo constantemente avaliadas em termos desse uso, efetivando assim atividades de linguagem que busquem refletir sobre as diversas possibilidades de uso da língua, para que os educandos, aos poucos, alcancem a proficiência em leitura e escrita. Por essa perspectiva, compreendemos que esta dissertação contribui para um conhecimento a mais sobre as práticas de letramento escolar, assim como, para conhecermos um pouco mais a percepção de uma parcela dos professores de língua portuguesa da cidade de Belém, em relação aos projetos de letramento e o que eles representam nas suas práticas de ensino.

Enfim, as inquietações vivenciadas nesta pesquisa em relação às práticas de ensino dos professores de língua portuguesa no contexto escolar, nos indicam que

são professores que buscam desenvolver em suas práticas pedagógicas atividades que evidenciam um ensino da língua portuguesa que valoriza o contexto do sujeito. Em outras palavras, as inquietudes nos fizeram ressignificar nossa prática docente por meio de uma fundamentação teórica consistente e sob a ótica da percepção dos professores respondentes da pesquisa. Dessa maneira, esperamos que outros professores também defendam essa proposta que é tão importante não somente tendo em vista a aprendizagem escolar, mas, em especial, para uma formação que valorize o cidadão em todas as formas de interação humana.

Por ora, caro leitor, encerramos este percurso com a certeza de que precisamos valorizar os povos e seus contextos, como afirma nosso maestro paraense, na música “Olhando Belém”, Nilson Chaves:

“Olhando meus olhos de verde e floresta. Sentindo na pele o que disse o poeta. Eu olho o futuro e pergunto pra insônia. Será que o Brasil nunca viu a Amazônia. Eu vou dormir com isso ô ô ô. Será que é tão difícil? Lê iê iê ô ô”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Helena de; HENRIQUES, Antônio. **Redação prática: planejamento, estruturação, produção de texto**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Que gramática estudar na escola: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 9. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1. reimp. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: BAZERMAN, Charles *et al.* (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um discurso sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação - economia, sociedade e cultura**. A sociedade em rede. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEWEY, John. **La Educación hoy**. 2. ed. Buenos Aires: Losano S.A, 1957.

DEMO, Pedro. Metodologia científica: em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Obra Completa**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967. p. 61-62.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J, W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**. 2015, v. 9, n. 17, p. 381-396. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 19 nov 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da Linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista-SP: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Ensino com diálogo e investigação**. Diário do Grande ABC. Santo André (SP), 25 jun. 2004. Disponível em: http://www.diarionaescola.com.br/Escola_25_06.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. ed. Tradução de Noemy Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados de letramento: uma nova perspectiva social a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periódicos.Unitau.br/ojs2.2/index.php/caminhoslinguisticos/article/view/898/17>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2014.

LAJOLO, Marisa. *A leitura literária na escola*. In: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. IN: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher(Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth. **Letramentos literários**: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? Educação em revista. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed., 1. reimp. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

Marcuschi, Luiz Antonio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MEOTTI, Madalena Benazzi. **O uso das TICS em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

MINARDI, Giovanna. **Historia del cuento latinoamericano**. Instituto Italiano di Cultura, Lima - Perú, 2003.

MINAYO, Maria. Cecilia. Souza . **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

NASCIMENTO, Bráulio. O conto Popular no Encontro Regional de Literatura Oral e Popular. In: BENJAMIM, Roberto Emerson Câmara. **Folkcomunicação no contexto da massa**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, Editora Universitária/UFRN, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? norma e uso na Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. Natal. EDUFRN, 2014. Disponível em: <http://repositório.Ufrn.br/jspui/bitstream/11/Ebook%20projetos%20letramentos.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

ROJO, R. E CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. E COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**; trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 1, p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino, 19).

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

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, Marinho; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

LETRAMENTO ESCOLAR: ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTO.

Prezado(a) professor(a):

Meu desejo é que esteja tudo bem nesse momento tão atípico e ao mesmo tempo desafiador para todos nós. Sou Ana Paula M. Gonçalves Ribeiro, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da professora Dr. Kári Forneck, e estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as percepções dos professores de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento do letramento por meio de projetos de letramento como práticas sociais situadas, a partir da interação com diferentes gêneros textuais. Gostaríamos de convidá-lo(a) para ser um de nossos colaboradores, participando da pesquisa por meio do preenchimento do formulário a seguir. É importante salientar que a pesquisa irá acontecer de forma anônima, preservando a identidade de cada participante.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Muito Obrigada!

email: ana.ribeiro2@universo.univates.br

SESSÃO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) - (Encontra-se no apêndice B)

SESSÃO II - Dados Pessoais

Faixa de idade.

Até 30 []

31 a 40 []

41 a 50 []

Mais de 50 []

SESSÃO III – Dados Profissionais**Formação Inicial**

Graduação []

Especialização []

Mestrado []

Doutorado []

Outro []

Atua em qual nível de ensino?

Educação Infantil []

Ensino fundamental I []

Ensino fundamental II []

Ensino médio []

Ensino técnico []

Educação de Jovens e Adultos []

Outro []

Rede de Ensino que atua ?

Municipal []

Estadual []

Federal []

Privada []

SESSÃO 4 – ENSINO E DOCÊNCIA

1. O que você compreende por letramento escolar?

2. Para você, por que é importante o uso da leitura e da escrita no desenvolvimento do letramento?
3. Para você, quais são as práticas pedagógicas que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna?
4. Que fontes de acesso e informação você utiliza em suas práticas de letramento?

- Livros didáticos ()
- Lousa ()
- Computador ()
- Celular ()
- Outros ()

5. Você trabalha com diferentes gêneros textuais em suas aulas?

Sim () Não ()

6. Que gêneros textuais você mais solicita aos alunos produzirem em suas atividades pedagógicas?

7. Você acredita que os gêneros textuais são importantes nas atividades de letramento escolar? Por quê?

8. Você costuma trabalhar com projetos de letramento em suas atividades?

Sim () Não()

9. Se você respondeu 'sim' na questão anterior, indique com que frequência você desenvolve projetos de letramento em suas aulas:

Sempre () Pouco ()

10. Se você desenvolve projetos de letramento em sua escola, qual é o ponto de partida para o início de seu projeto?

11. Você tem suporte da instituição em que você trabalha para desenvolver suas atividades pedagógicas?

Sim () Não () Às vezes ()

12. Como você avalia a participação da comunidade escolar no apoio à realização das atividades desenvolvidas?

Boa () Ruim () Péssima ()

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)**

Aceito participar da pesquisa intitulada: "Letramento Escolar: ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE PROJETOS DE LETRAMENTO".

Essa pesquisa é desenvolvida pela mestranda Ana Paula M. Gonçalves Ribeiro e orientada pela prof. Dra. Kári Lúcia Forneck, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, de Lajeado (RS).

Estou ciente de que meu anonimato será garantido; de que minha opinião será respeitada; e de que tenho direito de interromper minha participação a qualquer momento. Estou ciente, também, de que minha adesão é voluntária e que não haverá qualquer tipo de remuneração para minha participação nesta pesquisa.

Os resultados obtidos a partir deste formulário serão empregados na produção de conhecimento científico que será divulgado em publicações e apresentado em eventos da área sem que os participantes sejam identificados.

Reconheço que estão claros os objetivos e propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

Quaisquer dúvidas e questionamentos podem ser endereçados à responsável pela pesquisa, pelo seguinte e-mail: ana.ribeiro2@universo.univates.br.

Autorizo minha participação na pesquisa

SIM() NÃO()



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09