



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS MURICI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
PRÁTICAS SOCIAIS

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS E
DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOCIODISCURSIVO DA
LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MURICI
2023

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS E
DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOCIODISCURSIVO DA
LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Murici, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alexsandro de Carvalho Souza

MURICI
2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
***Campus* Murici**
Biblioteca Professor Cícero Vieira de Araújo

S729e

Souza, Natália Oliveira de.

O ensino de língua materna na perspectiva dos letramentos e das metodologias ativas: um estudo sociodiscursivo da linguagem na educação básica / Natália Oliveira de Souza - 2023 44f.

Arquivo no Formato PDF do Trabalho

Acadêmico. Orientação: Prof. Dr. Carlos

Alexsandro de Carvalho Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguagem e Práticas Sociais) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Murici. Murici, 2023.

1. Língua materna 2. Sociolinguística 3. Metodologias ativas I.
Título.

CDD: 372.416

Lucicláudia Silva
dos Santos
Bibliotecária —
CRB-4/2115

ANEXO À PORTARIA Nº 1483/GR, DE
19/09/2012.

ATA DE DEFESA DO TCC

A solenidade de defesa do TCC da estudante Natália Oliveira de Souza, turma 2022.1, com o tema "O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOCIODISCURSIVO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA" foi realizada no dia 5 de setembro de 2023, às 9h30, no Campus Murici, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Linguagem e Práticas Sociais/IFAL, sob orientação do professor Dr. Carlos Alexandre de Carvalho Souza (PPGLPS/IFAL).


PARECER FINAL


Depois da avaliação e ponderação realizada pelas integrantes da banca ao trabalho apresentado, a estudante foi considerada aprovada, obtendo a nota 10. O trabalho foi considerado plenamente adequado aos critérios e parâmetros teóricos, metodológicos e estruturais característicos a trabalhos acadêmicos dessa natureza, tendo sido recomendada a sua publicação. A banca também recomenda que sejam feitos os ajustes formais e de adequação a ABNT.

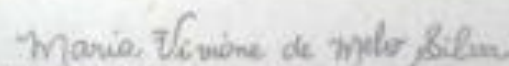
ALUNO (A)

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Carlos Alexandre de Carvalho Souza (IFAL/PPGLPS)
Orientador/Presidente da Banca


Prof. Dra. Lucianne Michelle de Meneses (IFAL/PPGLPS)
Avaliador 1



Profa. Ma. Maria Viviane de Melo Silva (IFAL/Campus Murici)
Avaliador 2

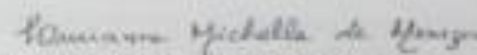
**ANEXO À PORTARIA Nº 1483/GR, DE 19/09/2012
AVALIAÇÃO DO TCC**

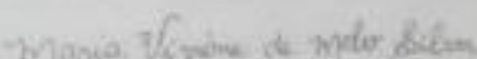
NOME: NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO			
	1º. Avaliador	2º. Avaliador	3º. Avaliador
CONTEÚDO (Peso 5)			
Fundamentação teórica (máximo 4,0)			
Integração em teoria e prática (máximo 2,0)			
Sequência lógica (máximo 2,0)			
Relevância do tema (máximo 2,0)			
DEFESA ORAL (Peso 3)			
Domínio do conteúdo (máximo 6,0)			
Objetividade/clareza (máximo 2,0)			
Recursos didáticos (máximo 2,0)			
NORMAS TÉCNICAS (Peso 2)			
Expressão escrita (máximo 6,0)			
Estrutura do TCC (máximo 2,0)			
Referencial bibliográfico (máximo 1,0)			
Apresentação gráfica (máximo 1,0)			
TOTAL (5 x Conteúdo + 3 x Defesa Ora + 2 Normas técnicas) / 10	10,0	10,0	10,0
NOTA FINAL =			10,0

ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Carlos Alessandro de Carvalho Souza (IFAL/PPGLPS)
Orientador/Presidente da Banca


Prof. Dra. Lucianne Michelle de Meneses (IFAL/PPGLPS)
Avaliador 1


Profa. Ma. Maria Viviane de Melo Silva (IFAL/Campus Muro)
Avaliador 2

A minha mãe por todo carinho e incentivo na caminhada, por todas as vezes que escutei “eu te amo” dela, sem a senhora, nada teria sentido, a amo incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Acredito que agradecer nunca é uma tarefa fácil, mas considero uma das ações mais honrosas de um ser humano, buscarei fazê-la da melhor forma possível.

Agradeço, primeiro, ao bom Deus por todo cuidado e paciência, especificamente, nos momentos mais difíceis, quando achei que, por vezes, não iria conseguir.

Em seguida, aos meus pais, Luiz e Marli, que, de maneira simples e carinhosa, ensinam que a tarefa de plantar nunca é fácil, por isso, é necessário ser paciente sempre.

Agradeço às minhas irmãs, Marileide, Sheila e Tamires, pelo apoio afetivo e escuta ativa de todos dias. Em nosso mundo é tão importante ter pessoas que nos escutam atentamente, sou muito feliz ao lado de vocês.

Às minhas amigas de trabalho, Vaneska e Isabel, que, no dia a dia, constroem diálogos, “pontes” e interações.

Às minhas irmãs de coração, Edvalda (Mana), Isabel, Jussara, Eva e Elenizia, vocês são tão especiais em minha vida, palavras, certamente, não descrevem o sentimento de gratidão pela vida de cada uma.

Estendo meu agradecimento à Dona Elsa, uma pessoa tão humana, acolhedora e simpática, que honra têm as pessoas que a conhecem.

Ao meu irmão de coração, Eduardo, por sempre olhar para mim e acreditar que tudo é possível quando não desistimos de nossos sonhos, a melhor coisa é sonhar e buscar realizar o que tanto se almeja.

À minha professora Lúcia de Fátima que, mesmo sem estarmos em uma sala de aula, é sempre sinal de esperança quando pensamos em educação, sala de aula e Paulo Freire.

De maneira especial, agradeço ao meu orientador desta pesquisa, Carlos Alexandro ou, simplesmente, Alex, pela paciência e incentivo na vida acadêmica, meu muito obrigada por tornar tudo mais leve. Guardarei os momentos de orientação sempre vivos na memória.

Ao Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP) por todas as contribuições e reflexões práticas sobre o ensino de língua.

Ao Instituto Federal de Alagoas, Campus Murici, pela oportunidade de cursar a especialização em Linguagem e práticas sociais, já não sou a mesma depois das problematizações e reflexões nesses últimos meses de estudo, e, sinceramente, fico muito feliz por isso.

Aos meus alunos por fazerem com que sempre questione o uso da linguagem em práticas sociais que circundam suas realidades. Com vocês, vejo que a língua viva pulsa na sala de aula e fora dela também.

Por fim, aos que, de forma direta e indireta, contribuem com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Sem vocês, a minha vida não seria a mesma, minha gratidão!

...

- Belo como a coisa nova
na prateleira até então vazia.
 - Como qualquer coisa nova
inaugurando o seu dia
 - Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.
- (MELO NETO, 2016)

RESUMO

O ensino de língua materna tem sido foco de debates e reflexões que tomam as práticas e teorias que o fundamentam como objeto de análise. Por isso, esta pesquisa problematiza sobre as implicações do ensino de língua a partir do estudo de documentos oficiais educacionais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo é compreender a relação entre o ensino pautado em práticas que enfatizam a alfabetização e os diversos letramentos e as propostas didáticas fundamentadas no uso de metodologias ativas em sala de aula. Este estudo se situa no campo da Linguística Aplicada, que compreende a linguagem em uma perspectiva de interação social (BAKHTIN, 1997), nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995), em um ensino de língua pautado no objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes (BORTINI-RICARDO, 2004) e nas abordagens que partem do ensino de língua de forma crítica e reflexiva, considerando as realidades educacionais e aprendizagem significativa (GERALDI, 2012; FARACO, 2017; MENDONÇA, 2006; NEVES, 2011; OLIVEIRA, 2010; FREIRE, 2019). O trabalho se caracteriza pela pesquisa bibliográfica para compreensão do estado da arte sobre o tema e, em seguida, tem sua metodologia complementada pela coleta de dados primários, acessados por meio da aplicação de questionário na modalidade on-line, com objetivo de refletir sobre as compreensões básicas sobre o ensino de língua portuguesa com professores da educação básica. Diante das reflexões propostas, destacamos que, realmente, as ponderações sobre o ensino de língua são necessárias, principalmente, para contribuir com uma formação educacional de qualidade que seja embasada em um estudo pautado no diálogo, em concepções de língua e linguagem que promovam uma compreensão da diversidade da linguagem e da variedade da língua.

Palavras-chave: Língua materna. Sociolinguística. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The mother language teaching has been the focus of debates and reflections that take the practices and theories that underlie it as an object of analysis. Therefore, this research problematizes the implications of language teaching from the study of official educational documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Parameters (PCN). The objective is to understand the relationship between teaching based on practices that emphasize literacy and the different literacies and didactic proposals based on the use of active methodologies in the classroom. This study is related in the field of Applied Linguistics, which comprises language from a perspective of social interaction (BAKTHIN, 1997), literacy studies (KLEIMAN, 1995), language teaching based on the objective of developing students' communicative competence. students (BORTINI-RICARDO, 2004) and approaches that depart from language teaching in a critical and reflective way, considering educational realities and meaningful learning (GERALDI, 2012; FARACO, 2017; MENDONÇA, 2006; NEVES, 2011; OLIVEIRA, 2010 ; FREIRE, 2019). The work is characterized by bibliographical research to understand the state of the art on the subject and, then, its methodology is complemented by the collection of primary data, accessed through the application of an online questionnaire, with the objective of reflecting on the understandings about teaching Portuguese with basic education teachers. In view of the proposed reflections, we emphasize that, in fact, considerations on language teaching are necessary, mainly, to contribute to quality educational training that is based on a study based on dialogue, on concepts of language and language that promote an understanding the diversity of language and the variety of language.

Keyword: Mother language, Sociology, Active methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAPÍTULO 1: ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNS E BNCC)	11
1.1 Concepção de língua e linguagem: pontos importantes para compreender as práticas metodológicas na sala de aula	11
1.2 O ensino de língua com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular	15
2. CAPÍTULO 2: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/PEDAGÓGICO DAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA ...	19
2.1 Letramento e ensino de língua materna: reflexões preliminares sobre letramento	19
2.2 Implicações pedagógicas para o ensino de língua na Educação Básica: o que é ensinar língua na escola atualmente?	23
3. CAPÍTULO 3: METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA	27
3.1 As metodologias ativas nas práticas de ensino e aprendizagem de língua	27
4. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO ESTUDO DE CAMPO	30
4.1 Metodologia.....	30
4.2 Reflexões sobre o uso de metodologias ativas e práticas de letramento no ensino de língua materna na educação básica	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	41

1. INTRODUÇÃO

A linguagem perpassa todas as áreas de atuação humana (BAKHTIN, 2017) e, nela, a língua está incluída. Nos estudos linguísticos, a noção de língua materna deve-se ao fato de que, com base na história, a educação dos filhos era exercida, majoritariamente, pela figura materna, por isso, a criança aprendia, primeiro, a língua de sua mãe (GORSKI E FREITAG, 2010, p. 12). Os escritos que inauguram a expressão “língua materna” são da idade média e, também, de origem cristã, segundo Aquino (2019). Com o tempo, o termo passou a estar relacionado à ideia de nacionalidade, ou seja, o país de origem de uma pessoa ou grupo.

No Brasil, temos a língua portuguesa¹ como oficial que, por sua vez, também é a língua materna da grande maioria da população, segundo Gorski e Freitag (2010). Como língua oficial, o português é ensinado nas escolas deste país. Esse ensino, no entanto, é permeado por críticas e questionamentos, que foram acentuados depois da democratização formal da escola, na década de 1970, em um período, certamente, conturbado diante da ditadura civil-militar que o país passava. Diante dessa dinâmica e com as contribuições da Linguística Aplicada que, no que tange ao ensino e compreensão de línguas, vem buscando promover um debate, de forma dialógica, para criar inteligibilidade em problemáticas em que a linguagem tem papel principal (MOITA LOPES, 2006), temos como norte refletir sobre as muitas problematizações que têm surgido em relação ao ensino de língua atualmente.

Este estudo debruçou-se sobre as reflexões acerca das implicações do ensino de língua materna. Embora várias discussões já tenham sido realizadas sobre essa temática (GERALDI, 2012 [1985]; BORTONI-RICARDO, 2004; ANTUNES, 2005; BUNZEN et al, 2006; OLIVEIRA, 2010; entre outros), consideramos que novas provocações sempre são necessárias, visto que os estudos da linguagem são dialéticos e, portanto, carregados de ressignificações.

A justificativa do estudo, portanto, se dá em razão da necessidade de ampliar e atualizar os estudos que contemplem reflexões sobre o ensino de língua materna a partir de aplicação das metodologias ativas, assim como nos estudos dos

¹ Em sua grande maioria, visto que várias outras línguas também são faladas por outros brasileiros, como, por exemplo, libras e línguas indígenas.

² Com a democratização da escola, vários grupos de classes sociais distintas passaram a ocupar os bancos escolares, no entanto as metodologias continuaram da mesma forma, ou seja, com foco em uma formação para elite daquela época, por isso, indiretamente, a democratização não aconteceu, visto que as bases para o seu desenvolvimento não foram sólidas e planejadas (PIETRI, 2003).

letramentos. Além disso, pela necessidade de pensar a língua viva e funcional, que está em constante (trans)formação diante das demandas sociais. Com efeito, surgem diversas maneiras e possibilidades de interação, consequência, dentre outras questões, das mudanças geracionais e suas implicações no processo de aprendizagem escolar.

O objetivo principal da presente pesquisa é discutir, analisar e refletir sobre o ensino de língua materna nas práticas de letramento na Educação Básica, a partir de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Como objetivos específicos, iremos: I) Problematizar sobre as implicações que a concepção de língua e de linguagem trazem para as práticas na sala de aula e suas reflexões com base nos documentos oficiais (PCNs e BNCC); II) compreender como os documentos oficiais educacionais (PCNs e BNCC) entendem o ensino de linguagem/língua; III) Propor reflexões sobre o uso de práticas pedagógicas com metodologias ativas e práticas de letramentos no ensino de língua na Educação Básica e, assim, apontamos possíveis (e talvez necessários) caminhos para o trabalho com a língua portuguesa na escola.

Para perseguir esses objetivos, as problematizações estão ancoradas na concepção histórico-discursiva, que compreende as diversas realidades humanas para uma formação da linguagem como prática social e, também, de forma dialógica e, conseqüentemente, interacional. Essa concepção data dos últimos trinta anos, surge com as ponderações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a Base Nacional Comum Curricular, e ainda é considerada como a mais convincente para as reflexões dos estudos da linguagem.

Portanto, uma sociedade plural abarca uma língua também plural e heterogênea. Por isso, também, estaremos subsidiados nas atuais contribuições das pesquisas de letramento e nas metodologias ativas, sem deixar de considerar as variações regionais, culturais e históricas que perpassam o ensino e aprendizagem de língua materna.

A pesquisa se caracteriza pela aplicação de técnicas variadas em cada uma das suas etapas, tais como a pesquisa exploratória, a construção da revisão bibliográfica e coleta de dados primários, acessados por meio da aplicação de questionário na modalidade online.

2. CAPÍTULO 1 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNS E BNCC)

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM PARA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA SALA DE AULA

Ao pensarmos sobre língua podemos problematizar sobre a construção de nossa identidade enquanto sujeitos políticos e membros de uma sociedade. Por meio da língua, participamos de diversas práticas sociais, históricas e culturais. Nessa linha de pensamento, a concepção de língua e de linguagem adotada por um docente em sala de aula reverbera, certamente, nas práticas escolhidas e na forma como elas são conduzidas (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Segundo Gorski e Freitag (2010) *apud* Castilho (2000), podemos elencar três concepções ou dimensões da língua: atividade mental, estrutura e atividade social. “Na primeira concepção, a língua é uma capacidade inata do homem; na segunda, compreende que cada língua é composta por diferentes signos em contraste e oposições; na terceira, julga a língua como atividade social” (GORSKI E FREITAG, 2010, p. 19). Essa compreensão já vinha sendo discutida por Geraldi (2012) [1984], que considerava, de forma preliminar, três concepções de linguagem: expressão de pensamento, instrumento de comunicação e, por último, como forma de interação.

A primeira concepção analisa a linguagem sob a ótica da expressão do pensamento, logo, segundo esse autor, “se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41); outro autor que corrobora com essa proposição é Travaglia (2009), este destaca, da mesma forma que Geraldi (2012), que “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21); com efeito, não conseguem organizar as ideias de forma lógica. No entanto, vale salientar, também, que essa compreensão é problemática, principalmente quando analisada à luz dos estudos da psicologia, da psiquiatria e da filosofia da mente, pois, embora sem atividade motora ou forma de "expressão" em sentido amplo, as pessoas possuem atividade cerebral e, portanto, pensam.

Em relação à segunda concepção, para Geraldi (2012), a linguagem é instrumento de comunicação. Portanto, é vista como um código, ou seja, como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 2012, p. 41), com o objetivo de transmitir uma mensagem a um receptor. Assim como a primeira

concepção, essa possui um caráter de natureza monológica, em que o emissor codifica, enquanto o receptor decodifica a mensagem.

A terceira concepção pondera a linguagem como uma forma de interação humana (GERALDI, 2012, p. 41). Essa compreensão abarca os estudos dialógicos e discursivos de Bakhtin (1997). Para ele, a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como um fenômeno social, marcado ideologicamente (BAKHTIN, 1997, p. 354). Sobre isso, decorre que o enunciado³ é a unidade de análise dos processos de interação verbal, “a verdadeira unidade da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 295). Ainda conforme esse autor, o diálogo, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação.

Sob essa perspectiva, a palavra “diálogo” é concebida no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas, sim, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Assim, portanto, “Por meio da linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando. Com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala” (GERALDI, 2012, p. 41, ou seja, há acordos discursivos estabelecidos anteriormente.

Sob essa ótica, constata-se que a primeira e segunda concepção mostram a língua como fenômeno homogêneo, que não sofre mudanças substanciais. Em contrapartida, a terceira concepção concebe a língua como dinâmica e social. Adotamos, nesta pesquisa, a terceira concepção de linguagem, visto que, nela, a língua é compreendida em seus usos reais, além disso, interpretamos que a língua só existe na sociedade, ou seja, nas relações de interação estabelecidas (GERALDI, 2012). Ao considerarmos esses aspectos, partimos de uma abordagem dialógica que reverbera em um trabalho com a língua viva. Nesse sentido, Bakhtin (2017) destaca que:

Em sua essência, a palavra é bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante como o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. (BAKHTIN, 2017, p. 205)

³ Para Bakhtin (1997, p. 279), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” Estes, por sua vez, estão inseridos efetivamente em diversos contextos sociais, são estruturados por conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Ou seja, toda palavra abarca duas faces, sempre é de alguém para um outro, com base nas dinâmicas discursivas e nos objetivos pretendidos. Com efeito, a palavra é, parafraseando Bakhtin (2017, p. 205), como “uma ponte que liga o eu ao outro”, em que há duas extremidades de interação, eu e o interlocutor. Portanto, a linguagem é para as diversas demandas sociais, como, por exemplo, reclamar, conversar, interagir, instruir, explicar etc. O ensino de língua, com base nessa ponderação, também deve ser proposto como uma possibilidade de discutir, problematizar, compreender as diversas e dinâmicas constituições sociais e demandas em seus usos linguísticos/discursivos na sociedade.

Colaborando para tal discussão e com vista ao tratamento da língua como prática social, Travaglia (2009) *apud* Halliday, McIntosh e Strevens (1974) elenca três tipos de ensino de língua: o prescritivo, descritivo e formativo. O ensino prescritivo, segundo o estudioso, propõe fazer com que o aluno consiga construir formas de escritas certas e aceitas em contrapartida às erradas e inadequadas, essa compreensão abarca a primeira concepção de linguagem e, da mesma forma, a gramática normativa, que se preocupa com a variedade padrão da escrita.

O ensino descritivo, como o próprio nome já anuncia, procura mostrar como determinada língua funciona, de forma que consiga descrevê-la; assim, a língua materna tem papel importante, pois é a que o aluno mais conhece, o objetivo, segundo Travaglia (2009), seria “ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza” (TRAVAGLIA, 2009. p. 39). Quando, nas aulas de gramática, o professor faz descrição da variedade padrão e formal da língua faz com que essas regras se tornem as únicas leis de uso e, conseqüentemente, limita as possibilidades de uso da língua, pois considera a norma padrão como a mais correta a ser usada, assim exclui as demais variedades e possibilidades de óticas sobre a linguagem. Forma-se, dessa maneira, estudantes limitados em relação à diversidade da linguagem, bem como no tocante às inúmeras questões culturais, sociais, políticas que permeiam escolhas linguísticas e, para este estudo, discursivas.

Enquanto isso, o ensino produtivo busca a aprendizagem de novas habilidades linguísticas, e quer, com isso, alargar os usos da língua materna de forma que consiga dialogar com as diversas realidades que perpassam os usos discursivos, não se limitando apenas a variedade padrão e formal da língua, visto que a principal questão é desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes. Portanto, nota-se que língua compreende um conjunto de variedades, visto que as línguas, evidentemente, sempre variam por diversas questões, como sociais, políticas e econômicas.

A partir desse entendimento, Travaglia (2009) propõe que as três concepções de ensino não são excludentes, ou seja, não é necessário escolher apenas um deles e excluir os demais, mas, sim, que eles estejam em diálogo a depender dos objetivos pretendidos. Dito isso, como promover um ensino que dialogue com essas reflexões? E, ainda mais, o que os documentos oficiais da educação básica trazem sobre o ensino de língua? No próximo tópico, faremos mais ponderações sobre essas questões, de forma de consigamos discutir e refletir sobre os objetivos que esses documentos trazem de relevante para o ensino de língua materna.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, trouxe novas questões e caminhos para o ensino na sala de aula, segundo Pereira e Koch (2014). Diante da imensidade da temática e, também, da complexidade, para abordagem neste estudo, consideraremos os principais aspectos ligados ao ensino de língua e às questões pedagógicas que o compreendem. O documento em questão propõe que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa perpassa a apropriação de práticas de leitura e escrita, visto que

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, PCN, Vol. 2, 1998, p. 17).

Portanto, a leitura e escrita são, no documento, pontos-chaves para a formação dos estudantes. Além disso, são apontados dois fatores que corroboram para o fracasso no desenvolvimento dos estudantes: as deficiências na alfabetização e a falta de apropriação dos usos da língua escrita. O documento adota uma concepção de língua entendida numa abordagem sociocognitivo-interacional. Os PCNs enfatizavam a língua como um patrimônio cultural e coletivo, pois, sua apropriação, apontava o

documento, acontecia pela mediação da família, dos amigos, da escola e de tantas outras instituições de domínio social (BORTONI- RICARDO, 2004).

Esses domínios são espaços em que as pessoas interagem com papéis sociais distintos. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), “os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais”, assim, os papéis sociais são definidos pela própria interação desenvolvida nas demandas sociais.

Assim, percebemos que quando usamos a linguagem para comunicar, inconscientemente, reforçamos os papéis sociais que perpassam a linguagem, assim como a interação humana. Esses papéis sociais, por sua vez, estão atrelados às diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, por isso, no domínio escolar, as pessoas exercem o papel de aluno, professor, diretor, merendeira etc. as escolhas linguísticas marcam esses papéis sociais. Diante disso, como orientar as aulas de língua portuguesa com base nessa reflexão? Ou ainda mais, qual é o papel da escola nesse contexto? Guiaremos nossas reflexões pensando nessas questões, não com objetivo de resolvê-las, mas, sim, compreendê-las.

O domínio da escola é da cultura letrada, por isso, exige das pessoas práticas desse cunho, ou seja, com mais formalidade e com exigências da cultura letrada. As práticas de sala de aula poderiam, para tanto, ser orientadas para os usos da língua em práticas sociais, assim, é preciso ler e escrever para situações próprias e definidas, não uma escrita para a correção na escola (GORSKI E FREITAG, 2010, p. 39), ou seja, as produções da sala de aula não devem limitar-se apenas a simples correções, ou até mesmo somente a produção de textos legitimados pela escola, como, por exemplo, a redação. Os estudantes poderiam ser inseridos em uma diversidade de práticas de escrita e de leitura, de modo que consigam alargar seus conhecimentos e apropriações de práticas de letramento.

Uma das grandes dificuldades dos estudantes ao chegarem ao ambiente escolar é a transição do domínio familiar para o domínio escolar no tocante as relações interacionais estabelecidas. No primeiro, exigem-se demandas da língua oral, por isso exigem menos formalidade e, como os estudantes, desde que nascem, estão inseridos nesse contexto, sentem-se mais à vontade para interagirem. No segundo, por sua vez, compete, majoritariamente, práticas da cultura escrita da língua, ou seja, práticas de letramento, estritamente, da cultura escrita. Por isso, na escola, por vezes, sentem-se deslocados e sem conseguir relacionar as aprendizagens escolares com a dinâmica social de suas vidas.

Percebe-se, portanto, uma divergência entre o que é aprendido na escola e as vivências sociais. Sobre essa questão, Almeida (2012) destaca que a “educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico” (ALMEIDA, 2012, p. 16), ou seja, antes de qualquer discussão, é necessário compreender que qualquer concepção pedagógica adotada exige uma visão de mundo e, também, de educação, não é somente pertinente refletir sobre os aspectos práticos.

Para um ensino interacionista, pensando na realidade social, os PCNs adotaram o conceito de linguagem como a capacidade de conseguirmos expressar nossas ideias/pensamentos, assim como estabelecer as relações interpessoais, ou seja, por meio da linguagem o ser humano estabelece interações, segundo Bakhtin (1997), toda palavra, de alguma forma, é expressão de um em relação ao outro. Com isso,

A linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. (BRASIL, 1998, p. 20)

Portanto, simpatizamos com a compreensão do estudo da linguagem em sua dimensão discursiva, caracterizando-se pelo seu caráter prático-discursivo da linguagem e de seus usos sociais. A linguagem, nesse sentido, é uma prática social, o homem, por meio da linguagem, consegue estabelecer relações, resolver problemas de ordem formal e informal. Ainda segundo os PCNs, a língua pode ser interpretada como

Um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Com isso, percebe-se que a compreensão de língua abrange também as questões culturais, para tanto, o ensino deve ser pautado em situações de uso práticos da linguagem. Quando a escola negligencia discutir sobre os diversos usos da linguagem, de forma consciente ou inconsciente, promove a perpetuação da desigualdade social e privilegia uma única forma de compreensão e interpretação da dinamicidade da linguagem, assim como de uma língua.

Com essa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ dialoga com os PCNs e também com outros documentos e orientações curriculares. Nela, atualizações são propostas com base nas transformações que a língua e a linguagem sofreram advindas da modernidade. No entanto, a BNCC continua a adotar uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. A escolha dessa perspectiva deve-se ao fato que as demandas da linguagem são por causa das práticas sociais em momentos históricos diversos e distintos. Portanto, segundo a BNCC, o componente Língua Portuguesa⁵ deve proporcionar o desenvolvimento do letramento dos estudantes e, com isso, a inclusão em práticas que perpassam o uso de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, e, também, digital).

Além disso, esse documento continua com a proposta de centralidade no texto. Propõe, com isso, que seja possível “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 69). A questão pontuada aqui não é sobre deixar de usar os gêneros escritos e impressos, que são práticas consagrados pela escola, mas, sim, considerar as novas práticas de letramento, como, por exemplo, o digital, que diante das demandas atuais, exigem formas de interação dialógica diversas (BRASIL, 2018, p. 71).

Diante disso, como pensar o ensino de língua materna? Quais são as técnicas/habilidades que um estudante precisa desenvolver para inserção no mundo da cultura letrada? O que ensinar nas aulas de língua portuguesa? Qual o papel da escola, dos agentes escolares – estudantes e professores, na construção de uma sociedade letrada e problematizadora? O que a apropriação da cultura letrada possibilita para as demandas sociais atuais dos estudantes? Essas discussões serão debatidas ao longo do próximo tópico.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular nasce com o principal objetivo de trazer um subsídio, ou seja, um ponto de partida, para toda a Educação Básica. O documento busca corresponder as demandas sociais atuais.

⁵ O documento divide as áreas de conhecimento em componentes curriculares, no ensino fundamental, são os seguintes componentes: Arte (AR); Ciências (CI); Educação Física (EF); Ensino Religioso (ER); Geografia (GE); História (HI); Língua Inglesa (LI); Língua Portuguesa (LP); Matemática. No ensino médio, Linguagens e suas Tecnologias (LGG); Língua Portuguesa (LP); Matemática e suas Tecnologias (MAT); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS).

3. CAPÍTULO 2: AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/PEDAGÓGICO DAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

3.1 LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE LETRAMENTO

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil no final da década de 1980, pela autora Mary Kato (1986). Em um de seus estudos, usa-se o termo letramento como uma habilidade individual de uso da variedade padrão da língua. O intelectual Paulo Freire (1989) também se debruçou sobre os letramentos, mas, diferente de Kato (1986), problematizava sobre as práticas arraigadas de alfabetização que focavam em métodos de memorização.

Nesse sentido, Paulo Freire (1989) já apontava a necessidade de uma educação pautada nos contextos sociais reais, ou seja, nos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita. Para fomentar essa discussão, as proposições de Parisotto e Rinaldi (2016) sobre alfabetização e letramento são importantes. Essas autoras compreendem que a alfabetização abarca o desenvolvimento de técnicas para a compreensão dos códigos da língua, enquanto o letramento seria o uso real desses códigos, ou seja, os usos da língua em seus diversos contextos sociais, como já propunha Freire (1989).

Por isso, o letramento

Implica refletir e interpretar, pois envolve a leitura e a compreensão de textos, a leitura de mundo, a compreensão da função social da escrita, incluindo o respeito às diferenças culturais e às práticas sociais que utilizam a escrita. (PARISOTTO E RINALDI, 2016, p. 4).

Entende-se letramento como prática social que pode auxiliar nas técnicas da leitura e da escrita, ou seja, pode ajudar na ampliação da competência comunicativa dos estudantes, diante dos contextos da aprendizagem. O presente trabalho se fundamenta nos estudos das práticas de letramento e, conseqüentemente, nas práticas sociais de linguagem, corroborando, com isso, com a concepção de linguagem como interação, o que permite pautar o necessário diálogo entre letramento e alfabetização.

Assim, poderíamos também dizer que uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada, mesmo que um letramento incompleto, já que consegue, diante das demandas reais da língua, participar das práticas de uso dessa língua. Conseqüentemente, percebe-se que a alfabetização tem características particulares

e diferentes do letramento, mesmo que seja parte constituinte dele. No âmbito escolar e formativo, a alfabetização é imprescindível, pois é necessário que os alunos sejam alfabetizados para que consigam participar, com autonomia, das práticas de letramento na sociedade.

O letramento envolve várias dimensões, como, por exemplo, condições sociais, culturais, econômicas, peculiares em uma determinada conjuntura. Nesse sentido, nunca é uma tarefa simples refletir sobre as práticas sociais dos contextos de vida, tanto pela sua dinamicidade que estão postas, como também pela forma como são estabelecidas nas práticas de letramento.

Para aprofundamento na abordagem teórico-metodológica, em consonância aos pressupostos da Linguística Aplicada, recorreremos as pesquisas de Moita Lopes (2006), Street (2014), Kleiman (2003; 2004), dentre outros, para problematizar uma perspectiva holística, pautada nas reflexões dos Novos Estudos do Letramento⁶, pois consideramos que diante das relações de linguagem estabelecidas, os estudos atuais são um norte para compreender/refletir sobre as relações comunicacionais estabelecidas entre os sujeitos nas situações diversas de interação.

Vários termos têm surgido para subsidiar as práticas de ensino de língua na sala de aula nos estudos dos letramentos. Um deles é termo alfalettrar, proposto por Soares (2020). Essa estudiosa compreende que é necessário um ensino de língua que abarque uma educação pautada na perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, que o estudante consiga aprender as técnicas da língua escrita em consonância com os usos reais dessa língua.

Diante dessa perspectiva, o termo letramento surgiu da necessidade de responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e escrita, ou seja, letrado é aquele que, além de dominar a leitura e escrita como todo, faz uso competente e frequente de ambas em vários contextos. Desse modo, percebe-se que era sobre essas questões que Freire (1989) já pensava, ou seja, uma educação que dialoga com a realidade social.

Segundo Kleiman (1995), o letramento não é alfabetização, mas, sim, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto

⁶ O termo New Literacy Studies é usado por Street (1984) para pensar o letramento frente às necessidades sociais. Para tanto, são consideradas as diversas práticas de agir do ser humano, o que implica pensar em multiletramentos em contextos amplos e diversos que tangenciam para âmbitos culturais, políticos e, principalmente, sociais.

tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2003, p.19). Por outro lado, a alfabetização é a apropriação de técnicas, como, por exemplo, entender a relação fonema e grafema, codificação e decodificação (SOARES, 2020).

Portanto, percebe-se que as habilidades desenvolvidas estão estritamente relacionadas às práticas sociais de que as pessoas participam, que compreendem o domínio letrado e o domínio não letrado, este das práticas que abrangem a oralidade; aquele que abarca as demais práticas de uso da linguagem escrita e socialmente privilegiada. No âmbito escolar, por exemplo, os estudantes são permeados em um campo de atividades que engloba o desenvolvimento de técnicas discursivas e, certamente, cognitivas, ou seja, práticas de letramento que legitimam o conhecimento da sociedade atual.

Os estudos dos letramentos abarcam dois pares de conceitos chaves, o primeiro, modelo autônomo e modelo ideológico de letramento; o segundo, os eventos e as práticas de letramento. No modelo autônomo, as práticas escolares são as que consideram as atividades de leitura e escrita como particulares, psicológicas, neutras e, também, universais. Desse modo, percebe-se a compreensão de letramento como decodificação, sem considerar os contextos e pluralidades de usos, como também a complexidade da leitura e da escrita na sociedade. Um trabalho escolar nessa perspectiva faz com que os estudantes compreendam as mínimas habilidades da leitura e escrita, deixando, portanto, de considerar a realidade cultural e histórica que permeiam os estudantes.

Por isso, os caminhos para o ensino de língua passam pelo contexto de vida dos estudantes; portanto, é necessário considerar o modelo ideológico que, segundo Terra (2009), nele

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2009, p. 17).

Em oposição à concepção letramento autônomo, que privilegia as habilidades, consideramos como mais abrangente o modelo “ideológico” de letramento, proposto por Street (1984), segundo o qual as práticas de letramento, ou seja, de leitura e escrita, sempre estão postas em significados culturais e, com efeito, em posições

ideológicas ao que se refere ao letramento e às relações de poder que o compreende (STREET, 2014).

Diante dessa proposição, consideramos que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2017, p. 8). Como o campo ideológico está em constante transformação, a língua reflete essas mudanças. Com efeito, a língua é tecida por fios ideológicos para as construções sociais atuais, isto significa que toda forma de signo traduz um posicionamento, mesmo que esse tenha aparência de neutralidade.

Os signos estão em todos os espaços sociais, são, portanto, a textura básica de toda a sociedade, ou seja, estão presentes em qualquer lugar em que perpassa as relações humanas, ou, como propôs Bakhtin (2017, p. 32), compreende a ubiquidade social, isto é, a palavra que perpassa literalmente todas as relações da linguagem humana.

Outro ponto chave para os estudos dos letramentos é sobre prática e evento de letramento. Ainda conforme Terra (2009, p. 20) *apud* Barton (1993), as “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”, ou seja, as práticas de letramento abarcam os comportamentos dos participantes em dado evento de letramento, como também as concepções sociais e culturais que permeiam essa prática de linguagem, que, por sua vez, pode ser de leitura e de escrita.

Entretanto, o letramento não é uma habilidade, mas a inclui, assim como envolve inúmeras capacidades e conhecimentos para mobilizar faculdades que, necessariamente, não precisam estar vinculadas com a leitura. As práticas de letramentos abarcam o evento de letramento, este, por sua vez, compreende “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (TERRA, 2009, p. 18).

O conceito de letramento promove uma relação de estreita interação entre escrita e oralidade (Kleiman, 2004), em sua essência promove implicações para mostrar o impacto que a escrita tem nas diversas esferas, para além da escola. Nesse sentido, a escola pode desenvolver, com os estudantes, atividades que contemplem o uso da linguagem em práticas sociais, como a leitura de placas na cidade, comentar notícias, opinar sobre a leitura de um livro, de um conto, de um poema e diversas outras atividade que compreendem o âmbito da oralidade e/ou, também, da escrita. Os

estudos da língua, assim, perpassariam os aspectos discursivos e sociais. A língua também é uma forma de legitimação de poder, as relações de poder estão imbrincadas nos usos da língua.

3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE É ENSINAR LÍNGUA NA ESCOLA ATUALMENTE?

O ensino de gramática é o pilar das aulas de Língua Portuguesa, mas, nas últimas décadas, se defronta com um movimento de revisão crítica dessa prática, fundamentado principalmente nos resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais, e na constatação, por meio de pesquisas linguísticas, de que a gramática normativa apresenta inconsistências teóricas, além de não descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea.

Segundo Perini (1997), o ensino de gramática apresenta três defeitos: o primeiro, em relação aos objetivos traçados no ensino de língua, as aulas de gramática não fazem os estudantes aprenderem a escrever melhor. O segundo, em relação às metodologias aplicadas inadequadamente e, por fim, o terceiro, pautado no fato de que a disciplina precisa de uma organização lógica.

Muitas vezes os agentes do processo de aprendizagem escolar adotam práticas pedagógicas nas quais a linguagem é apresentada como um código linear e homogêneo. Isso explica parte das disparidades entre o que ensinado e o que é cobrado socialmente na vida dos estudantes, sobretudo no atual cenário de transformações tecnológicas e das mudanças nas formas de comunicação e interação que decorrem da socialização digital (SOUZA, 2020). Para ponderar esse quadro, as práticas de letramento que buscam estreitar a relação entre ensino e prática social.

Portanto, o norte das discussões não está em ensinar ou não ensinar gramática, visto que é impossível uma língua sem gramática (ANTUNES, 2003), mas ela, por si só, não consegue ampliar as capacidades comunicativas e interativas das pessoas. Antunes (2003) destaca ainda que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (2003, p. 89). A aplicabilidade da gramática está diretamente relacionada aos usos da língua e não ao cumprimento de regras como um fim em si mesmo. Por isso, essa autora propõe distinguir “regra de gramática” e

“nomenclatura gramatical”. As regras abarcam o uso, ou seja, como se dão os usos linguísticos, o fundamento estrutural e organizacional da linguagem, enquanto a nomenclatura preocupa-se em nomear as partes, unicidades que compreendem a língua, assim como sua classificação.

Nota-se, portanto, que os usos linguísticos perpassam a compreensão dos gêneros do discurso, não em saber os nomes das partes da língua, pois os aspectos discursivos têm uma função social determinada, com base nas exigências práticas na sociedade a qual pertencentes as pessoas.

Nesse contexto, surge a proposta da prática de Análise Linguística (AL). Para Mendonça (2006), há hoje uma mescla de perspectivas, isto é, convivem “velhas” e “novas” práticas de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, a interligação entre os eixos da AL, da leitura e da produção de texto no ensino de língua materna permanece um desafio para professores. Nesse sentido, esclarece-se que o termo “análise linguística”, cunhado por Geraldini, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, no qual faz uma crítica ao ensino da gramática normativa, denomina uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e, principalmente, discursivos.

Assim, a AL surge como uma possibilidade complementar para as práticas de leitura e, também, de produção de texto, o que não quer dizer que ela elimina a gramática das salas de aula. Ela engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, pois os objetivos a serem alcançados são outros, preocupando-se em formar pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas (MENDONÇA, 2006).

Consultando os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, percebemos que o documento preconiza o ensino de língua portuguesa pautado em quatro eixos: análise linguística, leitura, produção textual, oralidade. Em relação à prática de AL, espera-se que o aluno:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevante para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das

funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p.52).

Ainda segundo o mesmo documento, evidencia-se que a orientação quanto ao uso e ensino da metalinguagem é a seguinte:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (PCN, 1998, p.60).

Aulas que privilegiam o ensino da metalinguagem não são uma das melhores opções para pensar o ensino de língua da escola, forma-se, com essa perspectiva, estudantes preocupados excessivamente com regras gramaticais, mas que deixam de lado a funcionalidade da língua, assim como as demandas sociais de uso de práticas de letradas e não letradas na sociedade.

O ensino de língua não pode estar afastado dos objetivos cívicos, o que possibilita uma formação emancipadora e crítica, cumprindo a função social da escola e os aspectos comunicacionais e inclusivos da linguagem:

A educação é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 36)

Ou seja, a educação é uma forma de agir politicamente⁷. Entretanto isso só é possível com uma educação preocupada com a construção social, política e histórica da sociedade, não uma escola omissa ou despreocupada com a formação e participação consciente das pessoas nas diversas realidade sociais, portanto, educar é promover a cidadania.

⁷ Agir politicamente não é a política partidária, mas, sim, como uma forma de se posicionar e agir no mundo.

Nota-se, portanto, que os fatos que compreendem a língua estão imbrincados em práticas discursivas, em que o texto é a pedra fundamental, por isso, torna-se objeto de estudo, pesquisa e análise, ao pensarmos e nos debruçarmos nos estudos linguísticos. Recorremos aos pressupostos de Koch e Travaglia (2009) sobre a noção de texto, segundo eles o texto é

Uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão e pela audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente da sua extensão. (KOCH E TRAVAGLIA, 2009, p. 8)

Percebe-se, diante disso, que é consensual, até o momento, dizer que a linguagem possibilita a interação comunicativa por meios das várias demandas sociais que perpassam as práticas letradas e orais da língua. Diante dessa proposição, adota-se (ou deveria ser adotado) um professor pesquisador na Educação Básica, preocupado, principalmente, com a construção do conhecimento com os seus alunos e não, como pontua Antunes (2003), para os seus alunos, que possibilita, também, a descoberta e redescoberta continuamente nas dinâmicas do crescimento intelectual, psicológico e social, ou seja, na formação completa do ser humano.

Como, então, promover, possibilitar essa realidade com um diálogo com a práxis educativa? Ou seja, com a união indissolúvel entre teoria e prática, em que uma corrobore com a construção da outra. A primeira problemática e, talvez, um ponto chave para compreender os desafios a serem trilhados, é o que os professores/educadores compreendem por teoria e prática? Ou mais ainda, como a teoria ajuda a tornar a prática educativa mais produtiva e, também, significativa? Sobre isso, Antunes (2003) advoga que

Não pode haver prática eficiente sem fundamentos num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não há dúvidas: 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. (ANTUNES, 2003, p. 40)

Teoria e prática são fundamentais para a construção do conhecimento e alargamento das competências comunicativas e discursivas dos estudantes. Entretanto, um conhecimento teórico apenas das regras e noções gramaticais para o

ensino de língua limitam os professores, porque, assim, costumeiramente, suas práticas abarcarão somente acerca da metalinguagem, sem nenhum objetivo discursivo traçado. A necessidade dessas questões é porque concebemos a língua enquanto atuação social.

O grande dilema é reconhecer isso na escola, lugar em que, por vezes, é adotada a norma padrão como a mais aceita para todos os contextos de interação. Assim, torna-se importante pensar em professores de língua que embasem as aulas de português com usos interativos e funcionais da língua. Na próxima seção, discutiremos sobre as questões pedagógicas do ensino de língua, com objetivo de pensar sobre as práticas que perpassam a sala de aula.

4. CAPÍTULO 4: METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

4.1 AS METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Os estudos das metodologias ativas não são novos, visto que sua origem data das reflexões interacionistas (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1984). Assim, vários estudiosos constituem o aporte teórico desta pesquisa, tais como Freire (1989), Kleiman (2003), Soares (2020), Dewey (1979), entre outros. Desse modo, destacamos as contribuições de Morán (2015) e de Martins et al. (2017) que concebem as metodologias ativas (ou método ativo) como práticas que deslocam o protagonismo dos professores para os estudantes.

As metodologias ativas visam estimular, assim, a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para desenvolver a autonomia deles por meio da mediação orientada pelos professores. Portanto, pensar em metodologias ativas é, inevitavelmente, discutir uma educação que promova a autonomia (FREIRE, 1996) e a multiplicidade de técnicas e perspectivas, fundamentais para aliá-las ao ensino da língua materna. A promoção da postura de aprendizagem ativa realizada pelos professores se contrapõe à educação bancária, na qual os estudantes são vistos como meros depósitos de conhecimento e agem de maneira passiva (FREIRE, 1996).

Os estudos sobre as metodologias ativas e os letramentos se contrapõem às práticas passivas e bancárias na medida em que promovem a educação ativa,

participativa e problematizadora, com foco nos estudantes e ressignificando a experiência e papel dos professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já problematizavam sobre as práticas de letramento com práticas específicas de uso da linguagem, por isso o ensino de língua precisa caminhar

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara. (BRASIL, 2006, p. 54).

Enquanto isso, a BNCC destaca que o ensino de língua portuguesa deve

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

O objetivo de trabalhar com as metodologias ativas na sala de aula são, principalmente, para que os estudantes se sintam motivados, instigados e desafiados a participarem das atividades desenvolvidas, com foco em proporcionar a sua autonomia. Para uma maior compreensão, segue uma tabela com os papéis dos estudantes e dos professores no uso das metodologias ativas:

TABELA 1: COMPARATIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS.

Professor	Aluno
Mediador do processo de ensino e aprendizagem.	Protagonista do processo de ensino e aprendizagem.
Instigador, motivador das práticas da sala de aula.	Constrói o conhecimento (autonomia).
Propõe o diálogo e a interação.	É desafiado a participar das atividades propostas.
Sistematiza as diferentes técnicas, linguagens e metodologias para criar o ambiente de aprendizagem significativo	Aprende a manusear, selecionar e utilizar os recursos disponíveis.
Utiliza sua formação profissional e técnica para adequar suas abordagens, materiais didáticos e objetivos	Conquistam mais espaços e possibilidades de estímulo às habilidades socioemocionais e criativas

Fonte: Elaborada pela autora, com dados disponíveis em:
https://docs.google.com/forms/d/1piPPOBddOG3-STZDMeta_jeu7ov6WZHJ3epXVq0gDw/edit

Os estudos dos métodos ativos destacam várias técnicas, ferramentas e práticas, as quais podem ser exemplificadas de forma resumida (SOARES, 2021). A primeira metodologia escolhida é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Inicialmente, ela, surgiu na área médica e foi difundida em diversos contextos de aprendizagem. Consiste em utilizar problemas da vida real ou fictícios para estimular o desenvolvimento cognitivo em um determinado conteúdo, em grupo, os estudantes propõem a resolução de um problema que pode ser uma questão da escola ou da comunidade de que os estudantes participam.

A Metodologia da Problematização, por sua vez, foi proposta sob influência do pensamento freireano, em uma perspectiva que leva em conta a realidade, saberes e práticas prévias do estudante. Nela, estudante e professor participam ativamente das discussões e problematizações para que, assim, construam uma intervenção na realidade. Essa metodologia possibilita a construção de hipótese sobre o problema analisado.

Outra metodologia é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPJ) ou Project Based Learning (PBL). Compreende um método ativo que busca, por meio de projetos com caráter autênticos e realistas, possibilitar a resolução de problemas de forma que promovam o diálogo e interação dos envolvidos. Além disso, nessa prática, caso seja possível, poderá ter o uso da tecnologia como suporte para subsidiar a construção do conhecimento, diante da mediação e problematizações do professor e também do aluno. Alguns exemplos de apresentações sobre essa prática podem ser em relação ao uso de podcasts, vídeos, portfólios, entre outros.

Além dessa, a Sala de Aula Invertida também é uma prática que instiga os estudantes a construção de seus conhecimentos antecipadamente e, assim, as discussões ficam para sala de aula. Portanto, os estudantes chegam à escola com os principais conceitos construídos e, na sala, as discussões são afloradas e desenvolvidas. Certamente, foi um modelo muito utilizado no ensino-híbrido.

Todas as práticas descritas focam no protagonismo do estudante, no aprender fazendo, isto é, em possibilitar a construção dos caminhos para o conhecimento e a

aprendizagem significativa, sendo grandes recursos para o ensino e aprendizagem da língua materna, em que deixem de ser reprodutores de conhecimento dado e passem a ter autonomia no desenvolvimento cognitivo.

O ambiente de sala de aula sempre foi palco de mudanças, embora com temporalidades distintas em relação às mudanças culturais do seu entorno (SOUZA, 2019), e essa é uma das razões pelas quais as metodologias ativas têm se expandido. Bauman (2001) conceitua como modernidade líquida esse intenso processo de transformação cultural e institucional que reverbera nas formas de comunicação, socialização e, conseqüentemente, aprendizagem escolar. Esse quadro enseja o modelo de professor mediador de que fala Morán (2015), o qual se torna um orientador que pauta sua iniciativa no processo de mediação.

5. CAPÍTULO 5: ANÁLISE DO ESTUDO DE CAMPO

5.1 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza pela aplicação de técnicas variadas em cada uma das suas etapas. Primeiro, partimos de uma pesquisa de base bibliográfica, ou seja, fizemos um levantamento sobre o estado da arte das indagações sobre as implicações do ensino de língua com foco em práticas de letramentos e alfabetização em um ensino pautado em metodologias ativas (BARDIN, 2010).

Segundo, para corroborar com o arcabouço teórico deste estudo, consideramos a coleta de dados, que, inicialmente, contou com a construção de um formulário digital, que abrangeu trezes indagações sobre o ensino de língua. Os critérios que guiaram essa construção foram para contemplação de questões que trouxessem compreensões teóricas e práticas dos professores de língua materna sobre letramento, alfabetização, práticas com metodologias ativas e sobre ensino de língua materna para, especificamente, os professores de escolas públicas e privadas da educação básica.

Em relação à questão territorial da pesquisa, não estreitamos o lugar da coleta de dados, pois o foco girou em torno de sujeitos de pesquisa que fossem professores de língua materna, por isso, o público abarcou outros estados, além de Alagoas. Os resultados, por sua vez, são apresentados de forma discursiva e problematizadora, a

partir das reflexões propostas no referencial teórico desenvolvido sobre as implicações de um ensino de língua em uma ótica voltada ao desenvolvimento da competência comunicativas dos estudantes da educação básica.

5.2 REFLEXÕES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O estudo de campo buscou investigar a compreensão de professores de língua materna (língua portuguesa) sobre as principais nuances que abarcam o trabalho docente em uma perspectiva das metodologias ativas e dos estudos dos novos letramentos. Para tanto, um formulário digital foi elaborado para aplicação com professores de diversos estados brasileiros, pois, a grande maioria dos participantes são estudantes da Especialização em Linguagem e Práticas Sociais ou professores da rede de ensino de São José da Laje, por isso, são oriundos de diversos lugares, visto que essa especialização é no formato de educação a distância. Diante dessa realidade, o formulário digital foi considerado como o melhor caminho para a consolidação do estudo. A amostra, por sua vez, foi composta por treze professores de lugares diversos do Brasil.

Os professores são de escolas públicas e privadas, a grande maioria tem especialização (sete professores), outros ainda não terminaram a graduação (cinco professores) e apenas um tem mestrado. Desse modo, percebe-se que a grande maioria dos professores, mesmo depois da graduação, ainda continuam em busca de formação continuada, o que é fundamental para o trabalho com metodologias ativas e práticas de letramento, pois, como enfatiza Parisotto e Rinaldi (2016), a formação continuada mostra-se como significativa para o desenvolvimento de um processo de diálogo e interativo, no qual a linguagem é vista como interação social.

Os professores registraram uma faixa etária que vai de dezoito anos até cinquenta anos de idade. Em relação ao tempo de atuação, são de um até mais de dezesseis anos de sala de aula. No tocante ao ano de conclusão da graduação vai de 2005 até os dias atuais, visto que muitos ainda não concluíram a graduação; a carga horária desses professores também é bastante diversificada, como pode ser observado no gráfico abaixo:

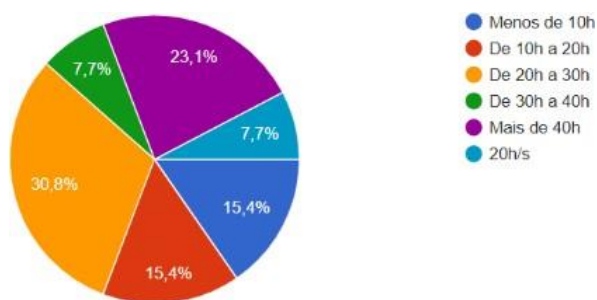


Gráfico 1: Produzido por meio do google forms.

Evidencia-se, com isso, um mínimo de dez horas e o máximo de mais de quarenta horas semanais de jornada de trabalho, portanto, percebe-se a diversidade dos sujeitos de pesquisa, fato importante para os dados obtidos, pois as reflexões propostas acompanham diacronicamente os pressupostos linguísticos dos estudos da linguagem.

Depois da apresentação inicial, os sujeitos de pesquisa tiveram que responder questões mais específicas sobre o ensino de língua e as extremidades que ele abarca. A primeira pergunta foi sobre a compreensão dos professores sobre o que é ensino de língua materna. Tomamos como parte de nossa análise algumas respostas que consideramos pertinentes diante do referencial teórico proposto anteriormente. A primeira resposta foi do professor 1, que disse o seguinte: *“Eu compreendo o ensino de língua materna como o ensino da gramática, infelizmente. Resumindo a língua às normas e regras.”* Certamente, uma das respostas mais inquietadoras desta pesquisa, visto que é costumeiro encontrar professores de língua portuguesa que reduzem o ensino de língua ao ensino de gramática, perdem de vista, portanto, a grandiosidade do social linguístico.

É bem verdade que, como afirma Antunes (2003), não existe língua sem gramática, ou seja, não existe língua sem regras. A crítica que Antunes (2003) faz gira não em torno do ensino de gramática, mas, na verdade, das configurações do ensino de gramática, que focam na nomenclatura gramatical, isto é, os professores estão preocupados com “os nomes das coisas”, com os nomes das partes da língua, não necessariamente com as regras que estruturam e organizam a língua.

Ainda sobre a resposta desse professor 1, percebe-se que ele usa um advérbio de modo, *“infelizmente”*, mostra-se, com isso, insatisfeito/a com a compreensão de ensino de língua, no entanto, talvez, por não conhecer outra concepção de ensino de língua esteja limitada a pensar o ensino dessa forma.

Ao analisarmos a compreensão sobre o ensino de língua desse sujeito de

pesquisa, percebemos que ele/a considera a língua como um conjunto de regras que, certamente, devem ser seguidas; desconsidera, assim, a língua em uma dimensão social e permanece com a compreensão de língua como um objeto homogêneo e imutável.

Vale salientar, aqui, que as regras gramaticais são fundamentais e importantes no ensino de língua, mas, certamente, não podem compreender todas as aulas de língua portuguesa, se compreendemos a língua como interação, como deixar de considerar a amplitude que a língua abarca? Assim, antes de tudo, a língua também é expressão grandemente de nossa identidade, por isso, é imprescindível ter um olhar amplo e cuidadoso ao pensar e problematizar o ensino de língua materna. A língua não precisa só ser estudada nas aulas de língua portuguesa, como costumeiramente acontece, o ensino de língua pode, também, ser contemplado nas demais disciplinas que compreendem o currículo escolar.

Um professor 2 respondeu a mesma pergunta da seguinte forma: *“atualmente o ensino da Língua portuguesa se torna um desafio, quanto lecionar, uma vez que os alunos alegam dizendo que esta é meio complexa por conta de regras ditas “difíceis”. Consoante a isso, há um absenteísmo quanto a escrita, a oralidade e principalmente a leitura.”* É provável, nessa resposta, que a proposta educativa de ensino de língua esteja subsidiada no ensino de nomenclatura gramatical, como a proposta do sujeito de pesquisa anterior, por isso, torna-se um ensino enfadonho e decorativo, deixa de lado a complexidade discursiva e social, como mencionado anteriormente.

Por isso, para fugir desse ensino de memorização de regras, como destaca Antunes (2003), é necessário “manter aquelas concepções de língua como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma interação particular” (ANTUNES, 2003, p. 99), isto é, a parte discursiva e interacional da língua.

Enquanto isso, um professor 3 destacou, para mesma pergunta, que *“O ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver no educando a competência comunicativa. O alcance desse objetivo consiste na proposta de aulas voltadas para o ensino produtivo da língua em suas diversas possibilidades e contextos de uso.”* isso significa, com base em Bortini-Ricardo (2004), que os usos da

língua compreendem os papéis que cada pessoa exerce e suas interações sociais. Portanto, nota-se que o ensino de língua, mesmo que pautado no ensino de gramática, precisa ser orientado em práticas sociais e interacionais, visto que sem o outro, sem o diálogo, não há linguagem e, conseqüentemente, não há língua, visto que a linguagem inclui a língua.

Para corroborar com essa compreensão e abrangê-la, um professor 4 enfatiza que o objetivo do ensino de língua *“É desenvolver, junto ao educando os usos da língua em seus variados contextos. Isso engloba a compreensão das formas gramaticais e os meios de circulação dos gêneros textuais.”*, assim, os usos da língua são diversos e, portanto, o professor de língua materna, deveria preocupar-se mais com a competência comunicativa, visto que, como destaca Faraco (2017), “os falantes [são] como camaleões linguísticos, enfatizando o constante processo de escolhas que fazem em busca da adequação dos enunciados aos propósitos das interações em curso” (FARACO, 2017, p. 9).

Sobre essa questão, Geraldi (1997) salienta três pontos importantes, o primeiro, que a língua não pode ser vista como algo acabado e pronto, no sentido sociolinguístico do termo, visto que nas interações discursivas as necessidades são diversas e as intenções também; o segundo, o sujeito é entendido como social e, para tanto, está em constante (trans)formação diante das demandas sociais e discursivas que permeiam sua humanidade; por fim, a terceira, propõe que as interações sempre estão ligadas aos contextos sociais amplos e aos aspectos históricos (GERALDI, 1997, p. 6).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho não é negar o ensino de gramática, mas, sim, refletir, dentre tantas coisas, sobre o ensino de língua, o que é ensinar gramática. Pois, como destaca Neves (2011),

A escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação de gramática (NEVES, 2011, p. 18).

Portanto, mesmo a escola sendo o espaço da “norma correta”, são necessárias práticas docentes que vislumbrem compreensões de língua que contemplem a variedade linguística, assim com a diversidade dos discursos em relação à linguagem.

Ao partirmos para segunda questão, mais especificamente sobre quais são os desafios pedagógicos e avaliativos do ensino de língua, o professor 1 enfatizou a seguinte resposta: *“A compreensão das classes gramaticais por parte dos alunos.”* Eis, então, mais uma vez, a noção de língua como algo homogêneo e abstrato, que restringe a compreensão de língua à nomenclatura gramatical somente, ou seja, os estudantes não sabem os nomes gramaticais das partes que constituem a língua.

O professor 2, para essa mesma pergunta, disse o seguinte: *“Os desafios são diversos, mas o que mais escuto, por parte dos alunos, é que a nossa língua é difícil e complexa e essa visão já cria uma barreira na aprendizagem.”* Essa resposta, assim, como algumas do formulário, é bastante corriqueira, o português é visto como uma língua difícil por parte dos estudantes.

Sendo mais contundente, essa concepção de língua difícil e complexa dos alunos deve-se, provavelmente, ao fato da perspectiva reducionista e descontextualizada do ensino de língua, que foca, por sua vez, no domínio da frase e da palavra, desconsidera, portanto, capacidade que a linguagem possui de interação socialmente, diante das diversas demandas de leitura e, também, de escrita.

Sobre isso, Parisotto e Rinaldi (2016) enfatizam que no mundo letrado, como o nosso, é fundamental a capacidade de ler e escrever com proficiência, no entanto, por diversas questões, infelizmente, o ensino de língua ainda se limita, por vezes, ao de nomenclatura gramatical, ou seja, a práticas descontextualizadas dos usos efetivos da língua materna, nesse sentido, as autoras criticam as escolhas metodológicas que contemplam a perspectiva desse ensino voltado somente as regras gramaticais.

Já pensando nessa questão, a terceira pergunta questiona os professores sobre a compreensão de letramento e alfabetização no ensino de língua? O professor 1 respondeu o seguinte: *“Alfabetização é o processo de aquisição de leitura e o Letramento é um processo de aprofundamento da alfabetização, pois não se trata apenas da decodificação da língua, mas da sua interpretação e domínio.”* Sobre essa questão, Parisotto e Rinaldi (2016) enfatizam que no mundo letrado, como o nosso, é fundamental a capacidade de ler e escrever com proficiência.

Assim, para que um aluno seja considerado letrado, ele precisa fazer uso de diversos materiais escritos e compreendê-los para que, dessa forma, possa estar inserido no âmbito social. Comungando de um ensino que considera a linguagem como prática social, Soares (2016) enfatiza que é necessário Alfaletar, ou seja,

alfabetizar e letrar concomitantemente. As práticas de sala de aula, assim, deveriam contemplar atividades que possibilitassem o diálogo entre a alfabetização e letramento em consonância. Com isso, o ato de ler é dilatado para além da decodificação, ou seja, compreende também a atribuição de sentido diante da interação verbal.

Nesse sentido, as autoras problematizam sobre letramento, assim, destacam que as práticas de letramento, de alguma forma,

Implica refletir e interpretar, pois envolve a leitura e a compreensão de textos, a leitura de mundo, a compreensão da função social da escrita, incluindo o respeito às diferenças culturais e às práticas sociais que utilizam a escrita (PARISOTTO E RINALDI, 2016, p. 264).

Portanto, percebe-se, com isso, que as práticas de letramento devem considerar os usos reais da língua, assim como as práticas sociais que recorrem à escrita; visto que o domínio da escrita possibilita o exercício da cidadania de forma efetiva, isso faz com que os estudantes signifiquem o mundo com os conhecimentos da cultura letrada.

Outra resposta para essa mesma pergunta foi que *“A principal diferença entre ambos é que a alfabetização ensina a codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto o letramento ensina a dominar e utilizar a linguagem na prática social.”* Esse professor, por sua vez, compreende que o termo letramento vai além do ato de ler e escrever, ou seja, a leitura e escrita precisam estar imbricadas nas demandas sociais, segundo estudos de Justo e Rubio (2013). Desse modo, não basta apenas ser alfabetizado (saber ler e escrever) para garantir uma interação com os diferentes textos e contextos encontrados na sociedade, pois é necessário entender o uso da leitura realizada e da escrita em diferentes aspectos. Diante disso, letrar é mais que alfabetizar, no entanto as práticas de alfabetização, de alguma forma, permeiam as de letramentos, visto que, primeiro, o aluno tem contato com as técnicas de leitura e escrita e, depois, desenvolve as habilidades que envolvem a leitura e escrita em ambientes sociais diversos.

Nesse paralelo de estudos e compreensões, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, revolucionam os conhecimentos sobre alfabetização ao compreenderem que as habilidades de ler e escrever dependem, especificamente, da relação e interação que as crianças têm, desde pequenas, com a cultura escrita. Nesse sentido, segundo Soares (2021), a terminologia letramento para nomear algo socialmente, por isso o termo letramento

tem como principal objetivo caracterizar aqueles que sabem fazer uso da leitura e escrita cumprindo as demandas das práticas sociais que exigem as habilidades de leitura e escrita⁸.

Na sala de aula o letramento é fundamental para a conquista da cidadania, como dito anteriormente, visto que um aluno letrado é capaz de interagir, problematizar, questionar, por meio da leitura e escrita, nos diversos contextos sociais que perpassam a sociedade. O grande e principal problema da escola, segundo Soares (2021), é estar preocupada somente em alfabetizar e deixa de lado o letramento, ou seja, deixa de lado os usos reais da leitura e escrita, por isso, os alunos não compreendem somente as técnicas desvinculadas das práticas reais da linguagem. Assim, um caminho a se pensar, e até mesmo proposto por Soares (2021), é um ensino pautado em alfabetização e letramento em um intrínseco diálogo. Desse modo, o letramento não é somente responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos as áreas do conhecimento.

Vale salientar que os professores têm papel primordial para transformar um aluno alfabetizado em uma pessoa letrada, isso, por sua vez, por meio de incentivo, interpretação, compreensão, o uso de diversos gêneros discursivos etc. Assim, esses alunos, como desde cedo, estão inseridos em práticas de letramento⁹, os contextos de usos reais da língua são significativos. Por isso, a escola precisa ter isso como parâmetro e, a partir disso, criar possibilidades para a formação letrada dos alunos, em que leitura e escrita estejam estritamente relacionadas a usos reais da linguagem. O debate sobre a questão do letramento, sem dúvidas, tem crescido rapidamente, certamente, por causa das demandas sociais de leitura e escrita que o processo de digitalização das práticas sociais tem projetado sobre a escola e a relação com o conhecimento de forma mais ampla.

Sobre essa questão, Soares (2021) focaliza o letramento em duas dimensões, são elas: individual e social. Assim,

Quando o foco e posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Já quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um

⁸ Assim, alfabetização e letramento são processos distintos, considerados de natureza distintas, no entanto são indissociáveis.

⁹ Mesmo que inconscientemente, visto que a sociedade grafocêntrica, como a atual, em que ir ao supermercado é estar imerso em vários contextos de leitura e escrita, ou seja, práticas de letramentos.

fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (JUSTO, 2013, p. 10).

Desse modo, ainda com essa divisão, é difícil problematizar sobre letramento, visto que não é possível considerar os níveis e grau de letramento com base no argumento que uma pessoa tem ou não letramento. Nesse sentido, é preciso

“identificar a prática real das habilidades de leitura e de escrita bem como, a frequência dos usos sociais dessas habilidades, só assim poderíamos avaliar e medir os níveis de letramento, e não apenas e simplesmente considerar o nível básico de “ser capaz de ler e escrever.” (JUSTO, 2013, p. 10).

O papel do professor como agente do conhecimento é fundamental nas práticas de letramento, visto que, por meio de sua articulação, motiva os saberes a serem desenvolvidos pelos alunos. Assim, quando é dada a possibilidade aos alunos de mobilizar seus saberes e serem ouvidos, eles superam as suas expectativas e, também, a do professor. Portanto, as práticas de letramento são iniciadas antes das práticas de alfabetização, por isso, a melhor estratégia a ser adotada é uma perspectiva que busque dialogar com as práticas de letramento e as de alfabetização, portanto que se adote uma metodologia de alfabetizar letrando.

Na sociedade contemporânea, o termo metodologias ativas não é novo, assim como letramento digital, mesmo que tenha sido evidenciado depois da pandemia da Covid-19. Pensando nessas duas questões, metodologias ativas e letramento digital, fizemos a quarta pergunta sobre a compreensão de letramento digital, metodologias ativas e, também, o que seria o método tradicional, ambas, de forma dinâmica, serão observadas na tabela a seguir:

TABELA 3: COMPARATIVO ENTRE MÉTODO TRADICIONAL, METODOLOGIAS ATIVAS E LETRAMENTO DIGITAL.

MÉTODO TRADICIONAL	METODOLOGIAS ATIVAS	LETRAMENTO DIGITAL
Transmissão de conteúdos (teorias), utilizando apenas o quadro e o “giz”.	Inovações de ensino para o aluno, como sala de aula invertida, debates, seminários, etc.	Diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais.

Os alunos são agentes passivos.	Os alunos são agentes (protagonistas) ativos e têm autonomia.	Prática social em que os alunos devem fazer leituras a partir das mídias, textos lidos na íntegra como: celulares, tablets, computadores e outros.
Todo conhecimento é centrado no professor, como detentor do conhecimento.	Os alunos constroem seu próprio conhecimento, resolvem seus problemas (situações reais) e propõem suas próprias teorias.	É o auxílio à compreensão e uso da língua em meios digitais, entendendo que, às vezes, podem funcionar com dinâmicas diferentes dos outros contextos.
São as tradicionais aulas, em que o professor aplica o conteúdo e os estudantes aprendem.	Voltam-se para uma realidade social e ao que é necessário aprender de uma forma flexível.	Uma forma de aprender com o auxílio das novas tecnologias.

Fonte: Elaborada pela autora, com dados disponíveis em: https://docs.google.com/forms/d/1piPPOBddOG3-STZDMe-ta_jeu7ov6WZHJ3epXVq0gDw/edit

Percebe-se, nas respostas analisadas, que as práticas focadas nos métodos tradicionais seguem um ensino pautado em reflexões teóricas e conteudistas, nas quais o aluno é agente passivo e o professor, o detentor do conhecimento. Em contrapartida, o método ativo compreende práticas de ensino focadas na autonomia e desenvolvimento do protagonismo estudantil, de forma que os estudantes possam, de maneira refletiva, construir seus próprios conhecimentos e significarem o mundo de maneira plural e diversa. Sobre a colaboração da coordenação nos usos das metodologias ativas nas escolas, a maioria dos professores responderam que a escola sempre ajuda e incentiva o uso dessas práticas.

Além disso, as respostas indicam que uma minoria de professores não teve, em sua formação, incentivo e reflexão sobre as práticas de letramento digital, por isso a dificuldade em usar práticas com métodos ativos de letramento digital na sala de aula. Isso, sem dúvidas, mostra a lacuna que uma formação docente pode acarretar, de forma que perpassam os âmbitos educacionais da sociedade como um todo.

A quinta pergunta proposta aos professores foi sobre a aprendizagem que o ensino remoto trouxe em relação ao uso de tecnologias digitais, uma pergunta e, talvez, seja

um norte para problematizar a educação depois da pandemia de Covid-19. Certamente, as gerações anteriores nunca imaginavam as interações que são postas por meios digitais, são ferramentas que estreitam e aproxima as pessoas por meio da internet, os estudantes, por sua vez, estão imersos nesses novos e dinâmicos contextos.

Diante das exigências curriculares para o fazer docente, essencialmente na educação básica, usa-se as reflexões da Base Nacional Comum Curricular, por isso, ainda com fundamento nas reflexões de Soares (2021), esse documento destaca a necessidade dos estudantes de permearem os diversos meios de comunicação e interação social por meio da linguagem, seja a cultura letrada ou oral. As principais mudanças advindas com a BNCC giram em torno, principalmente, na contextualização dos conteúdos em relação aos contextos sociais diversos, segundo os dados obtidos na pesquisa. As discussões sobre as práticas de letramentos, alfabetização e metodologias ativas são imensas, mas, resolvermos fazer um recorte de algumas perguntas que abarcaram o formulário, visto que consideramos como as principais para compor a análise deste trabalho, de forma mais abrangente, as discussões poderão ser retomadas em novas pesquisas futuras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das ponderações levantadas ao longo deste estudo, percebeu-se que as práticas de letramento estão relacionadas às diversas realidades sociais que permeiam os estudantes, principalmente ao olharmos o contexto atual, com as novas tecnologias, as inúmeras formas de comunicação e interação que estão em constante mudança. Por isso, entender o impacto que a cultura letrada possibilita para essa sociedade é primordial; assim como criar espaços que promovam o desenvolvimento social, político e cultural dos estudantes por meio da linguagem/língua é fundamental, afinal, é por elas que as interações e relações de poder são constituídas diariamente. Um ensino pautado no diálogo, em concepções de língua e linguagem que promovam uma compreensão da diversidade da linguagem e da variedade da língua possibilitam uma postura de mundo pautada no respeito e na formação de pessoas preocupadas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que, por meio das diversas formas de comunicação, promovem a interação e o diálogo.

Para tanto, diante dos aportes teóricos discutidos nesta pesquisa, enfatizamos que problematizar sobre o ensino de língua é fundamental, principalmente para refletir sobre as compreensões de mundo dos professores que, inevitavelmente, reverberam nas práticas de sala de aula. Para tanto, torna-se inviável e impossível estudar língua sem estudar sociedade, ambos, são intrinsecamente indissociáveis; isso, provavelmente, justifica-se pela necessidade do homem de interação/comunicação com o mundo e, da mesma forma, com as pessoas. Percebemos, também, diante das reflexões teóricas que os estudos linguísticos apontam que devemos, além de analisar e descrever as relações de língua e sociedade, transformá-las, de maneira que as diversas formas e jeitos de falar sejam respeitados e considerados, sem deixar de lado a compreensão e usos em situações formais da variedade da língua normativa. O papel do professor, nesse contexto, é fundamental, principalmente o professor de língua portuguesa, ou, em um sentido mais abrangente, o professor de linguagem, de interação, de diálogo, que cria pontes e propõe debate nos ambientes de sala de aula e para além deles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012/[1984].
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, _____. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AQUINO, Jose Edicarlos de. **A origem medieval da expressão língua materna: uma história contra a evidência de sentidos de um termo canônico na reflexão sobre a linguagem**. Gragoatá, Niterói, v.24, n. 48, p. 50-74, jan.-abr. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela (et al). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012/[1984].
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fonseca, 1997.
- GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de língua materna**. Florianópolis, 2010.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, S.; DIESEL, A.; BALDEZ, A. **Os princípios das metodologias ativas no ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, vol 14, n. 1 – jan/abr 2017, p. 268-288.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo et al. **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 14 de janeiro, 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. **Ensino de língua materna**: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental1. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016.

PEREIRA, Antonia Alves; KOCH, Ingedore Villaça. **Ensino-aprendizagem**: referência e progressão textual no ensino superior. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(53.1): 183-199, jan./jun. 2014.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. (D. A. Lindoso & R. M. R. da Silva, Trad.). 4 ed., Rio de Janeiro: Forense. 1976.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de

Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, Carlos. **Desajustamento temporal da escola? Os novos processos de socialização da geração Z.** Revista Educação em Foco, ano 22, n. 36 – jan/abr 2019, p.75-92.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas:** uma experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

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

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos:** uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Delta, 2013.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.