

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS:
A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS DOS
DOCUMENTOS NORTEADORES NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

JULIANA MARCIA PIOTROWSKI



Juliana Marcia Piotrowski

**ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS:
A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS DOS
DOCUMENTOS NORTEADORES NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes.

Passo Fundo

2022

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

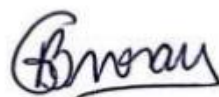
“Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa”

Elaborada por

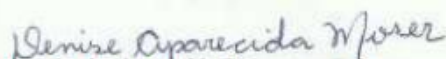
Juliana Márcia Piotrowski.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 14 de dezembro de 2022
Pela Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de Moraes
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser
Unipampa



Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Crestani
Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

À professora Dra. Gisele Benck de Moraes,
pela orientação diligente.
Às professoras que dispuseram seu trabalho a
esta pesquisa.

RESUMO

O tema deste estudo é a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa (LP) no 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e seu objetivo geral foi verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, de 2009, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, Referencial Curricular Gaúcho (RCG), de 2018, e Currículo de Referência do Território Municipal (CRTM), de 2019, são implementadas pelos professores de LP. As bases teóricas ancoraram-se na teoria dos gêneros de Bakhtin e seu Círculo (2006, 2011, 2016) e dos (multi)letramentos em LP, segundo Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2012, 2015), Soares (2004, 2016) e Kleiman (2005, 2007). Em relação às hipóteses conjecturadas, destaca-se que se previa a implementação parcial ou total dos pressupostos destilados dos documentos norteadores na prática docente de LP. Quanto à metodologia, a proposta divide-se em duas partes e apresenta, no início, a pesquisa documental, na qual foram prospectadas as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos norteadores supracitados. Apreendidos esses pressupostos, identificados como enunciativo-discursivos, posteriormente, foi feito o aprofundamento deles, através de pesquisa teórica apoiada nos autores suprarreferidos. A segunda parte foca no estudo de caso com dois professores de LP de 9º ano de Alpestre, um da rede pública estadual, e outro, da rede municipal. Nesse sentido, foram aplicados três instrumentos para coleta dos dados: (i) questionário, com 10 questões, que abarcam os pressupostos especificados na pesquisa documental; (ii) entrevista narrativa, com 4 questões, relativas ao trabalho pedagógico com as 4 práticas de linguagem; e (iii) análise de registros de aula, que abarcam um período do segundo bimestre de 2022 e somam 10 registros da Pesquisada 1 e 16 lançamentos da Pesquisada 2, para verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecidas nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores são implementadas no trabalho de ensino de LP operado pelas docentes. Da análise dos dados, em particular, há que se destacar as conclusões principais, fruto da triangulação dos instrumentos, escrutinados, antes disso, à luz das categorias de análise conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação que as professoras têm dos pressupostos arrolados de antemão. Partindo do fato de que as pesquisadas conhecem os documentos norteadores em seu teor, com destaque para suas orientações metodológicas, cumpre salientar que as professoras baseiam seu arcabouço didático no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, a par do que apregoa a BNCC. Entretanto, o aperfeiçoamento de tais aptidões junto ao alunado tem gradações enunciativo-discursivas diferentes em cada prática de linguagem. Assim, leitura e produção oral transparecem estar imbuídas da perspectiva preconizada pelos documentos norteadores, pois têm como centro de trabalho os textos relacionados aos seus contextos de produção; análise linguística/semiótica, da mesma forma, assenta-se em práticas em que a gramática (e outras semioses, em menor inserção) cumprem ser compreendidas em seu funcionamento - nos textos; a produção escrita, por sua vez, não abarca, em certo nível, na amostragem, alguns aspectos discursivos de seu caráter de interlocução.

Palavras-chave: Documentos norteadores. Pressupostos enunciativo-discursivos. Ensino de Língua Portuguesa. 9º ano. Estudo de caso.

ABSTRACT

The theme of this study is the implementation of the theoretical-methodological assumptions of the guiding documents in Portuguese Language (LP) classes in the 9th year of Elementary School (EF) and its general objective was to verify if and how the enunciative-discursive conception(s) established in the theoretical-methodological references of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), from 1998, Referencial Curricular Lições do Rio Grande, from 2009, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), from 2018, Referencial Curricular Gaúcho (RCG), from 2018, and the Currículo de Referência do Território Municipal (CRTM), from 2019, are implemented by LP teachers. The theoretical bases were anchored in the theory of genres by Bakhtin and his Circle (2006, 2011, 2016) and of (multi)literacies in LP, according to Cope and Kalantzis (2000), Rojo (2012, 2015), Soares (2004, 2016) and Kleiman (2005, 2007). Regarding the conjectured hypotheses, it is highlighted that the partial or total implementation of the assumptions distilled from the guiding documents in the teaching practice of PL was foreseen. As for the methodology, the proposal is divided into two parts and presents, at the beginning, the documentary research, in which the theoretical-methodological conceptions that underlie the aforementioned guiding documents were explored. Having apprehended these assumptions, identified as enunciative-discursive, they were subsequently deepened through theoretical research based on the aforementioned authors. The second part focuses on a case study with two 9th grade LP teachers from Alpestre, one from the state public network, and the other, from the municipal network. In this sense, three instruments were applied for data collection: (i) questionnaire, with 10 questions, covering the assumptions specified in the documentary research; (ii) narrative interview, with 4 questions, related to the pedagogical work with the 4 language practices; and (iii) analysis of class records, which cover a period of the second two months of 2022 and add up to 10 records from Researched 1 and 16 releases from Researched 2, to verify if and how the enunciative-discursive conception(s) established in the theoretical-methodological references of the guiding documents are implemented in the LP teaching work operated by the teachers. From data analysis, in particular, it is important to highlight the main conclusions, resulting from the triangulation of the instruments, scrutinized, before that, in the light of the categories of analysis knowledge, perception, use/application and evaluation that the teachers have of the listed assumptions of beforehand. Based on the fact that the respondents know the guiding documents in their content, with emphasis on their methodological guidelines, it should be noted that the teachers base their didactic framework on the development of linguistic skills and abilities, along with what the BNCC proclaims. However, the improvement of such aptitudes with the students has different enunciative-discursive gradations in each language practice. Thus, reading and oral production appear to be imbued with the perspective advocated by the guiding documents, as they have texts related to their production contexts as their work center; linguistic/semiotic analysis, likewise, is based on practices in which grammar (and other semioses, to a lesser extent) must be understood in its functioning - in texts; the written production, in turn, does not include, at a certain level, in the sampling, some discursive aspects of its interlocution character.

Keywords: Guiding documents. Enunciative-discursive assumptions. Portuguese Language Teaching. 9th grade. Case study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tabela de habilidades CRTM.....	27
Quadro 2 - Categorias de análise e pressupostos teórico-metodológicos	48
Quadro 3 - Questões 1, 2 e 10 do Questionário.....	50
Quadro 4 - Questão 3 do Questionário	51
Quadro 5 - Questões 7 e 8 do Questionário.....	53
Quadro 6 - Questão 5 do Questionário	55
Quadro 7 - Questão 6 do Questionário	56
Quadro 8 - Questões 1, 2 e 3 da Entrevista	58
Quadro 9 - Questão 9 do Questionário	63
Quadro 10 - Questão 4 do Questionário	67

LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRTM	Currículo de Referência do Território Municipal
EF	Ensino Fundamental
LP	Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OS PRESSUPOSTOS DOS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais	14
2.2	Referencial Curricular Lições do Rio Grande	18
2.3	Base Nacional Comum Curricular	21
2.4	Referencial Curricular Gaúcho e Currículo de Referência do Território Municipal	25
2.5	Pontos de convergência	27
2.6	Os pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos que norteiam este estudo	30
3	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM SUA ORIGEM.....	31
3.1	A teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin	31
3.2	Os gêneros do discurso	33
3.3	Os (multi)letramentos em Língua Portuguesa	37
3.4	Os gêneros como objeto de ensino (e aprendizagem)	41
4	METODOLOGIA	46
5	ANÁLISE DOS DADOS	49
5.1	Triangulação dos dados	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO.....	77
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	83
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: REGISTROS DE AULA	88

1 INTRODUÇÃO

Este estudo institui como tema a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa (LP, a partir daqui) no 9º ano do Ensino Fundamental (EF, de agora em diante). Dentro desse quadro, a pesquisa demarca seu objeto no modo como se dá a implementação da(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) recomendada(s) pelos documentos orientativos¹, quais sejam, Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, de 1998, Referencial Curricular Lições do Rio Grande, de 2009, o Referencial Curricular Gaúcho, RCG, de 2018, e o Currículo de Referência do Território Municipal, CRTM, de 2019, bem como o documento normativo Base Nacional Comum Curricular, BNCC, de 2018², nas aulas de LP, no 9º ano do EF de duas escolas de Alpestre, Rio Grande do Sul.

Esses documentos foram elaborados com base nas teorias que melhor explicam o(s) fenômeno(s) linguístico(s) da língua como processo interacional, de modo a possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem de LP aconteça efetivamente nas escolas. Não obstante, essas teorias, materializadas em orientações didáticas nos próprios documentos, muitas vezes aparecem desvirtuadas na prática da sala de aula. Assim, o principal argumento que se aventa em defesa da empreitada desta pesquisa é que carece de explicação como um processo interativo como a linguagem, bem descrito nos documentos norteadores supracitados, que ainda orientam a didática, resulta em um trabalho em sala de aula em que a linguagem nem sempre é tomada como um processo enunciativo e em que a manifestação do discurso, o texto, nem sempre é o eixo dos estudos da língua.

Não é uma discussão nova: na verdade se arrasta há décadas (vide ano de promulgação dos PCNs - 1998). Sua inserção como tópico de pesquisa adquire pertinência quando a pesquisadora, professora de LP da rede pública estadual de Alpestre, município localizado no extremo norte do Rio Grande do Sul, ingressa no Mestrado. A prática docente possibilitou à proponente acompanhar a promulgação

¹ Prescritivo e orientativo serão indicados como norteadores nesta investigação.

² A Base Nacional Comum Curricular é documento normativo de nível nacional. Foram implementados a partir dela o RCG, a nível estadual, e o CRTM, a nível municipal, os quais não se sobrepõem ao documento nacional, sequer ostentando caráter normativo.

de alguns documentos norteadores – a partir de 2009 –, bem como observar como se deu a implementação deles no seu trabalho e no de seus colegas, professores dos anos finais do EF. Assim, é possível afirmar que, se, por um lado, foi garantido o conhecimento das inovações pedagógicas estipuladas nas novas orientações, tal formação não garantiu significativas mudanças na prática pedagógica do ensino da língua materna.

Daí se destaca aquela que talvez seja a principal contribuição deste estudo: existem documentos produzidos para conduzir o ensino de LP nas escolas, os quais delimitam como objeto de ensino-aprendizagem o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Desse modo, para fugir de modismos ou das famigeradas práticas do ensino tradicional, bem como garantir que os alunos saiam do EF sabendo usar a língua em situações reais de interação - ouvir, falar, ler e escrever -, urge seguir o que orientam e/ou prescrevem os PCNs, Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM.

Nesse sentido, o estudo insere-se na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, e destaca o problema: de que maneira é/são implementada(s) a(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) enunciativo-discursiva(s) do ensino de LP, presentes nos documentos norteadores, quais sejam, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, por dois professores de LP do 9º ano do EF? Tal pergunta fica assinalada no objetivo geral, o qual se obriga a verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, são implementadas pelos professores de LP do 9º ano do EF. Por conseguinte, obtêm-se os seguintes objetivos específicos: estabelecer uma perspectiva teórico-metodológica para o ensino de LP a partir dos documentos norteadores do ensino de LP; analisar os preceitos teórico-metodológicos que norteiam/prescrevem o ensino de LP nos anos finais do EF numa perspectiva enunciativo-discursiva; averiguar se e como são aplicados em sala de aula os fundamentos enunciativo-discursivos preconizados pelos documentos orientativos, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, RCG e CRTM e normativo, BNCC, através de um estudo de caso.

Quanto aos fundamentos teóricos desta pesquisa, são os seguintes: a teoria de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2006, 2011, 2016); os (multi)letramentos, segundo Mary Kalantzis e Bill Cope (2000), Roxane Rojo (2002, 2012, 2015), Magda Soares (2004, 2016) e Angela Kleiman (2005, 2007), como forma de usar a leitura e a escrita para responder às demandas sociais, incluídas as demandas da sociedade da comunicação digital; e Luis Antônio Marcuschi (2008), que destaca a importância da instauração de um processo de ensino e aprendizagem da língua com vistas à (efetiva) participação social, em que pese o enquadramento proficiente dos gêneros textuais, materializados em práticas de linguagem, nos vários campos de atuação da linguagem.

Em relação à metodologia, esta pesquisa classifica-se como básica quanto a sua natureza, quanto à abordagem, enquadra-se como qualitativa, quanto aos objetivos, é descritiva, quanto aos procedimentos, é bibliográfica, além de contar com um estudo de caso. A proposta divide-se em duas partes: a primeira atende à pesquisa documental, na qual foram prospectadas as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos norteadores de LP para os anos finais do EF, quais sejam PCNs, Referencial Curricular Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM. Apreendidos esses pressupostos, os quais já são identificados aqui como enunciativo-discursivos, partiu-se para o aprofundamento deles, através de pesquisa teórica apoiada nos autores supracitados.

A segunda parte destaca a organização de um estudo de caso com duas professoras de LP de 9º ano de Alpestre, uma da rede pública estadual e outra da rede municipal, ambas licenciadas em Letras e com mais de 10 anos de experiência no ensino de LP. Nesse sentido, após submeter o estudo de caso ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, foram aplicados três instrumentos para a coleta dos dados, a saber: (i) questionário, (ii) entrevista narrativa, e (iii) análise de relatórios de registros de aula, para verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores e normativos são implementadas no trabalho de ensino da língua materna operado pelos docentes.

Assim, o corpus da pesquisa configura-se no nos dados coletados, resultados dos instrumentos do estudo de caso supracitados, analisados à luz da teoria mobilizada. Outrossim, a análise e interpretação dos dados será realizada através da triangulação dos resultados dos instrumentos – questionário na íntegra, excertos

da entrevista, bem como trechos dos registros de aula -, atravessados pelas categorias de análise, quais sejam conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação dos pressupostos enunciativo-discursivos destacados dos documentos norteadores, bem como da interpretação da pesquisadora, para, assim, aferir, sintetizar e obter a resposta à pergunta proposta inicialmente, indicando como e se a prática docente de LP incorpora os pressupostos preconizados pelos documentos que lhe servem de norte.

Por fim, quanto à estrutura, esta pesquisa apresenta a seguinte organização: a introdução constitui o primeiro capítulo; o segundo traz os conceitos teóricos e metodológicos dos documentos norteadores para o ensino de LP dos anos finais do EF – PCNs, Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, cada qual compondo um subtítulo -, sob um viés enunciativo-discursivo. O capítulo em questão culmina com os pontos de convergência de que comungam todas as propostas, seguidos dos pressupostos enunciativo-discursivos destilados da leitura dos textos regulamentares, especificados para fins desta pesquisa. O terceiro capítulo expõe a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011) como a origem dos pressupostos dos documentos em questão. Para tanto, a teoria de gêneros do autor russo ocupa um subtítulo, seguido de um exame dos (multi)letramentos em LP, os quais resguardam influência da teoria bakhtiniana. Já o último subtítulo, ainda sob a luz dos estudos do autor russo, revela como articular o eixo da análise linguística/semiótica com as demais práticas, assim concluindo a parte teórica, que é procedida pelo quarto capítulo, da metodologia e seu aporte instrumental para operar com o estudo de caso. Posteriormente, depois do quinto capítulo, da análise dos dados, há a culminância do trabalho com a triangulação, seguida pelas considerações finais, que se propõem a mapear se ocorre e como se processa a implementação dos conceitos enunciativo-discursivos estabelecidos em normas e orientações para o EF nos documentos norteadores.

2 OS PRESSUPOSTOS DOS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, bem como os documentos elaborados sob sua referência, quais sejam o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Currículo de Referência do Território Municipal (CRTM), servem como alicerce para o trabalho pedagógico em sala de aula. Antes dela, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, alavancaram profundas transformações que se vinham processando no ensino da língua materna nas décadas que os antecederam. Não obstante, em 2009, houve a promulgação do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, que orientaram os processos de ensino a nível estadual.

Todos esses documentos seguem a linha enunciativo-discursiva³ em suas orientações teórico-metodológicas, como se pode verificar na subseção a seguir.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Promulgados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries finais do EF (PCNs) têm como objetivo servir de referência para as discussões curriculares da área. Resumidamente, apresentam, na primeira parte, as linhas gerais da proposta, orientadas ao objetivo de reorganizar o currículo de ensino com vistas à superação dos problemas do ensino de LP. Da segunda parte, há que se destacar as orientações didáticas apresentadas em consonância com a proposta.

Conforme a introdução do documento, a orientação vem para superar algumas concepções e práticas equivocadas no ensino da língua materna. Assim, os PCNs de LP configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar com os estudos que buscavam superar os problemas do ensino tradicional, quais sejam excessiva escolarização das atividades de leitura e produção, uso do texto como pretexto e exagerada valorização da gramática da norma padrão, com ênfase na metalinguagem, muitas vezes, inconsistente (BRASIL, 1998).

³ No segundo capítulo, a concepção enunciativo-discursiva será abordada mais detalhadamente.

A proposta pressupõe como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem. Assim, se o padrão vigente era o ensino da língua culta a partir de regras e textos prestigiados, a nova premissa estabelece que se parta do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, principalmente aquelas associadas aos padrões da escrita. Algo que pode ser assim resumido: a) a leitura e a escrita como compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; b) a fala e a escrita como interlocução efetiva; c) o pensar sobre a linguagem a serviço de compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. Tais práticas estão circunscritas no letramento, que pode ser definido, conforme os PCNs, como um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita e a tecnologia como sistema simbólico (BRASIL, 1998).

Definida a natureza da linguagem como sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo, o documento ressalta sua realização através do discurso: “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20). Essas atividades discursivas são os textos, os quais se organizam dentro de um determinado gênero, que, por sua vez, pode ser definido como uma forma relativamente estável de enunciado, disponível na cultura.

Esses conceitos basilares são retomados muitas vezes, como quando são indicados modos de aprender e ensinar LP na escola, em que o professor media uma educação comprometida com o exercício da cidadania, ao criar condições para que “o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, seja capaz de utilizar a língua de modo adequado nas mais diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23). Para isso, os documentos recomendam à escola a organização de um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Destaque deve ser dado ao estímulo ao desenvolvimento da autonomia do aluno para avaliar os aspectos discursivos dos textos, como marcas de autoria,

intenções do autor, processos de convencimento, referências intertextuais e preconceitos linguísticos, uso da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os conteúdos articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, nessa ordem. Assim, no que tange ao uso, destacam-se os aspectos que caracterizam o processo de interlocução, quais sejam, historicidade da linguagem e da língua, constituição do contexto de produção – sujeito, interlocutor, finalidade da interlocução, lugar e momento de produção, implicações do contexto na organização dos discursos, restrições de conteúdos e forma decorrentes da escolha do gênero, implicações do contexto na significação – representações dos interlocutores, articulações texto, contexto e intertexto. No que se refere à reflexão, são privilegiados os aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito, no que tange à variação linguística, à organização estrutural, ao léxico e redes semânticas, aos processos de construção de significados, bem como aos modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998).

No que se refere aos critérios para seleção e organização dos conteúdos, o documento os submete às necessidades e possibilidades dos alunos em relacionar os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico, nas práticas de recepção e produção de textos, em atividades sequenciadas, com vistas a sucessivos aprofundamentos. Ou seja, a orientação passa longe do planejamento do trabalho em função de um aluno ideal. Não obstante, a discretização de conteúdos é encorajada, desde que possibilite a ampliação e a apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística.

Dando prosseguimento, são apontados os objetivos do ensino, segundo os quais a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. Nesse

sentido, ainda nesse item, os documentos apontam que, devido à grande variedade de gêneros, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, a qual condiciona o agrupamento dos textos segundo sua circulação: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

No tratamento didático dos conteúdos, a definição dos conteúdos já é uma decisão didática, pois o movimento metodológico USO-REFLEXÃO-USO deve partir do que os alunos já sabem e considerar as capacidades pretendidas para eles no final do EF. Quanto à organização didática, os PCNs estabelecem orientações para cada prática de linguagem em específico: escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística. Quanto aos conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, a postura mediadora do professor o caracteriza como locutor privilegiado, em situações autênticas de interação. Na escuta, prevalece a compreensão dos gêneros previstos, o controle consciente da enunciação, articulando elementos linguísticos e não verbais. Já a leitura se caracteriza como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem, etc. Ou seja, a proficiência em leitura implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Quanto à produção de textos orais, pauta-se pelo planejamento, conforme as necessidades dos aprendizes, e adequação ao gênero. Na produção de textos escritos, destaca-se a utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção – finalidade, gênero, interlocutor, utilização de procedimentos para elaboração e revisão/refacção do texto (BRASIL, 1998).

Por fim, a prática de análise linguística, cujo fim é ampliar a competência discursiva dos alunos, tem como objeto o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo (restrições do suporte, sequências discursivas); observação da variação intrínseca ao processo linguístico; comparação dos fenômenos observados na fala e na escrita; ampliação dos recursos expressivos na realização de operações sintáticas; ampliação do repertório lexical; descrição dos fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado e utilização das regularidades observadas para solução de problemas de ortografia. Destaca-se a importância da construção de um corpus relevante para o desenvolvimento da competência dos alunos, com

apresentação da metalinguagem somente após profícua exploração do aspecto selecionado (BRASIL, 1998).

Ao se pronunciar sobre a avaliação, o documento a caracteriza como dialógica e aplicável a todos os atores do processo, o qual se instaura a partir de critérios pautados no que é necessário aprender. Não obstante, tais critérios estão ligados aos objetivos – o que é possível aprender.

Por fim, ante o exposto, antes de seguir com a próxima seção sobre documento gaúcho Lições do Rio Grande, que, em ordem cronológica, procede aos PCNs, fica clara a orientação enunciativo-discursiva destes: da articulação dos eixos de “uso da língua oral e escrita” com a “reflexão sobre a língua e a linguagem” depreende-se que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino é a produção/recepção dos discursos/textos.

2.2 Referencial Curricular Lições do Rio Grande

A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, como um documento orientador, apresentava, em 2009, as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos da Educação Básica. O guia curricular parte do pressuposto de que a língua corresponde a um sistema estruturado e estável, mas destaca que ela se define como trabalho interacional, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Disso decorre a disposição de juntar o estudo da língua e da literatura em uma única disciplina, já que, em ambas, ressalta o documento, “o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho da linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53).

Assim, o texto é apontado como objeto de ensino e estabelecem-se como competências nucleares:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

À vista disso, a título de diretriz fundamental para o ensino da disciplina, é apontada a centralidade destas quatro práticas: compreensão oral, leitura, escrita e fala. Tais competências são alvo da progressão curricular, para que os alunos possam ter ampliados seus repertórios discursivos.

A leitura é descrita em seu enfoque interativo:

[...] ler implica combinar letras/sons, palavras, frases, isto é, decodificar; enquadrar o texto, literário ou não, a partir de uma série de conhecimentos prévios e de elementos contextuais, isto é, colocar processos ativos de interpretação em curso, mas também reagir ao texto, participar e dialogar. Nesse diálogo, interessa o desenvolvimento de atitude crítica: todo texto tem um autor que o produziu em um contexto, por isso está impregnado de valores e expressa um ponto de vista. Cumpre ao leitor reconhecê-lo e posicionar-se diante dele (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56-57).

Além de qualificar o ato de ler como diálogo entre sujeitos históricos, o documento privilegia os gêneros ligados às esferas públicas (leis, debates políticos), bem como os ligados à construção do conhecimento (exposição, artigo de opinião). Tais objetos são alvo de práticas de leitura para ensinar e aprender a ler, as quais partem da preparação para a leitura à retextualização.

Quanto ao trabalho de produção de textos, o Lições do Rio Grande destaca seu caráter interativo, ao apontar os princípios para a aprendizagem das competências imbricadas no processo:

- 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
- 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 62).

Ao evidenciar a produção textual como atividade “situada” – em que um autor escreve para seu interlocutor -, o referencial destaca, como prática pedagógica para aprender a escrever, uma sequência didática⁴ que parta da produção inicial à publicação, passando pela escrita coletiva, leituras de referência e revisão.

Quando o assunto é a oralidade, o documento aponta que, se a escrita, como processo, implica adiamento do confronto com o interlocutor, o mesmo nem sempre

⁴ Segundo os desenvolvedores da metodologia, Schneuwly e Dolz (2004), a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Tal modelo serve de base para o Referencial Lições do Rio Grande, embora sua aplicação na prática de ensino seja recomendada de forma simplificada.

é possível na fala. No entanto, nas práticas pedagógicas para ensinar e aprender a produzir textos orais, mantêm-se os mesmos conteúdos procedimentais da produção escrita, num processo em que a reelaboração do texto oral deve ser enfatizada.

Quanto à reflexão linguística, o referencial destaca como “falso problema” o dilema de ensinar ou não gramática. Aponta a complicação real a ser enfrentada numa pergunta: “como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?” Para responder em seguida:

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. Dito mais uma vez, o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo. Assim, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 72).

Destarte, na prática com os objetos de conhecimento, a reflexão linguística deve contribuir para a construção de sentidos em contextos concretos. Nesse sentido, nessa prática pedagógica sobressai-se a reflexão sobre o uso dos vários constructos gramaticais, ao invés de memorizar a nomenclatura e sua respectiva lista de exemplos, “para encontrá-los depois e identificá-los em exercícios estruturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 73). Os conteúdos, dentro desse quadro, passam ao largo das classificações e subclassificações. Antes de tudo, recomenda-se instigar os alunos a fazerem relações, estabelecerem regularidades. Nessa perspectiva, privilegiando como matéria os usos da norma padrão na aula de LP e Literatura, destacam-se como conteúdos os gêneros do discurso, vocabulário, funções sintáticas principais, bem como os recursos de coesão e concordância.

Em suma, antes de apresentar a BNCC, que se instaura como norma em todo o território nacional, é possível salientar que o embasamento teórico do documento gaúcho preconiza que o objeto do ensino – e da aprendizagem – é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

2.3 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais, na forma de competências e habilidades, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem. Assim como os PCNs e o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, a Base assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A proposta assume o texto como unidade de trabalho. Dentro desse quadro, definem-se as perspectivas enunciativo-discursivas, já que há sempre que 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”⁵ (BRASIL, 2018, p. 66). É imperioso destacar que o documento pressupõe que tais concepções e conceitos já seriam conhecidos pelos professores. Nesse sentido, o documento aponta “as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (BRASIL, 2018, p. 67) como temas arraigados, se não na prática docente, nas orientações curriculares promulgadas anteriormente:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 68).

Outro tema que ganha destaque, ao se falar de práticas de linguagem contemporâneas, sem desmerecer os gêneros consagrados do letramento impresso (reportagem, artigo de opinião, crônica etc.), são os gêneros multissemióticos e

⁵ Semioses: conforme a citação apresentada na sequência, especificam-se nas diferentes linguagens que as pessoas usam para interagir.

multimodais, inexistentes nos PCNs, já que atualmente são comuns as novas formas de interagir pela linguagem, algumas essencialmente digitais, as quais validam novos letramentos e se consubstanciam em novas formas de produzir, configurar, disponibilizar e replicar os textos (BRASIL, 2018).

Quanto às orientações didáticas, o componente LP está dividido em eixos (práticas de linguagem), organizados em Campos de Atuação, quais sejam Leitura, Produção de texto, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica. Nesse enquadramento, a leitura é tomada em um sentido amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas abarcando, também, os textos multissemióticos, como as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Em relação ao tratamento didático, perpassa a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, em que pesem os aspectos textuais e dialógicos. O eixo da produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; etc. Já, o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista etc. (BRASIL, 2018). Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Quanto à análise linguística/semiótica, a BNCC a descreve como

o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

E continua afirmando que, durante os processos de leitura e produção textual, esse eixo envolve os procedimentos e estratégias de avaliação consciente da materialidade dos textos, no que concerne a sua composição (determinado pelos gêneros e pela situação de produção) e ao estilo adotado. Cabe destacar que a

gramática é um dos elementos explorados na análise linguística, como se pode observar:

[...] no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 78-79).

A separação dessas práticas - de uso e de análise- dá-se apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam.

Outrossim, conforme já foi apontado anteriormente, a BNCC institui como campos de atuação para os anos finais do EF os seguintes: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. São eles que orientam a seleção de gêneros, práticas e procedimentos, além de “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2018, p. 138). Essa forma de organizar o conhecimento se justifica na medida em que possibilita situar as práticas de linguagem, o que se reverte em situações significativas de uso e análise do uso.

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e EF – Anos Finais), dadas às especificidades de cada segmento. As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Note-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, como também na vida social, estão intimamente interligadas.

Dando prosseguimento, antes de apresentar em quadros as habilidades do componente curricular adstritas aos eixos/práticas de linguagem, que, por sua vez, compõem os objetos de conhecimento, o documento normativo apresenta as competências específicas de LP para o EF:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Há que se reparar que tais metas dimensionam um processo de ensino e aprendizagem da língua com vistas à (efetiva) participação social, em que pese o enquadramento proficiente dos gêneros textuais nos vários campos de atuação da linguagem. Não obstante, nos anos finais, destaca-se o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc., e tematizadas questões

polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais, como a confiabilidade da informação e a valorização dos direitos humanos. Além disso, há outras indicações: outros gêneros podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados e, por fim, propõe-se a formação de um leitor-fruidor, capaz de desvendar as múltiplas camadas de sentido dos textos literários.

Por fim, cabe a este levantamento destacar que as competências e habilidades cujo desenvolvimento é normatizado pela Base para os anos finais do EF implicam um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado ou um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem, a qual se espraia pelos campos das multisseioses. À vista disso, a finalidade do ensino-aprendizagem de LP é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas.

Em seguida apresentam-se os documentos regionais: o do território estadual e o municipal, ambos produzidos à luz da BNCC.

2.4 Referencial Curricular Gaúcho e Currículo de Referência do Território Municipal

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), promulgado em 2018, após amplo debate, dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que nesse documento são apresentadas as habilidades específicas da Língua Portuguesa, desenvolvidas a partir do documento nacional e das contribuições recebidas na plataforma virtual desenvolvida para esse fim. Tais orientações devem ser consideradas na elaboração dos seguintes documentos das escolas: o Plano Político-Pedagógico, os Planos de Estudo, Planos de Trabalho etc. É preciso destacar, nesse sentido, que as habilidades propostas pela BNCC foram adaptadas para dar conta das especificidades do Rio Grande do Sul, resultando num documento mais objetivo e acessível aos profissionais de educação desse Estado.

Conforme o RCG, o componente LP integra a Área de Linguagens e tem como proposta levar os alunos a aprendizagens relacionadas à ampliação da participação em práticas inseridas nos mais diversos campos da atividade humana.

Para tanto, a língua é concebida como uma forma de interação humana, por meio da qual se considera o contexto comunicativo (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Assim, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida anteriormente em outros documentos orientadores, considerando as práticas contemporâneas da linguagem, o trabalho com o texto é considerado essencial, já que o referencial gaúcho também evoca o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto multimidiáticos e multimodais. Por conseguinte, ao pensar as habilidades da disciplina de LP a partir das práticas sociais de uso da linguagem, o documento preconiza um trabalho mais amplo do que decifrar códigos e regras gramaticais descontextualizadas. Pelo contrário:

A finalidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa é permitir e incentivar o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua e as múltiplas linguagens em variadas atividades humanas, contemplando também a cultura digital, imbricada na questão dos multiletramentos (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 195-196).

Aos moldes da BNCC, o componente está estruturado em quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Além disso, cabe destacar a relevância dada aos gêneros literários, por serem campo privilegiado de estudo da diversidade linguística e também da formação histórica e social do Rio Grande do Sul, no que se refere a identidades indígenas, quilombolas, imigrantes etc. Ademais, ao considerar as diferentes complexidades dos conteúdos e a progressão curricular, o documento gaúcho preconiza a prevalência da autonomia do professor, inserido no contexto social da escola onde leciona, para planejar a melhor forma de organizar as habilidades e definir a metodologia mais adequada à sua realidade.

Em seguida, antes de apresentar o sequenciamento das habilidades distribuídas nas séries/anos, o RCG (re)apresenta as competências específicas de LP para o EF, anteriormente expressas na BNCC, das quais se destaca a apropriação da língua como forma de interação nos diferentes campos da vida social, através de práticas de leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Nesse sentido, o documento sublinha a atuação do professor como vetor decisivo no desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos

alunos, ao reforçar a sua autoridade de agente conhecedor da realidade e potencial linguístico de seus alunos.

Quanto à adequação das habilidades específicas, distribuídas em quadros por série, há que se destacar que, além de manter as já aventadas na BNCC, o referencial gaúcho avança ao apresentar novas habilidades (em coluna predisposta justamente para este fim), além de inserir e dar destaque para alguns gêneros caros para a cultura sul-riograndense, como as lendas e a poesia nativista.

Em relação ao Currículo de Referência do Território Municipal (CRTM), promulgado em 2019 (ALPESTRE, 2019), convém destacar que, no debate que antecedeu sua elaboração, tomaram parte representantes de todas as escolas do município de Alpestre. No entanto, pouco foi acrescentado: embora a tabela de habilidades do documento tenha sido acrescida de uma coluna para adequação/averbação de habilidades obtidas a partir das discussões locais (a conferir no Quadro 1), nada foi acrescentado à Área de Linguagens. Assim, nessa área em específico, o CRTM é basicamente a reprodução do RCG.

Quadro 1 - Tabela de habilidades CRTM

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES BNCC	HABILIDADES RS	HABILIDADES CRTM
-------------------	-----------------------	-------------------------	------------------	----------------	------------------

Fonte: Baseado em Alpestre (2019).

2.5 Pontos de convergência

Por fim, cabe destacar os pontos de convergência que se sobressaem da leitura dos documentos norteadores. Para começar, em relação aos preceitos metodológicos, PCNs, Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM trazem suas propostas de ensino para o componente LP organizadas em eixos, quais sejam Oralidade, Leitura, Produção textual e Análise Linguística. Todos os documentos pautam esses eixos num caráter interativo: as produções orais e escritas precisam estar circunscritas a eventos comunicativos reais, a leitura é tomada para além da decodificação, para alcançar seu caráter dialógico (em que pese a construção de sentidos a partir dos conhecimentos do leitor), e a análise linguística traz para si o

objetivo de discutir os itens gramaticais ou multissemióticos⁶ que se articulam para a construção de sentidos em contextos concretos.

Quanto aos eventos comunicativos reais, os gêneros textuais são tomados como objetos de ensino-aprendizagem para todos os eixos em todos os documentos. Não obstante, estabelece-se que se, na prática social, tais objetos circulam em esferas e/ou campos de atuação da linguagem, quais sejam atuação na vida pública, artístico-literário, de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático⁷, a prática pedagógica, por sua vez, precisa situar o trabalho com os gêneros de acordo com suas características provenientes do meio (social) em que circulam.

Como critério metodológico, a partir do Referencial Lições do Rio Grande, fica estabelecido que o objetivo do ensino (e da aprendizagem) é o desenvolvimento de competências e habilidades. Por conseguinte, cabe aqui o exame dessa metodologia: conforme Azevedo e Rowell (2009, p. 34), competência é

[...] a capacidade, desenvolvida pelo sujeito conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configurem problemas para ele.

Já habilidade é “um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições” (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p. 34). Dessa forma, por um lado, uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. Por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes. Nesse sentido, a seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Em relação ao letramento, a BNCC elege a importância do tema quando se resolve a favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, no que lhes concerne, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes

⁶ Somente a BNCC, bem como os documentos que lhe procederam, trazem a análise multissemiótica como par da análise linguística.

⁷ De novo, é a BNCC que enumera todos os campos de atuação bakhtinianos. Os documentos que a precederam apenas fazem referência a alguns destes campos.

esferas/campos de atividades humanas. Da mesma forma, os PCNs, orientados pela perspectiva dos letramentos, regulamentam um projeto de ensino de língua materna baseado na apropriação da escrita pelos sujeitos, com a finalidade de interagir nos diversos contextos sociais.

O RCG, por sua vez, corrobora tal objetivo, ao destacar que o ensino precisa estar orientado para a participação “efetiva e crítica nas diversas práticas que permeiam e constituem a performance dos falantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 54). Nesse contexto, o documento gaúcho destaca os multiletramentos, “o que envolve a presença unívoca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita)” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 198).

Em relação ao eixo da análise linguística, ganha destaque na BNCC em relação aos PCNs, com a inserção do trabalho com as semioses. Dessa maneira, a análise linguística/semiótica, como prática de linguagem, envolve o conhecimento sobre a estrutura/gramática da língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, e se desenvolve transversalmente aos outros eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica. É importante ressaltar aqui o propósito da análise linguística, que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. Por conseguinte, os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. Eleita por todos os documentos inspecionados, tal pressuposição inaugura uma proposta de ensino em as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Portanto, após o cruzamento dos preceitos conceituais e metodológicos estabelecidos pelos documentos, podem ser apontadas mais convergências do que discrepâncias. Todos apontam para o uso efetivo da linguagem como fator preponderante para o desenvolvimento das capacidades discursivas. Assim, é possível pormenorizar os princípios que regem tais documentos, o ensino de LP e, portanto, esta pesquisa. É disso que vai tratar a seção seguinte.

2.6 Os pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos que norteiam este estudo

Após a leitura atenta dos documentos que regem e orientam o ensino de LP, é possível destacar que os pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos fundamentam todas as propostas, visto que todas elas estão assentadas na concepção de que a língua é um fenômeno sócio-interativo, cuja manifestação está historicamente situada nos textos.

Ato contínuo, a listagem que segue especifica esses conceitos preceituados pelos documentos norteadores. São eles que orientam este estudo de caso, cuja análise ampara-se no fato de que a implementação desses pressupostos no ensino da língua materna deve levar em conta: 1) os (multi)letramentos em LP – que se configuram na ampliação do repertório linguístico-discursivo com vistas a interagir nos diversos contextos sociais – trabalho com os gêneros discursivos e seus campos de atuação; 2) a organização curricular em eixos de estudo – oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, com ênfase na integração entre os eixos; 3) a leitura – para além da decodificação, o uso de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; 4) a produção textual, oral e escrita, como interlocução efetiva; 5) a ocorrência da análise linguística e semiótica, tendo a gramática como um dos pontos trabalhados e o pensar sobre a linguagem a serviço de compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações a aos propósitos definidos – nos gêneros do discurso.

Assim, especificados os conceitos basilares desta pesquisa, parte-se para o aprofundamento deles através da revisão bibliográfica, com vistas a apurar a teoria que os enquadra.

3 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM SUA ORIGEM

Diante do exposto no capítulo anterior, todos os documentos norteadores do EF aqui apresentados convergem para um objetivo comum:

Ao componente Língua Portuguesa cabe [...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Assim, em vista desse objetivo, que, resumidamente, perpassa o que preconizam as normas e orientações para o ensino do componente de LP, neste capítulo será apresentada a base teórica enunciativo-discursiva que tem em Bakhtin seu precursor.

3.1 A teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin

Conforme a nota introdutória deste capítulo, a perspectiva conceitual que melhor enquadra o objetivo manifesto no mesmo prólogo caracteriza-se como enunciativo-discursiva, em que pesem o uso da linguagem nas práticas sociais e a prevalência dos gêneros do discurso na organização/apresentação da linguagem.

É nesse sentido que o aparato investigativo desenvolvido por Mikhail Bakhtin e seu Círculo⁸ (2006; 2011, 2016) é o fio condutor deste estudo, uma vez que subsidia os fundamentos teórico-metodológicos dos documentos norteadores brasileiros. Nessa abordagem, a linguagem é fruto não só da materialidade de seus signos, mas também dos valores sócio-históricos e ideológicos que lhe são constitutivos. Compreendendo o signo linguístico como a materialização do ideológico que reflete e refrata a realidade, a produção da linguagem se faz por signos que são, de modo planejado ou não, selecionados por falantes histórica, social e culturalmente situados (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006). A produção da linguagem, interpretada sob essa perspectiva, deixa de ser apenas linguística, para tornar-se discursiva.

⁸ Um grupo de amigos que se reuniam com Bakhtin por pelo menos 10 anos para discutir temas da sociedade russa, e sobre arte, ciência, filosofia e literatura; entre eles destacam-se Volóchinov e Medviédev.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (Para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação e da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas num dado contexto concreto). Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na *nova significação que essa forma adquire no contexto*. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não: para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 92, grifo dos autores).

Assim, para o(s) autor(es) russo(s), o contexto opera na *performance* da língua. Nesse sentido, para melhor situar a corrente enunciativo-discursiva bakhtiniana, é preciso destacar os estudos da enunciação conduzidos por Benveniste (1989, p. 82), os quais estão vinculados à sua reflexão sobre o sistema de pessoas do discurso: “a enunciação é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Nessa perspectiva, a interpretação do ato de enunciação fundamenta-se na proposta de separação do sistema pronominal, em que o Eu e Tu constituem a categoria de pessoa; Ele, a de não-pessoa. Para o autor francês, a intersubjetividade entre Eu e o Tu se estabelece na comunicação das consciências individuais, realizada com base na reciprocidade, num processo em que os significados são construídos a cada relação enunciativa pela referenciação aos interlocutores e ao contexto da interlocução.

Por conseguinte, se para Benveniste (1989) basta o locutor posicionar-se linguisticamente diante do outro para tornar-se sujeito, Bakhtin/Volóchinov (2006) concebem a linguagem como produto das relações sociais: a linguagem só existe e se realiza nessas relações, na interação entre, no mínimo, duas pessoas – interlocutores - e seu uso está sempre orientado no sentido de um querer dizer do locutor – intencionalidade, em uma determinada situação social concreta de comunicação – situação enunciativa. Isto é, quando duas pessoas se comunicam, o fazem em situações específicas e produzem os enunciados, atribuindo às palavras sentidos muito próprios, em função das intenções do dizer. Nas palavras dos autores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 123).

Ao constituir sua abordagem teórica por meio da perspectiva de língua como fenômeno produzido na interação verbal, os russos organizam o estudo da língua em sua integridade concreta e viva, só possível por meio do discurso. Nesse sentido, na obra *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin sustenta que a palavra/discurso é difundida por meio dos gêneros do discurso, no querer-dizer, na intenção discursiva do indivíduo, que é aquilo que deve ser dito, tendo-se em consideração interlocutores e contextos de circulação próprios:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifo do autor).

Diante disso, fica patente que a materialização dos gêneros sofre a coerção das variáveis que constituem o fenômeno enunciativo. É disso que tratará a seção seguinte.

3.2 Os gêneros do discurso

Antes da abordagem de gêneros prevista por Bakhtin, o conceito, segundo Rojo e Barbosa (2015), remonta à Grécia Antiga, com as reflexões de Platão e Aristóteles sobre a poética e a retórica. O primeiro filósofo, n'A república, apontava o épico, o lírico e o dramático como os três gêneros literários. Aristóteles, na Poética (334 a.C.), trata especialmente da tragédia, da comédia e da epopeia. Já na Retórica (330 a.C.), ele enumera os gêneros retóricos: deliberativo ou político, forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico⁹. Esses domínios conceituais, da arte poética e da vida cidadã, são retomados e aprofundados no Renascimento, permanecendo essa separação até a modernidade.

No início do século XX, Mikhail Bakhtin, junto a seu Círculo, por sua vez, estendeu a reflexão dos gêneros a todos os textos e discursos, a partir da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929. Já, a definição de gêneros do discurso que fundamenta esta pesquisa vai aparecer em *Estética da criação verbal*, cuja

⁹ Referente à oratória.

primeira publicação no Brasil ocorreu em 1952: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Desse modo, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e/ou determinadas pelas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin designa como esferas comunicativas:

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas de atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; e é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

A rigor, os enunciados vinculam-se às esferas comunicacionais, que podem ser classificados de acordo com seu teor temático, composicional e estilístico como midiáticos, religiosos, de atuação na vida pública, bem como de divulgação científica. Grosso modo, nessa estratificação em esferas, os sujeitos da enunciação estabelecem relações interpessoais, o que determina a seleção e a abordagem de certos temas, a adoção de certas finalidades e intenções comunicativas, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. Tais campos forjam sistemas únicos de linguagem – os gêneros discursivos.

Segundo Rojo (2002), o fluxo discursivo das esferas cristaliza um conjunto de gêneros mais apropriado aos lugares e relações, fenômeno que viabiliza regularidades nas práticas sociais de linguagem. Estes gêneros, por sua vez, refletem o conjunto possível de temas e de relações e estilos de dizer e de enunciar. Dessa forma, o que garante a irrepetibilidade dos textos e discursos é o fato destes aspectos da situação, assim como seu tempo-lugar histórico-social, serem eles próprios não repetíveis, garantindo o caráter original de cada enunciado.

Convém destacar, também, que Bakhtin (2011) aproxima os gêneros primários da modalidade oral e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os gêneros secundários do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, estreitamente relacionadas à modalidade escrita da linguagem. O estudioso

considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Assim, um diálogo cotidiano relatado em um romance passa a incorporar em sua forma as características do universo mais complexo da narrativa, ou seja, nesta situação, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser cotidiano.

De acordo com Bakhtin (2011), na *Estética*, os gêneros nascem de certas formas de interlocução – geradas nas diferentes práticas sociais –, as quais acabam por determinar os três elementos que os constituem: a forma composicional, o estilo e o tema.

O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor).

Aqui cabe pormenorizar o que estabelece o autor russo sobre as três dimensões essenciais e indissociáveis: os temas podem ser definidos como o conteúdo ideologicamente conformado, que se tornam comunicáveis através do gênero; a forma de composição fica destacada nos elementos das estruturas comunicativas/linguísticas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; já as marcas de estilo se mostram nas configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma de composição do gênero. Todas essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros do contexto da fala/escrita ou da situação de produção dos enunciados, em que pese a apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e dos interlocutores(s) do seu discurso.

Dentro desse quadro, quando inserida numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, mas coagida pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Tais elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não

consciência, faz uso do gênero mais adequado à situação. Fica claro, assim, que a seleção de palavras ou de formas linguísticas para a construção do ato linguageiro é marcada por traços que condicionam sua utilização em situação específica, num determinado gênero. Nesse processo, a escolha de determinadas palavras para determinada situação só é possível porque sua escolha já foi feita por diversos locutores em diversas outras situações semelhantes. Assim, a partir dessa constatação, destaca-se a dinamicidade dos gêneros, característica que remete às necessidades funcionais e momentâneas de uso da palavra, como também a sua historicidade, que se desenvolve e se ajusta às novas condições de uso da linguagem.

Essas considerações têm importância fundamental na prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento discursivo dos alunos. Nessa prática, além de estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso. Conseqüentemente, por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero, é que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Por outro lado, e não menos importante, tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem implica considerar tanto o contexto em que foram produzidos e em que circulam quanto os três elementos composicionais discriminados pelo autor russo. Isso faz com que, no trabalho com os gêneros na escola, seja imprescindível conduzir o fazer pedagógico não só para o que existe no texto, mas também para o que está fora dele, para a situação de interlocução, que é parte constitutiva dos sentidos do texto. Além disso, o trabalho com os gêneros na escola contribui para uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso, pois, ao analisar as formas composicionais e os estilos constituintes dos gêneros, os alunos acabam refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a utilização ou o surgimento do gênero analisado.

Quando se fala em tomar os gêneros e não meramente textos ou os tipos de texto como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem, as quais envolvem tanto capacidades linguísticas, quanto discursivas, relacionadas à apreciação da situação comunicativa. A propósito, tais capacidades, sob pena de não possibilitarem a inserção dos sujeitos em todas as instâncias

comunicativas, precisam propiciar a participação em práticas sociais mediadas pela escrita e outras semioses. Tal conjuntura pode ser enquadrada nos letramentos ou multiletramentos (ou, ainda, (multi)letramentos, numa acepção coerente com as demandas sociais, cada vez mais híbridas no que tange ao uso das linguagens). O papel da escola no desenvolvimento dessas capacidades é o centro da seção que segue.

3.3 Os (multi)letramentos em Língua Portuguesa

O letramento em LP pode ser definido como o processo de inserção e participação das pessoas na cultura escrita. Tal processo tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade, sejam placas, rótulos, embalagens, e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. Nessa perspectiva, os letramentos ou as práticas letradas se configuram como o domínio, manifestado em processos de compreensão e produção, por parte do falante ou escriba, dos gêneros em geral, formais e públicos, que envolvem a modalidade escrita da linguagem.

Soares (2004) aponta as origens do conceito e de suas imbricações com a alfabetização. A autora considera que o letramento nasceu em meados da década de 1980 pela “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 7). Dessa forma, ainda segundo a autora, o letramento aparece no Brasil, o *illettrisme* na França e a *literacia* em Portugal, para nomear um fenômeno distinto da alfabetização. Estados Unidos e Inglaterra, por sua vez, já tinham a palavra *literacy* dicionarizada, mas organizaram um campo de estudo na mesma época a fim de se diferenciar daquilo que em língua inglesa se conhece como *reading instruction* ou *beginning literacy*. Da mesma época é a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (Unesco), de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, com o que se pretendia um avanço nas avaliações internacionais sobre leitura e escrita, tomadas para além da mera capacidade de ler e escrever.

De acordo com Kleiman (2007), o letramento configura-se como uma concepção social de escrita. A autora discorda da concepção arraigada de que a leitura e a escrita configuram um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas “progressivamente” até se chegar a uma suposta competência ideal, de um “usuário proficiente de língua escrita”. Para ela, e seus estudos do letramento, a leitura e a escrita são “práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Desse modo, as práticas sociais – e, portanto, os letramentos – não ocorrem na sociedade de maneira desorganizada, mas em esferas, em campos, em âmbitos de atividade que têm suas particularidades, suas regras, seus valores. Tais campos disponibilizam certas estruturas linguísticas que possibilitam as diferentes maneiras de falar, de escrever e de se comunicar: os gêneros discursivos.

Nas palavras da autora, disso decorre uma importante contribuição para o fazer pedagógico: se, por um lado, as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação, as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências por parte do aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais essa manifestação da linguagem é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada (KLEIMAN, 2005).

Em síntese, no que condiz ao letramento, o desenvolvimento linguístico – na escola ou fora dela – pode ser definido como um processo de apropriação das experiências de linguagem acumuladas pela sociedade no curso de sua história. Ou seja, essa apropriação é um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social. Daí decorre a grande contribuição das práticas ancoradas nos pressupostos enunciativo-discursivos no ensino de LP: como um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais, práticas estas, que circulam na forma de textos orais, escritos e multissemióticos. Assim, parte-se para a explanação de outro conceito relevante, os multiletramentos.

Quanto aos multiletramentos, a escolha do termo é motivada, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. Segundo os autores, o termo envolve modos de

representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua falada ou escrita. Segundo eles, os novos meios de comunicação estão remodelando os usos da linguagem, o que implica na apreciação de múltiplas semioses para a construção de sentidos.

De fato, novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor o texto surgem, o que acaba por ampliar o conceito de escrita e de texto. Assim, o texto impresso – com palavras e orações em tinta no fundo branco como elementos – tem agregado outros recursos, como o som, a imagem, as cores. Não obstante, as mídias digitais e seus apps de produção de conteúdo possibilitam a criação de textos multissemióticos¹⁰, ou seja, polivalentes de elementos (língua escrita, movimento, música etc).

Efetivamente, a escrita está se resignificando. Escrever é, na sociedade midiática, muito mais que produzir textos meramente verbais. Saber escrever, nessa sociedade, é lançar mão de estratégias multimodais de composição. Segundo Rojo e Moura (2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. É preciso destacar que esse imbricamento de semioses é uma característica da comunicação, a qual se efetiva simultaneamente por vários meios e formas, já exemplificados anteriormente.

Nessa perspectiva, os autores supracitados apontam a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, proposta, segundo eles, pela primeira vez, em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos (entre eles Bill Cope e Mary Kalantzis, já referenciados neste trabalho), o Grupo de Nova Londres, reunidos em Nova Londres, Connecticut (EUA). Essa pedagogia deve(ria) incluir “os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS”¹¹, além “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

De fato, vislumbra-se, neste movimento, um tripé, que alicerça os multiletramentos, amparado na multiplicidade semiótica, esta advinda,

¹⁰ Textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens. Neste sentido, a maioria dos gêneros que circulam socialmente são multissemióticos, pois envolvem no mínimo a linguagem verbal e a visual (fotos, ilustrações, cores). Um poema visual, por exemplo, configura-se como um texto verbo-visual.

¹¹ Sigla para Tecnologias da Informação e da Comunicação; diz respeito às máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento.

principalmente, da expansão dos gêneros multimodais, alavancada pela ascensão das tecnologias digitais (a segunda égide da teoria), e da multiculturalidade, por sua vez, sempre presente na escola, mas nem sempre tomada como relevante na elaboração dos currículos.

Para Rojo e Moura (2012), o desenvolvimento das tecnologias da comunicação com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita exige que a escola foque seu trabalho nessa realidade e parta dela para ensinar. Segundo os autores, a sociedade lida com textos cada vez mais semióticos, que exigem dos alunos estratégias de escrita e também de leitura que estejam de acordo com a multiplicidade de linguagens que compõem o texto: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (ROJO; MOURA, 2012, p. 99).

Neste novo enfoque, a observância da multiplicidade de culturas presentes nas escolas pode contribuir sobremaneira no desenvolvimento de competências e habilidades languageiras: para além do atendimento ou da busca do ideal ou do erudito, no trabalho com gêneros canônicos, o agenciamento dos diversos saberes das massas possibilita a valorização dos conhecimentos linguístico-discursivos já sedimentados pelos alunos, em uma prática pedagógica com a língua que pode ser definida como “situada”. Assim, a partir da realidade do aluno(ado), seja ela a manifestação da cultura local, como a gauchesca, com seus gêneros textuais característicos, seja a contribuição das práticas com a linguagem dos *influencers*, que tanto atraem os jovens, é possível direcionar a prática pedagógica do componente LP no sentido de casar, hibridizar e (por que, não?) brincar com essas linguagens.

Nesse sentido, os próprios documentos norteadores apontam que a forma de lidar com as informações mudou: se antes (da necessidade dos multiletramentos) os textos eram produzidos para serem lidos, hoje eles se prestam a serem curados, curtidos, coproduzidos, compartilhados. Desse modo, cabe à escola formar cidadãos com capacidade crítica, que, além de produzir conteúdo relevante para a sociedade, possam discriminar e refutar as *fake news*, um problema hipertrofiado a partir do repasse passivo de informações levianas (geralmente com tom discriminatório) aos contatos nas redes sociais.

Tal posicionamento sobre a ação pedagógica da escola é corroborada por Kleiman (2005, p. 52), quando afirma:

Tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós-moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas.

Logo, se é papel da escola preparar o aluno para seu agir linguageiro no mundo, cabe a ela garantir o estudo das potencialidades de cada linguagem, não ignorá-las. Nesse sentido, pensar o ensino da língua materna sob a ótica dos (multi)letramentos prevê o desenvolvimento da capacidade de o sujeito colocar-se como autor/sujeito do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral ou multissemiótico.

Desse modo, a diversidade de gêneros do discurso, imbuídos de seus aspectos sócio-históricos, podem e devem ser contemplados no ensino de LP, uma vez que os gêneros se constituem por meio da linguagem concreta e viva, o que permite ao aluno refletir sobre seu funcionamento e compreender as relações de sentido estabelecidas através da linguagem em uso. Por esse prisma, o trabalho com os gêneros discursivos possibilita uma mudança de paradigma no ensino da língua com vistas a superar o ensino da gramática normativa e da metalinguagem em prol de um ensino com base no texto: é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como um sistema abstrato de regras.

É sobre o que trata a seção seguinte.

3.4 Os gêneros como objeto de ensino (e aprendizagem)

No intuito de enquadrar toda discussão conduzida até aqui, o conceito de gêneros do discurso prevê que a análise dos fenômenos linguísticos deve partir dos usos concretos decorrentes das variadas formas de interação humana, nas quais tomam parte sujeitos históricos atuando nas diversificadas situações sociodiscursivas. Dessa relação, em que pesam, também, as intenções comunicativas dos falantes (escreventes, pintores, designers, etc), emergem os “[...]”

tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Nessa perspectiva, para entender a língua(gem) em uso, é necessário compreender a dupla orientação da realidade. Medviédev (2016) reitera essa ideia presente em todos os trabalhos do Círculo: a análise de qualquer materialidade discursiva precisa considerar tanto elementos externos, ou as circunstâncias sociodiscursivas (aspectos temporais, espaciais e ideológicos), quanto os elementos internos, relacionados à forma (língua, traços, cores), englobando como se organizam os modos de dizer concernentes a cada prática de interação.

Tal discussão, transposta para o ensino, a partir de Marcuschi (2008), impõe os seguintes questionamentos: quando se ensina língua por uma perspectiva de gêneros, o que se ensina? Ou: quando se estuda língua em uma perspectiva de gêneros, o que se estuda? Quando os documentos norteadores orientam o trabalho com a língua tendo os objetos do conhecimento e os objetivos sempre atrelados ao seu pertencimento a determinado gênero, o que isso quer dizer?

Para começar, a noção basilar que a perspectiva de gêneros do Círculo traz é a abordagem de língua como discurso, ou seja, como diálogo, conversa infinita entre pessoas ao longo da história da humanidade, seja por meio da forma oral, seja por meio de textos escritos. Desse modo, conclui-se que a língua não é objeto que se possa enquadrar num projeto de ensino. Ela é muito mais: é o fundamento da vida em sociedade; a língua como discurso acontece por meio dos gêneros de discurso usados nas situações de comunicação, as quais, por sua vez, determinam os gêneros a serem usados. Logo, os gêneros de discurso existem porque existe língua. Desse modo, não é preciso ensiná-los para que eles existam.

Embasados nessa premissa, os documentos norteadores, que pautam suas orientações didáticas na teoria dos gêneros do discurso, apontam o texto como unidade nuclear do ensino, perpassando o estudo das materialidades discursivas em seus aspectos sócio-históricos e ideológicos, considerando também as condições de produção e as situações de comunicação dos discursos. Tal orientação está prescrita no objetivo da educação em língua, o qual, numa paráfrase, pode ser resumido como: potencializar ao máximo as habilidades de uso da linguagem em interações sociais significativas, as quais se consubstanciam por meio de gêneros discursivos que são ou não recorrentes e cuja diversificação é consequência da ampliação das interações sociais.

Desse modo, sob a perspectiva dos gêneros, mostra-se significativa a busca de uma ação escolar comprometida com a forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, isto é, com a aprendizagem significativa, no intento de conferir ao processo pedagógico um viés menos artificial. Tal encaminhamento, que passa ao largo das práticas de uso de texto como pretexto para estudos gramaticais ou das listas programáticas de gêneros, favorece a aprendizagem significativa também porque incorpora a forma como as diferentes culturas usam a língua escrita, sob a perspectiva dos multiletramentos, numa busca pela hibridização dos letramentos de diferentes culturas. Nessa ancoragem, um letramento não suplanta o outro, embora, segundo Marcuschi (2008), caiba à escola a primazia de ensinar os gêneros menos usuais, numa acepção que encontra eco na BNCC (BRASIL, 2018), quando afirma a necessidade de aumentar o repertório letrado, cultural e erudito dos estudantes.

Didaticamente, é preciso considerar que os gêneros do discurso têm uma dupla inserção nas propostas curriculares, principalmente na BNCC. Por um lado, como um dos elementos que contextualiza e materializa as práticas/eixos do componente de LP, colocam-se como critérios organizadores do trabalho com todas as práticas. Tal orientação se estabelece a partir do vínculo dos gêneros do discurso com as esferas de atividade humana, num enquadramento que acentua a perspectiva enunciativo-discursiva das abordagens dos documentos: os textos aparecem sempre relacionados aos seus contextos de produção. Dominar os gêneros, neste enfoque, significa ampliar as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura a escrita, a produção e escuta de textos – daí a diversidade dos textos, inscritos nas esferas de comunicação, ser um dos eixos organizadores do próprio currículo.

Por outro lado, os gêneros se colocam como um dos objetos de ensino-aprendizagem, no que tange à prática da análise linguística¹². Aspectos relevantes, como a sua forma composicional, seu estilo, seu contexto geral de produção devem ser conteúdos de trabalho e devem pautar a construção de habilidades.

Incumbe, assim, aprofundar o conceito de análise linguística, sem embargo da importância das práticas de leitura, escrita e oralidade, cuja abordagem, dos documentos norteadores, que as revela como processos interacionais,

¹² A análise semiótica não será aprofundada nesta pesquisa, que considera bastante a abordagem da BNCC sobre o assunto.

interdisciplinares e contínuos, é considerada eficaz para os fins desta pesquisa. A análise linguística, por sua vez, enquanto processo comprometido com o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos, de acordo com Geraldi (2003), tem um sentido mais amplo do que aquele associado ao termo gramática, na medida em que dá conta de processos e fenômenos enunciativos e não apenas de ordem estrutural.

Tal aceção é corroborada por Mendonça (2006, p. 208), quando afirma que o objetivo central da análise linguística (AL) é [...] “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem”. Para a autora,

[...] a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

A partir da proposição da autora, é possível tecer três considerações. Os estudos gramaticais fazem parte da análise linguística, com destaque para sua insuficiência enquanto tópico de estudos, já que, se o intuito é desenvolver capacidades para agir de modo eficiente com a linguagem, o sujeito serve-se da estrutura da língua para suprir seus objetivos de atuação social. Logo, a análise desse processo nas aulas de LP, precisa englobar tanto os aspectos estruturais, nomeadamente a gramática, quanto os contextuais e/ou enunciativos, como a descrição do(s) interlocutor(es) e o momento histórico.

Outra possível categorização advinda da citação de Mendonça (2006) reside no fato de que a gramática (de cunho enunciativo) funciona enquanto processo de descrição dos fenômenos que se processam nos eventos enunciativos, passíveis de serem perscrutados na materialidade dos textos. Daí advém uma terceira característica da análise linguística: ela somente pode surtir efeito quando associada às outras práticas de estudo da língua previstos nos documentos norteadores. Isto porque, afora estes eixos estarem embutidos nos campos de atuação da linguagem, o que configura parte do contexto a ser analisado, o trabalho torna-se mais profícuo quando focado nas produções orais e escritas dos alunos/agentes, com vistas à superação de defasagens e aperfeiçoamentos de usos dos aspectos estruturais da

língua. Na leitura, por sua vez, os estudos gramaticais são incontornáveis, já que transpassam a produção de sentidos do texto.

Rojo (2019) aponta nesse sentido, quando afirma que:

Bakhtin [...] já dizia que deveríamos partir do contexto em que o enunciado foi gerado, em um segundo momento entender que impacto ele tem na forma de composição do enunciado – o que eu escolho falar primeiro, o que vem depois – e, em terceiro lugar, pensar no estilo de enunciado, que são as escolhas gramaticais. Quando a gente fala em Campo de Atuação, caminhamos nesse sentido. Então, não é que a Gramática não apareça, a questão é que ela não constitui, por si só, currículo. No lugar dela, entram as práticas de linguagem. E agora estamos falando de práticas de linguagem em gênero. A gramática está, portanto, embutida no gênero que o professor escolher. Dessa forma, o aluno vai olhar a gramática em seu funcionamento e não como um conteúdo isolado (ROJO, 2019, n.p.).

Em resumo, a análise linguística, como também a semiótica, se define como a avaliação consciente da materialidade dos textos em seus aspectos estruturais, os quais, por sua vez, sofrem a coerção do contexto enunciativo. Por conseguinte, cumpre destacar a importância da integração da AL às outras práticas de ensino e aprendizagem da língua – leitura e produção oral e escrita, como descrição dos fenômenos linguísticos/semióticos com os quais os alunos tenham operado.

Assim, quando se encerram a pesquisa documental, como também a teórica, parte-se para a apresentação da metodologia que enquadra o estudo de caso. Por conseguinte, os pressupostos apresentados pelos documentos norteadores, os quais, por sua vez, incorporam os fundamentos científicos dos autores aqui investigados, serão alvo de escrutínio no decorrer da aplicação e análise dos instrumentos de pesquisa para averiguar como se dá a implementação das propostas que orientam e normatizam o ensino de LP nos anos finais do EF.

4 METODOLOGIA

Este trabalho manifesta-se em um estudo de caso que tem por objetivo geral verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, são implementadas pelos professores de LP no 9º ano do EF. A pesquisa classifica-se como básica quanto a sua natureza, quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, quanto aos objetivos, é descritiva, quanto aos procedimentos, é bibliográfica. A proposta, dividida em duas partes, apresenta, em seu início, a pesquisa documental, na qual foram prospectadas as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos norteadores de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental, quais sejam PCNs, Referencial Curricular Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM. Apreendidos esses pressupostos, os quais já são identificados aqui como enunciativo-discursivos, em seguida, foi feito o aprofundamento deles, através de pesquisa teórica apoiada em autores como Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2006, 2011, 2016), Mary Kalantzis e Bill Cope (2000), Roxane Rojo (2012, 2015), Magda Soares (2004, 2016), Angela Kleiman (2005, 2007) e Luis Antônio Marcuschi (2008).

A segunda parte mantém seu foco no estudo de caso com dois professores de LP de 9º ano de Alpestre, um da rede pública estadual e outro da rede municipal. Nesse sentido, após submeter o estudo em questão ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo - identificado sob o n. 53657621.2.0000.5342 e autorizado pelo parecer de aprovação n. 5.170.987 -, foram aplicados três instrumentos para a coleta dos dados¹³, a saber: (i) questionário, enviado por e-mail, composto por 10 questões, que abarcam os pressupostos especificados na pesquisa bibliográfica; (ii) entrevista narrativa, pelo aplicativo Meet, com 4 questões, relativas ao trabalho pedagógico com as 4 práticas de linguagem; e, (iii) análise de relatórios de registros de aula do período de 24 de março a 30 de maio de 2022, lançados em aplicativo ou em caderneta, para verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos

¹³ O questionário e seus resultados, a entrevista narrativa, bem como os registros de aula constam no Apêndice A, Apêndice B e Apêndice C, respectivamente, deste trabalho.

documentos norteadores e normativos são implementadas no trabalho de ensino da língua materna operado pelos docentes.

Quanto a essa proposta de pesquisa, convém atentar ao que estabelece Yin (2001, p. 33, grifo do autor):

Para realizar esse desafio (o estudo de caso), com êxito, o pesquisador também deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir, oferecendo, desse modo, condições para que haja fidedignidade e validade dos achados por meio de *triangulações* de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias. Para desenvolver sua investigação, o pesquisador deve levar em conta um conjunto de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, eventos que ocorrem, paralelamente, ao longo de todo o processo investigativo.

Assim, o corpus da pesquisa configura-se nos dados coletados, quais sejam as respostas ao questionário e às perguntas da entrevista narrativa, bem como os registros de aula, resultados dos instrumentos do estudo de caso supracitados, analisados à luz da teoria mobilizada. Na acepção de Rudio (2007, p. 129),

A interpretação vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou. O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar, procederá às comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas.

Convém destacar que, para atender aos propósitos da abordagem qualitativa, a análise de conteúdo será feita de acordo com os preceitos de Carlomagno e Rocha (2016), que atestam a essa metodologia seu caráter unívoco de categorização e classificação de qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de maneira que possam ser comparados a outros elementos.

Desse modo, a análise e interpretação dos dados serão realizadas através da triangulação dos resultados dos instrumentos, atravessados pelas categorias de análise de conteúdo, quais sejam conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação dos pressupostos enunciativo-discursivos destacados dos documentos norteadores, bem como da interpretação da pesquisadora, para assim aferir, sintetizar e obter a resposta à pergunta proposta inicialmente, indicando como e se a

prática docente de LP incorpora os pressupostos preconizados pelos documentos que lhe servem de norte.

Consubstancia-se, assim, o cerne desta pesquisa - as categorias de análise e os pressupostos teórico-metodológicos, que ficam especificados no Quadro 2:

Quadro 2 - Categorias de análise e pressupostos teórico-metodológicos

Categorias de análise de conteúdo	Pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos
Conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação	1) Os(multi)letramentos em LP, configurados na ampliação do repertório discursivo com vistas a interagir nos diversos contextos sociais – trabalho com os gêneros discursivos e seus campos de atuação.
Conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação	2) A organização curricular em eixos de estudo – oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, com ênfase na integração entre os eixos.
Conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação	3) A leitura – para além da decodificação, o ato de prever, verificar e construir uma interpretação do texto.
Conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação	4) Produção textual, oral e escrita – interlocução efetiva.
Conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação	5) A ocorrência da análise linguística e semiótica: tendo a gramática como um dos pontos trabalhados, pensar sobre a linguagem a serviço de compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações a aos propósitos definidos – nos gêneros do discurso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

À vista disso, no capítulo seguinte, os dados serão analisados à guisa de checagem dos resultados desta pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção inicia-se com a descrição dos instrumentos de coleta de dados aplicados e coletados com as professoras pesquisadas (doravante denominadas Pesquisada 1 e Pesquisada 2): 1) o questionário contém 10 questões que abarcam (convém salientar) os pressupostos levantados na pesquisa bibliográfica e apresentam os seguintes formatos: de assinalar, descritivas e mistas (de assinalar e descrever); 2) a entrevista narrativa abrange os pressupostos em questão submetidos às 4 práticas/eixos de ensino de LP – leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica; os registros de aula decorrem da inserção da descrição das aulas aplicadas no período de 24 de março de 2022 a 30 de maio de 2022, o que perfaz, para a Pesquisada 1, o total de 10 registros, e para a Pesquisada 2, o total de 16 lançamentos. Não menos importante é a apresentação das professoras: a Pesquisada 1 conta com 26 anos de experiência no ensino de LP e trabalha numa escola pequena localizada na zona rural, em turmas multisseriadas, enquanto a Pesquisada 2 dá aula há 11 anos e atua numa escola da cidade, que atende a turmas numerosas. Ambas têm Licenciatura e Especialização na área do ensino da língua.

O procedimento de análise será o seguinte: os dados do questionário e da entrevista que convirjam em termos de conteúdo serão perscrutados em conjunto, enquanto os dados provindos dos registros de aula servirão de contraponto e/ou para ilustrar as discussões, desde que julgados convenientes por se harmonizarem com a argumentação. Para tanto, as questões do questionário serão apresentadas em quadros, com a justaposição das respostas das duas pesquisadas. Salienta-se que as respostas ao questionário serão transcritas na íntegra e das questões descritivas da entrevista serão pinçados excertos que melhor retratem o objeto de análise. Além disso, logo no início da inspeção de cada questão serão apontadas as categorias de análise aplicadas. Menos obstante, antes das conclusões, será feita a triangulação dos dados perscrutados na análise.

Seguem as três primeiras questões, que juntam as perguntas 1, 2 e 10 do questionário (Quadro 3):

Quadro 3 - Questões 1, 2 e 10 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>1. Quais documentos norteadores embasam o planejamento/implementação de suas aulas?</p> <p>(x) Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs () Referencial Curricular Lições do Rio Grande (x) Base Nacional Comum Curricular - BNCC (x) Referencial Curricular Gaúcho- RCG () Currículo de Referência do Território Municipal - CRTM</p>	<p>1. Quais documentos norteadores embasam o planejamento/implementação de suas aulas?</p> <p>(x) Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs () Referencial Curricular Lições do Rio Grande (x) Base Nacional Comum Curricular - BNCC () Referencial Curricular Gaúcho- RCG () Currículo de Referência do Território Municipal - CRTM</p>
<p>2. Você participou da construção dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ou os estudou?</p> <p>(x) sim () não</p>	<p>2. Você participou da construção dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ou os estudou?</p> <p>(x) sim () não</p>
<p>10. Como você avalia a utilidade/relevância dos documentos norteadores no seu planejamento e na implementação de suas aulas?</p> <p>(x) muito relevante () relevante () irrelevante</p> <p>Justifique sua escolha.</p> <p>R.: Quando comecei meu trabalho como professora, elaborávamos nossas aulas guiados mais pelo livro didático e pelos conteúdos que vinha do Estado. Hoje, com os documentos norteadores, consigo ter uma visão mais ampla do que preciso trabalhar, quais conteúdos e habilidades preciso desenvolver, ou seja, consigo organizar-me no meu trabalho e ver se está atendendo aos objetivos propostos.</p>	<p>10. Como você avalia a utilidade/relevância dos documentos norteadores no seu planejamento e na implementação de suas aulas?</p> <p>(x) muito relevante () relevante () irrelevante</p> <p>Justifique sua escolha.</p> <p>R.: Os documentos norteadores são extremamente importantes para a prática pedagógica, uma vez que é através deles que encontramos subsídios para a organização do planejamento.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para iniciar, essas duas questões atendem às categorias de conhecimento e avaliação das duas professoras pesquisadas acerca dos documentos norteadores, com a ressalva de que não se objetiva a revista de nenhum pressuposto. No entanto, salienta-se a importância das questões associadas acima, pois serão fundamentais para a determinação e análise das perguntas seguintes e das respostas que serão estabelecidas pelas professoras participantes, uma vez que indicarão, em caso de efetiva participação na elaboração dos documentos, o comprometimento do trabalho das pesquisadas em relação ao que estabelecem os referenciais curriculares.

Nesse sentido, ambas as pesquisadas responderam que embasam o planejamento/implementação de suas aulas, conhecem e estudaram os Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Já, o RCG foi indicado por apenas uma das professoras, a qual trabalha na escola estadual. Em relação à avaliação da utilidade/relevância dos documentos norteadores para o planejamento e implementação das aulas, ambas as pesquisadas destacam a importância das propostas, descritas como parâmetros para o planejamento, bem como para a prática pedagógica. Nesse sentido, destaca-se a declaração da Pesquisada 1, quando diz que os documentos dão “uma visão mais ampla do que preciso trabalhar”, com ênfase na listagem de conteúdos (competências e habilidades, de acordo com os referenciais curriculares) a desenvolver, na organização didática e na orientação quanto à avaliação do ensino-aprendizagem. Em consideração ao exposto, pois, desvela-se o relevo que os documentos norteadores têm para a prática do ensino de LP, como referência e/ou guia metodológico, que, junto aos livros didáticos (conforme citação da Pesquisada 1), se prestam como subsídios indispensáveis.

Em seguida, a questão 3 do questionário (Quadro 4) prevê a análise do conhecimento, bem como do uso e aplicação de conceitos metodológicos, os quais não constam do rol de pressupostos básicos especificado para esta pesquisa.

Quadro 4 - Questão 3 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
3. Com seu planejamento de aulas, você quer que os alunos desenvolvam: <input checked="" type="checkbox"/> competências <input checked="" type="checkbox"/> habilidades <input type="checkbox"/> conteúdos <input type="checkbox"/> objetivos <input type="checkbox"/> objetos do conhecimento	3. Com seu planejamento de aulas, você quer que os alunos desenvolvam: <input checked="" type="checkbox"/> competências <input checked="" type="checkbox"/> habilidades <input type="checkbox"/> conteúdos <input type="checkbox"/> objetivos <input type="checkbox"/> objetos do conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, verifica-se a adesão das duas entrevistadas à metodologia. Nesse sentido, como a questão anterior já mapeava que ambas conhecem e usam a BNCC, o emprego da metodologia se justifica, na medida em que o documento norteador apregoa tal prática. Por outro lado, as duas professoras se eximiram de assinalar objetos do conhecimento, os quais, na BNCC e, conseqüentemente, no RCG e no CRTM, indexam os blocos de ensino (antigos conteúdos) referentes a cada prática linguística (leitura, produção oral e escrita e análise linguística). Em tempo, nenhuma

das pesquisadas assinalou a alternativa que designava os “objetivos”, situação que confronta a categoria delas de conhecedoras e usuárias da BNCC (e RCG por uma professora), visto que esses documentos trazem objetivos gerais entre seus preceitos. Já, o fato de nenhuma das pesquisadas assinalar a alternativa dos “conteúdos”, embora a Pesquisada 1 tenha feito menção ao termo na questão anterior, corrobora o posicionamento delas de conhecedoras dos documentos proferidos nas duas primeiras questões, posto que nenhum deles apresenta tal estratégia didática como princípio.

Para confrontar as respostas apresentadas, destaca-se que as duas pesquisadas indicam o código/referência de competências e habilidades da BNCC em seus registros diários de aula: a Pesquisada 1 (professora estadual) referencia o RCG (além da BNCC), enquanto a Pesquisada 2 (docente municipal) alude ao CRTM, com o adendo de que a primeira o faz em todos os registros e a segunda em sua maioria. A Pesquisada 1 destaca-se pela completude dos registros, em que constam, além das habilidades já mencionadas, os objetos do conhecimento, os objetivos da aula, seguidos da descrição das atividades planejadas para atender às metas. Como exemplo, cita-se o registro dos dias 24 e 25 de março de 2022¹⁴:

Aulas dias 24 e 25/03

Objeto do conhecimento: Morfossintaxe

Habilidades: (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

Objetivos:

Entender qual é a finalidade dos articuladores dentro de um texto.

Ser capaz de substituir quando necessário por outro de igual valor semântico.

Atividade: Atividades impressas com trechos de artigos científicos nos quais os alunos devem dizer qual é a finalidade dos articuladores e substituí-los por outro de igual valor.

Destaque há que ser dado sobre a organização da aula, no sentido de que as atividades planejadas concorrem para o desenvolvimento de competências e habilidades, já que o trabalho descrito com os articuladores predispõe à compreensão de seu valor semântico, com o intento de usar esses conectivos em outras situações. Já a Pesquisada 2 faz seus registros de aula de forma sucinta, muitas vezes apenas referenciando a troca de livros na biblioteca, a correção e/ou revisão de atividades ou indicando a continuação de um trabalho da aula anterior,

¹⁴ Ver mais em Apêndice C.

sem descrevê-lo naquele dia. Faz-se necessário salientar que essa professora tem como subsídio para suas aulas a Apostila Aprende Mais (PEPLER, 2022), que é referenciada nos registros sob a forma de determinadas páginas a serem estudadas naquele dia. Dado à brevidade das descrições, por conseguinte, não há como especificar em que medida as aulas se pautam pelo desenvolvimento de competências e habilidades enunciativo-discursivas.

Dando prosseguimento, a averiguação das questões 7 e 8 do questionário (Quadro 5) incidirá sobre o pressuposto 1, através das categorias de análise percepção, conhecimento, avaliação e uso/aplicação dos conceitos de (multi)letramentos em LP.

Quadro 5 - Questões 7 e 8 do Questionário

(continua)

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>7. O letramento pode ser definido como a apropriação da escrita pelos sujeitos, com a finalidade de interagirem nos diversos contextos sociais. Assim, você acha que suas aulas propiciam o letramento dos alunos?</p> <p>(x) sim () não</p> <p>Cite uma ou mais situações em que isso acontece. R.: <i>Procuro diversificar as atividades em minhas aulas. Ex.: Quando trabalho com texto opinativo, procuro fazer com que os alunos leiam textos diversos sobre o assunto como notícias, reportagens. Interpretem charges, tiras. Após peço que desenvolvam um texto. Para finalizar, depois de corrigi-los, anoto o que preciso pontuar a respeito do gênero e da função social e depois reelaboro com os alunos um texto no quadro. Então, eles reescrevem o texto novamente. Sei que com quatro turmas na mesma sala, não consigo realizar um trabalho como deveria, mas tento fazer o que dá.</i></p>	<p>7. O letramento pode ser definido como a apropriação da escrita pelos sujeitos, com a finalidade de interagirem nos diversos contextos sociais. Assim, você acha que suas aulas propiciam o letramento dos alunos?</p> <p>(x) sim () não</p> <p>Cite uma ou mais situações em que isso acontece. R.: <i>As minhas aulas propiciam momentos em que o aluno é estimulado a refletir e argumentar sobre diversos assuntos relevantes para a sociedade atual.</i></p>
<p>8. O conceito de multiletramentos compreende a capacidade de interagir com as múltiplas linguagens (multissemioses) nos textos (impessos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Nesse sentido, como você define a relevância de se trabalhar os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>(x) muito relevante () relevante () pouco relevante () indiferente</p>	<p>8. O conceito de multiletramentos compreende a capacidade de interagir com as múltiplas linguagens (multissemioses) nos textos (impessos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Nesse sentido, como você define a relevância de se trabalhar os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>(x) muito relevante () relevante () pouco relevante () indiferente</p>

(conclusão)

<p>Justifique sua escolha.</p> <p>R.: <i>Hoje os alunos estão expostos aos mais diferentes tipos de textos, portanto precisam saber qual é a finalidade social, e a linguagem pertinente a cada um. Dessa forma conseguem manter um diálogo mais eficiente com o contexto que os cerca. Precisam entender que além do texto verbal, há os recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. A função da disciplina é exatamente esta: Tornar o leitor um leitor proficiente.</i></p>	<p>Justifique sua escolha.</p> <p>R.: <i>Considero muito relevante, pois com o avanço das tecnologias é fundamental proporcionar ao aluno o conhecimento e a prática das diversas formas de linguagem, para que ele saiba lidar com as situações de comunicação em que está inserido.</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Desse modo, após serem apresentadas ao conceito de letramento, que, em resumo, liga a apropriação da escrita pelos sujeitos com vistas a sua ação social pela linguagem, ambas as pesquisadas firmaram ciência da ação de suas aulas como eventos significativos pela formação de pessoas letradas. No mais, quando instadas a citarem um exemplo de aula/atividade em que tal objeto/objetivo estivesse presente, ambas destacaram o trabalho com a diversidade de “assuntos” (Pesquisada 1) ou “textos” (Pesquisada 2) como fator preponderante no cumprimento da meta. Na exemplificação requerida, a Pesquisada 1 expôs um trabalho integrado de leitura e produção textual envolvendo vários gêneros – opinativo, charge, tira – sem prescindir de comprovar ou “pontuar” em aula a importância de especificar a função social de cada texto/gênero trabalhado. A Pesquisada 2, por sua vez, generaliza em seu exemplo de situação/aula comprometida com o letramento, apontando a importância de levar os alunos a refletirem e argumentarem sobre diversidade de conteúdos/temas acima apontada, sem desmerecer a relevância para “a sociedade atual” que tais assuntos propiciam às aulas. Em síntese, no que condiz ao letramento, a partir de Kleiman (2005), é possível afirmar que as pesquisadas orientam seu fazer pedagógico no sentido de instaurar um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais da língua escrita, através do oferecimento de diversas experiências com a linguagem.

À inquirição acerca dos (multi)letramentos em LP, cuja definição os consubstancia como o uso das multissemióticas linguagens provindas de variados contextos culturais, ambas as pesquisadas destacam ao assinalar, bem como, quando solicitadas a justificarem seu posicionamento, a relevância de os alunos estarem preparados para interagirem pela linguagem nos contextos sociais em que

estão inseridos, nos quais circulam variados gêneros, em variadas formas. Para ilustrar a disposição das professoras acerca do tema, aponta-se o registro de aula do dia 19 de maio de 2022 da Pesquisada 1, sobre variação linguística, em que foi detalhado um trabalho com gêneros multimodais, envolvendo escrita, vídeo e música, assim como o registro do dia 03 de maio de 2022 da Pesquisada 2, que relatou, sem muitos detalhes, a utilização da plataforma digital do Aprende Mais.

Ancorada em Rojo e Moura (2012), para quem a linguagem e o ensino acompanham uma sociedade em constante transformação, em especial devido ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, esta pesquisa vislumbra, a partir da fala e dos registros de diários de classe das pesquisadas, o desenvolvimento de atividades comprometidas com o desenvolvimento linguístico/semiótico relevante para interagir socialmente na contemporaneidade.

A próxima questão (Quadro 6), perpassada pelas categorias de conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação dos gêneros discursivos nas aulas, cujo conteúdo configura-se no pressuposto 1, dará seguimento a esta análise.

Quadro 6 - Questão 5 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>5. Quanto aos gêneros discursivos, a importância deles no planejamento das suas aulas se justifica porque eles servem para (Marque todas as alternativas que achar condizentes com sua prática):</p> <p>() Organizar o Plano de Estudo Anual em seqüências de ensino baseadas em cada gênero.</p> <p>() Encaminhar o ensino dos tipos de texto: narrativo, dissertativo e descritivo.</p> <p>(x) Levar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas por meio do trabalho com os textos que circulam socialmente.</p> <p>(x) Ilustrar ou exemplificar o uso dos recursos gramaticais.</p> <p>Outro:</p>	<p>5. Quanto aos gêneros discursivos, a importância deles no planejamento das suas aulas se justifica porque eles servem para (Marque todas as alternativas que achar condizentes com sua prática):</p> <p>() Organizar o Plano de Estudo Anual em seqüências de ensino baseadas em cada gênero.</p> <p>() Encaminhar o ensino dos tipos de texto: narrativo, dissertativo e descritivo.</p> <p>(x) Levar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas por meio do trabalho com os textos que circulam socialmente.</p> <p>() Ilustrar ou exemplificar o uso dos recursos gramaticais.</p> <p>Outro:</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O assinalamento, pelas duas pesquisadas, da alternativa que demarca esses gêneros como os textos que circulam socialmente, através dos quais é possível organizar um trabalho de desenvolvimento de habilidades linguísticas, demarca a

preocupação delas em inserir suas práticas na perspectiva do letramento, o qual é preceituado na BNCC, quando apresenta os gêneros indexados aos campos de atuação da linguagem. De fato, no que condiz ao letramento, o desenvolvimento linguístico – na escola ou fora dela – pode ser definido como um processo de apropriação das experiências de linguagem acumuladas pela sociedade no curso de sua história. Ou seja, essa apropriação é um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social.

Além disso, o fato de nenhuma das pesquisadas assinalar a alternativa que liga os gêneros à tipificação textual, reforça a veracidade de que ambas conhecem a BNCC, cuja metodologia não faz alusão a tais blocos de ensino. Não obstante, a Pesquisada 1 assinalou que usa os gêneros discursivos para exemplificar o uso dos recursos gramaticais, o que se coaduna com a perspectiva teórico-metodológica do documento normativo nacional, quando dispõe que a análise linguística deve partir da materialidade da língua, logo, dos textos.

A próxima questão (Quadro 7) aprofunda a orientação da BNCC acerca do uso/aplicação nas aulas, dos gêneros discursivos, organizados em campos de atuação, cujo conteúdo configura-se no pressuposto 1.

Quadro 7 - Questão 6 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>6. A BNCC organiza o trabalho com os gêneros discursivos para os anos finais do EF em campos/esferas de atuação da linguagem, quais sejam artístico-literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e da atuação na vida pública. Assinale a(s) alternativa(s) que define(m) a(s) causa(s) desse arranjo:</p> <p>(x) É uma forma de aproximar a prática didática da atuação social dos locutores pela língua.</p> <p>() Trata-se de uma forma de padronizar os textos, além de estabelecer uma classificação rígida a ser seguida.</p> <p>(x) Apresenta-se como uma forma de orientar os procedimentos didáticos, adequados aos contextos de uso da língua.</p>	<p>6. A BNCC organiza o trabalho com os gêneros discursivos para os anos finais do EF em campos/esferas de atuação da linguagem, quais sejam artístico-literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e da atuação na vida pública. Assinale a(s) alternativa(s) que define(m) a(s) causa(s) desse arranjo:</p> <p>(x) É uma forma de aproximar a prática didática da atuação social dos locutores pela língua.</p> <p>() Trata-se de uma forma de padronizar os textos, além de estabelecer uma classificação rígida a ser seguida.</p> <p>() Apresenta-se como uma forma de orientar os procedimentos didáticos, adequados aos contextos de uso da língua.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ambas certificam que estão de acordo com um dos pressupostos basilares de todos os documentos norteadores quando assinalam que a organização do trabalho

com os gêneros discursivos em campos de atuação configura-se como uma forma de aproximar a prática didática da atuação social dos locutores pela língua. Ora, se nas práticas letradas, os agentes interagem em situações específicas circunscritas em contextos que definem algumas de suas características, a proposição didática de acoplar as práticas na escola nas esferas artístico-literária, de estudo e pesquisa, jornalística/midiático e da atuação na vida pública, vem descrever a conjuntura enunciativo-social que configura o ato linguageiro, além de se prestar à ilustração dos eventos enunciativos, o que, por si só, é uma ação didática relevante.

Para se falar em procedimentos didáticos, já que uma das pesquisadas assinalou que a organização em campos de atuação orienta tais esquemas, é preciso destacar que a análise linguístico-discursiva do contexto impõe-se como determinante nos processos pedagógicos de todas as práticas, já que os aspectos conjunturais influenciam os falantes, escritores e leitores nas suas atividades. Tal proposta manifesta-se na BNCC, quando indica que a organização dos eixos dentro das esferas de atividade humana vem “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2018, p. 138). Dessa forma, tal organização do currículo do ensino de LP se justifica na medida em que possibilita situar as práticas de linguagem, o que se reverte em situações significativas de uso e análise do uso.

Quando nenhuma das pesquisadas pressupõe os campos de atuação como uma forma de padronizar os textos ou estabelecer uma classificação rígida a ser seguida, demonstram ciência do que predizem os documentos norteadores, que iteram e reiteram que suas classificações se escusam de serem julgadas como modelos engessados. Pelo contrário: o RGC (RIO GRANDE DO SUL, 2018) faculta o poder discricionário ao professor enquanto agente habilitado para, a partir das prescrições curriculares estaduais, planejar sua prática de acordo com a realidade em que ocorre sua ação pedagógica, em que pese a incorporação da cultura do entorno, com suas especificidades nos usos da língua(gem) e, principalmente, o potencial linguístico dos alunos. Nesse sentido, o documento gaúcho reconhece a autonomia do professor, como conhecedor da realidade em que trabalha, para adaptar as orientações curriculares em seu planejamento, levando em consideração os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Dando prosseguimento, serão analisadas as três primeiras questões da entrevista, sob o enquadramento das categorias conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação, as quais inspecionam o modo como se dão três práticas de ensino desenvolvidas pelas pesquisadas, quais sejam leitura, oralidade e produção escrita, as quais se enquadram, respectivamente nos pressupostos 3 e 4.

Primeiramente, há que se ratificar que a análise será entremeada com trechos representativos das respostas obtidas durante o colóquio, cuja condução foi estabelecida pela justaposição das respostas de cada entrevistada, uma a uma, aos seguintes questionamentos (dispostos no Quadro 8):

Quadro 8 - Questões 1, 2 e 3 da Entrevista

Elabore suas percepções acerca de cada uma das práticas de linguagem, respondendo a essas duas questões (ao lado):	1) Como você define a proficiência linguístico-discursiva, promovida pelas aulas de Língua Portuguesa, esperada para o 9º ano do EF no que tange à prática de(vide abaixo, na coluna à esquerda)?	2) Que pressupostos e/ou orientações didáticas devem ser seguidos para alcançar tal objetivo?
b) Leitura		
a) Oralidade		
c) Produção escrita		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Outro adendo importante refere-se à inversão da apresentação das práticas: se na entrevista, a ordem foi oralidade, leitura e produção textual, aqui, optou-se por analisar primeiro a leitura, seguida da oralidade e da escrita, por se enquadrarem, as duas últimas, nas atividades de produção textual.

Em relação à leitura, as duas pesquisadas destacam a compreensão e a fluência como meta de proficiência leitora para os alunos ao final do EF. No mesmo ensejo, a Pesquisada 1 destaca a leitura “nas entrelinhas”, enquanto a Pesquisada 2 apresenta a preocupação com o trabalho contextual da leitura do(s) texto(s) para levar o aluno a “identificar pra que ou por que ele foi escrito”.

Para responder sobre as orientações didáticas adotadas com vistas a alcançar as metas relatadas na primeira questão da entrevista (bem como no parágrafo anterior), houve disparidade nos relatos. A Pesquisada 1 começa destacando a importância de colocar o “aluno em contato com diversos tipos de textos” sobre o mesmo tema, na mesma unidade de ensino, com o fito de promover

a busca de relações intertextuais. A professora ainda relata aprazamentos de leituras de livros infanto-juvenis, num sistema que culmina com aplicação de questionário sobre a obra ou num trabalho de produção de resenha sobre o livro. Além disso, a Pesquisada em questão faz referência ao trabalho de leitura em voz alta que promove entre seus alunos para que “eles prestem atenção naquilo que está sendo lido”. A Pesquisada 2, por seu turno, destaca de seu programa didático para o eixo da leitura o trabalho de interpretação, com vistas à compreensão leitora. Essa preocupação se expande no trabalho relatado com o contexto do texto, traduzido como a análise da biografia do autor do texto, bem como a reflexão sobre o assunto/tema abordado nas obras com vistas a apreender “o que ele tem a ver com a nossa realidade”.

Diante das respostas das entrevistadas sobre seus objetivos em leitura, é possível afirmar que se coadunam com o que apregoa a BNCC, já que o documento oficial declara que o eixo se consubstancia como “Ler [...] textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2018, p. 87).

Nesse sentido, quanto ao tratamento didático do eixo, o documento nacional em questão destaca a promoção da reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, o que pode ser pontuado quando as pesquisadas referem o trabalho com a biografia do autor do texto lido, bem como a incidência das atividades de interpretação do texto antes e após a leitura. Tais direcionamentos didáticos podem ser conferidos nos registros de aula: a Pesquisada 2 relata o trabalho com leitura e interpretação de texto por quatro vezes nos 16 (dezesesseis) lançamentos de aula apresentados, enquanto a retirada de livros para leitura na biblioteca escolar aparece outras três vezes, seguido por destinação de período para leitura por duas vezes. Já, dos registros de aula da Pesquisada 1, pontua-se a diversidade de gêneros ofertados aos alunos no eixo da leitura (inclusive multissemióticos) e cita-se a aula do dia 31 de março e 01 de abril de 2022¹⁵, que visa preparar os alunos a distinguir fato de opinião:

Objeto do conhecimento: Textualização; Progressão temática.

Habilidades: (EF89LP29RS-1) Reconhecer que há uma ordem progressiva para a construção dos textos, de modo a torná-los coerentes e coesivos.

Unidade temática: fato e opinião.

¹⁵ Ver mais em Apêndice C.

Objetivos: D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Atividades:

Quiz com frases para dizer se é fato ou opinião. (Online) responder. Corrigir e comentar as respostas com os alunos.

Enfim, as estratégias de leitura que se desvelam através da análise do que as pesquisadas apresentam da sua prática correspondem, em grande medida, ao que orientam os PCNs, já que, segundo eles, a leitura se caracteriza como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem, etc. Ou seja, a proficiência em leitura implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 1998). Aqui, urge destacar que os apontamentos retirados dos PCNs, especificamente a última parte, emergem como pressupostos teórico-metodológicos filtrados nesta pesquisa, dado o seu potencial de resumir o que todos os outros documentos inventariados falam sobre leitura.

Passando do eixo da leitura para o da oralidade, expresso no pressuposto 4 e analisado sob as categorias de conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação, destaca-se que as pesquisadas têm posicionamentos similares sobre a conformação da proficiência no eixo. Ambas apontam a necessidade de um trabalho que leve o aluno a saber tomar parte em uma discussão e se expressar perante “assuntos relevantes para a sociedade” (Pesquisada 2) . No entanto, enquanto a Pesquisada 1 destaca a importância da postura corporal do orador, “saber se posicionar”, a Pesquisada 2 confirma as capacidades de argumentação que os alunos deveriam ter “sobre o que está acontecendo no mundo”, além de reafirmar seu posicionamento ao relatar a (danosa) nula experiência com oralidade na própria formação: “[...] e hoje eu vejo que isso me faz falta.”

Em relação aos procedimentos didáticos voltados para angariar tais metas, a Pesquisada 1 relata momentos em que os alunos têm de expressar opinião sobre textos lidos individualmente ou em grupo. Sobre as apresentações individuais, há que se destacar que os alunos são chamados à frente da turma; nos momentos de socialização oral, a professora aproveita para pontuar “algumas questões linguísticas”, [...], “como o ‘né, tipo assim””, que a mestra aponta como condenáveis em algumas situações. Com vistas a superar as inibições das sessões de apresentações orais, a Pesquisada 1 procura trabalhar as questões “da postura

mesmo”. Para conferir o registro de tal aporte procedimental, salienta-se que as amostras do Diário de Classe apontam uma oficina de “discussão” de um tema na aula do dia 19 de maio de 2022, sem maiores especificações. Já a Pesquisada 2 começa dizendo que proporciona “[...] vários debates sobre assuntos relevantes para a sociedade”, para continuar afirmando que o faz “[...] “quase todos os dias” (embora a professora não faça menção a essa prática reiterada em seus registros de aula). Também lança mão de trabalhos de pesquisa em fontes digitais “no laboratório” a serem apresentados de forma oral à turma.

Para discutir as metas e estratégias do trabalho com a oralidade estabelecidas e implementadas pelas pesquisadas, é preciso lançar mão do que diz a BNCC, quando aponta que o eixo se manifesta nas práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, para depois lançar os seguintes exemplos: aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, entre outros (BRASIL, 2018). Assim, o eixo envolve a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação, de modo a levar o aluno “a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (p. 87). Desse modo, é possível afirmar que tais prescrições encontram correspondência na prática das pesquisadas, especialmente quando investem nos debates sobre temas contemporâneos em aula, precedidos ou não por pesquisas orientadas, com vistas a desenvolver as capacidades de expressão e partilha de conhecimentos.

Em relação à questão da entrevista que investiga o eixo alistado no pressuposto 4, a produção escrita, sob à luz das categorias conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação da prática enquanto interlocução efetiva, ambas as pesquisadas apresentaram uma prática balizada pelos gêneros discursivos. À pergunta que demandava uma meta de proficiência em produção escrita para o 9º ano, a Pesquisada 1 destaca que o aluno, ao ser solicitado a escrever, deve saber “desenvolver de maneira razoavelmente coerente o assunto”, além de saber “diferenciar a linguagem e a estrutura daquele texto”, apontando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão como partes essenciais das produções escritas. E avança dizendo que “o professor sabe quais gêneros os alunos precisam conhecer no 9º ano”. A Pesquisada 2, por sua vez, destaca como meta que “o aluno deve saber colocar no papel o que ele pensa sobre determinado assunto”. A

“questão da criatividade” também foi mencionada, quando a professora discorre sobre a necessidade de trabalhar gêneros diversos, em que cita a poesia. No entanto, se o artigo de opinião, segundo ela, é, por excelência, o lugar da argumentação, a poesia também pode cumprir essa função. Pondo em foco os procedimentos didáticos adotados para alcançar tais objetivos, a Pesquisada 1 relata um trabalho com produção escrita em que as três partes principais - introdução, desenvolvimento e conclusão - são alvo de um trabalho consistente, embora sem especificação do gênero que compõem.

Na exemplificação apresentada sobre a primeira parte da estrutura, percebe-se que se trata de um texto opinativo, inscrito no campo de atuação de estudo e pesquisa: “forneço para eles exemplos de como introduzir, por exemplo, com uma pergunta, um fato narrativo, um dado histórico, dependendo do assunto [...]”. Não obstante, com o intuito de “melhorar” ou “contribuir” com a melhoria das produções, a Pesquisada lança mão de uma sequência didática que começa com a produção individual inicial, seguida da revisão da professora, que faz apontamentos do que precisa ser aperfeiçoado pelos alunos na reescritura. Há, além disso, um trabalho coletivo de revisão dos textos: “algumas vezes eu também coloco trechos dos textos deles no quadro e juntos fazemos uma nova versão [...]”. No quesito procedimentos didáticos, a Pesquisada 2 diz que “antes de mandar eles produzirem, [...] se trabalha toda a estrutura, a linguagem, as características específicas do gênero estudado.” Nesse processo de instrumentalização do aluno para a produção individual, a professora trabalha “a questão da linguagem verbal e não verbal”, numa alusão à distinção das sequências multissemióticas. Em sua fala, a Pesquisada enfatiza um exemplo de atividade que desenvolveu, que esta pesquisa classifica como em prol do desenvolvimento discursivo dos alunos: por ocasião do Dia Nacional de Combate à Exploração Infantil, a partir de pesquisa realizada, “os alunos criaram cartazes, que também são uma produção escrita, para expor e ajudar na conscientização.”

No intuito de compor o quadro de análise do trabalho com produção escrita apresentado pelas pesquisadas, convém filtrar o que prevê a BNCC como objetivo geral no quesito: ao final do 9º ano, o aluno deve ter as capacidades de produzir textos escritos e multissemióticos “que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2018, p. 87). O documento também esclarece, à página 78, que o eixo da produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria

(individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; etc. Ora, convém destacar que vários pontos da proposta do referencial normativo se revelam na prática das pesquisadas, dos quais cumpre evidenciar a busca pela autonomia dos alunos em produção escrita no trabalho com a diversidade de gêneros, cuja descrição aponta, em muitos casos, para sua planificação enunciativa (vide exemplo da produção de cartazes).

Com o firme propósito de continuar debatendo as práticas de linguagem em LP, a análise linguística será a próxima a ser analisada (Quadro 9), sob o encargo de todas as categorias de análise desta pesquisa. Integrada ao pressuposto 5, a perscrutação da implementação da prática buscará indícios de reflexão sobre linguagem a serviço de compreendê-la e utilizá-la apropriadamente nos gêneros do discurso. Para tanto, serão analisadas associadamente a questão 9 do questionário, bem como a última questão da entrevista (4).

Quadro 9 - Questão 9 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>9. Para você, a análise linguística insere-se no processo de desenvolvimento das competências de uso da linguagem dos alunos porque (Marque todas as alternativas que considerar adequadas):</p> <p>() Serve para que os alunos adquiram conhecimentos de ortografia, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, porque tais conteúdos intrinsecamente levam a reconhecer a norma culta da língua.</p> <p>(x) Amplia a competência discursiva, quando tem como objeto o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo.</p> <p>(x) Junto com a análise semiótica, possibilita a compreensão da estrutura contextual e composicional dos textos.</p> <p>() A apresentação de tópicos de metalinguagem, desde que ocorra logo no início das unidades de ensino, possibilita ao usuário o exame detalhado dos fenômenos observados na fala e na escrita.</p>	<p>9. Para você, a análise linguística insere-se no processo de desenvolvimento das competências de uso da linguagem dos alunos porque (Marque todas as alternativas que considerar adequadas):</p> <p>(x) Serve para que os alunos adquiram conhecimentos de ortografia, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, porque tais conteúdos intrinsecamente levam a reconhecer a norma culta da língua.</p> <p>(x) Amplia a competência discursiva, quando tem como objeto o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo.</p> <p>(x) Junto com a análise semiótica, possibilita a compreensão da estrutura contextual e composicional dos textos.</p> <p>() A apresentação de tópicos de metalinguagem, desde que ocorra logo no início das unidades de ensino, possibilita ao usuário o exame detalhado dos fenômenos observados na fala e na escrita.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na questão que aborda a análise linguística como um processo de desenvolvimento das competências de uso da linguagem dos alunos, quando ambas as pesquisadas assinalam que tal prática possibilita a ampliação da competência discursiva, combinam suas percepções com as prescrições dos documentos norteadores. Nesse sentido, o trabalho escolar de reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo, enquadra-se na perspectiva bakhtiniana de gêneros. Tal percepção das pesquisadas, aliada ao assinalamento da alternativa que demarca a análise linguística/semiótica como um trabalho de compreensão dos textos em seus aspectos contextuais e composicionais, remete a um trabalho de reflexão consciente acerca da materialidade textual como uma das estratégias essenciais para a construção de sentidos dos textos. Ademais, nenhuma das pesquisadas assinalou a opção sobre o ensino de tópicos de metalinguagem, o que vem corroborar a aceitação delas de que o exame detalhado dos fenômenos observados na fala e na escrita – nos textos – possibilita a instrumentalização linguístico-discursiva dos usuários da língua.

No que tange à questão sobre análise linguístico-semiótica lançada na entrevista, em que foi demandado às pesquisadas que definissem a proficiência esperada para o 9º ano em relação à prática, vale sublinhar que ambas demonstraram desconforto para iniciar suas respostas: “É bem complicado essa história [...]” (Pesquisada 1); “Ai, gente, tenho medo de dar um balão aqui...” (Pesquisada 2). A primeira segue em sua fala defendendo a tese de que “o aluno só consegue compreender [a gramática] dentro do contexto, [...]”, enquanto a segunda sentença que “o aluno deve [...] conseguir escrever e falar usando de coerência e de maneira coesa, porque a coesão já vem de ele usar as vírgulas, pontuações, as preposições, as conjunções de maneira correta.” Em sua fala, a Pesquisada 2 levanta, ainda, a questão sobre a variação linguística, “que também devemos levar em consideração”. Quanto aos procedimentos didáticos para alcançar essas metas, ambas destacam um trabalho contextualizado com a gramática. A Pesquisada 1 revela que desenvolve estratégias em “o aluno pode perceber a importância e a função dessa classe [um aspecto gramatical] para a construção da coerência textual”. E segue afirmando que “Acredito que dessa forma a gramática não fique separada da análise linguística”, além de argumentar que o trabalho com as dez classes gramaticais conduz boa parte das aulas de LP, porque tais estruturas

comparecem na conformação de uma variada gama de composições sintáticas. Em seu turno, a Pesquisada 2 diz que segue a apostila Aprende Mais (PEPLER, 2022): “trabalha-se o texto, a compreensão, daí gramática do texto”.

Para confrontar a fala das depoentes com a sua prática, apresenta-se o exemplo da aula do dia 19 de maio de 2022¹⁶, da Pesquisada 1:

Aula dia 19 (03 aulas)

Objeto do conhecimento: Variação linguística

Habilidades: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Atividades:

1- Assistir ao vídeo da música *Zazulejo* - O Teatro Mágico, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWykmQ1oe90>; acesso em: 17/ 05/ 2022-05-18.

2- Entregar cópias da letra da música: *Zazulejo* aos alunos.

3- Após lerem a música, pedir se conseguiram identificar as variações linguísticas presentes.

4- Questionário online sobre o assunto. <https://wordwall.net/pt/resource/31024891/variedade-linguistica> (a professora passa o questionário e cada um responde no gabarito em uma folha a resposta.

No mesmo ensejo, dos registros de classe da Pesquisada 2, apontam-se 2 aulas, dos dias 11 a 17 de maio de 2022, quando, partindo da leitura de um texto, é transcrito um trabalho de análise das figuras de linguagem presentes.

Passo seguinte, com vistas à discussão das metas e práticas verbalizadas na entrevista e nos registros de aula descritas acima, é imperioso resgatar as prescrições da BNCC, que apresenta a análise linguística/semiótica com o fim de obter “o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses”. A partir desse objetivo, o documento enfatiza que a prática “se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80). E continua afirmando que, durante os processos de leitura e produção textual, esse eixo envolve os procedimentos e estratégias de avaliação consciente da materialidade dos textos, no que concerne a sua composição (determinado pelos gêneros e pela situação de produção) e ao estilo adotado. Cabe destacar que a gramática é um dos elementos explorados: [...] no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as

¹⁶ Ver mais em Apêndice C.

formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (BRASIL, 2018).

Pois bem, em relação às metas de proficiência em análise linguística declaradas pelas depoentes, é possível perceber que satisfazem à proposta da BNCC, já que as pesquisadas defendem a um trabalho de compreensão da gramática (e multissemióticas, que, embora não citadas nas falas, aparecem nos registros de aula) inseridas em seu (con)texto, bem como transparecem um entendimento de que “a avaliação consciente da materialidade dos textos” possibilita ao aluno “conseguir escrever e falar usando de coerência e de maneira coesa.” Para se falar dos procedimentos didáticos apontados na entrevista e transcritos na forma de registros de aula, a análise dos aspectos funcionais da gramática que a Pesquisada 1 diz desenvolver em aula, bem como a prática revelada pela Pesquisada 2, que culmina com o trabalho com a “gramática do texto” (após a leitura e a interpretação), revelam-se coadunados com as orientações do documento norteador, posto que, além de predisporerem à instrumentalização dos alunos no que tange à coerência textual, são desenvolvidos de maneira transversal “às outras práticas” (no caso, a leitura).

Em tempo, ambas as pesquisadas referenciam a variação linguística como um objeto do conhecimento integrante do rol de seus planejamentos (a Pesquisada 1 cita o objeto em sua fala; a Pesquisada 2 reporta uma prática com o objeto em seus registros de aula). Nesse sentido, o registro de aula da Pesquisada 1 (tomado como base para esta análise devido ao seu grau de completude), transparece um trabalho que pretende à descrição de uma variante linguística, o que rompe com um dos maiores entraves do ensino tradicional da LP: o ensino da gramática normativa, geralmente materializados em fatos e/ou aspectos da norma culta da língua.

Por fim, o último item a ser analisado inspeciona o posicionamento das pesquisadas sobre a viabilidade de relacionar as práticas de linguagem em um trabalho integrado (Quadro 10), o que se consubstancia sob às categorias de análise uso/aplicação e avaliação em relação ao pressuposto 2.

Quadro 10 - Questão 4 do Questionário

Pesquisada 1	Pesquisada 2
<p>4. Você acredita que é possível e viável trabalhar com as práticas de linguagem - oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica – de forma integrada e/ou contextualizada nas aulas?</p> <p>(x) sim () não</p> <p>Cite uma situação envolvendo duas ou mais práticas que acontece(u) em suas aulas.</p> <p>R.: <i>Realizei uma atividade na qual consegui envolver a prática da oralidade, leituras e escrita: como tenho 3 aulas seguidas de uma hora cada, ocorreu da seguinte forma quando trabalhei a variação linguística: pesquisa sobre as variações, envolveu leitura; a apresentação para a turma envolveu a oralidade e o trabalho entregue para mim, envolveu a escrita.</i></p>	<p>4. Você acredita que é possível e viável trabalhar com as práticas de linguagem - oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica – de forma integrada e/ou contextualizada nas aulas?</p> <p>(x) sim () não</p> <p>Cite uma situação envolvendo duas ou mais práticas que acontece(u) em suas aulas.</p> <p>R.: <i>Leitura e produção de diversos tipos de textos verbais e não verbais; Debates sobre temas importantes para a atualidade.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com efeito, observa-se a resposta positiva de ambas as entrevistadas. Na exemplificação requerida pelo questionário, ambas falaram sobre os eixos leitura, oralidade e escrita, mas as duas se eximiram de apresentar um exemplo que integrasse a análise linguística aos outros eixos. Nesse sentido, a BNCC, conhecida pelas duas pesquisadas, apregoa que a “separação dessas práticas - de uso e de análise - dá-se apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 80).

Apesar da brevidade do relato das professoras, fica clara a intenção de envolver e de trabalhar os eixos previstos na BNCC. Embora resumidamente explicado, percebe-se que há a intenção das professoras em estabelecer conexões entre os eixos oralidade, leitura e escrita. Não obstante, ao resgatar as respostas a outras questões desta pesquisa, bem como registros de aula já indexados à discussão, desvela-se um trabalho em que as práticas (inclusive de análise linguística/semiótica) são apresentadas aos alunos muitas vezes de forma integrada (vide exemplo do registro de aula da Pesquisada 1, cujo tema foi a variação linguística, do dia 19 de maio de 2022).

Aqui, quando se encerra a análise dos dados adquiridos neste estudo de caso que objetiva demarcar se são e de que maneira são implementados os pressupostos

teórico-metodológicos enunciativo-discursivos dos documentos norteadores no 9º ano, por duas professoras de LP de Alpestre, parte-se para a triangulação desses elementos na seção que segue.

5.1 Triangulação dos dados

Em princípio, convém salientar que a apuração do(s) resultado(s) da análise do corpus levantado pelos instrumentos está orientada para mapear se a implementação dos pressupostos enunciativo-discursivos, já amplamente descritos nesta pesquisa, dimensiona um processo de ensino e aprendizagem da língua com vistas à (efetiva) participação social, sob a tutela dos (multi)letramentos em LP, cancelados por Rojo e Moura (2015), Soares (2016) e Kleiman (2005). Destaque deve ser dado, porém, à ancoragem bakhtiniana que subjaz esta pesquisa, a qual sujeita, no decorrer desta análise, os gêneros discursivos ao seu proficiente enquadramento nos vários campos de atuação da linguagem. Por outro lado, sem prejuízo desta perspectiva didática em que os gêneros ditam um panorama para o ensino, eles, os gêneros, se colocam como um dos objetos de ensino-aprendizagem, no que tange à prática da análise de seus aspectos mais relevantes - forma composicional, estilo, contexto geral de produção. Assim, “os tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) impõem-se como conteúdos de trabalho e devem pautar a construção de habilidades em LP.

Desse modo, na prática, a triangulação dos dados do questionário, da entrevista e dos registros de aula, analisados na seção anterior (Capítulo 5), será guiada pela listagem de conceitos preceituados pelos documentos norteadores, de modo que cada pressuposto será o fio condutor das discussões e conclusões sobre as questões levantadas pelos instrumentos.

Antes do início deste exame, porém, cabe o esclarecimento, depreendido da análise de todos os instrumentos, de que as pesquisadas conhecem, usam e avaliam como pertinentes para suas práticas de ensino as teorias e metodologias preconizadas pelos referenciais almejados nesta pesquisa. Da mesma forma, ambas as professoras pautam suas estratégias de trabalho pedagógico no desenvolvimento de competências e habilidades tanto enunciativas quanto discursivas, na medida do que irá ser posto em apuração nos parágrafos que seguem.

Em relação ao pressuposto 1, que descreve os (multi)letramentos em LP através da ampliação do repertório linguístico-discursivo com vistas a interagir nos diversos contextos sociais, foi inspecionado, principalmente, através das questões 5, 6, 7, 8 do questionário, através das quais as pesquisadas demonstraram ciência e anuência em relação ao fenômeno. Nesse sentido, da análise do trabalho com os eixos desvelados através da entrevista, que, por sua vez, ecoa, em grande medida, nos registros de aula, obteve-se que o trabalho com os gêneros discursivos e(m) seus campos de atuação encontra espaço no trabalho pedagógico das pesquisadas. No entanto, urge apontar um senão: os campos de atuação, que deveriam amoldar o trabalho com os gêneros na perspectiva do letramento tiveram sua relevância demarcada no questionário, mas não foram citados nas respostas da entrevista ou nos registros de aula ambientando o trabalho com as práticas de linguagem.

No que tange ao pressuposto 2, a organização curricular em eixos de estudo, a descrição do trabalho com a leitura, a produção oral e escrita, bem como com a análise linguística em todos os instrumentos demonstram a sinergia das pesquisadas com o que prescrevem os documentos norteadores. Quando o assunto é a integração entre os eixos, porém, a análise linguística/semiótica foi o único eixo que não foi descrito na exemplificação de práticas de linguagem integradas requerida no questionário. Nos registros de aula a análise linguística/semiótica insurge-se, na maioria das vezes, de forma posterior ao trabalho com os outros eixos, não concomitante. Destaque-se, entretanto, que a inserção desse trabalho de reflexão durante as atividades de leitura e produção oral e escrita é um fator decisivo na conformação da proficiência enunciativo-discursiva em LP.

O pressuposto 3, que indexa a leitura, o qual teve a exclusividade de uma questão da entrevista, assim como os outros eixos, repercute na prática das pesquisadas como um trabalho “para além da decodificação”. Se em nenhum dos instrumentos as professoras deixaram claro o uso de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, ambas deixaram patente, também nos registros de aula, a preocupação e o planejamento com vistas à formação de leitores que, além de compreenderem o que leem, “saibam ler nas entrelinhas”.

Para se falar do pressuposto 4, que cataloga a produção oral e escrita enquanto interlocução efetiva, reverbera de forma consistente nos três instrumentos, especialmente no que tange à oralidade (materializados em debates em classe sobre assuntos de relevância social). Quanto à produção escrita, embora citada e

registrada nos instrumentos, tem menos espaço na rotina de aula das pesquisadas, mas tem garantido seu caráter interlocutório nas vezes em que é referida (vide trabalho de produção de cartazes para a campanha de conscientização, em registro de aula da Pesquisada 2).

Por fim, o pressuposto 5, que liga a análise linguística/semiótica com o pensar sobre a linguagem a serviço de compreendê-la, manifesta-se na fala (respostas ao questionário e à entrevista) e registros de aula das pesquisadas, tendo a gramática como um dos pontos trabalhados, se não de maneira concomitante, pelos menos de forma transversal aos trabalho com os textos, a serviço de contextualizá-los e compreendê-los, especialmente em relação à leitura e a à oralidade.

Ante o exposto, conclui-se que os pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos retirados dos documentos norteadores postos em escrutínio a partir do estudo de caso são implementados pelas pesquisadas em grande medida, no que tange ao enquadramento dos quatro eixos de ensino de LP - leitura, produção oral e escrita e análise linguística – como instâncias para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e enunciativas, as quais são imprescindíveis à participação em interações sociais pela linguagem. Tais conclusões são explicitadas a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propósito de encerramento, é preciso recapitular o percurso desta pesquisa. Assim, após firmar como objetivo geral verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecidas nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, são implementadas pelos professores de LP do 9º ano do EF, partiu-se para a operacionalização dos objetivos específicos. No que se refere ao primeiro, que resultou no capítulo inicial deste trabalho, no intuito de estabelecer uma perspectiva teórico-metodológica para o ensino de LP, foi efetivada uma revista cuidadosa dos documentos norteadores do ensino de LP supracitados, durante a qual foram destilados os pressupostos a serem esquadrihados na prática das docentes pesquisadas (vide Quadro 2). Antes, porém, da instauração deste estudo de caso, coube analisar, no segundo capítulo, os preceitos teórico-metodológicos que norteiam/prescrevem o ensino de LP nos anos finais do EF numa perspectiva enunciativo-discursiva em um aprofundamento teórico na teoria dos gêneros de Bakhtin e seu Círculo (2006, 2011, 2016) e dos (multi)letramentos em LP, segundo Rojo (2012), Soares (2016) e Kleiman (2005), para citar alguns autores. Depois disso, nos capítulos dedicados à metodologia e análise dos dados, partiu-se para descrever os procedimentos de pesquisa, bem como averiguar se e como são aplicados em sala de aula os fundamentos enunciativo-discursivos preconizados pelos documentos orientativos, PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, RCG e CRTM e normativo, BNCC, através de um estudo de caso, operacionalizado através de questionário, entrevista e análise de registros de aula.

Da análise dos dados, em particular, há que se destacar as conclusões principais, fruto da triangulação dos instrumentos, escrutinados, antes disso, à luz das categorias de análise conhecimento, percepção, uso/aplicação e avaliação que as pesquisadas têm dos pressupostos arrolados de antemão. Partindo do fato de que as pesquisadas conhecem os documentos norteadores em seu teor, com destaque para suas orientações metodológicas, cumpre salientar que as professoras baseiam seu arcabouço didático no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, a par do que apregoa a BNCC. No entanto, o aperfeiçoamento de tais aptidões junto ao alunado tem gradações enunciativo-discursivas diferentes em cada prática de linguagem. Assim, leitura, produção oral e escrita e análise

linguística/semiótica transparecem estar imbuídas da perspectiva preconizada pelos documentos norteadores sempre que têm o(s) textos(s) relacionados aos seus contextos de produção como centro de trabalho. Ou seja, em cumprimento ao objetivo geral desta pesquisa, é preciso determinar se o objetivo (bem como a prática em sala de aula) das pesquisadas é de desenvolver habilidades necessárias à participação em práticas de linguagem – leitura, fala e escrita -, com preferência e incidência da metodologia de aprendizagem ditada pelo uso da linguagem, em que a reflexão se segue ao uso e serve para incrementá-lo.

Quanto à leitura, o eixo mais citado nos registros de aula, é aplicada pelas pesquisadas a partir de uma variada gama de gêneros discursivos, inclusive multissemióticos. Apesar de as docentes não deixarem claro se usam as estratégias de antecipação, inferência e verificação, ambas norteiam sua prática pelo objetivo de formar leitores críticos, na medida em que valorizam a leitura inferencial e destacam a imprescindibilidade de operar com temas relevantes para “a sociedade atual”. Nesse sentido, reveste-se de importância, segundo elas, o fato de o aluno “saber se posicionar” sobre o(s) tema(s) em questão, o que se desvela em um trabalho que perpassa a interpretação e a produção de sentidos para atingir a criticidade em leitura.

As práticas de produção oral e escrita manifestam-se com teores enunciativo-discursivos díspares no que tange à inclusão de cada uma delas aos seus contextos de produção. Em relação à oralidade, apresenta-se como um trabalho consolidado, cujo objetivo, se não é de inserir os alunos em práticas orais genuínas, é, pelo menos, dotá-los de estratégias para organizar e realizar apresentações orais. As manifestações mais citadas do eixo são os debates, gênero que ilustra de forma conveniente as concepções teórico-metodológicas dos referenciais curriculares, por seu imaneente caráter dialógico, em que os oradores estão inseridos na ação linguística e precisam aperfeiçoar seus meios de interação.

A prática de produção escrita, por sua vez, tem menor inserção na amostragem relatada, além de transparecer, em certa medida, estar assentada em estratégias de conformação estrutural em detrimento dos aspectos enunciativo-discursivos. Explica-se: em seus exemplos, ambas as pesquisadas detalham como trabalham a estrutura do texto (dissertativo-argumentativo?), amoldando procedimentos para que os alunos possam introduzir, desenvolver e concluir suas produções, sem, no entanto, explicitar o gênero em pauta. De uma tal proposta,

infere-se que o mote de algumas aulas de produção textual escrita é a instrumentalização dos alunos para a escrita, sem o devido destaque à importância de estar esse aperfeiçoamento atrelado ao trabalho com um gênero do discurso, que é de onde decorrem as propriedades com as quais os alunos devem ser levados a operar. Não obstante, não deixa de ser relatado um trabalho com produção escrita com inerência aos aspectos contextuais e/ou discursivos.

Por fim, no que tange à análise linguística/semiótica, está descrita na fala das pesquisadas como o assentamento de estratégias para alcançar a coesão e a coerência dos textos. Do acareamento com os registros de aula, depreende-se que o eixo é posto em ação após a leitura/interpretação dos textos (que, se são produções dos alunos, isso não é citado). Assim, a despeito de não ser desenvolvida de forma transversal em relação a todos os eixos, a conformação da prática prospectada dos dados a qualifica como contextualizada: desvela-se um trabalho em que a gramática não é um conteúdo em si, mas que deve ser compreendida em seu funcionamento (nos textos). Não menos importante é a inclusão – nas falas e nos registros de aula - de experiências de linguagem que envolvem a variação linguística, o que vem reforçar a tese de que as pesquisadas pautam seu fazer pedagógico em análise linguística/semiótica pela compreensão das formas de uso da língua, de acordo com a situação, a despeito da memorização de regras gramaticais.

Isto posto, em resposta à pergunta estabelecida a partir do objetivo geral que demandava a maneira como são implementadas as concepções teórico-metodológicas enunciativo-discursivas do ensino de LP, presentes nos documentos norteadores, quais sejam, PCNs, Referencias Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM, por dois professores de LP do 9º ano do EF, afirma-se que a prática pedagógica analisada atende em grande medida ao que prescrevem os referenciais. Algo que pode ser assim resumido: a) a leitura, para além da decodificação, apresenta-se como compreensão ativa e crítica; b) a fala e a escrita, se não como interlocução efetiva, instauradas em um processo de desenvolvimento de competências e habilidades utilizáveis em variadas interações pela linguagem; c) o pensar sobre a linguagem a serviço de compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Como resultado, se o foco das pesquisadas é formar para os diversos usos da linguagem e, conseqüentemente, para a participação na sociedade de forma

crítica e criativa, é possível inscrever tais práticas nos (multi)letramentos em LP, definido, conforme os PCNs, como um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita e a tecnologia como sistema simbólico (BRASIL, 1998).

Ao chegar ao final de um trabalho como este, a despeito de seu pretensioso objetivo de investigar se e como se processa a implementação de conceitos teóricos e metodológicos estabelecidos pelos documentos que norteiam o ensino de LP, mais do que reconhecer a limitação imposta pela insuficiência de dados amalhados no estudo de caso, é imperioso reconhecer que foram subvertidas algumas das hipóteses conjecturadas no início desta empreitada, as quais, alicerçadas em lugares-comuns e observações generalizantes, anteviam um descompasso (maior) entre teoria e prática, ou melhor, entre o preconizado pelos documentos norteadores e o que é implementado pelas professoras.

Desse modo, de todas as contribuições que a esta investigação coube arrecadar, cumpre destacar a importância da Formação Continuada do professor. Somente a formação no exercício da função do Magistério garante o acesso às inovações teóricas e metodológicas dispostas em documentos norteadores. Ao professor precisa ser priorizado o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas, teórico-metodológicas, para ensinar o aluno a ser proficiente nas práticas de ouvir, falar, ler e escrever na sua própria língua, partir dessa perspectiva para ampliar o conhecimento de outras normas, inclusive as mais monitoradas.

REFERÊNCIAS

- ALPESTRE. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo. **Currículo de Referência do Território Municipal**. Alpestre, RS: SMECDT, 2019.
- AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2009. 67 slides, color., 25,4 cm x 19,05 cm.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 39-46.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 maio 2022.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

PEPLER, Eliege Cristina. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: ensino fundamental: 9º ano**. Curitiba: Aprende Mais Brasil, 2022. v. 4.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: linguagens**. Porto Alegre: Seduc, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias; língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Seduc, 2009. v. 1.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. *In*: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação dos professores**. São Paulo: Musa, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. H. R. Roxane Rojo: “Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo. **Nova Escola**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO



ALUNA: Juliana Marcia Piotrowski

PROFESSORA ORIENTADORA: Gisele Benck de Moraes

Instrumento de coleta de dados da pesquisa de Mestrado
**Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos
 teórico-metodológicos enunciativo-discursivos
 dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa**

Questionário – Pesquisada 1

1. Quais documentos norteadores embasam o planejamento/implementação de suas aulas?

- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
- Referencial Curricular Lições do Rio Grande
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC
- Referencial Curricular Gaúcho- RCG
- Currículo de Referência do Território Municipal - CRTM

2. Você participou da construção dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ou os estudou?

- sim
- não

3. Com seu planejamento de aulas você quer que os alunos desenvolvam:

- competências
- habilidades
- conteúdos
- objetivos
- objetos do conhecimento

4. Você acredita que é possível e viável trabalhar com as práticas de linguagem - oralidade, leitura, escrita e análise linguística – de forma integrada e/ou contextualizada nas aulas?

- sim
- não

Cite uma situação envolvendo duas ou mais práticas que acontece(u) em suas aulas.

R.: *Realizei uma atividade na qual consegui envolver a prática da oralidade, leituras e escrita: Como tenho 3 aulas seguidas de uma hora cada, ocorreu da seguinte forma quando trabalhei a variação linguística: Pesquisa sobre as variações, envolveu leitura; a apresentação para a turma envolveu a oralidade e o trabalho entregue para mim, envolveu a escrita.*

5. Quanto aos gêneros discursivos, a importância deles no planejamento das suas aulas se justifica porque eles servem para (Marque todas as alternativas que achar condizentes com sua prática):

- Organizar o Plano de Estudo Anual em seqüências de ensino baseadas em cada gênero.
- Encaminhar o ensino dos tipos de texto: narrativo, dissertativo e descritivo.
- Levar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas por meio do trabalho com os textos que circulam socialmente.
- Ilustrar ou exemplificar o uso dos recursos gramaticais.

Outro:

6. A BNCC organiza o trabalho com os gêneros discursivos para os anos finais do EF em campos/esferas de atuação da linguagem, quais sejam artístico-literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e da atuação na vida pública. Assinale a(s) alternativa(s) que define(m) a(s) causa(s) desse arranjo:

- É uma forma de aproximar a prática didática da atuação social dos locutores pela língua.
- Trata-se de uma forma de padronizar os textos, além de estabelecer uma classificação rígida a ser seguida.
- Apresenta-se como uma forma de orientar os procedimentos didáticos, adequados aos contextos de uso da língua.

7. O letramento pode ser definido como a apropriação da escrita pelos sujeitos, com a finalidade de interagirem nos diversos contextos sociais. Assim, você acha que suas aulas propiciam o letramento dos alunos?

- sim
- não

Cite uma ou mais situações em que isso acontece.

R.: *Procuro diversificar as atividades em minhas aulas. Ex.: Quando trabalho com texto opinativo, procuro fazer com que os alunos leiam textos diversos sobre o assunto como notícias, reportagens. Interpretam charges, tiras. Após peço que desenvolvam um texto. Para finalizar, depois de corrigi-los, anoto o que preciso pontuar a respeito do gênero e da função social e depois reelaboro com os alunos um texto no quadro. Então, eles reescrevem o texto novamente. Sei que com quatro*

turmas na mesma sala, não consigo realizar um trabalho como deveria, mas tento fazer o que dá.

8. O conceito de multiletramentos compreende a capacidade de interagir com as múltiplas linguagens (multissemiotes) nos textos (impressos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Nesse sentido, como você define a relevância de se trabalhar os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa?

(x) muito relevante () relevante () pouco relevante () indiferente

Justifique sua escolha.

R.: Hoje os alunos estão expostos aos mais diferentes tipos de textos, portanto precisam saber qual é a finalidade social, e a linguagem pertinente a cada um. Dessa forma conseguem manter um diálogo mais eficiente com o contexto que os cerca. Precisam entender que além do texto verbal, há os recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. A função da disciplina é exatamente esta: Tornar o leitor um leitor proficiente.

9. Para você, a análise linguística insere-se no processo de desenvolvimento das competências de uso da linguagem dos alunos porque (Marque todas as alternativas que considerar adequadas):

() Serve para que os alunos adquiram conhecimentos de ortografia, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, porque tais conteúdos intrinsecamente levam a reconhecer a norma culta da língua.

(x) Amplia a competência discursiva, quando tem como objeto o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo.

(x) Junto com a análise semiótica, possibilita a compreensão da estrutura contextual e composicional dos textos.

() A apresentação de tópicos de metalinguagem, desde que ocorra logo no início das unidades de ensino, possibilita ao usuário o exame detalhado dos fenômenos observados na fala e na escrita.

10. Como você avalia a utilidade/relevância dos documentos norteadores no seu planejamento e na implementação de suas aulas?

(x) muito relevante

() relevante

() irrelevante

Justifique sua escolha.

R.: Quando comecei meu trabalho como professora elaborávamos nossas aulas guiados mais pelo livro didático e pelo conteúdos que vinha do Estado. Hoje, com os

documentos norteadores, consigo ter uma visão mais ampla do que preciso trabalhar, quais conteúdos e habilidades preciso desenvolver , ou seja, consigo organizar-me no meu trabalho e ver se está atendendo aos objetivos propostos.

Questionário – Pesquisada 2

1. Quais documentos norteadores embasam o planejamento/implementação de suas aulas?

- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
- Referencial Curricular Lições do Rio Grande
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC
- Referencial Curricular Gaúcho- RCG
- Currículo de Referência do Território Municipal - CRTM

2. Você participou da construção dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ou os estudou?

- sim
- não

3. Com seu planejamento de aulas você quer que os alunos desenvolvam:

- competências
- habilidades
- conteúdos
- objetivos
- objetos do conhecimento

4. Você acredita que é possível e viável trabalhar com as práticas de linguagem - oralidade, leitura, escrita e análise linguística – de forma integrada e/ou contextualizada nas aulas?

- sim
- não

Cite uma situação envolvendo duas ou mais práticas que acontece(u) em suas aulas.

R.: Leitura e produção de diversos tipos de textos verbais e não verbais; Debates sobre temas importantes para a atualidade.

5. Quanto aos gêneros discursivos, a importância deles no planejamento das suas aulas se justifica porque eles servem para (Marque todas as alternativas que achar condizentes com sua prática):

- Organizar o Plano de Estudo Anual em sequências de ensino baseadas em cada gênero.
- Encaminhar o ensino dos tipos de texto: narrativo, dissertativo e descritivo.

(x) Levar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas por meio do trabalho com os textos que circulam socialmente.

() Ilustrar ou exemplificar o uso dos recursos gramaticais.

Outro:

6. A BNCC organiza o trabalho com os gêneros discursivos para os anos finais do EF em campos/esferas de atuação da linguagem, quais sejam artístico-literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e da atuação na vida pública. Assinale a(s) alternativa(s) que define(m) a(s) causa(s) desse arranjo:

(x) É uma forma de aproximar a prática didática da atuação social dos locutores pela língua.

() Trata-se de uma forma de padronizar os textos, além de estabelecer uma classificação rígida a ser seguida.

() Apresenta-se como uma forma de orientar os procedimentos didáticos, adequados aos contextos de uso da língua.

7. O letramento pode ser definido como a apropriação da escrita pelos sujeitos, com a finalidade de interagirem nos diversos contextos sociais. Assim, você acha que suas aulas propiciam o letramento dos alunos?

(x) sim

() não

Cite uma ou mais situações em que isso acontece.

R.: *As minhas aulas propiciam momentos em que o aluno é estimulado a refletir e argumentar sobre diversos assuntos relevantes para a sociedade atual.*

8. O conceito de multiletramentos compreende a capacidade de interagir com as múltiplas linguagens (multissemióticas) nos textos (impressos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Nesse sentido, como você define a relevância de se trabalhar os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa?

(x) muito relevante () relevante () pouco relevante () indiferente

Justifique sua escolha.

R.: *Considero muito relevante pois com o avanço das tecnologias é fundamental proporcionar ao aluno o conhecimento e a prática das diversas formas de linguagem, para que ele saiba lidar com as situações de comunicação em que está inserido.*

9. Para você, a análise linguística insere-se no processo de desenvolvimento das competências de uso da linguagem dos alunos porque (Marque todas as alternativas que considerar adequadas):

(x) Serve para que os alunos adquiram conhecimentos de ortografia, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, porque tais conteúdos intrinsecamente levam a reconhecer a norma culta da língua.

(x) Amplia a competência discursiva, quando tem como objeto o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo.

(x) Junto com a análise semiótica, possibilita a compreensão da estrutura contextual e composicional dos textos.

() A apresentação de tópicos de metalinguagem, desde que ocorra logo no início das unidades de ensino, possibilita ao usuário o exame detalhado dos fenômenos observados na fala e na escrita.

10. Como você avalia a utilidade/relevância dos documentos norteadores no seu planejamento e na implementação de suas aulas?

(x) muito relevante

() relevante

() irrelevante

Justifique sua escolha.

R.: *Os documentos norteadores são extremamente importantes para a prática pedagógica, uma vez que é através deles que encontramos subsídios para a organização do planejamento.*

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**



ALUNA: Juliana Marcia Piotrowski

PROFESSORA ORIENTADORA: Gisele Benck de Moraes

Instrumentos de coleta de dados da pesquisa de Mestrado
**Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos
teórico-metodológicos enunciativo-discursivos
dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa**

Entrevista – Pesquisada 1

Este instrumento foca nas práticas de linguagem/eixos de ensino da língua materna, quais sejam Oralidade, Leitura, Produção textual, Análise linguística/semiótica, preconizados pelos documentos orientativos e normativos – PCNs, Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM.

Elabore suas percepções acerca de cada uma das práticas de linguagem, respondendo a essas duas questões:

- 1) Como você define a proficiência linguístico-discursiva, promovida pelas aulas de Língua Portuguesa, esperada para o 9º ano do EF no que tange à prática?
- 2) Que pressupostos e/ou orientações didáticas devem ser seguidos para alcançar tal objetivo?
 - a) A oralidade
 - b) A leitura
 - c) A produção escrita
 - d) A análise linguística/semiótica

Prática linguística/ Eixo	Questão 1	Questão 2
	Como você define a proficiência linguístico-discursiva, promovida pelas aulas de Língua Portuguesa, esperada para o 9º ano do EF no que tange à prática ?	Que pressupostos e/ou orientações didáticas devem ser seguidos para alcançar tal objetivo?
Da oralidade	<p><i>Ele teria que conseguir expressar uma opinião em determinada situação, que ele consiga reproduzir aquilo que ele leu, ter uma postura de leitura mesmo, né, por exemplo, saber se posicionar a postura. A gente tenta fazer o máximo, mas não é fácil.</i></p>	<p><i>Assim, ó, quando eu trabalho o texto opinativo, por exemplo, eu peço que eles leiam em silêncio, chamo eles na frente aqui, pra expressar a opinião, nesse momento acontece até a troca, os colegas contribuem</i></p> <p><i>Outra coisa, também o trabalho em grupo, em que eles apresentam oralmente, socializam com a turma. Nesse momento eu costumo trabalhar algumas questões linguísticas, como as gírias, como o “né, tipo assim”... Porque a gente sabe: essas marcas linguísticas são aceitáveis em determinadas situações, mas não todas. Sobre a postura, eles costumam ficar inibidos, com as mãos nos bolsos, geralmente querem se encostar nas paredes, hã, nesse momento eu procuro dizer pra eles, trabalhar essas questões, da postura mesmo... você trabalhar a tua fala, que eu acredito que eu estou contribuindo assim.</i></p>
Da leitura	<p><i>Olha, eu acho que ele deve sair do 9º ano lendo fluentemente, e entendendo aquilo que lê, né? Além disso, ele deve saber ler nas entrelinhas, contextualizar, ir além do texto lido. Esse seria o ideal, né.</i></p>	<p><i>Eu acho que primeiro colocando esse aluno em contato com diversos tipos de texto, por exemplo, charges, memes, mensagens de Whatsapp, narrativos, dissertativos, enfim todos tipos de texto.</i></p> <p><i>Eu procuro fazer muito, dependendo do tipo de texto, primeiro eu coloco eles em contato com um texto opinativo, às vezes eu coloco questões pra eles responderem, aí eu coloco eles em contato com uma charge, por exemplo, então eles têm que inferir hã na verdade eles têm que fazer uma relação com o assunto abordado.</i></p> <p><i>Outra coisa que eu faço é pedir a leitura de livro infanto-juvenis. Eu dou um prazo mais ou menos de um mês para eles lerem um livro. Após esse período eu solicito uma resenha ou faço um questionário sobre o livro lido, Isso fará então com que ler tenham que praticar a leitura, tenham que ler, né ...e entender aquilo que lê.</i></p> <p><i>O que eu disse ó cobrar a leitura na forma de livros e toda vez que eu for trabalhar um texto, eu não leio, eu faço com que cada um deles leia um parágrafo do texto. Eu acho que ajuda com eles fiquem ligados, prestem atenção naquilo que está sendo lido. Acho que é isso.</i></p>

<p>Da produção textual</p>	<p><i>Bom, há, o aluno no 9º ano, eles precisam ser capazes de entender as três partes de um texto: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Há, também, desenvolver de maneira razoavelmente coerente o assunto desenvolvido. Esse seria um produtor textual proficiente, né. Eu acho também no momento que o professor pedir pra ele produzir um texto, que ele saiba diferenciar a linguagem e a estrutura daquele texto. Eu acho que o professor sabe quais gêneros os alunos precisam há conhecer no 9º ano. Isso aí.</i></p>	<p><i>Na primeira questão, que eu trabalho as três partes que eu citei, eu forneço pra eles exemplos de como introduzir, por exemplo, com uma pergunta, um fato narrativo, um dado histórico, dependendo também do assunto, né. Há Nesse sentido, então, eu trabalho bastante a introdução com eles. Do mesmo modo eu trabalho com o desenvolvimento e conclusão. Daí a questão da coerência, eu... faço com que eles produzam um texto, corrijo, pontuo o que precisa ser melhorado, e peço que eles façam uma reescritura do texto. Algumas vezes eu também coloco trechos dos textos deles no quadro e juntos fizemos uma nova versão, há arrumando aquilo que tem problemas. Eu acredito que com isso consigo melhorar a produção textual deles. Eu não sei se é melhorar... eu acho que a palavra certa é contribuir.</i></p>
<p>Da análise linguística/ semiótica</p>	<p><i>É bem complicado essa história, por exemplo, as classes gramaticais, o aluno só consegue compreender dentro do contexto, porque de nada adianta ele saber as classes gramaticais, por exemplo, isoladamente. Há e isso ocorre também com outras questões linguísticas, por exemplo as figuras de linguagem, né. Acho que é isso.</i></p>	<p><i>Há eu, na minha prática didática, eu trabalho sempre, ... mostrar o que é uma classe gramatical, por exemplo, explicar o que é o substantivo, adjetivo, verbos, pronomes... Porém, as atividades são sempre no sentido de fazê-los compreender que para reconhecer uma classe devemos analisar o contexto. Há, vou dar um exemplo: ao trabalhar com pronomes, há procuro dar um texto que tenha pronomes que retomam termos há ou que substituam. Assim, o aluno pode perceber a importância e a função dessa classe para a construção da coerência textual. Acredito que dessa forma a gramática não fique separada da análise linguística.</i></p> <p><i>Porque se você trabalha as dez classes gramaticais, você trabalha a maior parte da... de tudo né. Por exemplo: se você trabalha o substantivo, você vai trabalhar que ele é núcleo do sujeito, que o verbo é núcleo do predicado (sintaxe). Você trabalha também a semântica, fazer a análise linguística contextualizada.</i></p>

Entrevista – Pesquisada 2

Elabore suas percepções acerca de cada uma das práticas de linguagem, respondendo a essas duas questões:

Prática linguística/ Eixo	Questão 1	Questão 2
	Como você define a proficiência linguístico-discursiva, promovida pelas aulas de Língua Portuguesa, esperada para o 9º ano do EF no que tange à prática ?	Que pressupostos e/ou orientações didáticas devem ser seguidos para alcançar tal objetivo?
Da oralidade	<i>Saber se expressar, saber argumentar, a gente trabalha assuntos relevantes na sociedade, é importante o aluno saber se posicionar Eu acredito que torna-se importante que ele fique por dentro do que está acontecendo no mundo para saber colocar seu ponto de vista. Eu acho importante trabalhar a oralidade porque eu não me foi proporcionado esses momentos na minha formação e hoje eu vejo que isso me faz falta.</i>	<i>Proporciono vários debates sobre os assuntos relevantes para a sociedade, Então geralmente eu tô trabalhando um tema da atualidade, daí eu instigo a pensar nesse tema, quase todos os dias. Trabalhos de pesquisa, que é um trabalho mais direcionado, eu tô trabalhando em grupos um tema, aí a gente vai para o laboratório, faz a pesquisa, aí eles apresentam. Geralmente os debates durante a aula mesma, eu tento fazer com que eles pensem, mesmo.</i>
Da leitura	<i>Eu acredito que entre a questão de compreender o texto, há... Ler e compreender mesmo aquilo o objetivo do texto, qual é o objetivo do texto. Por que não é só ler o texto fluentemente e não conseguir identificar pra que ou por que ele foi escrito.</i>	<i>Eu trabalho muito a leitura e a interpretação há ...trago também a biografia do autor diversas vezes pra que o aluno compreenda então o contexto do texto. Faço o aluno refletir há sobre a o contexto da questão do assunto, o que ele tem a ver com a nossa realidade.</i>
Da produção escrita	<i>Assim como na oralidade é importante o aluno saber colocar no papel o que ele pensa sobre determinado assunto. Aqui entra também a questão da criatividade há ... trabalhar gêneros, né, gêneros textuais diversos. No 9º ano, artigo de opinião, poesia, né. O artigo de opinião ele traz toda aquela questão da argumentação e poesia é mais a criatividade, mas também a poesia pode trazer assuntos de caráter argumentativo.</i>	<i>Eu trabalho produção textual. Claro que tem toda a questão antes de mandar eles produzir, né há se trabalha toda a estrutura, a linguagem, aaa, as características específicas do gênero estudado. Isso. Há ... Eu trabalho também a questão da linguagem verbal e não verbal, mostro exemplos, mas no final, a gente acaba indo mesmo, né, pra produção, a gente finaliza os trabalhos com a produção, geralmente individual. Agora eu tava lembrando que gente fez um trabalho em grupo, agora em maio, há sobre o Dia Nacional de Combate à Exploração Infantil, que há após vários trabalhos a respeito do tema, os alunos criaram cartazes, que também são uma produção escrita, para expor e ajudar na conscientização.</i>

<p>Da análise linguística/ semiótica</p>	<p><i>Ai gente, tenho medo de dar um balão aqui... Eu acredito que pra ter proficiência em análise linguística o aluno deve Hã conseguir escrever e falar usando de coerência e de maneira coesa, porque a coesão já vem de ele usar as vírgulas, pontuações, as preposições, as conjunções de maneira correta. Acredito também que devemos também levar em consideração aaaa forma como ele foi criado (o aluno) hã linguagem com que ele se comunica no seu ambiente familiar. Isto.</i></p>	<p><i>A correção do texto, sempre né, o estudo da gramática em si, porque não tem como a gente dizer que não trabalha, né. Eu trabalho, a apostila traz sempre junto com algum texto, trabalha-se o texto, a compreensão, daí a gramática do texto. Isto.</i></p>
---	---	---

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: REGISTROS DE AULA



PPGL
Programa de Pós-Graduação
em Letras

ALUNA: Juliana Marcia Piotrowski

PROFESSORA ORIENTADORA: Gisele Benck de Moraes

Instrumentos de coleta de dados da pesquisa de Mestrado
**Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos
teórico-metodológicos enunciativo-discursivos
dos documentos norteadores nas aulas de Língua Portuguesa**

Registro das aulas de Língua Portuguesa – Pesquisada 1

Aulas dias 24 e 25/03

Objeto do conhecimento: Morfossintaxe

Habilidades:

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

Objetivos:

Entender qual é a finalidade dos articuladores dentro de um texto.

Ser capaz de substituir quando necessário por outro de igual valor semântico.

Atividade:

Atividades impressas com trechos de artigos científicos nos quais os alunos devem dizer qual é a finalidade dos articuladores e substituí-los por outro de igual valor.

Aulas dias 31/03 e 01/04

Objeto do conhecimento: Textualização Progressão temática

Habilidades:

(EF89LP29RS-1) Reconhecer que há uma ordem progressiva para a construção dos textos, de modo a torná-los coerentes e coesivos.

Unidade temática: fato e opinião

Objetivos:

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Atividades:

Quis com frases para dizer se é fato ou opinião. (Online) responder.
Corrigir e comentar as respostas com os alunos.

Aulas dia 07 e 08/04

Objetos do conhecimento: textualização

Habilidade:

(EF69LP08) (EF89LP04-A) Identificar e diferenciar opinião de fato.

Unidade temática: fato e opinião.

Objetivos:

Saber diferenciar dentro de um texto o que é fato e o que é opinião.

Atividades:

Escrever um fato e uma opinião sobre o fato com os seguintes assuntos:

- Guerra;
- Bullying;
- Fome;
- Uso do celular na escola.

Atividades impressas sobre o conteúdo.

Aula dia 14/04

Objeto do conhecimento: Textualização Progressão temática

Habilidades:

(EF89LP29RS-1) Reconhecer que há uma ordem progressiva para a construção dos textos, de modo a torná-los coerentes e coesivos

Atividades:

Para exercitar mais sobre fato e opinião elaborar um texto para entregar.

Aula dia 22/04 (1 período)

Objeto do conhecimento: Variação linguística

Habilidades:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Atividades:

- A- Explicações sobre variação linguística.
B- Vídeo no YouTube para reforçar o assunto.

Aula dia 28 (3 períodos)

Objeto do conhecimento: Variação linguística

Habilidades:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Atividades:

- B- Atividades do livro sobre variação linguística página: 30.

Aula dia 29 /04(1 período)**Objeto do conhecimento:** Variação linguística**Habilidades:**

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Atividades:

Correção das atividades e interpretação de uma charge sobre o assunto.



1-Explique o porquê do espanto da professora ao ouvir o garoto.

2-Que tipo de variedade ele usou na sua fala?

3-Você considera “correto ou errado” a maneira como ele se expressou.

Aula dia 05 e 06/05 (04 aulas)**Objeto do conhecimento:** Variação linguística**Habilidades:**

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Atividade 01

Pesquisa sobre variações. Foi dado a cada aluno uma variação para que fizesse uma pesquisa sobre ela dando exemplos.

Atividade 02

Apresentação oral das pesquisas.

Atividade 03

Atividades

Variação linguística

Oi, me chamo Beatriz
E agora vou falar
Sobre as tais variações
E também lhe explicar
Um pouquinho do assunto
E o que tenho pra mostrar.

Sempre presente na fala
É fácil reconhecer
Basta só uma conversa
E já dá pra perceber
De qual dessas regiões
A pessoa pode ser.

Dentre as tais variações
Existe a regional
Ela é a mais comum
No âmbito nacional
Vai do Norte até o Sul
De Manaus ao Pantanal.

Cada lugar tem a sua
Lá no Rio tem o chiado
Que é muito reconhecido
É um som bem enjoado
Para aquele que não tá
Normalmente acostumado
(...)

- Quais tipos de variação são mencionadas no texto?
- Como é possível identificá-las?
- Em qual trecho a autora aborda a adequação de contextos?

Respostas esperadas:

- Variações regionais, sociais e históricas.
- A autora fala sobre sotaques e sobre lugares do Brasil para contextualizar a variação regional. Na variação social o enfoque são as gírias e para descrever a variação histórica explicita as mudanças da língua com o passar do tempo.
- *A depender do contexto / Ou seja, a situação / Usamos um linguajar / Propício, formal ou não / Se soubermos dominá-lo / De acordo à ocasião*

Informe que irá propor uma atividade prática para melhor compreensão do assunto.

Atividade 02

Você está doente e precisa cancelar alguns compromissos: Escreva um bilhete explicando os motivos da sua ausência nas diferentes situações:

- Sorvete com amigos;
- Entrevista de emprego;
- Jantar na casa da avó.

Aula dia 12 e 13 /05 (04 aulas)

Objeto do conhecimento: Variação linguística

Habilidades:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Atividades:

Bateria de exercícios contextualizando o conceito de variação linguística. Usos da língua padrão em determinadas situações etc.

Aula dia 19 (03 aulas)

Objeto do conhecimento: Variação linguística

Habilidades:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Atividades:

1- Assistir ao vídeo da música *Zazulejo* - O Teatro Mágico, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWykmQ1oe90>; acesso em: 17/ 05/ 2022-05-18,

2- Entregar cópias da letras da música: *Zazulejo* aos alunos.

3- Após lerem a música, pedir se conseguiram identificar as variações linguísticas presentes.

4- Questionário online sobre o assunto. <https://wordwall.net/pt/resource/31024891/variedade-linguistica> (a professora passa o questionário e cada um responde no gabarito em uma folha a resposta.

Zaluzejo

O Teatro Mágico

Ah eu tenho fé em Deus, né?

Tudo que eu peço ele me ouci, né?

Ai quando eu tô com algum problema eu digo

Meu Deus! Me ajuda que eu tô com esse problema!

Ai eu peço muito a Deus, aí eu fecho meus olhos, né?

Eu Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né?

Eu desejo ir embora um dia pra Recife
 Não vou porque tenho medo de avião, de torro, de terrorista
 Ai eu tenho medo, né?
 Corra tudo bem
 Se Deus quiser, se Deus quiser

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho
 Graxite, vrido, zaluzejo
 Eu sou uma pessoa muito divertida

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho
 Graxite, vrido, zaluzejo
 Não sei falar direito

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho
 Graxite, vrido, zaluzejo
 Não sei falar

Tomar banho depois que passar roupa mata
 Olhar no espelho depois que almoça entorta a boca
 E o rádio diz que vai cair avião do céu
 Senhora descasada namorando firme pra poder casar de véu

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho
 Graxite, vrido, zaluzejo
 Não sei falar

Quando for fazer compras no gadefour
 Omovedorajactu, sucritcho, leite dilatado, leite intregal
 Pra chegar na bioténica, rua de parelepídico
 Pra ligar da doroviária, telefone cedular

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho
 Graxite, vrido, zaluzejo
 Não sei falar

Quando fizer calor e quiser ir pra praia de cararatatuba
 Cuidado com o carejangrejo
 Tem que táesbeldi, não pode comer pitz, pra tirar mau hálito
 Toma água do chuveiro
 No salão de noite, tem coisa que não sei
 Mulé com mulé é lésba e homi com homi é gay
 Mas dizem que quem beija os dois é bixcional
 Só não pode falar nada
 Quando é baile de carnaval

Pra não ficar prenha e ficar passando mal, copo d'água
 E pílula de ontemproccional
 Homem gosta de mulher que tem fogo o dia inteiro
 Cheiro no cangote, creme rinsa no cabelo
 Pra segurar namorado morrendo de amor
 Escreve o nome num pepino e guarda no refrigerador
 Na novela das otcho, torre de papel
 Menina que não é virge, eu vejo casar de véu

Se você se assustar e tiver chilique, cuidado pra não morrer
 De palaladicadique
 Tenho medo da geladeira, onde a gente guarda yogute
 Porque no frio da tomada se cair água pode dáicrutche
 tô comprando um apartamento e o negócio tá quase no fim

O que na verdade preocupa é o preço do condostim
O sinico lá do prédio, certa vez outro dia me disse
Que o mundo vai se acaba no ano 2000 é o que diz o acalipse
Tenho medo de tudo que vejo e aparece na televisão
Os preju do carajundu fugiram em buraco cavado no chão
Terrorista, assassino e bandido, gente que já trouxe muita dor
O que na verdade preocupa é a fuga do seucrostador
Seucrosta quem não tem dinheiro, quem não tem emprego
E não tem condução
Documento eu levo na proxeca porque é perigoso carregar na mão

Mas quando alguém te disser tá errado ou errada
Que não vai s na cebola e não vai s em feliz
Que o x pode ter som de z e o ch pode ter som de x
Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz

E eu sou uma pessoa muito divertida
Eles não inventavam nada
Eu gostava de inventar as coisa
Não sei falar direito
Inventar uma piada, inventar uma palavra, inventa uma brincadeira
Não sei falar
Me dá um golinho
Me dá um golinho

E com muito prazer que eu convido agora todos aqueles
Que estão ouvindo esta canção
Para entoar em unísson o cântico: Omovedor, carejangrejo
Vamos aquecer a nossa voz cantando assim
Iô, iô, iô, iô, iô, iô, eu digo
Omovedor, carejangrejo, omovedor, carejangrejo, omovedor!
Omovedor, carejangrejo, só isso que eu tenho pra falarfalar.

5- Para finalizar a aula passar a seguinte frase para os alunos copiarem e discutir.

Registro das aulas de Língua Portuguesa – Pesquisada 2

		EF69LP16RS1AL1 Maio
12/05	Atividades de revisão dos conteúdos estudados	EF69LP16RS1AL1
03/05	Utilização do plataforma digital "Aprende Brasil" Trabalho de aprendizagem (Volume 1)	EF69LP16RS1AL-1
04/05	Avaliação dos conteúdos estudados na apostila Volume 1	EF69LP16RS1AL1
06/05	Leitura e interpretação de texto: gênero entrevista. Visita a biblioteca para troca de livro.	
09/05	Correção das atividades de interpretação.	
11/05	Apostila (volume 2): linguagem poética. Leitura do texto: Poema em linha reta Atividades sobre o texto.	
13/05	Troca de livro na biblioteca e período para leitura	
16/05	Estudo das figuras de linguagem anáfora e metáfora.	

DATA	CONTEÚDOS
17/05	Atividades das páginas 08 e 09 sobre as figuras de linguagem presentes em textos.
18/05	Atividades sobre o dia nacional do combate ao abuso infantil. Vídeo - o segredo. Debate sobre o tema. Produção de cartazes sobre o tema.
20/05	Continuação dos trabalhos sobre o abuso sexual.
23/05	Leitura do poema "Canção do exílio" e atividades de interpretação oral e escrita.
24/05	Estudo da estrutura do poema: versos e estrofes.
25/05	Classificação das rimas em ricas e pobres. Divisão em sílabas gramaticais e poéticas.
27/05	Treta de livro e período de leitura.
30/05	Conceto de paráfrase e paródia. Atividades página 14 e 15.



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br