

Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos nas aulas de língua portuguesa

Between proposals and practice: the implementation of enunciative-discursive theoretical-methodological assumptions in Portuguese Language classes

Entre propuestas y práctica: la implementación de supuestos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos en las clases de Lengua Portuguesa

RESUMO

Este estudo objetiva verificar como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos PCNs, Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, BNCC, RCG e CRTM são implementadas. O foco é um estudo de caso com dois professores de LP de 9º ano do interior do RS, Brasil. A partir da análise dos relatos e registros de aula, conclui-se que a leitura e produção oral estão centradas no trabalho com textos e seus contextos; a análise linguística/semiótica assenta-se em práticas em que gramática e semioses são compreendidas em seu funcionamento; a produção escrita não abarca aspectos discursivos da interlocução.

Palavras-chave: documentos norteadores; pressupostos enunciativo-discursivos; ensino de língua portuguesa; 9º ano; estudo de caso.



Recebido em: 27 de março de 2023
Aceito em: 6 de junho de 2023
DOI: 10.26512/les.v25i1.47793

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Juliana Maria Piotrowski

julianapiotrowski@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3430-8137>

Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil

Gisele Benck de Moraes

gbenck@upf.br

<https://orcid.org/0000-0001-7503-3630>

Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

This study aims to verify how the enunciative-discursive conception(s) established in the theoretical-methodological references of the PCNs, Referencial Curricular Lições do Rio Grande, BNCC, RCG and CRTM are implemented. The focus is a case study with two 9th grade LP teachers from interior of RS, Brazil. Based on the analysis of class reports and records, it is concluded that reading and oral production are centered on working with texts and their contexts; the linguistic/semiotic analysis based on practices in which grammar and semiosis are understood in their functioning; the written production does not cover discursive aspects of the interlocution.

Keywords: guiding documents; enunciative-discursive assumptions; portuguese language teaching; 9th grade; case study.

RESUMEN

Este estudio objetiva verificar cómo se implementan las concepciones enunciativo-discursivas establecidas en las referencias teórico-metodológicas de los PCNs, Referenciales Lições do Rio Grande, BNCC, RCG y CRTM. El enfoque es un estudio de caso con dos profesores de LP de 9º grado del interior del RS, Brasil. A partir del análisis del corpus, se concluye que la lectura y la producción oral se centran en el trabajo con textos y sus contextos; el análisis lingüístico/semiótico se basa en prácticas en las que la gramática y las semiosis se entienden en su funcionamiento; la producción escrita no alcanza aspectos discursivos.

Palabras clave: documentos orientativos; supuestos enunciativo-discursivos; enseñanza de la lengua portuguesa; 9º año; estudio de caso.

Como citar:

PIOTROWSKI, Juliana Maria; MORAES, Gisele Benck de. Entre propostas e práticas: a implementação dos pressupostos teórico-metodológicos enunciativo-discursivos nas aulas de língua portuguesa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2024. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)..



INTRODUÇÃO

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). Trata-se de um estudo de caso com dois professores de LP de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul que apresenta como objetivo geral verificar se e como a(s) concepção(ões) enunciativo-discursiva(s) estabelecida(s) nos referenciais teórico-metodológicos dos documentos norteadores, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e Currículo de Referência do Território Municipal (CRTM) são implementadas pelos professores de LP do 9º ano do EF.

Esses documentos foram elaborados com base nas teorias que melhor explicam o fenômeno linguístico 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 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 uma das autoras deste estudo, professora de LP da rede pública estadual de uma cidade do extremo norte do Rio Grande do Sul, ingressa no Mestrado. A prática docente possibilitou acompanhar a promulgação de alguns documentos norteadores – a partir de 2009 –, bem como observar de que maneira se deu a implementação deles no trabalho e de outros 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.

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 (2012) e Angela Kleiman (2007), como forma de usar a leitura e a escrita para responder às demandas sociais, incluídas as exigências 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, em seus vários campos de atuação.

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, uma da rede pública estadual e outra da rede municipal. Nesse sentido, após obter aprovação do Comitê de Ética¹ para o estudo de caso, 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.

Desse modo, o corpus da pesquisa configura-se nos dados coletados, obtidos através dos instrumentos do estudo de caso, 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, 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. A prospecção desses conceitos é o tema do próximo capítulo.

1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

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)

¹ O número do parecer de aprovação será especificado na seção O Estudo Realizado.

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-discursiva em suas orientações teórico-metodológicas, visto que estas estão assentadas na concepção de que a língua é um fenômeno sócio-interativo, cuja manifestação está historicamente situada nos textos.

Nesse sentido, cabe destacar os pontos de convergência que se sobressaem da leitura dos documentos norteadores suprarreferidos. 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 multissemióticos 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-midiático, 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 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).

No que tange 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. 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.

Dessa maneira, especificados os conceitos basilares deste estudo, parte-se para o aprofundamento deles através da revisão bibliográfica, com vistas a apurar a teoria que os enquadra.

2. OS GÊNEROS DO DISCURSO: DA ORIGEM À PRÁTICA PEDAGÓGICA

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, será apresentada a base teórica enunciativo-discursiva que tem em Bakhtin seu precursor, em que pesem o uso da linguagem nas práticas sociais e a prevalência dos gêneros do discurso na organização/apresentação da linguagem.

É preciso observar, por conseguinte, que o aparato investigativo desenvolvido por Mikhail Bakhtin e seu Círculo (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.

Nesse enquadramento, 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. Ou seja, de acordo com Bakhtin (2011), 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 indissolivelmente 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 do seu discurso.

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), conforme se pode conferir na seção seguinte.

2.1 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 na infância, a partir da convivência com as diferentes manifestações da escrita na sociedade, sejam rótulos ou 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 artigos científicos e de obras literárias, por exemplo. Nessa perspectiva, 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.

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 de atividade, particularizadas por regras próprias. Tais campos disponibilizam certas estruturas linguísticas que possibilitam as diferentes maneiras de se comunicar (falar e escrever): os gêneros discursivos.

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. Com efeito, 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 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 multissemióticos, ou seja, polivalentes de elementos (língua escrita, movimento, música etc.).

Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2012) apontam para 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”², 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, 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.

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

²TICS: é abreviação para o termo Tecnologias da Informação e Comunicação.

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.

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.

2.2 Os gêneros como objetos 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 tantos 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? 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 e 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 linguística. 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 no processo de análise linguística. Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 208) 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”. Nessa abordagem, a análise linguística, como também a semiótica³, 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 análise do estudo de caso para averiguar como se dá a implementação das propostas que orientam e normatizam o ensino de LP nos anos finais do EF.

3. O ESTUDO REALIZADO

O estudo de caso foi realizado com duas professoras de LP de 9º ano de uma cidade do interior do RS, 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, doravante denominadas Pesquisada 1 e Pesquisada 2. Nesse sentido, após submeter o estudo em questão ao Comitê de Ética da instituição privada do norte do RS⁴ - 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 dados, 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 documentos norteadores e normativos são implementadas no trabalho de ensino da língua materna operado pelos docentes.

Desse modo, a análise e interpretação dos dados foram 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 das pesquisadoras, 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 lhes servem de norte.

Consubstancia-se, assim, o cerne desta pesquisa - as categorias de análise e os pressupostos teórico-metodológicos-, que ficam especificados no Quadro 1:

³ Análise semiótica: segundo a BNCC, levará em conta os procedimentos e estratégias de análise consciente de todas as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que conformam os textos.

⁴ Optou-se por não trazer o nome da instituição de ensino.

Quadro 1 - 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 e aos propósitos definidos – nos gêneros do discurso.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022

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 dimensiona um processo de ensino e aprendizagem da língua com vistas à (efetiva) participação social, sob a tutela dos (multi)letramentos em LP, chancelados por Rojo e Moura (2015) e Kleiman (2007). 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.

Dessa maneira, na prática, a triangulação dos dados do questionário, da entrevista dos registros de aula foi 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, 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 (há indicação de 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 trabalhos 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.

Da análise e triangulação 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) texto(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?), amidiando 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 da pesquisa, 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 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 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 ameadados no estudo de caso, é imperioso reconhecer que foram subvertidas algumas das hipóteses conjecturadas no início desta investigação, 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.

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.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

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: 9 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. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

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.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Juliana Maria Piotrowski

Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Letras/Português pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Inglês, como segunda licenciatura, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo e doutoranda em Letras pela mesma universidade. E-mail: julianapiotrowski@yahoo.com.br

Gisele Benck de Moraes

Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos (2014). Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Letras da UPF. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores, nas linhas Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso e Leitura e Formação do Leitor. Email: gbenck@upf.br