

## PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: um fenômeno plural presente no Ensino Fundamental?

*Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi<sup>1</sup>*

*Francinilda de Sousa Nascimento<sup>2</sup>*

*Darlize Teixeira de Mello<sup>3</sup>*

*Eixo temático: 8 – Alfabetização e modos de aprender e de ensinar*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo problematizar as práticas de letramentos constituídos em três escolas públicas municipais: duas no Rio Grande do Sul (Cachoeirinha e Porto Alegre) e uma no Maranhão (Imperatriz). Estudos de Rojo (2012); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) têm servido de baliza para tal investigação, pois letramento como fenômeno singular já não é mais suficiente no contexto escolar. Trata-se de um fenômeno plural, em que se desdobra para os multiletramentos. Como metodologia, foi escolhida a abordagem qualitativa. A partir de uma bricolagem de procedimentos, articularam-se análises dos seguintes materiais empíricos: entrevistas narrativas com professores e fotos de “documentos pedagógicos”. A partir do material empírico das pesquisas, foi possível pensar o trabalho sobre as práticas de letramentos nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e colocar em suspeição tais práticas, pois, apesar de toda a discursividade, presente nos documentos oficiais e discursos acadêmicos, percebe-se a existência de uma certa fragilidade dessas práticas pedagógicas em sala de aula, estando ainda distante de contemplar os multiletramentos.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Base Nacional Comum Curricular; Prática Docente; Ensino Fundamental; Gêneros textuais.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela ULBRA/Canoas. Técnica em Assuntos Educacionais na UFRGS. Contato: [leticia.bianchi@rede.ulbra.br](mailto:leticia.bianchi@rede.ulbra.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela ULBRA/Canoas. Professora dos Anos Iniciais na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA. Técnica da SEMED no setor pedagógico dos Anos Iniciais. Contato: [francinildasousanascimento@gmail.com](mailto:francinildasousanascimento@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no PPGEdu e do Curso de Pedagogia da ULBRA/Canoas. Contato: [darlize.mello@ulbra.br](mailto:darlize.mello@ulbra.br).

## **1 Onde tudo começou: uma breve introdução**

Este artigo é fruto de inquietações de nossas pesquisas e estudos sobre os processos de letramentos no contexto escolar: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Os trabalhos estão vinculados ao grupo de pesquisa “Práticas alfabetizadoras e avaliadoras no ciclo da alfabetização e da educação infantil”, do qual participamos.

Temos como objetivo problematizar as práticas de letramentos constituídos no contexto de três escolas públicas municipais: duas no Rio Grande do Sul (Cachoeirinha e Porto Alegre) e uma no Maranhão (Imperatriz). Como norte para se alcançar esse objetivo, foram formuladas as seguintes questões para reflexão: Quais práticas de letramentos estão sendo veiculadas, instituídas e valorizadas por professores do Ensino Fundamental? Quais práticas de leitura são prestigiadas e quais são marginalizadas? Como os professores trabalham com ações pedagógicas e/ou projetos voltados para a leitura e escrita em relação à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Sendo assim, para discutir sobre as questões apontadas, este artigo está organizado da seguinte forma: breve introdução; fundamentação teórica; contexto da pesquisa e metodologia; mapeamento de letramentos; e apontamentos finais.

## **2 Multiletramentos e o contexto do Ensino Fundamental**

O prefixo *multi*, no termo multiletramentos, aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídia nos textos contemporâneos; e multiculturalidade e diversidade cultural. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários.

Na abordagem dos multiletramentos, que vem sendo delineada por Rojo (2012), observamos a necessidade de que estas reflexões comecem a emergir no contexto escolar, uma vez que, para essa autora, os multiletramentos efetivamente não chegaram às práticas escolares. No termo multiletramentos, está presente a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita da sociedade atual, abarcando melhor o termo letramentos e as suas complexidades.

Como ressalta a BNCC (BRASIL, 2017), não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de se considerar práticas e gêneros textuais consagrados pela escola, próprios do letramento nos suportes impressos, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais. Vale destacar que esses letramentos são práticas concretas realizadas pelo ser humano e consideradas importantes no ambiente social.

Diante do exposto, é necessário enfatizar que, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), tem se descortinado um novo cenário que trata dos multiletramentos, trazendo-os para a “roda de conversa escolar”. Sendo assim, procuraremos discutir sobre como tais práticas de letramentos têm se constituído no espaço escolar, após a homologação da BNCC.

### **3 Contexto da pesquisa e escolhas metodológicas**

Como abordagem metodológica, optamos pelo método qualitativo, fazendo uso de uma bricolagem de procedimentos: entrevista narrativa e fotos de “documentos pedagógicos”, tais como cadernos dos alunos, folhas de atividades e recursos didáticos utilizados para os processos de leitura e de escrita.

Os sujeitos da pesquisa entrevistados foram 7 professoras alfabetizadoras das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Imperatriz/MA; 5 professoras alfabetizadoras das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Porto Alegre/RS; e 9 professores de componentes curriculares obrigatórios do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Cachoeirinha/RS. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Como se trata de entrevista narrativa, não houve um roteiro fixo de perguntas a serem seguidas, apenas um modelo que serviu de base para as narrações. Foram pauta da entrevista narrativa: os projetos de leitura desenvolvidos pela escola; a questão da receptividade dos alunos em relação às atividades de leitura; o trabalho com textos em sala de aula; o comentário (explicação) de como algumas atividades fotografadas foram produzidas; e a escolha das referências para pensar o trabalho pedagógico.

Na próxima seção, serão analisados alguns “documentos pedagógicos” das pesquisas realizadas, excertos das entrevistas narrativas e comentários (explicações) sobre as situações de aprendizagem retratadas em tais documentos.

## **4 Mapeando letramentos no Rio Grande do Sul e Maranhão**

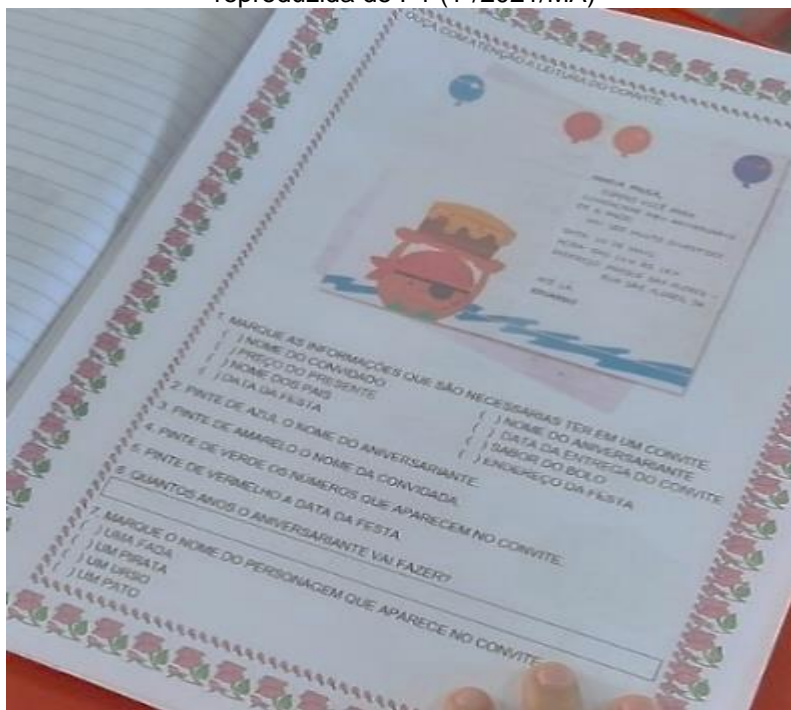
Nesta seção, serão apresentadas amostras dos mapeamentos das práticas de letramentos no Rio Grande do Sul e Maranhão.

### **4.1 Análise das práticas de letramentos em Imperatriz/MA**

Apresentamos, nesta subseção, a análise de um “documento pedagógico” sobre o gênero textual “convite”, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal

de ensino de Imperatriz/MA, participante da pesquisa. O “documento pedagógico”, capturado para a análise, pode ser observado, a seguir, na Figura 1.

**Figura 1:** Gênero textual “convite” – Compreensão e identificação das informações do convite – Folha reproduzida de P1 (1º/2021/MA)



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2021.

Em conversa com a professora, durante a entrevista narrativa, ela comenta sobre a sua proposta de trabalho com essa atividade: “Essa tarefa que trabalhamos com o convite o objetivo era que as crianças conhecessem os elementos que possuem num convite e que são informações importantes, para que essas saibam fazer um convite, pois esse gênero textual faz parte do cotidiano da nossa vida” (P1/1º/2021/MA).

Considerando esse aspecto, observamos que a proposta didática da professora se encontra articulada à BNCC, ao Campo de atuação de Vida Cotidiana<sup>4</sup>, nas práticas de linguagem do eixo da Leitura/escuta, sendo também a mesma habilidade constante no Documento Curricular do Território Maranhense<sup>5</sup> (DCTMA), referente a esse eixo. A habilidade a ser desenvolvida destaca o gênero textual “convite” como uma possibilidade de trabalho destinado à leitura e à compreensão leitora:

<sup>4</sup> Campo de atuação Vida Cotidiana – “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (BRASIL, 2017, p. 96).

<sup>5</sup> Esse documento é um regulamento que tem como parâmetro a BNCC e, como contexto, as diversas regiões maranhenses (MARANHÃO, 2019).

(EF12LP04) Ler e compreender textos, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, a partir de listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando as situações comunicativas e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (BRASIL, 2017, p. 103; MARANHÃO, 2019, p. 97).

Contudo, apesar de parecer evidente o propósito da situação de aprendizagem a partir dos documentos oficiais BNCC (BRASIL, 2017) e DCTMA (MARANHÃO, 2019), percebemos a existência de uma certa fragilidade nas atividades constantes na Figura 1: uma, pelo trabalho acontecer apenas através de folha reproduzida; outra, a atividade ter sido retirada da Internet, não apresentando uma proposta de orientação para os alunos elaborarem um convite, de modo que essa atividade fosse mais significativa. E, ainda outra, o fato da proposta didática se relacionar apenas com o trabalho de compreensão de texto associada às questões de localização de informações: “Pinte de azul o nome do aniversariante”; “Pinte de amarelo o nome da convidada” (Figura 1), as perguntas inferenciais não se fazem presentes.

Essa atividade remete a uma reflexão sobre o fazer pedagógico, sobre a necessidade do trabalho com o gênero textual, para além de um trabalho reducionista de compreensão leitora, a partir de textos organizados especificamente para essa função, não parecendo esse ter sido trabalhado de modo a promover a descrição e tematização do gênero. Também se observa, no contexto de outros trabalhos propostos na referida escola participante da pesquisa, o quanto as práticas de letramentos têm se centrado nos suportes impressos.

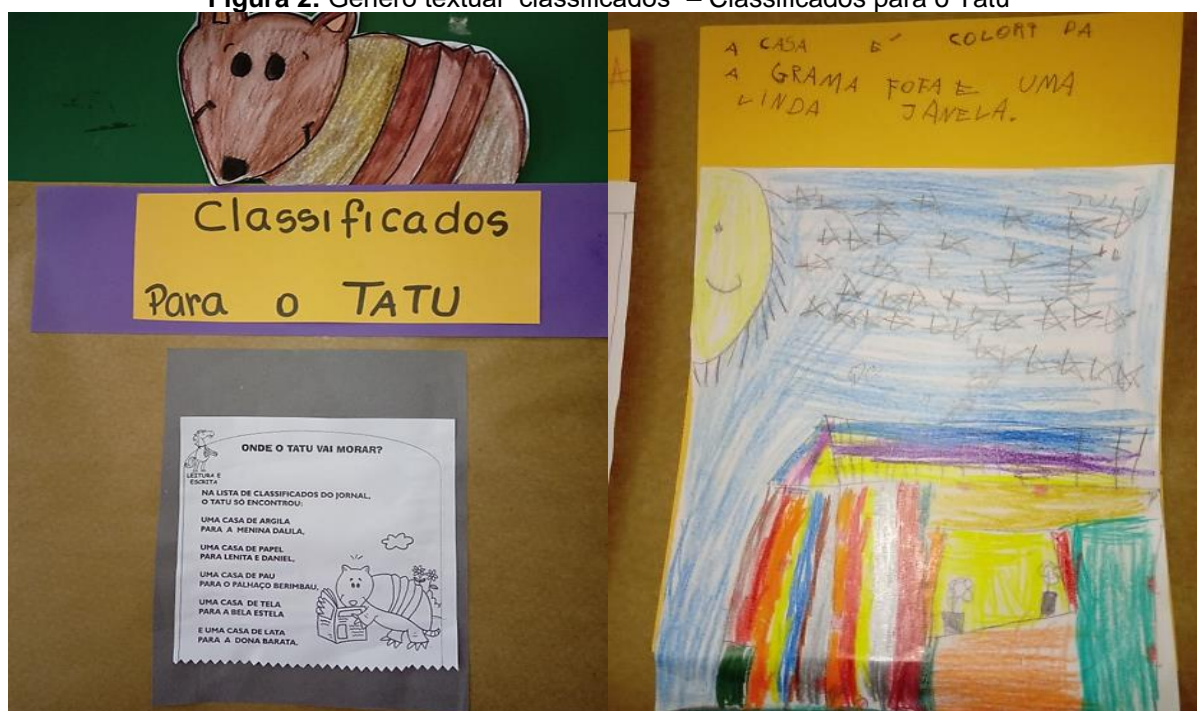
#### **4.2 Análise das práticas de letramentos em Porto Alegre/RS**

Com um olhar investigativo sobre o processo de ensino da leitura e da produção textual no ciclo de alfabetização, apresentamos, nesta subseção, a análise de uma situação de aprendizagem com o gênero textual “classificados”.

A situação de aprendizagem, em análise, é um “documento pedagógico” exposto em uma sala de aula, de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma das alfabetizadoras participantes da pesquisa, correspondente ao contexto de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. O “documento pedagógico” (Figura 2) evidencia o trabalho mencionado.



**Figura 2:** Gênero textual “classificados” – Classificados para o Tatu



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2019.

A situação de aprendizagem, proposta pela professora (P2/2º/2019/RS), é a partir de um “poema”<sup>6</sup> sobre a busca de um Tatu em uma lista de classificados, de modo a possibilitar que os alunos criassem um classificado<sup>7</sup> para que o Tatu escolhesse uma casa para morar. No entanto, observamos que os classificados, na verdade, não foram o trabalho em destaque dessa situação de aprendizagem, visto que a proposta parte de um poema, não se evidenciando nesse as características estruturais de um classificado.

Nesse sentido, podemos apontar, como frisa Solé (2012), que a compreensão leitora não é uma questão só de interação texto-leitor-escritor, mas dependente de contexto, dos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto, de seus propósitos de leitura e das estratégias de leitura que utiliza. Tais propósitos “não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão” (SOLÉ, 2012, p. 41).

Nessa situação de aprendizagem, trabalho com o gênero textual “classificados”, é perceptível que os alunos precisavam de uma maior contextualização durante a leitura e o

<sup>6</sup> “Poema” – *Onde o Tatu vai morar? Na lista de classificados do jornal o tatu só encontrou. Uma casa de argila para a menina Dalila. Uma casa de papel para Lenita e Daniel. Uma casa de pau para o palhaço Berimbau. Uma casa de tela para a bela Estela. Uma casa de lata para a Dona Barata* (Sem autor/folha reproduzida).

<sup>7</sup> Documento do aluno – “A CASA É COLORI DA. A GRAMA FOFA E UMA LINDA JANELA” (Transcrição literal da escrita do aluno).

trabalho com o “poema”, uma vez que para escrever o determinado gênero textual era preciso que empregassem uma série de estratégias de estrutura textual que possibilitassem reconhecer em suas escritas tais estruturas. Seria pertinente que a leitura e o trabalho sobre os “classificados” permitissem ao leitor um esquema para avaliar e utilizar informações de tal forma que fosse possível construir significados e compreender a estrutura do texto. Mas como os alunos poderiam fazer tal proeza com a forma de texto apresentada?

Ainda, nessa situação de aprendizagem, observamos que é de suma importância o trabalho com diferentes gêneros textuais impressos, presentes no cotidiano da sociedade, textos de uso social como os “classificados” da proposta analisada. Entretanto, ressaltamos que parece ser necessário, por parte dos professores, que sejam elaboradas estratégias, as quais gerem compreensão e sentido aos alunos do que está sendo lido; e também saber fazer uso de bons modelos escritos dos gêneros textuais a serem trabalhados, uma vez que os alunos terão maiores chances de se apropriarem da estrutura característica correspondente àquele gênero. Nesse sentido, incluir, para além dos suportes impressos, os suportes digitais e as possibilidades de letramentos multimodais, pode ser interessante.

#### **4.3 Análise das práticas de letramentos em Cachoeirinha/RS**

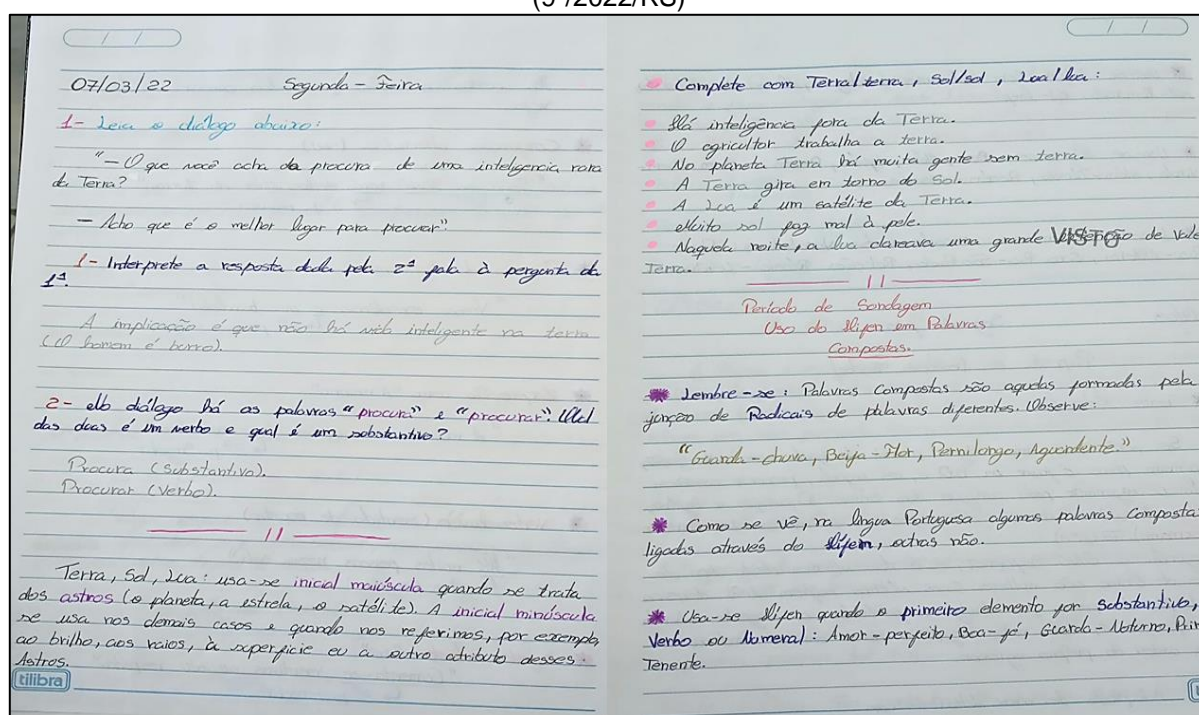
Esta subseção é composta pela análise de uma das entrevistas narrativas que foram realizadas com professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS e de uma das fotos dos cadernos dos alunos com atividades de Língua Portuguesa. Sendo assim, a seguir, um excerto que se refere à narrativa do professor de Língua Portuguesa, quando é perguntado sobre as dificuldades que ele percebe em seus alunos, em relação à leitura: *“As dificuldades que eu percebo são em decorrência da falta de um hábito de leitura, sabe? Então parece que a escola é o único momento, o único espaço que [...] ele vai olhar pro texto, sem aquela perspectiva utilitária, né? [...] ele usa a língua pra escrever no WhatsApp basicamente, além da língua falada, claro. Então, a escola é o único momento que ele vai olhar pro texto escrito com uma atenção um pouco maior”* (P3/9º/2022/RS).

A partir dessa narrativa, percebemos o mito de que a escola é o único espaço de leitura. Acredita-se que esse professor quer enfatizar que seus alunos não leem aquilo que ele julga ser o “ideal”. Em sua visão, considera leitura apenas de “texto escrito”, sem uma “perspectiva utilitária”. Sendo assim, questionamo-nos: a “perspectiva utilitária” não seria justamente um ponto-chave para o desencadeamento da leitura em sala de aula? Portanto, poderíamos nos perguntar: há práticas de leitura e de escrita fora da escola? Como elas têm

“atravessado”, constituído o espaço escolar? Nesse excerto, a prática de leitura fora da escola parece ser “censurada”, à escola não importa o que os alunos leem ou escrevem fora desse espaço, mas o que precisam/necessitam ler nesse lugar. Outro aspecto a ser apontado é que um dos documentos “regulatórios” da educação, a BNCC, afirma justamente o contrário. O documento salienta que a leitura compreende inúmeras finalidades. Fica outra pergunta: os professores conhecem a BNCC?

Com vistas a evidenciar as práticas de leitura na escola, trazemos uma imagem fotográfica do caderno de um aluno.

**Figura 3:** Atividade de leitura, classes gramaticais, uso de letra maiúscula e hifenização (9º/2022/RS)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Ao observar a Figura 3, vamos percebendo o quanto o ensino da gramática está presente nessa sala de aula, a partir do ensino das classes gramaticais, uso de letras maiúsculas e hifenização. Nosso objetivo com esse destaque não é simplesmente pontuar tal aspecto como “antiquado”, mas fornecer elementos para pensarmos sobre essa representação cultural do ensino da Língua Portuguesa no espaço escolar. No entanto, faz-se necessário situarmos a relevância do ensino da gramática “quando é contextualizado, isto é, quando é parte de uma proposta de ensino consciente, para discutir determinado conteúdo do currículo, em uma situação de aprendizagem específica” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 88).

Ao nosso ver, inicialmente, a partir das análises desses artefatos culturais e de outros no contexto da mesma pesquisa, os “documentos pedagógicos” têm evidenciado de certo



modo, uma cultura escolar que tem privilegiado: o uso do texto para a localização de informações explícitas, inferência do sentido de uma palavra ou expressão e como pretexto para o estudo de gramática; e o trabalho com os gêneros textuais incipiente no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental.

## **5 Alguns apontamentos finais**

A formulação das indagações, elaboradas neste trabalho, fundamenta-se nos aportes teóricos dos multiletramentos, a partir do interacionismo linguístico. Destacamos que, embora o modelo do interacionismo linguístico tenha emanado primordialmente das esferas acadêmicas, espalhou-se por documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017) – e anteriormente os PCN (BRASIL, 1997); por recomendações curriculares, como o Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012); pelo DCTMA (MARANHÃO, 2019); e por dispositivos avaliativos, como as avaliações externas.

No entanto, ao analisar as situações de aprendizagem propostas em diferentes níveis de ensino e em diferentes regiões do Brasil, observamos a pouca ênfase nos processos que permitem aos alunos ler e escrever textos para interagir como interlocutores reais, parecendo ser fundamental criar situações de aprendizagem e de reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos e estruturais dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). E a necessidade de, cada vez mais, serem realizadas formações docentes para que os professores reconheçam a relevância de direcionar o trabalho utilizando elementos contextuais e multimodais para a construção de saberes, pois, como já apontava Ferreiro e Palácio (1987), é por meio da participação em situações sociais, nas quais o alfabetizando está envolvido, que ele chega a entender alguns dos usos sociais da leitura e da escrita, incluindo-se a esse trabalho a relevância da multimodalidade.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Luís: SEDUC, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Educarado (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.