

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DOCUMENTAL

## LITERACY PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE 8TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: A DOCUMENTAL STUDY

Jaqueline Pedro da Silva <sup>1</sup>  
Silvio Nunes da Silva Júnior <sup>2</sup>

**Resumo:** Diante de resultados preocupantes em relação à leitura e à escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, este trabalho tem o intuito de analisar duas atividades de compreensão textual de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 8º ano. Assim sendo, as discussões foram embasadas sobretudo por Kleiman (2005; 2008), Bakhtin (2003), Street (2012; 2014), Volóchinov (2017) e Silva Júnior (2024). Além disso, a orientação metodológica é vinculada à área da Linguística Aplicada, a partir de um estudo qualitativo de cunho documental. A partir da análise dos dados, observou-se que os livros didáticos englobam atividades que oscilam entre os modelos de letramento autônomo e ideológico em suas estruturas. Essa compreensão advém da observação da graduação de responsividade ativa presente no corpus analisado, destacando necessidades de ampliação de reflexões sobre as práticas de letramento no plano do ensino e da formação de professores.

**Palavras-chave:** Práticas de Letramento. Livros didáticos. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Pesquisa Documental.

**Abstract:** Given worrying results in relation to reading and writing of students in the final years of elementary school, this work aims to analyze two textual comprehension activities from Portuguese language textbooks for the 8th year. Therefore, the discussions were based mainly on Kleiman (2005; 2008), Bakhtin (2003), Bakhtin (2003), Street (2012; 2014), Volóshinov (2017) and Silva Júnior (2024). Furthermore, the methodological orientation is associated with the field of Applied Linguistics, based on a qualitative study of a documentary nature, based mainly on Minayo (2009) and Cellard (2012). From data analysis, it was observed that the textbooks encompass activities that oscillate between autonomous and ideological literacy models in their structures. This understanding comes from observing the gradation of active responsiveness present in the analyzed corpus, highlighting the need to expand reflections on literacy practices in terms of teaching and teacher training.

**Keywords:** Literacy Practices. Didactic Books. Portuguese Language. Elementary School. Documentary Research.

- <sup>1</sup> Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE) - campus Garanhuns. É pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisa em análise do discurso da Universidade de Pernambuco (GEPAD/UPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4963636184917216> ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6568-0168>. E-mail: [jaquelinepedro0905@gmail.com](mailto:jaquelinepedro0905@gmail.com)
- <sup>2</sup> Professor Adjunto da graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Doutor em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), no qual realiza, atualmente, pós-doutorado em Linguística Aplicada. Efetuou pós-doutorado em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE) e em Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: [silvio.nunesj@upe.br](mailto:silvio.nunesj@upe.br)

## Introdução

Nos dias atuais, diante de resultados preocupantes em relação à leitura e à escrita de discentes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental, refletir sobre as propostas pedagógicas de materiais didáticos é um veículo relevante para se pensar quais os recursos disponíveis para os professores nas escolas de educação básica. Para contribuir com esse debate, o estudo em tela problematiza as práticas de letramento em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 8º ano.

Conforme Kramer e Silva (1996), quando não há a superação de impasses voltados para o desenvolvimento de práticas de letramento, diversos desafios continuam a perdurar no ensino de língua materna, visto que

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por eles destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (Kramer; Silva, 1996, p. 37).

Nessa conjuntura, é necessário que docentes de Língua Portuguesa e de áreas afins estejam a par de como os objetos de ensino estão presentes nos livros didáticos trabalhados em sala de aula, a fim de que a língua materna seja trabalhada de maneira reflexiva, contextualizada e aberta, voltada para a valorização de crenças, saberes e valores pertencentes à pluralidade étnica e cultural dos educandos, as quais não se dissociam do âmbito social. Como pontua Kleiman (2005, p. 5), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Para que isso ocorra, além de compreender características particulares dos discentes e relacioná-las aos objetos de ensino trabalhados, é relevante que o ensino possibilite a utilização da leitura e da escrita em diversos espaços públicos, tanto em locais informais, a exemplo de praças e lanchonetes, quanto em ambientes formais, como em escolas e universidades. As práticas de letramento devem ser pensadas para viabilizar a formação completa/integral do estudante diante da atuação dele na sociedade.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a segunda competência específica de linguagens para o ensino fundamental aborda a relevância do “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana” (Brasil, 2017, p. 65). Nesse sentido, é possível dizer que a linguagem molda as diversas situações cotidianas, de modo que é distribuída em diferentes espaços, como no campo artístico, através da música, da pintura e da escultura, por exemplo. Além disso, no que se refere às práticas linguístico-discursivas (foco do presente trabalho), é possível salientar que ela deve ser trabalhada diante do viés de língua viva e móvel, a partir do uso de enunciados concretos, adequando-a a inúmeros gêneros discursivos, como aos que estão mais presentes no cotidiano, em um primeiro momento, a fim de relacionar vida e linguagem (Bakhtin, 2003).

A ideia de realizar este estudo surgiu a partir de observações feitas em uma turma de 8º ano durante o Estágio Supervisionado II, pois notou-se que as práticas de leitura e de escrita em atividades do livro didático de Língua Portuguesa não apresentavam aproximações significativas com o cotidiano do estudante. Essa realidade social torna-se preocupante para educadores e pesquisadores, tendo em vista a relevância social dos eixos leitura e escrita voltados para a formação crítica dos sujeitos e atuação ativa desses indivíduos no meio social. Em virtude de ter tido contato com discussões a respeito de problemáticas presentes no ensino de língua materna, durante a vigência do componente curricular Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, no ano de 2021, levou-se em consideração a abordagem dialógica da linguagem. Nesse sentido, considerou-se os estudos de Bakhtin e seu Círculo e os conceitos de letramentos autônomo e ideológico, propostos por Street (2012; 2014), diante de atividades de compreensão presentes em

livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, a partir de gêneros discursivos como reportagem e crônica.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar atividades de compreensão textual de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 8º ano do ensino fundamental a partir do conceito de práticas de letramento. Como objetivos específicos, tem-se analisar as relações das atividades de compreensão textual de livros didáticos com os conceitos de práticas de letramento, investigar os graus de ativismo de atividades de compreensão textual de livros didáticos e refletir sobre as implicações dos conceitos de práticas de letramento para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de Língua Portuguesa. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho documental, partindo de algumas questões norteadoras, tais como:

1. de que maneira as atividades de compreensão textual de livros didáticos se relacionam com os conceitos de práticas de letramento?

2. como os graus de ativismo estão presentes em atividades de compreensão textual de livros didáticos?

3. quais as implicações dos conceitos de práticas de letramento para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de Língua Portuguesa?

O presente trabalho se divide em algumas seções. A partir de características e também de exemplos, na seção *Metodologia*, discute-se acerca da base metodológica da presente investigação, que diz respeito à pesquisa qualitativa. Em seguida, é discorrido sobre a vertente documental. A seção é finalizada por meio da discussão a respeito do *corpus* da pesquisa, que é composto por dois livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais constituem o objeto de estudo deste trabalho.

Na seção *Estudos sobre Letramento e Ensino de Língua Portuguesa* abordamos sobre os modelos de letramento autônomo e ideológico, além da discussão de algumas definições presentes no modelo de letramento ideológico. Por fim, ainda na seção citada, é abordada a compreensão de texto em práticas de letramento.

Na seção *Práticas de letramento em atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa*, por conseguinte, conceitos e discussões dos tópicos anteriores são retomados, a fim de discutir analiticamente sobre duas atividades de compreensão textual de dois livros didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva das práticas de letramento. E, por fim, o projeto é finalizado a partir das considerações finais e de possíveis contribuições do presente trabalho para o ensino de Língua Portuguesa e de áreas afins, as quais são voltadas para professores de língua materna e também para pesquisadores que queiram aprofundar a investigação a partir da leitura de novas pesquisas.

## Metodologia

Esta seção versa sobre a base metodológica da presente investigação, que diz respeito à pesquisa qualitativa diante da vertente de estudo documental. Por fim, é discutido de forma sucinta a respeito de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais constituem o objeto de estudo deste trabalho.

A abordagem qualitativa, ao contrário de outros tipos de vertentes, busca entender características próprias dos sujeitos pesquisados, pois compreende questões étnicas, crenças, tradições e traços culturais de determinados povos (Minayo, 2009). Além disso, trata-se de uma investigação de cunho científico que tem por finalidade responder a indagações provenientes de dois verbos principais: compreender e interpretar. A compreensão, aliada à interpretação, está estritamente ligada à singularidade e à subjetividade do indivíduo, que provêm de saberes que o sujeito adquiriu no meio social ao ter contato com culturas diversas.

A fim de situar as principais vertentes presentes na pesquisa qualitativa, cita-se a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação e a vertente documental. Como base metodológica, o presente estudo leva em consideração a abordagem qualitativa e a vertente documental, tendo em vista que se propõe a analisar duas atividades de compreensão textual de dois livros didáticos do 8º ano do ensino fundamental. Em seguida, é esclarecido a respeito da vertente de estudo documental.

Compreende-se por vertente de estudo documental a utilização de diversos documentos para a produção de conhecimento científico. Conforme Cellard (2012, p. 297), o documento “[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”. Ampliando essa visão

do autor, é possível dizer que a pesquisa documental vai além do material impresso, pois também pode ser constituída por recursos audiovisuais (Laville; Dionne, 1999). Por isso, é uma rica fonte de conhecimento. Nos dias atuais, essa vertente destaca-se fortemente em pesquisas realizadas na educação e nos campos das ciências humanas e sociais.

Com base nessas considerações, é discutido posteriormente sobre o material que foi selecionado como objeto de estudo do presente trabalho.

Foram selecionados dois livros didáticos: “Jornadas - Novos caminhos – Língua Portuguesa - 8º Ano”, de autoria de Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho e Juliana Vegas Chinaglia, publicado em 2022 pela Editora Saraiva, representado na figura 1 e “Português: Linguagens - 8º Ano”, cuja autoria é de William Cereja e Carolina Dias Vianna, também publicado em 2022 pela Editora Saraiva e representado na figura 2.

**Figura 1.** Capa do primeiro livro/objeto da pesquisa **Figura 2.** Capa do segundo livro/objeto da pesquisa



Fonte: Disponível em: <https://edocente.com.br/doyBM/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

Os livros didáticos selecionados foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e publicados no Guia PNLD 2024. Além disso, ambos os materiais contêm muitas imagens, que podem chamar a atenção tanto do docente quanto dos educandos para o conteúdo dos materiais. Nos objetos de estudo foi possível observar a presença de diversos gêneros discursivos, o que possibilita e contribui para o trabalho com questões sociais, políticas e culturais presentes na sociedade. Inclusive, esses materiais pedagógicos foram publicados em formato digital, o que viabiliza que docentes e discentes tenham acesso rápido e fácil aos materiais, aproximando as tecnologias digitais do espaço escolar.

Por serem materiais contextualizados e atuais, os dois livros didáticos foram escolhidos, sendo que em cada um dos materiais citados, uma atividade foi selecionada, totalizando 2 (duas) atividades para compor o *corpus* de análise à luz das práticas de letramento. A seguir, segue-se a seção *Estudos sobre Letramento e Ensino de Língua Portuguesa*.

## Estudos sobre Letramento e Ensino de Língua Portuguesa

Este capítulo tem o intuito de apresentar o campo teórico em que a presente pesquisa está embasada. Discute-se acerca de dois principais tipos de letramento: autônomo e ideológico. Por fim, é discutido a respeito da compreensão de texto na perspectiva das práticas de letramento.

Primordialmente, é válido frisar que o termo letramento autônomo, também conhecido como letramento individual, precede da palavra “autonomia”. Coadunando com as ideias de Street (2014), esse modelo de letramento provém da independência da escrita – vista como um produto completo de letramento, sem haver necessidade de considerar o contexto sócio-histórico vigente

para existir. A interpretação, inclusive, seria dependente do funcionamento lógico da estrutura do texto escrito, por isso que esse tipo de letramento não considera reformulações, a exemplo do improvisado, que é bastante encontrado na oralidade. Portanto, diante dessa perspectiva de letramento, a escrita seria uma tecnologia distante da oralidade, que, por sua vez, constrói relações entre os interlocutores presentes no ato discursivo, de modo que as identidades, subjetividades e sentidos são considerados e reconstruídos no momento de relação interpessoal entre os indivíduos.

Ademais, é relevante salientar que como o modelo de letramento autônomo não leva em consideração as práticas discursivas, considerando-se que ele privilegia a escrita em detrimento da oralidade, o ensino de língua materna teria como foco somente a produção de textos no estilo expositivo e/ou argumentativo, a exemplo do gênero discursivo editorial. No entanto, os textos supracitados apresentam um considerável distanciamento de gêneros discursivos que pertencem à língua oral e à realidade dos estudantes, a exemplo dos gêneros receita culinária e notícia. Além dos gêneros citados acima, existem outros considerados mais informais, como um recado na porta da geladeira, bem como existem gêneros orais mais formais, a exemplo do seminário. Por isso, é perceptível que embora existam outros tipos de escrita e de comunicação oral, a depender do contexto de uso, a escola, instituição de ensino formal, tende a desconsiderar o uso desses gêneros discursivos. Esse fato ressalta a exclusão existente no que se refere a alguns objetos de ensino trabalhados na escola, que são julgados, muitas vezes, pelo prisma do prestígio e por fatores de ascensão social. Entretanto, pode-se citar que o letramento, no âmbito familiar, é constituído por

[...] práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou pela participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (Kleiman, 2008, p. 30).

Dessa forma, considera-se que é dentro do contexto informal e familiar que a criança, antes mesmo de ir à escola, não só tem contato com a língua oral, como também tem experiências iniciais com as práticas de letramento, as quais dizem respeito a gêneros discursivos que fazem parte do dia a dia e que são fundamentais para que o sujeito obtenha êxito em suas atividades do cotidiano enquanto cidadão crítico, ciente dos direitos e das responsabilidades que possui perante o meio social. Além disso, deveria existir essa ponte entre escola e família, para que as práticas de letramento ocorressem de forma significativa e ativa, de modo que a multiplicidade de letramento seja considerada diante do aprendizado do aluno, sem a necessidade de priorizar nenhum tipo de letramento em relação aos demais modelos.

Cabe ressaltar, ainda sobre o modelo de letramento autônomo, que a escrita é considerada como um padrão que foi estabelecido historicamente, além de vê-la como um meio para o desenvolvimento de habilidades voltadas à cognição, advindas do processo de instrução e de escolarização da escrita inglesa (modelo prestigiado de escrita formal que se sobressaía aos demais tipos) vista na Libéria. Nesse sentido, somente aqueles que possuíam um determinado grau de instrução conseguiam resolver tarefas consideradas mais difíceis, como, por exemplo, a realização de exercícios de memorização, algo admirado por parte da sociedade como um todo, principalmente pela parcela da população que não tinha acesso a direitos básicos, como o direito à educação (Lira dos Santos, 2011). A seguir, é discutido acerca do letramento ideológico.

Até a década de 1960, o Estado detinha um poder máximo sob a economia e a sociedade se adequava a essa política econômica. No contexto hodierno, no entanto, houve adequação ao modelo econômico vigente, o Neoliberalismo (Projeto sócio-político em que há intervenção mínima do Estado). A partir dessa teoria econômica, a instituição de ensino passou a trabalhar em uma lógica de mercado, de modo que a escola é vista como uma empresa, onde há a “venda” de conhecimento. Nesse sentido, existe a elitização dos princípios neoliberais, possibilitando a existência de um currículo padronizado (centralização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como currículo nacional) e os estudantes são “treinados” com vistas para competirem entre si, a partir da preparação para o mercado de trabalho.

A homogeneização das práticas de ensino, no entanto, por considerar somente os ideais

elitistas, desconsidera elementos sociais e culturais, a fim de que a estrutura de poder se mantenha centrada no pensamento dessa minoria. Por esse viés, a escola é, muitas vezes, considerada como um sistema único de ensino; fato que impede o desenvolvimento de práticas de letramento. O letramento ideológico, perspectiva defendida por Street (2014), está intrinsecamente relacionado ao Neoliberalismo, porque considera que as práticas de letramento se referem diretamente às estruturas de poder em uma dada sociedade.

Cabe ressaltar, de acordo com Moterani (2013), que o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação do que é defendido pela vertente autônoma. Esse modelo considera, na verdade, que as práticas de letramento estão vinculadas e são determinadas pelos aspectos sociais e culturais. Por isso, leva-se em consideração a amplitude de significados que são construídos durante o momento de comunicação. A esse respeito, Jung (2003, p. 60) esclarece que

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (Jung, 2003, p. 60).

Com relação a isso, pode-se afirmar que o modelo de letramento ideológico ocorre a partir da interação entre sujeitos em diversos âmbitos. Por isso, ele não se restringe ao contexto escolar, ou seja, considera contextos diversos; característica que também o diferencia do modelo autônomo. Além desse aspecto, o modelo ideológico de letramento apresenta outros atributos, como o de ocorrer em um processo de interação, com o compartilhamento cognitivo de ideologias individuais e que estão presentes no dia a dia. Existe a concepção de que o indivíduo, ao exercer distintos papéis sociais, tem a obrigação de dominar a leitura e a escrita em diversas situações, a fim de suscitar um desempenho expressivo no uso de diferentes letramentos. Assim, o letramento ideológico deve ser visto à luz da dinamicidade, levando-se em consideração que esse modelo de letramento se modifica diante de alguns fatores, os quais dependem do interlocutor e do propósito comunicativo da mensagem. Inclusive, infere-se que o meio social é afetado por mudanças que acontecem na economia e na cultura em geral. Como as práticas de letramento estão estritamente relacionadas às mudanças que ocorrem na sociedade, essas habilidades de leitura e de escrita também oscilam ao longo das transformações que ocorrem ao longo da história (Moterani, 2013). Em seguida, é discutido sobre a compreensão do texto em práticas de letramento.

A perspectiva que se defende neste trabalho em relação à compreensão do texto relaciona-se ao conceito de gênero do discurso, oriundo da Teoria Dialógica da Linguagem. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 262) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Diante desse viés, os gêneros são perceptíveis na produção de enunciados concretos; produção que é única e particular, porque se interliga aos pensamentos, opiniões e conhecimentos próprios; singularidades que provêm da consciência psíquica e do mundo exterior que perpassa cada sujeito.

Sob esse enfoque,

[...] a principal tarefa da compreensão de modo algum se reduz ao momento e reconhecimento a forma linguística usada pelo falante como a ‘mesma’ forma, assim como reconhecemos claramente, por exemplo, um sinal ao qual ainda não nos habituamos suficientemente, ou uma forma de uma língua pouco conhecida (Volóchinov, 2017, p. 177).

Diante desse viés, a compreensão é um aspecto fundamental para que o enunciado seja tomado como concreto, isto é, algo real da língua. Por isso, afirma-se que, na perspectiva dialógica da linguagem, não há como caracterizar a compreensão passiva, que para Silva Júnior (2024), pode ser vista como não-compreensão, em situações específicas de sala de aula. Sobre a possível compreensão passiva, Volóchinov (2017) pontua que ela “é inevitavelmente projetada para o próprio monumento, estudado do ponto de vista da língua, como se ele tivesse sido orientado para essa compreensão” (Volóchinov, 2017, p. 185). Assim, observa-se que a não-compreensão

do sujeito falante, em sala de aula, é baseada estritamente na concepção de linguagem como codificação, cujo trabalho pedagógico ocorre a partir de aspectos formais e que não consideram as situações reais e efetivas da língua.

Como assinala Silva Júnior (2024, p. 6),

Uma situação de sala de aula que pode se assemelhar a uma passividade do sujeito na compreensão discursiva é a cópia de um texto pronto, encontrado em algum veículo ou produzido por outro estudante. De imediato, o ato de reproduzir pode parecer monológico e inadequado. No entanto, a singularidade do ato não permite afirmar que o ato foi realizado sem compreensão, visto que para reproduzir houve uma intenção específica e, somado a isso, existe a aproximação entre os pontos de vista de quem produziu e de quem reproduziu.

É diante dessa perspectiva que o dialogismo considera a existência de graus de compreensão, provenientes das “respostas ativas que o sujeito produz na interação verbal e verbo-visual” (Silva Júnior, 2024, p. 6). Nesse sentido, em relação às atividades de leitura na dimensão discursiva, a escrita, a oralidade e os gestos, por exemplo, são elementos pelos quais originam graus de compreensão ativa do sujeito. Por um lado, a simples reprodução de um texto representa um menor grau de compreensão, e, por outro lado, uma produção nova e de autoria do estudante evidencia graus mais elevados de compreensão. As respostas ativas, nesse sentido, seriam fundamentais para que, historicamente, as práticas da linguagem sejam situadas enquanto “[...] compreensão da fala viva, do enunciado vivo” (Bakhtin, 2003, p. 271). Entende-se, portanto, que os graus de compreensão são relevantes para a observação de como está sendo aprimorada ou não a aprendizagem dos estudantes em uma determinada língua materna ou estrangeira. Na sequência, discute-se sobre as análises referentes às atividades retiradas dos dois materiais didáticos, os quais foram supracitados na metodologia do presente trabalho.

Figura 3. Atividade sobre a seca no Nordeste

**Do texto para o cotidiano**

**Não escreva no livro.**

**A seca no Nordeste**

Depois de ler os versos do poema "Morte e vida severina" e conhecer um pouco a realidade de pessoas que lutam pela vida, enfrentando a seca, a fome, a miséria, vamos refletir mais um pouco. Leia este trecho de uma reportagem.

**Ações para minimizar a seca que persegue o Nordeste**

Em 1947, já cantava a seca Luiz Gonzaga nos versos de Asa Branca: "Que brasileiro, que fomalha, nem um pé de plantação. Por falta d'água perdi meu gado, morreu de sede meu alazão". Setenta anos se passaram e a letra se mostra ainda tão atual quanto no tempo do rei do baião. São os retratos da seca no Nordeste que denunciam a condição de risco em que milhares de brasileiros vivem expostos. Desde os primeiros registros do final do século XV até hoje, a situação parece a mesma: a falta de água continua a queimar o solo de sertão, gerando prejuízos inestimáveis para a população.

[...]

A região vive o que Regina Alvalá, coordenadora de Relações Institucionais do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), define como "uma seca prolongada". Há cinco anos, as chuvas vêm abaixo da média no semiárido nordestino, mesmo durante as estações chuvosas. Para além dos fatores geográficos naturais – que envolvem questões de relevo, latitude e poucos rios permanentes –, ocorre também o fenômeno *El Niño*, o aquecimento das águas do Oceano Pacífico, que acaba impactando nas dinâmicas do clima. No Nordeste, isso significa longos períodos de estiagem.



Área rural de Surubim, cidade do Agreste pernambucano, em momento de seca severa. Abril de 2021.

1. Naturais: o relevo, a latitude (relativo ao clima semiárido natural da região), poucos rios permanentes e a ação do *El Niño* (aquecimento anormal das águas do Oceano Pacífico, na faixa do Equador, que ocorre de 4 em 4 anos; não natural: o tipo de exploração do solo.

Para além de fatores naturais, Alvalá destaca também a exploração do solo e as mudanças climáticas como fatores agravantes. "Tem toda essa questão do uso e da ocupação da terra por 500 anos, desde a colonização do Brasil. E, com temperaturas mais elevadas, ocorre alta evaporação da água do solo. É uma combinação de fatores que leva a esse cenário e que está ligado às mudanças climáticas", aponta.

Essa realidade atinge principalmente aqueles que já convivem com os impactos do baixo desenvolvimento, como no sertão, onde grande parte da população depende da agricultura de subsistência. A falta de água, recurso abundante no Brasil, mas mal distribuído entre suas regiões, expõe os riscos de uma realidade mais ainda complexa: a fome. Sem o recurso para irrigar as plantações, moradores não conseguem garantir a alimentação necessária para o sustento de suas famílias e também de seus animais.

[...]

2. Não, pois a seca e a fome ainda persistem, apesar de terem se passado tantos anos.

AMCHAM Brasil. Ações para minimizar a seca que persegue o Nordeste. Estadão, São Paulo, 30 mar. 2017. ECOando. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/blogs/ecoando/acoes-para-minimizar-a-seca-que-persegue-o-nordeste/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Na figura 3, observa-se a seguinte frase: "Do texto para o cotidiano", a qual indica um possível trabalho com o letramento. Abaixo, há o título *A Seca no Nordeste*, situando a problemática a ser discutida ao longo da atividade. Em sequência, há no enunciado, a informação de que existe uma relação de proximidade entre o texto trabalhado anteriormente na unidade com o material vigente, implicando o fenômeno linguístico intitulado de intertextualidade, porque houve o trabalho com a obra literária *Morte e Vida Severina* em algumas atividades da unidade, o que é retomado a partir de questões como a seca, a fome, o desemprego e a decorrente desigualdade, fenômenos abordados no trecho da reportagem, gênero discursivo em estudo. Em ambos os textos, há a reflexão acerca das mesmas problemáticas sociais, indicando que os impasses ainda estão presentes na sociedade vigente. Por isso, esse embasamento tem proximidades com o conceito ideológico de letramento, tendo em vista que há o trabalho com as habilidades de leitura dentro de um contexto social e cultural (Moterani, 2013).

A reportagem (texto em estudo) é um gênero discursivo do dia a dia e que está presente no meio jornalístico. Por isso, pode ser encontrado facilmente em diversos veículos de comunicação, como em jornais físicos e/ou digitais, televisão, rádio e internet. Além do mais, o gênero em análise não só contém notícias em sua constituição, como também apresenta opiniões e interpretações acerca das informações veiculadas. Ademais, não só viabiliza informações do cotidiano, bem como possibilita que o público emita opiniões e faça interpretações sobre um dado fato.

No contexto escolar, o trabalho com o gênero reportagem extrapola as características acima, porque também engloba conhecimentos acerca da criação de reportagens a partir de situações presentes na comunidade em que os estudantes estão inseridos. O desenvolvimento dessas

habilidades de leitura e de escrita em situações imediatas, perante o âmbito social, configuram-se como eventos de letramento, conforme defendido por Barton e Hamilton (2000). Por isso, a reportagem pode ser de extrema relevância no contexto escolar, haja vista que a escola, enquanto principal agência de letramento, não só viabiliza a construção de conhecimento intelectual do discente, como também é um lugar para o debate a respeito de crenças, de valores e de possibilidades a partir da interação entre discentes, docentes e textos (Aronowitz; Giroux, 1991).

Em relação à informatividade, vê-se que no texto em questão há o trabalho com um dos maiores desafios presentes até hoje no Nordeste: a seca. No início da reportagem, há uma alusão à música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, ao fazer uma denúncia à situação de seca e das consequências desse fenômeno natural, como o agravamento da temperatura, principalmente no sertão nordestino, a escassez de água para regar as plantações, a fome decorrente da insuficiência de alimentos e a morte de animais, fenômenos presentes na época em que o Rei do Baião viveu e que perduram na sociedade atual. A música, ao mesmo tempo em que denuncia a situação de seca e as consequências desse fenômeno, liga um fato passado a um acontecimento presente. A atemporalidade de *Asa Branca* é um dos motivos de seu contínuo sucesso nacional e de a canção continuar presente na sociedade. Inclusive, o gênero discursivo música é inserido na atividade como um evento de letramento, pois é usado cotidianamente com outros objetivos, como o de recordar alguém, por exemplo. Ao estar presente no livro didático, por sua vez, a canção tem um objetivo pedagógico, então, observa-se que as práticas de letramento se adequam a diferentes contextos (Moterani, 2013).

Em seguida, é discutido a respeito das causas de uma seca, que provém de fatores naturais, como questões de relevo e de latitude e também de fenômenos não naturais, a exemplo da exploração do solo e das mudanças climáticas. Por fim, é discorrido sobre o impacto negativo da seca para famílias que dependem da agricultura para sobreviver. Ao lado da reportagem, há a presença de uma fotografia referente ao recente período de seca na cidade de Surubim, em Pernambuco. A imagem funciona como um complemento da informação, relevante para que haja uma maior compreensão das informações presentes no texto verbal.

Na primeira questão da atividade proposta, é solicitado que os discentes mencionem os fatores naturais e não naturais citados pelo autor do texto. Diante do enunciado, percebe-se que há a intenção de que os estudantes leiam o texto e apenas copiem as informações presentes na superfície linguística dele, no famoso sistema de *copiar e colar*. Nesse sentido, não há sequer a reflexão do estudante a respeito do quesito. Há somente a necessidade de que as informações do texto sejam localizadas e posteriormente copiadas. Feito isso, a questão é devidamente respondida. Não há, dessa forma, o trabalho da língua materna com vistas para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a leitura e produção de textos diante das inúmeras esferas sociais. Por não englobar questões exteriores à cognição, o quesito em destaque representa um menor grau de compreensão (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, a questão analisada focaliza os conhecimentos sobre a língua de forma mecânica, o que a coloca no plano do letramento autônomo (Street, 2014).

No segundo quesito, é pedido que o estudante comente, com base no texto *Morte e Vida Severina*, se a situação de seca, fome e miséria, retomadas no trecho da reportagem, ainda persistem na atualidade. A relação entre os dois textos (um que já havia sido trabalhado com o texto em estudo) indica que há a valorização de conhecimentos prévios e de experiências que o estudante já possui e que atribui ao texto, caracterizando o ensino como discursivo, pois leva-se em consideração a linguagem diante do viés dialógico.

Ainda nesse quesito, faz-se necessária a reflexão a partir dos textos lidos e debatidos ao longo da unidade. Dessa forma, a questão 2 (dois) proporciona o trabalho com a consciência crítica do educando. Ao contrário da primeira, a segunda questão representa um maior grau de compreensão, tendo em vista que não se limita, em momento nenhum, ao reconhecimento da superfície linguística do texto (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). Diante disso, a língua é trabalhada a partir de seu uso, colocando o segundo quesito na perspectiva de letramento ideológico (Street, 2012; 2014).

Na terceira questão é solicitado que os discentes opinem se a crítica feita pelo autor de *Morte e Vida Severina*, João Cabral de Melo Neto, perdura na atualidade. Além disso, é necessário que o discente comente sobre possíveis alternativas para modificar a situação vigente. Inicialmente,

pode-se responder que a crítica feita é atemporal, isto é, não é afetada pela ação do tempo, até porque, como a seca é um fenômeno natural, não há como determinar o fim dela. Como segunda parte da resposta sugerida no livro didático, encontra-se a enumeração de ações para a diminuição do impacto da seca, como a de levar carros-pipa para abastecimento de água e o fornecimento de equipamentos para a captação e o armazenamento de água da chuva. Essa última alternativa propõe a reflexão do estudante sobre a condição atual de seca, principalmente na região Nordeste e como ela pode ser amenizada. Nessa conjuntura, é perceptível o trabalho com os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), uma vez que a questão em análise relaciona a linguagem com a vida cotidiana, a partir de enunciados concretos e contextualizados.

Assim como a segunda questão, a terceira propõe um grau elevado de compreensão (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), já que intenciona que o estudante leia, compreenda e reflita sobre realidades presentes no cotidiano. Há, nos dois últimos quesitos, o propósito de que o discente apresente criticidade perante os fatos abordados no material, ocasionando respostas ativas, as quais são originadas a partir da compreensão do enunciado concreto. Dessa forma, há a predominância do letramento ideológico, visto que o terceiro quesito está atrelado às práticas de letramento social, considerando a relação de proximidade entre linguagem e sociedade (Street, 2012; 2014).

Nesse sentido, é possível observar que a atividade em questão é filiada aos dois tipos de letramento, tendo em vista que ela é composta por uma questão mecanizada, a qual valoriza a cópia de superfícies linguísticas do gênero em estudo, ligada ao letramento autônomo (Street, 2014) e as duas últimas, por trazerem à tona discussões coletivas e presentes no dia a dia, estão no plano de letramento ideológico (Street, 2012; 2014). Em suma, a atividade analisada é composta abruptamente pelo letramento ideológico, o que indica que a Língua Portuguesa tem avançado no âmbito escolar ao abordar questões sociais, políticas e culturais, as quais são fundamentais para a constituição de sujeitos proficientes na leitura e escrita de textos nas mais diversas esferas sociais. Em seguida, discute-se analiticamente sobre a atividade acerca da construção e recursos expressivos, a qual foi retirada do segundo livro didático apresentado na seção *Metodologia*.

**Figura 4.** Atividade sobre construção e recursos expressivos

## **CRÔNICA (II): CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS**

Assuntos do cotidiano podem inspirar a produção de uma crônica. Esse gênero tem por objetivo divertir o leitor, sensibilizá-lo ou levá-lo a refletir criticamente sobre a própria vida e os comportamentos humanos.

Leia, a seguir, uma crônica que mistura lirismo e crítica social.

### **O presente de Cauã**

Em 16 de junho, um dos novos tesouros da família Pereira comemora outonos de vida. Quatro em 2013.

- Irmã, de que o Cauã precisa?
- Como criança perde roupa rápido!
- Cauã, o que você quer ganhar de aniversário?
- O Sonic vem na minha festa. O Homem-Aranha e o Homem de Ferro vão trazer ele.

A tia-dinda, professora da família, obviamente dá livros. Mas o que eu queria mesmo era dar um mundo. O mundo.

Um mundo sem mazelas de qualquer ordem. Sem drogas, concretas e abstratas. Sem politicagem, politiquices, corrupção. Sem violência, que toda ela é sem razão. Sem pobreza monetária e de espírito. Sem poluição sonora, visual, ambiental. Sem descumprimento dos deveres. Sem hipocrisia.

Um mundo com benesses. Com amor absoluto, sem precisar de adjunto ou complemento. Com boa educação — familiar e escolar. Com consciência da diversidade (étnica, sexual, religiosa...), pois é, enfim e apenas, o que iguala um ser humano a outro (Tirem as vendas, por favor, senhoras e senhores!). Com garantia de direitos. Com respeito.

Utopia — ingênua, piegas, podem dizer! —, pois "mundo sem" e "mundo com" coexistem, se alternam, evoluem, recrudescem.

Então, se toda moeda tem duas faces (bendito maniqueísta clichê), que Cauã seja amoroso, consciente e respeitoso, para contribuir com o "lado bom", mas forte e corajoso para lutar contra o "lado ruim" (perdoe Yoda, mas não posso, por razões melanínicas, usar "lado negro da força", não no "seu" sentido!!).

E que eu, querido sobrinho, não lhe deseje apenas um futuro, mas comemore seu presente. Do indicativo. E também no gerúndio.



CATITA. Notícias da incerteza. São Paulo: Desconcertos, 2021.

A atividade em vigor está ilustrada na figura 4 (quatro). Há, no início, o título: *Crônica (II): Construção e Recursos Expressivos*. A partir disso, é perceptível que o gênero a ser abordado engloba a perspectiva expressiva e conotativa da linguagem (Jakobson, 2005). Esse fato diferencia o presente gênero textual dos gêneros analisados anteriormente, já que grande parte deles utiliza-se da linguagem denotativa e formal, sem a presença de recursos expressivos. Após o título citado, há a presença de características do gênero textual a ser estudado, como, por exemplo, ser um texto fictício ou baseado em fatos reais, sendo esse último caracterizado pela utilização de fatos do cotidiano em sua constituição. Além disso, cita-se os objetivos de uma crônica, a exemplo da reflexão crítica sobre os comportamentos humanos diante do meio social.

A crônica, figura 4 (quatro), é um gênero textual que apresenta linguagem simples e coloquial, é escrita em prosa e se constitui enquanto narrativa curta, por isso, preza por um enredo conciso e pela presença de poucos personagens. Além disso, a crônica tem enfoque em fatos cotidianos, visto que engloba eventos culturais, linguísticos e sociais, como, por exemplo, notícias corriqueiras e/ou comentários sobre esportes. Por apresentar fenômenos do dia a dia, ela é encontrada em suportes como jornais ou revistas (Gomes, 2016).

Na figura em destaque, é discorrido sobre o presente de aniversário de Cauã, menino que iria completar quatro anos de idade no dia 16 de junho de 2013. Em um primeiro momento, a tia de Cauã, narradora da crônica, pergunta à irmã dela o que a criança gostaria de ganhar de presente de aniversário. A mãe logo fala sobre o fato de a criança perder roupa rápido, por causa do crescimento acelerado na infância, o que indica que o presente que ela queria seria uma roupa para o menino. Cauã, por sua vez, ao ser questionado sobre o que gostaria de ganhar de presente, muda de assunto ao falar sobre a presença de seus personagens favoritos, Sonic, Homem-Aranha e Homem de Ferro em sua festa de aniversário. Por fim, a tia da criança, por ser a “professora da família”, revela que Cauã vai ganhar livros, embora ela quisesse lhe proporcionar um presente mais significativo, como um mundo melhor para seu sobrinho.

Em seguida, a narradora faz toda uma descrição do mundo perfeito que idealiza, no qual não há o consumo de drogas e que há a ausência de outras problemáticas sociais, como, por exemplo, a violência, a pobreza, a corrupção e as poluições sonora e ambiental. Ela também cita a importância da educação, da garantia de direitos e do respeito para com o outro, a partir do reconhecimento da diversidade presente em cada etnia, como a pluralidade sexual, étnica, política e religiosa. Por fim, a narradora reconhece que não há como existir um mundo perfeito, mas que o seu sobrinho pode combater os malefícios presentes na sociedade a partir de boas condutas, como a de ser respeitoso, amoroso e também consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão. A leitura do texto em vigor constitui um possível evento de letramento, pois nele é discutido sobre situações do dia a dia e que estimulam reflexões a respeito de características discursivas dos estudantes. O letramento ideológico, nesse sentido, se dá de forma eficiente (Barton; Hamilton, 2000).

É relevante destacar que os livros, presente de aniversário do menino, têm uma relação de proximidade com o mundo «diferente» que a narradora caracterizou, visto que viabilizam o contato do leitor com épocas, culturas e valores diversos, os quais podem proporcionar experiências distintas e distantes da realidade. As narrativas lidas pelo menino podem ser significativas para que ele reflita sobre os impasses presentes na sociedade atual e, dessa forma, possa se tornar um sujeito consciente dos direitos que possui. Por possibilitar reflexões relevantes a respeito da sociedade vigente, o gênero discursivo crônica proporciona o trabalho reflexivo da linguagem, numa perspectiva viva de língua (Volóchinov, 2017).

Na primeira questão da atividade, é perguntado sobre o sentido da expressão “está comemorando outonos de vida”, que apresenta o significado de que alguém está fazendo aniversário. É perceptível que há reflexão acerca do significado da expressão dentro do contexto de que Cauã (protagonista da crônica) está aniversariando, visto que, no sentido denotativo, tem o significado de estação do ano. Reflexões como esta são relevantes de serem abordadas em sala de aula, uma vez que possibilitam que o discente se torne um sujeito que analisa o significado de expressões em diversos contextos sociais a depender da situação de produção, do caráter valorativo e da intenção discursiva do interlocutor (Silva Júnior, 2024). Por isso, é perceptível que o primeiro quesito estimula a compreensão discursiva em maior grau (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), ao mesmo tempo em que se filia ao letramento ideológico (Street, 2012; 2014), por trabalhar a língua em uma perspectiva aberta, possibilitando que o discente perceba a presença e mobilidade da língua no cotidiano.

A segunda questão da atividade pergunta sobre o significado da frase: “o mundo”, em vez de “um mundo”; sendo que a primeira foi utilizada pela narradora para se referir ao presente que queria dar para seu sobrinho. A utilização do artigo definido “o”, em vez do pronome indefinido “um” diferencia o significado das sentenças, visto que a primeira seria o mundo idealizado pela narradora, o qual está longe de existir; a segunda, por sua vez, apresenta o significado qualquer de mundo e que poderia se referir ao mundo hodierno. Observa-se que há um maior grau de compreensão discursiva (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), já que os aspectos gramaticais são trabalhados dentro de uma situação comunicativa, de modo que não se limitam à cópia de partes dos textos nem à utilização do texto como pretexto para ensinar gramática. Por isso, a questão 2 (dois), assim como a anterior, engloba o letramento ideológico (Street, 2012; 2014).

Na terceira e última questão da atividade, por outro lado, é solicitado que o educando fale o significado melanínico da frase “o lado negro da força” e o motivo dessa expressão não ser utilizada pela autora para se referir a um mundo ruim, apesar de ser citada no texto. Uma possível resposta seria que a melanina tem o significado de pigmentação da pele humana. A razão para não usar a expressão é que ela é carregada de preconceito, já que a palavra “negro” estaria associada a algo ruim. Por isso que a autora preferiu usar outra sentença.

O quesito possibilita que haja reflexão a respeito de palavras e de expressões associadas a fatores históricos e socioculturais, os quais são relevantes para que o discente reflita sobre problemáticas presentes no cotidiano, como o próprio racismo, que é estrutural e estruturante na sociedade (Almeida, 2019). Nesse sentido, compreender e refletir sobre sentenças carregadas de preconceito é uma das alternativas para que o educando as conheça e retire do seu cotidiano o uso dessas expressões carregadas de ódio às características como a cor e à cultura do outro. Portanto, o terceiro quesito compreende em maior grau os estímulos da compreensão discursiva (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). Outrossim, a língua, mais uma vez, está inserida no plano de letramento ideológico, por não se limitar à codificação do texto, visto que propicia abordagens subjetivas, intersubjetivas e culturais dos sujeitos (Street, 2012; 2014).

A atividade em destaque é constituída exclusivamente pelo letramento ideológico, pois relaciona a linguagem a fatos do cotidiano, como às festas de aniversário e a presentes que vão além de bens materiais, visto que têm relação com melhorias coletivas. Além disso, possibilita a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Sociologia, História e Língua Portuguesa, a partir do trabalho com aspectos sociais, raciais e culturais. Em ambas as questões, foi perceptível o trabalho com a língua viva em situações corriqueiras, presentes no gênero crônica. É evidente, na atividade, a presença do letramento ideológico (Street, 2012; 2014), por tratar de enfoques da atualidade e que, ao mesmo tempo, dizem respeito a aspectos étnicos, viabilizando a compreensão discursiva em maior grau (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). Por fim, segue-se com as considerações finais do trabalho.

## Considerações finais

A motivação para a realização do presente estudo surgiu a partir de vivências no componente curricular Estágio Supervisionado II, visto que foi perceptível a constante utilização do livro didático durante as aulas de Língua Portuguesa. As atividades do livro muitas vezes abordavam gêneros discursivos mais distantes da realidade dos discentes e tinham como principal foco a identificação de superfícies linguísticas presentes nos textos trabalhados. Diante da problemática acima, a pesquisa qualitativa de cunho documental foi relevante para fazer a investigação hodierna, cujo intuito foi o de analisar atividades de compreensão textual de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 8º ano do ensino fundamental a partir do conceito de práticas de letramento.

Com o fito de nortear a pesquisa, as perguntas a seguir foram consideradas:

de que maneira as atividades de compreensão textual de livros didáticos se relacionam com os conceitos de práticas de letramento?

Como os graus de ativismo estão presentes em atividades de compreensão textual de livros didáticos?

Quais as implicações dos conceitos de práticas de letramento para a construção de

conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de Língua Portuguesa?

A respeito da primeira pergunta, foi possível perceber que as atividades selecionadas são constituídas predominantemente por textos multimodais, o que, de certa forma, contribui para uma maior compreensão dos gêneros discursivos que acompanham as atividades analisadas. Inclusive, estão presentes no cotidiano, como, por exemplo, a reportagem, as notícias, as tirinhas e a crônica. Por isso, estimulam a compreensão discursiva, já que exigem que o estudante reflita sobre questões histórico-sociais e culturais. Além disso, é notável que a primeira atividade (Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022), compreende os dois tipos de letramento, de modo que o letramento ideológico se sobressai. Por seu turno, na segunda atividade (Cereja; Vianna, 2022), vê-se a prevalência do letramento ideológico.

Nesse sentido, a atividade do livro didático 1 (um) engloba, em partes, os dois tipos de letramento. Ora há somente a presença de elementos estritamente linguísticos e que requerem aspectos da codificação, ora exige-se que o discente reflita e interprete uma informação cotidiana presente no texto. A atividade do livro 2 (dois), por sua vez, é constituída predominantemente por práticas de letramento que unem a leitura e a escrita à participação ativa do estudante, conhecimento que não se resume ao trabalho com a norma culta da Língua Portuguesa, mas que extrapola aspectos linguísticos, constituindo-se de fenômenos culturais, sociais e políticos (Street, 2012; 2014).

Como resposta ao segundo quesito, é perceptível que as atividades estimulam, em alguns momentos, graus superiores de compreensão discursiva (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), pois é pedido que haja a compreensão e/ou o ponto de vista do estudante, possibilitando a reflexão sobre fatos do cotidiano, a exemplo da terceira questão da segunda atividade, em que é pedido que o estudante discorra sobre o motivo de a narradora não ter utilizado a expressão “o lado negro da força”, apesar de ter citado essa expressão no texto; quesito que engloba a reflexão sobre questões étnicas e histórico-culturais. Em outros momentos, por seu turno, é solicitado que o discente mencione aspectos já citados na superfície do texto, como no primeiro quesito da primeira atividade, em que é pedido que os fatores naturais e não naturais, citados no texto e que são responsáveis pelo agravamento da seca, sejam identificados. Nesse segundo caso, observa-se o estímulo em menor grau da compreensão discursiva (Bakhtin, 2003), já que não há a necessidade de que a superfície linguística seja extrapolada a partir do uso de conhecimentos linguístico-discursivos que o discente possui.

Na terceira questão, relacionada às implicações das práticas de letramento para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de Língua Portuguesa, observou-se que o trabalho eficiente com as práticas de letramento é relevante para o desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura e à escrita na sociedade. O desenvolvimento dessas habilidades é favorável à segurança e também à proficiência para a utilização da língua materna em diversos âmbitos sociais. Diante da defasagem da leitura e da escrita de discentes dos anos finais do ensino fundamental, as práticas de letramento que se distanciam do letramento autônomo, ao passo que se aproximam do letramento ideológico, são essenciais para modificar a realidade educacional. Além disso, é relevante salientar que a reflexão de questões linguístico-discursivas implica a formação efetiva de sujeitos críticos, os quais têm consciência dos direitos que possuem enquanto cidadãos. No letramento autônomo, por sua vez, a escrita é trabalhada como estrutura, de forma fechada e isolada, visto que tem como intuito a leitura e a escrita de textos padronizados, os quais se distanciam do cotidiano do estudante e, por isso, não contemplam o meio social. Dessa forma, os conceitos de práticas de letramento são decisivos para o ensino efetivo de língua materna, o qual contempla os conhecimentos linguístico-discursivos dos discentes.

Este estudo é direcionado a professores da Educação Básica e a pesquisadores que compartilham da preocupação em estudar, num plano teórico-metodológico, as práticas de letramento em livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental. As questões aqui apresentadas podem aguçar outras possibilidades de pesquisa com foco nas práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa e/ou em materiais didáticos.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Harry. Cultural Politics, Reading Formation and the Role of Teachers as Public Intellectuals. *In*: ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Harry. **Postmodern Education**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991. p. 87-113.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.
- CEREJA, William.; VIANNA, C. D.; **Português: Linguagens - 8º Ano**. São Paulo: Saraiva, 2022.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. CHINAGLIA, J. V. **Jornadas - Novos caminhos – Língua Portuguesa - 8º Ano**. São Paulo: Saraiva, 2022.
- GOMES, Sílvio Nazareno de Sousa. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995/ São Paulo: Contexto, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.
- KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIRA DOS SANTOS, Roberta. **Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares**. 2011. Dissertação de (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (rg.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2013.

SILVA JÚNIOR, S. N. Leitura e compreensão discursiva no ensino: algumas contribuições da perspectiva dialógica. *In: OLIVEIRA, O. S.; ABREU, K. F.; BESSA, J. C. R. (Orgs.). **Bakhtin, linguagens e ensino**: debates contemporâneos. Petrolina, PE: Editora do IFSertãoPE, 2024 (no prelo).*

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In: MAGALHÃES, Izabel (org). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.*

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.