

ORIGINAL ARTICLE

# Gramática e letramento no ensino e na aprendizagem de português como língua adicional<sup>1</sup>

Meire Celedônio da Silva 

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil.

## RESUMO

O ensino de Português Língua Adicional (PLA) vem assumindo um lugar de destaque nas atividades de internacionalização das universidades brasileiras, sobretudo das públicas, tratando este trabalho, especificamente, do contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC). No curso ofertado pela Departamento de Letras Vernáculas (DLV), os estudantes são levados a ler e produzir textos, principalmente, de gêneros textuais acadêmicos. Dessa forma, este trabalho objetiva refletir o papel da aprendizagem dos conhecimentos gramaticais, para a ampliação do letramento de estudantes de PLA. Para isso, tem-se como aporte teórico o interacionismo sociodiscursivo e a didática das línguas proposta pelo Grupo de Genebra. Conta-se, também, com as discussões teóricas de Bulea (2015) sobre o ensino de gramática. Com as reflexões realizadas, foi possível perceber que ensinar PLA, sob uma perspectiva interacionista, levando em consideração o ensino da gramática, contribui significativamente para a ampliação do letramento acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Gramática; Aprendizagem; Ensino.

## *Grammar and literacy in the Portuguese as an Additional Language teaching and learning*

### ABSTRACT

The teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) has gained prominence in the internationalization activities of Brazilian universities, especially public ones. This study specifically addresses the context of the Federal University of Ceará (UFC). In the course offered by the Vernacular Letters Department, the students read and produce texts which are primarily academic textual genres. Thus, the goal of this study is to consider the role of teaching and learning grammar in the expansion of the literacy of PLA students. The theoretical approach used here is the Socio-discursive Interactionism and the language didactics theory. We also consider the theoretical discussions of Bulea (2015) on grammar education. Based on these considerations, it is shown that teaching PLA from an interactionist perspective while taking the teaching of grammar into account contributes significantly to increasing academic literacy.

**KEYWORDS:** Literacy; Grammar; Learning; Teaching.

<sup>1</sup> As considerações e os dados utilizados neste texto fazem parte das reflexões iniciais da minha tese de doutoramento.

### Corresponding Author:

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA  
<[meire.celedonio@ifrn.edu.br](mailto:meire.celedonio@ifrn.edu.br)>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de uma língua não materna, em diferentes contextos, considerando, sobretudo, a relação que o estudante tem com a língua alvo, – Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua de Acolhimento, entre outras – nas quais se insere<sup>2</sup>, traz reflexões de variadas ordens. Podemos destacar, dentre essas reflexões, a relação entre letramento e gramática, pois parece existir, ainda hoje, uma polarização entre o ensino de gêneros de texto e o ensino de gramática, que, a nosso ver, precisa ser superada, buscando um ensino que considere a língua, como recurso dinâmico, dentro de práticas sociais textualmente mediadas.

Considerando essa última perspectiva, nos últimos anos, percebe-se um aumento do volume de trabalhos que têm como objeto de estudo o letramento, sob diferentes perspectivas teóricas. Atualmente, esse termo no singular cedeu espaço para o termo no plural, tendo em vista a multiplicidade de situações e práticas sociais em que se usa a língua, em suas diferentes modalidades. Além disso, a relação entre o ensino de gramática e a ampliação do letramento também tem tomado um bom espaço nas pesquisas sobre ensino e linguagem. A respeito desse tema, destacamos os recentes trabalhos publicados na revista *Lidil – Linguistique et de didactique de langues*, nº 56, ano 2017. Nela, encontramos trabalhos voltados a três direções, a saber: a aprendizagem inicial de gramática; a escrita em nível avançado; e a formação de professores.

Para nosso estudo, interessa uma reflexão sobre a relação, a nosso ver, necessária entre letramento e gramática, considerando a situação de estudantes estrangeiros, quando estes precisam se inserir em práticas de leitura e escrita na academia.

Os nossos objetivos perpassam um conjunto de atividades integradas para a construção do nosso objeto de pesquisa. É nosso intuito refletir sobre o lugar da gramática no ensino e aprendizagem de PLA como um recurso para a ampliação do letramento acadêmico de estudantes de PLA. Assim, as nossas reflexões perpassam o seguinte questionamento: como a aprendizagem da gramática pode contribuir para o letramento acadêmico de estudantes de PLA?

Para atender aos nossos objetivos, pretendemos desenvolver uma discussão sobre gramática, textos e práticas sociais. Com base nisso, este trabalho está dividido da forma a seguir: uma parte direcionada às considerações teóricas, que expõem a visão de língua, a relação de ensino e aprendizagem da gramática com letramento e sobre a produção de textos. Uma segunda parte, na qual fazemos nossas considerações metodológicas, permitindo ao leitor ter um panorama geral do desenvolvimento da pesquisa. Um terceiro momento, no qual fazemos a análise dos nossos dados, levando em consideração as categorias para o avanço do texto. Além dessas estruturas supracitadas, há esta introdução e as considerações finais.

<sup>2</sup> Pensamos nas diversas acepções que a língua não materna assume de acordo com as diferentes situações de ensino e aprendizagem e da relação do estudante para com ela, como: Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua de Herança, Língua de Acolhimento, Língua Adicional, entre outras.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos que orientam as reflexões que pretendemos desenvolver neste trabalho estão pautados em uma visão de linguagem como atividade, sobretudo do humano, nos termos de Coseriu (1982) e Bronckart (2012), respectivamente. Além disso, apoiamo-nos, ainda, nas investidas teóricas desenvolvidas por Bulea (2015) sobre o ensino de gramática e nas de Leurquin (2014) sobre aula interativa de línguas. Todas essas abordagens levam em consideração uma visão dialética entre língua e práticas sociais.

Tomando o princípio da linguagem como uma atividade, procuramos nos pautar nas relações que, de uma maneira ou de outra, implicam nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua. Nessa perspectiva, pensamos que “a linguagem se apresenta concretamente como uma atividade humana específica e facilmente reconhecível, a saber, o falar” (Coseriu, 1982, p. 13).

Com uma reflexão mais avançada sobre a língua, enquanto atividade humana, e, principalmente, quando se deve aprender essa língua para participar ativamente de práticas sociais, Coseriu afirma:

Falar é sempre falar *uma língua*, pela qual o falante se apresenta em cada caso como pertencente a uma *comunidade* determinada historicamente, ou, ao menos, quando alguém assume *temporariamente a tradição idiomática de tal comunidade* (Coseriu, 1982, p. 16, grifo nosso).

Isso implica que o falante assuma a cultura, a tradição e a forma de falar, de acordo com as práticas sociais. Não podemos, assim, desvincular o ensino da língua de seu contexto de situação e do contexto de produção (Bronckart e Machado, 2009).

Sobre o falar e, mais especificamente, aprender uma língua, Bronckart (2012) afirma que uma *língua natural* só pode ser apreendida por meio de *realizações verbais efetivas*, produzidas em *situações de comunicação diversas*. Por isso, essas realizações assumem – cada uma – aspectos muito diferentes. Essas formas de comunicações empíricas diversas são nomeadas por Bronckart (2012) de “texto”. Dentro dessa abordagem, a linguagem tem um lugar central nas atividades humanas, portanto é nela que reconhecemos a língua em uso.

Pelo fato de reconhecermos o texto como unidade empírica de análise, tendemos a conceituá-lo como sendo: “*Toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação ou da ação)*” (Bronckart, 2012, p. 75, grifo nosso). Essa constatação considera a mobilização de diversos saberes para a produção de um texto, em determinado momento e situação específica.

A vinculação direta do texto com as atividades sociais caracteriza um tipo de atividade que Bronckart chama de atividade de linguagem, pois desencadeia atividades de linguagem. “*Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos*” (Bronckart, 2012, p. 72, grifo nosso).

Assim, o ensino e aprendizagem da língua e de suas estruturas passam pelo crivo do que se aprende em gramática e de estruturas da língua, e também de reconhecer como os textos circulam em sociedade. Destacamos

ainda, como defende Coutinho (2012), a relação entre as atividades, os gêneros que nela estão inscritos, perpassando a relação que condiciona as escolhas linguísticas do produtor em decorrência da tomada de consciência do papel social dentro de uma determinada atividade.

Tendo em vista essas questões sobre a língua, e avançando para um ponto mais específico do nosso trabalho, trataremos do letramento acadêmico, que, em nossa análise, contribui para uma visão de língua, enquanto interação dentro de um contexto social.

## 2.1 Letramento acadêmico

A questão do letramento, notadamente o letramento acadêmico, é vasta e discutida sob várias vertentes e teorias<sup>3</sup> em muitos estudos que tratam dessa temática, o que implica na importância que esse tema tem exercido nas atividades de pesquisa, tanto no Brasil, quanto no exterior. Assim, o letramento tem se tornado objeto de uma agenda de pesquisa comprometida com questões relacionadas à linguagem, em seus diversos aspectos teóricos e metodológicos.

Sobre o termo letramento e o que ele implica, podemos citar os posicionamentos de Street (2014), que contrapõe dois modelos de letramentos, a saber: os letramentos autônomos e letramentos ideológicos. Street (2014) critica o primeiro modelo, por este apresentar uma postura natural e ser isento de ideologia, a partir dessa crítica propõe o segundo modelo, o letramento ideológico.

Com base nessa posição teórica, Street (2014) propõe a terminologia práticas de letramentos. Segundo o autor, essa acepção não apenas engloba a noção de eventos de letramentos<sup>4</sup>, mas também as práticas populares de letramento e as pré-concepções ideológicas que os sustentam, haja vista que os eventos de letramentos são ocasiões nas quais há interação por meio do texto escrito (Heath, 1982). Diante disso, Street (1984) trata de letramentos no plural, como uma prática social baseada nos usos da escrita, de acordo com o contexto de utilização da linguagem.

Conforme essas constatações, existe abertura para falar de letramentos em diferentes espaços, de acordo com os grupos sociais e os usos que fazem da linguagem, para exercer as atividades humanas gerais, mediadas pelas atividades linguageiras (nos termos de Bronckart). A partir de então, as pesquisas sobre letramento ampliam-se, dentre as quais, podemos citar os letramentos acadêmicos.

De acordo com Lea e Street (1998), o letramento acadêmico está relacionado a práticas sociais da escrita. Dentro dessa perspectiva, a escrita, que é mais que a aprendizagem de habilidades, tem um tratamento epistemológico de construção de identidades, segundo os diversos contextos e campos disciplinares.

<sup>3</sup> Por exemplo nas publicações: *Pratiques*, v. 153, 2012; *Ilha do Desterro*, v. 63, 2016; *Lidil*, v. 56, 2017; *Scripta*, v. 43, 2017.

<sup>4</sup> De acordo com Street e Castanheira (2014) baseados em Heath (1982), evento de letramento acontece em “qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura”. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

## 2.2 O ensino e a aprendizagem da gramática

Nos últimos anos, as pesquisas que tratam do ensino de gramática têm proposto um ensino de gramática integrado aos usos da língua, em diferentes práticas sociais. Como afirmam Gagnon e Énard (2017, p. 185), “uma das finalidades do ensino da gramática é levar os estudantes a produzir e compreender diversos gêneros de texto”<sup>5</sup>. Sob essa perspectiva, é indispensável pensar um ensino que levante as questões dos usos e da função da língua, em meio a determinado contexto social.

Para tratar desse viés, que aborda um objetivo do ensino da gramática, o foco está no cerne de uma discussão sobre o ensino dessa gramática. Assim, “uma gramática renovada ou abordagem moderna designa uma orientação didática relacionada ao ensino gramatical” (Bulea, 2015). A autora ainda pontua algumas singularidades do ensino desse objeto, a saber: o objetivo do ensino da gramática é a construção de um saber gramatical explícito e estruturado; tal saber pode contribuir, de maneira geral, com a maestria linguageira e, mais particularmente, com as capacidades de expressão e compreensão; assim, uma didática da gramática visa a um enriquecimento e a uma organização racional da língua interna, recorrendo aos recursos disponíveis dentro dos modelos elaborados no plano coletivo.

Ainda em relação a esses dois saberes, parece estar consolidada a perspectiva de ensino da gramática a serviço das competências para práticas linguageiras orais e escritas, conforme foi proposto por Testenoire<sup>6</sup>.

De nossa parte, defendemos a tese de que a relação entre esses dois olhares é intrínseca. Precisamos pensar em letramento que englobe diferentes saberes e que os estudantes possam produzir conhecimentos variados, com apropriação da língua, para fazer uso de recursos linguísticos, nas diferentes atividades.

## 3. CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho pertence ao campo da Linguística Aplicada (LA), que tem se destacado como um espaço de constituição dos sujeitos, bem como de sua relação intrínseca com a linguagem, já que trata desta em diferentes situações de uso. Dentre esses usos, destacamos as contribuições desse campo de investigação para o ensino e aprendizagem de língua.

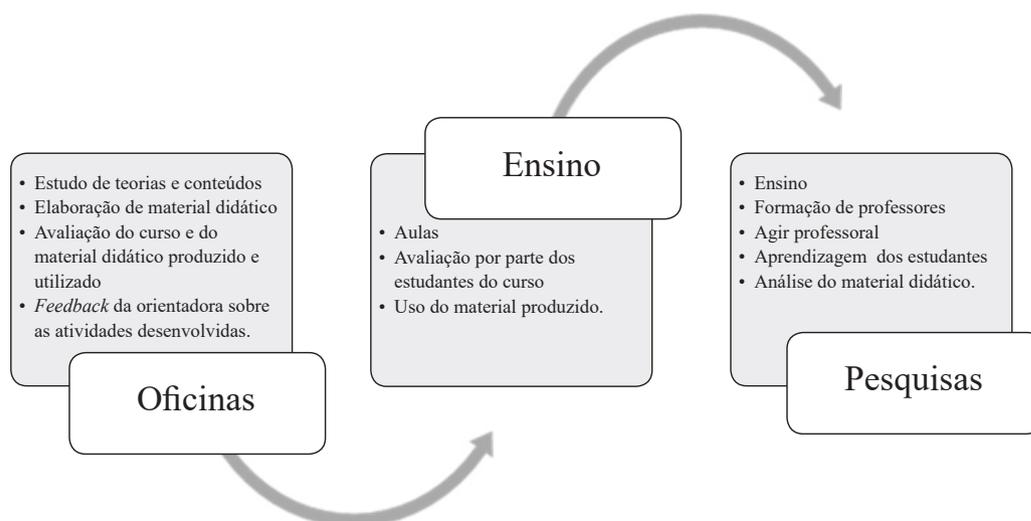
As atividades de ensino e aprendizagem de português para estudantes estrangeiros na UFC têm aproximadamente três décadas, sendo desenvolvidas com diferentes objetivos e públicos (Silva, 2015; Silva e Leurquin, 2014), embora dentro da mesma universidade. Já em relação aos trabalhos de pesquisa sobre, principalmente, ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas, as abordagens são realizadas a partir da implementação do curso ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLV) no qual está pesquisa está contextualizada. Para melhor compreender as análises, tratamos da proposta didática e dos participantes – tanto professores, quanto alunos.

<sup>5</sup> Tradução livre.

<sup>6</sup> Essa afirmação foi realizada no curso do professor Pierre-Yves Testenoire, na UFC, durante a II Jornada do Profletras, realizada nos dias 23 e 24 de agosto de 2018.

Dentro da proposta do curso de PLA do DLV, as atividades não estão voltadas apenas às aulas, em sentido estrito, ou seja, ensino e aprendizagem em sala de aula, mas para todas as práticas subjacentes a elas. Assim, podemos sintetizar essas atividades da seguinte maneira:

**Figura 1.** Proposta de projeto de letramento de estudantes estrangeiros



Fonte: Elaborado pela autora.

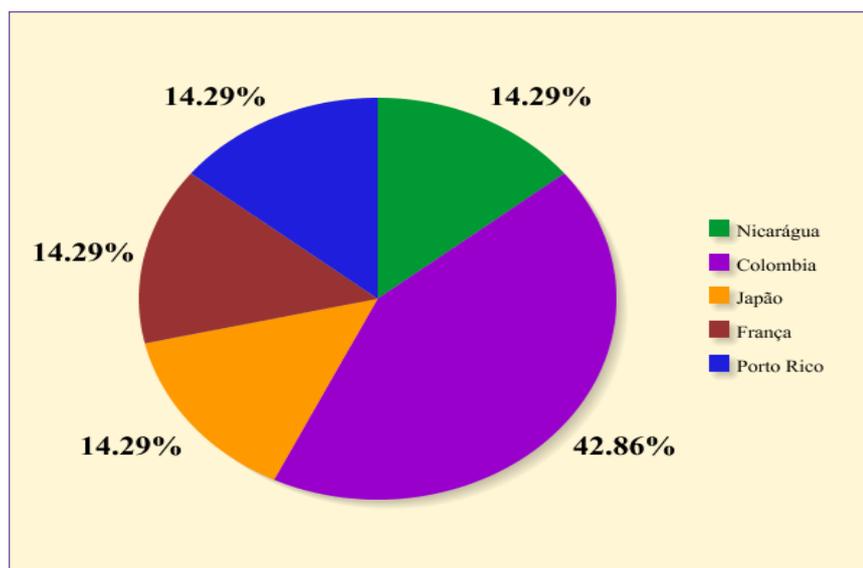
Podemos compreender que o arcabouço subjacente ao curso é amplo, além de estar sendo utilizado como um espaço de pesquisa e produção de conhecimento, que volta para a prática do professor.

Para dar conta do projeto, contamos com uma rede de colaboradores, cujos perfis passamos a apresentar. Uma professora orientadora e coordenadora do curso: orienta sobre as leituras, coordena as atividades de ensino e aprendizagem, de elaboração de material didático e revisa todas as atividades realizadas. Contamos também com dois estudantes da Graduação: tutores do curso, acompanham os professores, participam das oficinas de elaboração de material, colaboram no desenvolvimento das ações e auxiliam nas aulas. Dois estudantes de Pós-graduação da UFC: professores e pesquisadores no contexto do projeto – são responsáveis por elaborar, revisar e avaliar o material produzido e ministram as aulas nos diferentes níveis. Essas são as pessoas que estão na base de organização e manutenção do curso.

Quanto aos estudantes estrangeiros no semestre de 2018.1 para o nível 3, contamos com a participação de sete estudantes. Eles estão em mobilidade acadêmica: Graduação e Pós-graduação, são oriundos de diferentes países e pertencem a cursos de Graduação e Pós<sup>7</sup> de diferentes áreas do conhecimento. Sobre a nacionalidade, apresentamos o seguinte gráfico:

<sup>7</sup> Alunos do curso, relativamente aos quais faremos uma explanação mais precisa e geral do perfil deles, já que o nosso foco maior é a aprendizagem desses estudantes.

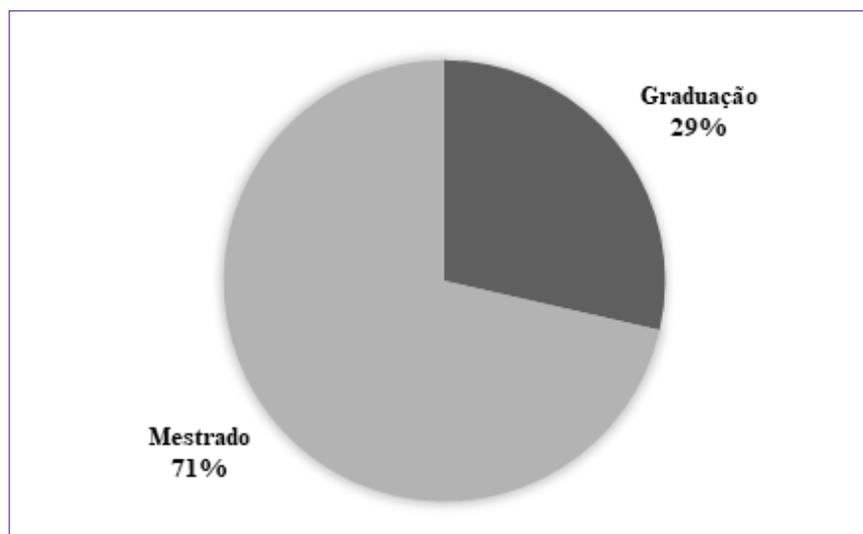
Gráfico 1. Nacionalidade dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à nacionalidade, podemos perceber que são múltiplas. São estudantes de diferentes culturas o que, conseqüentemente, implica no tipo de interação e na relação deles com o ensino. A maioria são estudantes de países latinos e, portanto, hispano-falantes. Os demais são da Europa e Ásia, um francófono e outro nipônico. Essas circunstâncias implicam na variedade e multiculturalidade que são muito comuns, pelo menos na realidade da UFC, em cursos de Português ofertados para estudantes em intercâmbio. Além da nacionalidade, achamos relevantes apresentar os o nível de ensino que frequentam na UFC, como segue:

Gráfico 2. Nível de estudo dos estudantes estrangeiros.



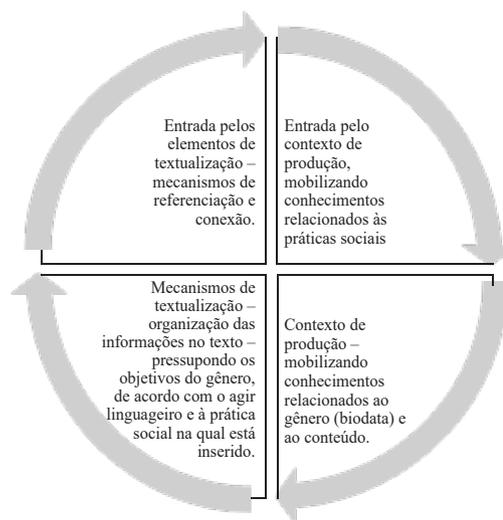
Fonte: Elaborada pela autora.

Faz-se necessário ressaltar que quanto ao nível de estudos, a variação é bastante alta, de um semestre para o outro (às vezes temos estudantes de graduação, mestrado e doutorado, no entanto, no semestre em questão, não tínhamos nenhum aluno de doutorado). Eles pertencem a diferentes áreas disciplinares; no caso do curso ofertado em 2018.1, eles estão assim distribuídos: os cursos dos dois estudantes de Graduação têm uma relação direta com aprendizagem de português: Letras Estrangeiras Aplicadas e Letras Português<sup>8</sup>; os cursos de Pós-graduação em nível de Mestrado são os seguintes: Desenvolvimento e Meio Ambiente, Ciências Farmacêuticas, Direito, Filosofia e Engenharia Elétrica. Esse perfil multifacetado dos estudantes também já mostra um desafio para o professor que trabalha letramento, no entanto, provoca o desenvolvimento de atividades que fazem com que o professor e também os estudantes percebam as relações entre língua, atividades acadêmicas e letramento.

Quanto aos nossos dados, foram gerados no contexto descrito acima, do curso de PLA – Leitura e Produção de textos Acadêmicos na UFC. Para este trabalho, selecionamos uma proposta de escrita sob a perspectiva do processo, pois levamos em consideração os textos reescritos pelas estudantes, destacando todo o contexto no qual está envolto o processo de ensino e aprendizagem da língua, enfatizando, ainda, a ampliação do letramento acadêmico.

Diante desse contexto, fizemos opções por linhas teóricas que norteiam o nosso trabalho. A principal fonte é a didática das línguas, como proposta pelo grupo de Genebra sob o aporte teórico do ISD, além das ampliações realizadas, nos últimos anos sobretudo no Brasil, por diversos pesquisadores<sup>9</sup>. Assim, podemos sintetizar a dinâmica da didática do ensino por meio das entradas no texto, como proposto por Leurquin (2014):

**Figura 2.** Síntese das entradas no texto adaptadas de Leurquin (2014).



Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>8</sup> De acordo com o estudante, o curso tem outro nome no país de origem dele – Japão – estando mais ligado à área de transdisciplinar e às línguas aplicadas aos imigrantes. Dentre as disciplinas que o aluno fez na UFC, pode ser citada a Literatura Brasileira.

<sup>9</sup> Ver, sobretudo, os trabalhos publicados nos números especiais das revistas Veredas (2017) e Eutomia (2014), dentre outros.

Este esquema sintetiza o modo como as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas, tendo como embasamento a proposta de Leurquin (2014) sobre as etapas de uma aula de leitura, que adaptamos para a aula de escrita e, conseqüentemente, de ensino da gramática.

Além disso, destacamos as entradas do texto, sobretudo, as do contexto de produção e dos mecanismos de textualização, que, em nossa análise, englobam várias categorias da língua, para a construção de um texto. Esses elementos são os mecanismos de textualização: a coesão nominal – sintagmas nominais, pronomes; e organizadores textuais (Coutinho, 2004).

Além dessa proposta de aula de leitura, destacamos também a sequência didática para o ensino da escrita, como proposta pela escola genebrina de didática das línguas, sobretudo os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004). Para isso, propomos o seguinte percurso didático:

**Quadro 1.** Síntese da sequência didática desenvolvida.

Aulas	Atividades desenvolvidas	Objetivos
Primeiro momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Planificação das atividades desenvolvidas no âmbito do curso, equacionando as atividades sociais e a relação entre a aprendizagem da língua e as práticas sociais, focalizando o contexto acadêmico;</li> <li>– Proposta de escrita de uma biodata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Levar os estudantes a refletirem sobre as várias práticas sociais nas quais estão envolvidas, focalizando as atividades acadêmicas e a relação delas com o uso da linguagem.</li> </ul>
Segundo momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O gênero biodata – contexto de produção – na relação com outros gêneros que tratam da temática perfil em diferentes campos das atividades sociais leitura e compreensão escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ensejar ao estudante o contato com diferentes gêneros para distinguir as várias atividades sociais nos quais esses gêneros circulam, levando os a reconhecer a implicação que essas atividades sociais exercem no uso da língua.</li> </ul>
Terceiro momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientação sobre o texto escrito dos estudantes – individual – destaque para os parâmetros do contexto de produção, esclarecendo dúvidas sobre as formas de planificação do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover uma interação entre professor e aluno a fim de discutir o <i>feedback</i> dado pelo professor, refletindo sobre os apontamentos e o posicionamento do estudante diante de atividades de escrita.</li> </ul>
Quarto momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comentário coletivo sobre a biodata a partir de uma produção dos estudantes;</li> <li>– Reescrita da biodata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar, em conjunto, a atividade escrita, tendo como ponto de partida o posicionamento dos estudantes diante dos textos produzidos por eles.</li> </ul>
Quinto momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Funcionamento explícito da língua – pronomes pessoais e seu funcionamento na biodata – destaque para a elipse;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer como recursos linguísticos podem ser mobilizados para a construção da textualidade do gênero biodata.</li> </ul>
Sexto momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Funcionamento explícito da língua – tempos verbais – presente e pretérito perfeito, destacando as unidades lexicais presentes (recorrentes) em uma biodata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Levar os estudantes a reconhecer, dentro do gênero biodata, a função que os elementos marcadores da organização textual exercem no todo, reconhecendo as marcas de gênero e a diferença entre este e outros.</li> </ul>
Sétimo momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comentário coletivo de uma biodata produzida pelos estudantes;</li> <li>– Reescrita da biodata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relacionar os conhecimentos – linguísticos, sociais, históricos e culturais – adquiridos ao longo do percurso para a reescrita final do texto.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro sintetiza o percurso didático elaborado no seio do curso de PLA ao qual já nos referimos acima. É importante lembrar que, nesse percurso, destacamos as atividades voltadas para o gênero biodata nos seus aspectos contextuais (praxiológicos) e linguísticos (semióticos), no entanto outras atividades, como pronúncia, questões culturais, também foram realizadas ao longo das aulas.

Achamos importante, ainda, mostrar a consigna de escrita apresentadas no momento inicial e que serve de motivação para a escrita do texto. É a partir desse texto inicial, como está descrito no **Quadro 2**, que desenvolvemos o

percurso didático para o ensino da língua portuguesa pautada em um gênero da atividade acadêmica:

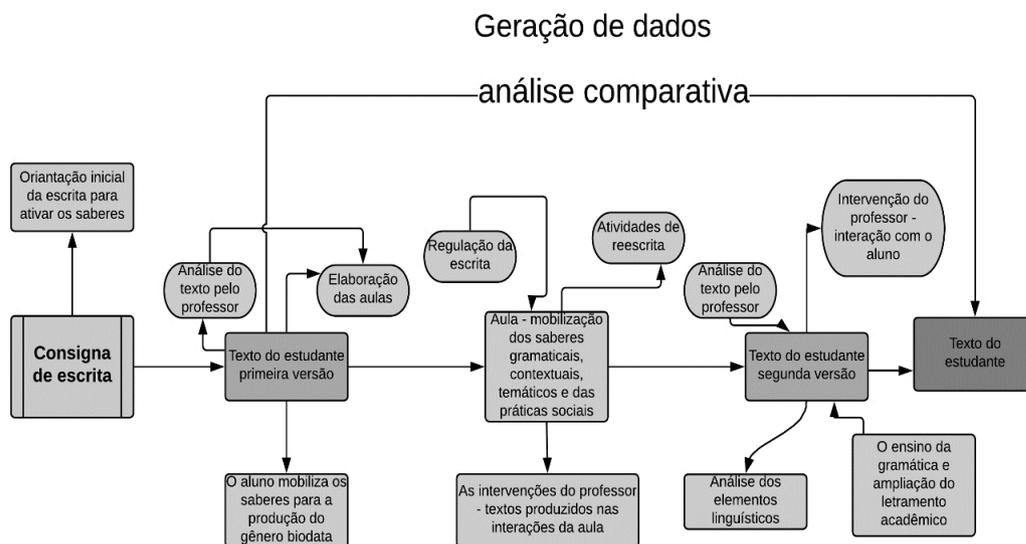
**Quadro 2.** Consigna de escrita do texto.

1) *Você recebeu o e-mail que segue: Acusamos o recebimento do seu artigo. Mas, para participar da coletânea “Conversa com 30 os cientistas”, precisamos de sua biodata. Favor enviá-la o mais rápido possível.*

Fonte: Material didático do acervo do GEPLA.

Quanto à geração de dados, podemos sintetizá-lo no esquema abaixo:

**Figura 3.** Processo de geração de dados.



Fonte: Esquema produzido pela autora.

Para os objetivos propostos neste trabalho, os dados são textos das estudantes, produzidos em sala de aula, de acordo com a consigna, referida no **Quadro 2**, de uma biodata<sup>10</sup>. Nesta pesquisa, levamos em consideração as três versões da produção da biodata (texto inicial, texto médio e texto final) das estudantes. Como temos como base a escola de Genebra para o ensino de línguas, destacamos o papel da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir de então, foi possível perceber como essas decisões didáticas podem implicar no aprendizado da língua, por meio do uso dos recursos linguísticos em textos de circulação acadêmica.

Para alcançar nossos objetivos, selecionamos as produções de duas estudantes que totalizam seis textos e, em seguida, a análise desses textos. Neste estudo, destacamos algumas categorias. Dentre elas, podemos mencionar as entradas do texto, conforme propôs Leurquin (2014), a saber, a entrada pelo contexto de produção e pelos elementos linguísticos –

<sup>10</sup>Esse gênero é debatido no início da análise dos dados, pois é nesse espaço que dedicamos uma breve, mas necessária caracterização do gênero, já que tratamos de práticas sociais e o conhecimento sobre ele nos permitirá a compreender o processo de aprendizagem.

responsáveis pela semiotização do conteúdo temático, ou seja, as retomadas de unidades, fontes de significação, como proposto por Bronckart (2012). Além disso, também pode ser citada a relação do uso desses elementos e ampliação do letramento acadêmico.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A primeira atividade de escrita proposta aos estudantes foi a produção de uma biodata, como já apresentamos na metodologia, nos quadros 01 e 04. Antes de passarmos a nossa análise, é necessário tecer algumas considerações sobre o gênero em questão. O gênero de texto biodata é definido por Bork e Cristóvão (2016, p. 252) como “uma produção escrita em que o autor fala de si mesmo, fazendo um relato muito breve de sua vida acadêmica e profissional”. A escolha desse gênero para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de PLA, foi motivada por: em primeiro lugar, ser um gênero que fala de “si para os outros”, o que possibilita um intercâmbio de informações do perfil dos estudantes, sendo de complexidade menor, já que está pressuposto um conteúdo temático que o estudante domina, ou seja, deve semiotizar sobre a própria vida acadêmica e profissional; em segundo lugar, é um gênero textual presente em práticas acadêmicas diversas, como em publicação de livros, em artigos de periódicos e em apresentação de conferencistas, sobretudo de eventos acadêmicos, levamos em consideração, assim, as atividades acadêmicas do estudante e que possivelmente, tem contato com esse gênero em diversas situações.

Além disso, é o texto de apresentação do perfil de pesquisador dentro da Plataforma Lattes<sup>11</sup>. Em decorrência disso, as seleções dos programas de Pós-Graduação, de bolsas de fomento à pesquisa e as demandas de diversos tipos, sobretudo na Pós-Graduação – tendo em vista o perfil do nosso aluno exposto acima – exigem a manutenção desse currículo para vínculo aos programas de incentivo à pesquisa, sendo que a Plataforma Lattes é específica do Brasil. Essas são algumas das razões que contribuíram para a escolha desse gênero para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois pensamos nas atividades sociais, os gêneros que circulam nessa prática e a mobilização dos conhecimentos gramaticais necessários para agir linguisticamente nas atividades acadêmicas.

A partir da primeira produção escrita do estudante, é realizada a análise do texto, levando em consideração, também, os conhecimentos dele sobre a língua e da situação na qual se encontra – estudante estrangeiro de português, cursando uma Graduação ou Pós-Graduação no Brasil. Em seguida, são realizadas as atividades, focalizando as entradas do texto (quadro 01 e esquema 02), primeiramente do contexto de produção. Depois, temos a

<sup>11</sup> A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Além disso, tornou-se estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação. Informações coletadas do site: <http://lattes.cnpq.br/web/plataforma-lattes/o-que-e>. Acesso em: 20 jul. 2018.

reescrita desse texto, seguida da segunda análise e as atividades, focalizando os mecanismos de textualização – coesão nominal e organizadores textuais e por último a última reescrita.

**Quadro 3.** Texto inicial, médio e final da estudante E1.

Versão 01	Versão 02	Versão 03
<p>E1<sup>12</sup>  <i>Eu sou XXX, de nacionalidade colombiana. Eu sou Bióloga formada na Universidade do Cauca, na cidade de Popayán, no Colombia. Eu estudei na área de fisiologia, eu trabalho com animais venenosos, especialmente com veneno das cobras venenosas.</i>  <i>Eu terminei minha formação como bióloga o dia nove de dezembro de 2016.</i>  <i>Agora estou fazendo o curso de mestrado no ciências farmacêuticas na universidade federar do Ceará na cidade de Fortaleza, no estado de Ceará, Brasil.</i></p>	<p>XXXX, estudante de mestrado no ciências farmacêuticas na Universidade Federal do Ceará, no estado de Ceará, Brasil. <i>Ela tem formação como bióloga, formada na universidade do Cauca, além trabalha na área da fisiologia, sua área de pesquisa são os animais venenosos, especialmente os venenos das cobras e os principais efeitos que os venenos causam.</i></p>	<p>XXXX mestranda em<sup>13</sup> ciências Farmacêuticas na Universidade Federal do Ceará, Bolsista pela Organização dos Estados Americanos (OEA). <i>Ø Graduou-se Bióloga (2009) pela Universidade del Cauca do Colombia. Atualmente Ø faz parte do grupo de Investigaciones Herpetológicas y Toxinológicas (GIHT). Sua área de pesquisa é avaliação do efeitos causado pelos venenos das cobras no músculo cardíaco.</i></p>

Fonte: Curso de PLA – Leitura e Produção de textos Acadêmicos.

Nesta primeira versão do texto da estudante, podemos perceber que ela mobiliza, parcialmente, os conhecimentos dos parâmetros do contexto de produção, sobretudo do papel social do produtor do texto. Podemos constatar isso pela marcação linguística, como a repetição demasiada do dêitico de pessoa: *eu*, quanto nas desinências verbais de primeira pessoa – *sou, estou*.

Além disso, há também a utilização de elementos linguísticos marcadores de tempo, data específica – *o dia nove de dezembro de 2016* – e alguns temas que não são pertinentes serem tratados em uma biodata – *nacionalidade*. Nesse caso, esses problemas implicam a falta de conhecimento sobre o gênero. A forma com a qual ela textualiza esses temas apresenta problemas, como a repetição de informações.

No entanto, o conteúdo temático semiotizado implica que a estudante mobiliza conhecimentos sobre o gênero, pois trata de aspectos ligados ao perfil acadêmico e profissional, como podemos perceber nos sintagmas nominais: *área de fisiologia, o curso de mestrado no ciências farmacêuticas* – mostrando informações importantes e relevantes de perfil acadêmico.

A partir da constatação desses elementos, podemos avaliar quais conhecimentos precisam ser mobilizados pelos estudantes. A intervenção ligada ao contexto (já explicitada no **Quadro 2**) de produção busca estabelecer a relação entre o uso de elementos linguísticos nos textos e a função destes nas produções textuais, enquanto produtos empíricos das atividades sociais.

Diante dessa análise, enfatizou-se, nas aulas seguintes, que para o gênero biodata, é importante haver informações sobre o perfil de pesquisador e profissional do estudante. Além disso, é uma forma dela se introduzir em

<sup>12</sup>Vamos chamar as estudantes que produziram esses textos de E1 e E2.

<sup>13</sup>Para os objetivos propostos, não levamos em consideração algumas marcas de português ainda presente nos textos. Assim, nosso foco é na textualização e na apreensão de elementos linguísticos significativos para o uso da língua, em situações de práticas sociais acadêmicas.

práticas de letramento acadêmico, para interagir com os pares. Geralmente, é por meio da biodata que temos o conhecimento do perfil do pesquisador em eventos científicos e em publicações, como livros e periódicos de cada área disciplinar das práticas acadêmicas.

Também foi ressaltada a busca pelo nível da leitura dos elementos linguísticos e em que nível os textos podem ser estudados, conforme propõe Bulea (2015), principalmente para os elementos que sugerem uma atividade de organização dessas atividades que buscam a relação entre gramática, aprendizagem de português e letramento acadêmico.

A partir das intervenções do professor, como explicitada na metodologia, realizadas por meio dos módulos, em relação à entrada no contexto de produção, o estudante é levado a reescrever o seu texto inicial, considerando as regulações do gênero. Isso pode ser observado na versão 02 do texto.

Inicialmente, observamos que a estudante mobiliza os conhecimentos do contexto de produção, distanciando-se do texto inicial e eliminando diversos problemas percebidos naquele texto – a supressão dos pronomes pessoais: *eu* e verbos em primeira pessoa: *sou, estudeu*, e mobilizando os conhecimentos sobre o gênero, marca com o pronome de terceira pessoa: *ela*, ou a elipse desse pronome. Há ainda a retirada informações no texto: *de nacionalidade colombiana* e reorganização de outras, como a eliminação da repetição de *sou bióloga*. Além disso, os verbos em primeira pessoa são substituídos pelos de terceira: *tem, trabalha*, sendo essas marcas linguísticas mais usadas no gênero biodata.

Depois da análise desse segundo texto, destacamos as dificuldades dos estudantes em relação ao uso de elementos linguísticos, lançando as atividades que focalizam os mecanismos de textualização, sobretudo a coesão nominal e os organizadores textuais, levando em conta o gênero em questão. Na versão 02 do texto, encontramos, ainda, problemas com o uso de elementos linguísticos responsáveis pela coesão nominal, ou seja, pelas formas de retomada de uma unidade-fonte de significação, dentro da biodata.

Na última versão, percebemos como a estudante faz uso coerentes das unidades linguísticas. Ela introduz o referente, ou seja, a fonte-nova de significação da biodata, por meio do nome próprio da pessoa biodatada – mobilizando conhecimentos do contexto de produção –, construindo o seu perfil de pesquisadora e de profissional. As anáforas – retomadas seguintes – são realizadas mediante a elipse do nome, sendo este o recurso linguístico usado no gênero biodata, em língua portuguesa do Brasil. Isso mostra que a estudante não só mobiliza conhecimentos do contexto de produção, mas também saberes da língua-alvo. A mobilização desse conhecimento linguístico mostra a progressão do texto e a funcionalidade dele, pois se trata de um texto compacto e exige esse tipo de conhecimento linguístico para a retomada do referente, que permanece o mesmo, durante todo o texto.

Em relação aos organizadores textuais, a estudante também apresenta avanços no uso deles dentro do texto, sobretudo no uso de pontos para organizar as informações segmentadas de acordo com a atuação acadêmica e profissional.

**Quadro 4.** Texto inicial, médio e final da estudante E2.

Versão 01	Versão 02	Versão 03
<p><b>E2</b>  <i>Meu nome é xxx, Sou Graduada em Diplomacia e Ciências Políticas no meu país Nicarágua onde estude na Universidade Nacional Autônoma de Nicaragua conhecida como UNAN-MANAGUA; atualmente ganhe uma bolsa de estudos em a Universidade Federal do Ceará amparado pelo Programa Bolsas Brasil-PAEC (OEA) GCUB, meu mestrado é em desenvolvimento e Meio Ambiente para ter um melhor conhecimento sobre a crise Ambiental e sociocultural que se constitui-se em uma situação limite para o equilíbrio do planeta.</i></p>	<p><i>xxx é graduada em Diplomacia e Ciências políticas, pela Universidade Nacional Autônoma da Nicarágua da capital Managua; atualmente estudando na Universidade Federal do Ceará um mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Ø Foi instructor do laboratório do solo no departamento da construção da Universidade UNAN-Managua. Ø Coordena a parte administrativa desse departamento. Suas publicações focalizam o ensino da relações sociais e políticas públicas.</i>  <i>Tem como língua espanhol, português e inglês.</i></p>	<p><i>xxx mestrada em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Universidade Federal do Ceará, Bolsista pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Ø Graduou-se Diplomacia e Ciências Políticas (2009) pela Universidade Nacional Autônoma de Nicarágua (UNAN-Managua). Atualmente Ø faz parte da Faculdade de Ciências, sua area de pesquisa é conservação da floresta no refugio de vida selvagem chacocente na região do Pacífico da Nicarágua.</i></p>

Fonte: Curso de PLA – Leitura e Produção de textos Acadêmicos.

No texto E2, a estudante mobiliza apenas parcialmente os conhecimentos do contexto de produção. Para nós, as marcas linguísticas contribuem para deixar explícito essa questão, como, o uso de pronomes de primeira pessoa – *meu* e a desinência de primeira pessoa de alguns verbos: *sou, ganhe*, havendo a implicação do agente-produtor. Ao serem mobilizados no texto, podemos inferir que ela tem pouco conhecimento do gênero, sendo necessário atividades que possam contribuir com o reconhecimento da atividade social e do gênero e assim contribuir para a ampliação do letramento acadêmico dela.

No entanto, há também um conhecimento parcial desse contexto, tendo em vista que ela mobiliza o conteúdo temático relacionado à pesquisa e atuação profissional. Como se trata de uma estudante de mestrado, provavelmente já teve contato com esse texto, o que contribui para mobilizar conhecimentos relacionados à atividade acadêmica, como o papel social de pesquisador, levando em consideração o contexto da atividade.

Na versão 02 da E2, depois de realizadas as atividades, como descritas no quadro 02, para trabalhar o contexto de produção, destacamos as intervenções voltadas para as formas de enunciação, que estão relacionadas com os gêneros e com as atividades sociais, por meio de recursos linguísticos. Para isso, é necessário o conhecimento explícito da língua, como o uso de terceira pessoa do singular marcado no texto sobretudo com a elipse do pronome de terceira pessoa, como também nas desinências de pessoas verbais: *Coordena a parte administrativa desse departamento*. Dessa forma, há uma remodelação dentro do texto que contribui para a remodelação do gênero biodata.

Em relação aos mecanismos de textualização, que é o objeto de ensino, sobretudo a coesão nominal e os organizadores textuais, levamos em consideração a versão 03 em equiparação as versões 01 e 02. Aqui, destacamos, a introdução e retomada da pessoa biodata que é o tema principal do texto, na versão 01, é introduzida pelo nome próprio e retomada pelo pronome de primeira pessoa, por meio de elipse. O conhecimento da língua de mobilizar elementos para a construção da anáfora também está conjugado com o conhecimento do gênero, pois podemos perceber que esses mecanismos de textualização são também regulados pelo gênero.

Em relação aos organizadores textuais, destacamos como característico do gênero biodata, a ausência de conectores. A organização do texto se realiza por meio da pontuação (Coutinho, 2004) para introdução de um novo

tema relativamente a construção do perfil da estudante, tanto em relação a pesquisadora quanto em relação a profissional, dentro do texto e por meio do par presente e pretérito perfeito, conjugados à organização cronológica dos acontecimentos da vida da pessoa biodata. Na versão 01 do texto, podemos destacar que a E2 praticamente não utiliza a pontuação ou é realizada de maneira precária, embora podemos constatar o uso de outro recurso como organizador textual, os tempos verbais do presente e do pretérito: *sou, ganhe*. Ainda em relação ao uso de organizadores textuais, destacamos o uso do advérbio *atualmente* conjugado com um tempo verbal presente – *ganhe*<sup>14</sup>. Assim, o percurso didático realizado, focalizou os organizadores textuais próprios da biodata: pontuação, tempos verbais de presente e pretérito perfeito. Na versão 03 da E2, podemos destacar o uso de uma pontuação que corrobora com a organização das informações do texto, o uso do tempo verbal presente: *faz* com o advérbio *atualmente*. Destacamos que o ensino da gramática precisa estar relacionado aos gêneros textuais, pois é na dinâmica do texto que esses elementos desempenham funções diferentes em decorrência da atividade social e dos gêneros que nela circulam.

Diante, enfatizamos, breve análise, podemos observar a relação entre os avanços no manuseio, por parte dos estudantes de PLA, de recursos linguísticos dentro de um texto inscrito em um gênero textual, gerado dentro de uma atividade social. A focalização de um gênero, inscrito em uma atividade, permite refletir sobre a aprendizagem explícita da língua com o objetivo de fazer parte de uma determinada atividade social. Essas questões conjugadas demonstradas nos textos acima analisados, a ampliação do letramento acadêmico das estudantes. Este que é pouco perceptível nos primeiros textos em decorrência, acreditamos nós, de alguns fatores, como, pouco conhecimento da língua portuguesa, pouco conhecimento do gênero e mais ainda do estabelecimento consciente da relação desses dois fatores à atividade acadêmica.

Outro ponto importante que encontramos de avanço na produção textual está relacionado às escolhas lexicais das estudantes. Nas duas primeiras versões, percebemos o uso de verbos, sobretudo, *ser* e *estar*, demonstrando que elas ainda usam recursos lexicais bastante limitados. Na terceira versão dos textos, podemos perceber que há a ampliação do léxico, utilizando verbos bastante específicos do gênero e da prática social – acadêmica – na qual está inserida – ou se graduou, como *graduou, bolsista*. Pontuamos, assim, a importância de um ensino de língua pautado nas relações desta com as atividades sociais. Trata-se, portanto, de um contexto singular, de uso dos elementos linguísticos, que leva em consideração a escrita enquanto uma atividade situada, como afirma Bronckart (2012).

Diante das análises realizadas, pudemos afirmar o ensino da gramática, focalizando os recursos linguísticos na dinâmica dos textos, balizado pelas intervenções do professor, durante o percurso didático, apresentado no quadro 01, pelas interações entre professor e estudantes, pelo *feedback* do professor, contribui para a aprendizagem da língua em um processo dialético, que não leva em consideração apenas a língua por si mesma, mas a dinâmica dessa língua dentro do gênero circunscrito em uma atividade.

<sup>14</sup>Embora esteja escrito de maneira incorreta, podemos perceber que a intenção da estudante foi conjugar o verbo na pretérito perfeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos permite pensar sobre proposta de ensino que pode contribuir para a aprendizagem não só de estruturas e elementos linguísticos, mas também para os usos desses elementos dentro dos textos indexados em gêneros que circulam em práticas sociais. As análises apontam ainda que a língua, no processo de ensino e aprendizagem e como defende Bronckart (2012, p. 110), deve ser “instrumento ao serviço das práticas, mais do que um objeto de saber em si mesmo”. Dessa forma, de acordo com o que é proposto pelo ISD, a partir de uma análise descendentes dos textos e de uma proposta de ensino, considerando as atividades sociais (acadêmica), os gêneros que nela circulam (biodata) e as marcas linguísticas (formas de enunciação – papel social do agente-produtor, mecanismos de organização do texto) podem contribuir para a aprendizagem da língua em uso, para o uso consciente da linguagem e conseqüentemente para o letramento acadêmico desses estudantes.

Podemos destacar, apesar de todos os desafios impostos, algumas considerações que achamos pertinentes: primeiro, a produção do material pautado em um gênero (destaque para uma análise de exemplares de textos indexados nesse gênero) pode viabilizar uma aprendizagem e um ensino voltados para as práticas sociais, atendendo, assim, às especificidades do público-alvo, portanto, o investimento na produção de material didático e na proposta de ensino pautada no letramento.

Com as reflexões realizadas, pudemos identificar, também, que o nosso desafio maior é ensinar português sob uma perspectiva interacionista, levando em consideração a gramática e os gêneros de texto, além das atividades. Embora seja um trabalho que requer tempo, reflexão e estudo, o ensino pautado em práticas sociais mostra avanços quanto ao desenvolvimento e ampliação do letramento acadêmico nos estudantes

## REFERÊNCIAS

- Bork, A. V. B. & Cristovão, V. L. L. (2016). Modelo didático do gênero biodata: Subsídio para a escrita acadêmica em língua inglesa. In S. Souza & A. Sobral (Orgs.), *Gêneros, entre o texto e o discurso* (pp. 243-262). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo* (2. ed.). São Paulo: EDUC. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i8.359>
- Bulea, E. B. (2015). *Didactique de la grammaire: Une introduction illustrée*. Genève: Université de Genève.
- Coseriu, E. (1982). *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença.
- Coutinho, M. A. (2012). Dos gêneros de texto à gramática. *Delta*, 28(1), 27-50. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a02.pdf>. <https://doi.org/10.1590/s0102-44502012000100002>
- Coutinho, M. A. (2004). Sobre organizadores textuais. *Gramática Textual do Português*. Recuperado de: <http://www.fcs.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre%20OTs.pdf>
- Gagnon, R., Énard, S., & Laenzlinger, C. (2017). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les Productions écrites. Pistes pour traiter em formation um phénomène

- grammmatical complexe. In E. B. Bronckart & R. Gagnon (Dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15126>
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leurquin, E. V. L. F. (2014). O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia*, 1(14), 167-186. <https://doi.org/10.26512/rhla.v11i1.1175>
- Machado, A. R. & Bronckart, J. P. (2009). (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In A. R. Machado, *Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 31-78). Campinas: Mercado de Letras. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p35-46>
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., Rosat, M. C., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue Française*, 81, 40-58. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1989\\_num\\_81\\_1\\_4768](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768). <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768>
- Silva, M. C. (2015). *Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. <https://doi.org/10.24849/j.geot.2015.135.08>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial. <https://doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.391-395>
- Street, B. & Castanheira, M. L. (2014). Práticas e eventos de letramento. In *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* (p. 14). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Submetido: 27/01/2019

Aceito: 26/04/2019

Publicado: 28/06/2019

**Autora:**

MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de PLE da Universidade Federal do Ceará e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

E-mail: [meire.celedonio@ifrn.edu.br](mailto:meire.celedonio@ifrn.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Endereço: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Av. da Universidade, 2853 – Benfica

60020-181, Fortaleza, CE, Brasil