



**UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY**



**Revue du  
LTML**

**No 18  
Octobre 2022**

**[www.ltml-ufhb.org](http://www.ltml-ufhb.org)**

*LEML*

*ISSN 1997-4256*

## **Comité scientifique du LTML**

Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris Descartes / EHESS

KABORE Raphaël, Université Paris II

Joan Lucy CONOLLY, Durban University of technology

DJITE G. Paulin, University of Western Sydney

ABOLOU Camille Roger, Université Alassane Ouattara de Bou

BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny

Thomas BEARTH, Université de Zurich

ABO Kouamé Justin, Université Félix Houphouët-Boigny

Jeffrey HEATH, University of Michigan, Ann Arbor

Maarten MOUS, Leiden University

KOUASSI Jérôme, Université Félix Houphouët-Boigny

LOUIS Obou, Université Félix Houphouët-Boigny

DAHIGO Guézé Habraham, Université Alassane Ouattara de Bouaké

MITI Lazarus, The Center for Advanced Studies of Society (CASAS), Ville du Cap

HOUNKPATIN B. Christophe CAPO, Université d'Abomey-Calavi

Mamadou KANDJI, Université Cheick Anta Diop

## **Comité de Lecture**

KOUASSI Jérôme, Université Félix Houphouët-Boigny

ABO Kouamé Justin, Université Félix Houphouët-Boigny

DAHIGO Guézé Habraham, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SILUE Léfara, Université Félix Houphouët-Boigny

AKROBOU Ézéchiél, Université Félix Houphouët-Boigny

BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny

KRA A. K. Enoch, Université Félix Houphouët-Boigny

VAHOUA Kallet, Université Félix Houphouët-Boigny

ADOPO Achi Aimé, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

KPLI Yao Kouadio J-F., Université Félix Houphouët-Boigny

TOH Zorobi Philippe, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SEKONGO Gossouhon, Université Alassane Ouattara de Bouaké

SILUE N. Djibril, Université Félix Houphouët-Boigny

IRIE BI Benjamin, Université Alassane Ouattara de Bouaké

KOUASSI Raoul R., Université Félix Houphouët-Boigny

YOBOUE Kouadio Michel AGBA, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

## **Comité de Rédaction**

SILUE N. Djibril, Université Félix Houphouët-Boigny

ADOPO Achi Aimé, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan

IRIE BI Benjamin, Université Alassane Ouattara de Bouaké

## SOMMAIRE

atividade de ensino de pla com base de letramento como prática social.....1-16

*Arnel Patricia Dally JOHOULI*

Éléments linguistiques du discours direct dans le récit dialogué : cas du roman de jeunesse.....17-28

*Koua mé Emmanuel KOFFI*

étude de la diversité des pratiques linguistiques d'étudiants de l'UFR LLC de l'Université Félix Houphouët-Boigny.....29-58

*DION Marie -Ange Floriane*

Regard sur les pratiques enseignantes des maitres dans le déroulé des cours de français dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire.....46-59

*TANO H Djemvié Hermann Philippe*

Meaning Gaps And The Task Of Translating Poetry: Notes on Lucille Clifton's Translation of "Afrique" By David Diop.....60-72

*Ahmadou Siendou KONATÉ*

On the Position of Nominative Subjects in Contemporary in english..... 73-83

*Joseph Y. BOGNY & Ali K. AMADOU*

Étude taxinomique Ou taxonomique des Adjectifs..... 84-101

*GNAMIAN Bi Eric Arnaud & GOORE BI Lorou André-Marie*

La transmutation des classes grammaticales comme forme de transgression : le cas du nom, du verbe et de l'adjectif qualificatif dans *Les sofàs suivi de l'œil* de Bernard Zadi Zaourou.....102-111

*Séraphin KOUAKOU Konan*

Convergence et divergence entre trois manuels scolaires de français de CP1 utilisés à l'école primaire de Côte d'Ivoire du début des années 80 à nos jours : analyses et conséquences didactiques.....112-126

*KOUADIO Konan Arsène*

Analyse métaopérationnelle des marqueurs discursifs i mean et meaning.....127-144

*KONDRO Kouakou Yannick*

L'expressivité dans la poésie chantée N'dolo à travers les formes rythmiques réitératives : cas du rythme immédiat et du rythme profond.....145-162

*KROUWA Jean De Dieu & KOUAKOU Konan Constant Guy*

The attitude, culture and identity of the Nouchi.....163-177

*Jean-Claude DODO*

l'Anglais et le sentiment de satisfaction face à l'emploi : cas des travailleurs abidjanais prestataires de services.....178-192

*KOUANDE Bassa Gerard*

Approche linguistique de la Préservation de la biodiversité animale à travers trois langues Niger Congo.....193-205

*KOUAKOU N'guessan Gwladys & KROUWA Stéphanie Tanoa*

Structure de la coordination conjonctive des DP en mó dzúkrù.....206-229

*KPAMI Boni Carlos Mozer & AKPOUÉ K. Josué*

# ATIVIDADE DE ENSINO DE PLA COM BASE DE LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Armel Patricia Dally JOHOULI

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

[johouli91@gmail.com](mailto:johouli91@gmail.com)

**Résumé :** Cet article traite des concepts de la littératie et rapporte une activité réalisée avec certains étudiants de la section portugaise du Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines (DEILA/Portugais). L'objectif est de répondre aux besoins de ceux-ci par l'approche de la littératie vue que les lacunes que présente leur formation concernant la littératie, influencent négativement leur insertion sociale. Cependant, je mets en évidence la notion de littératie, selon certains auteurs tels que Soares (2009), Garcez (2019), et Justo et Rubio (2013). Et de façon pratique, m'appuyant sur Freitas (et al, 2020) ; Bortolini (2009) ; Correia (2016) ; et Kraemer (2012), je présente l'une des activités s'insérant dans le thème : **la vie académique**, menées via Facebook, dont le résultat fut l'élaboration d'un *e-mail* formel, la pratique sociale apprise.

**Mots-clés :** *PLA - pratiques sociales - projet de littératie- ethnographie- politique linguistique éducative*

**Abstract:** This article deals with concepts of literacy and reports an activity carried out with some students of the Portuguese section of the Department of Iberian and Latin American Studies (DEILA / Portuguese). The objective is to meet their needs through the literacy approach, since the gaps in their training in literature negatively influence their social integration. However, I highlight the notion of literacy, according to some authors such as Soares (2009), Garcez (2019), and Justo and Rubio (2013). And in a practical way, building on Freitas (et al, 2020); Bortolini (2009); Correia (2016); and Kraemer (2012), I present one of his activities, falling under the theme: **academic life**, carried out via Facebook, the result of which was the development of a formal e-mail, the social practice learned.

**Keywords :** *PLA - social practices - literacy project - ethnography - educational language policy*

**Resumo:** Este artigo trata de conceitos de letramento e relata uma atividade realizada com alguns alunos da seção portuguesa do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (DEILA / Português). O objetivo é atender às necessidades deles por meio da abordagem do letramento, uma vez que as lacunas em sua formação em relação ao letramento trazem consequências para sua inserção social. No entanto, destaco a noção de letramento, segundo alguns autores como Soares (2009), Garcez (2019) e Justo e Rubio (2013). E de forma prática, com base em Freitas (et al, 2020); Bortolini (2009); Correia (2016); e Kraemer (2012), apresento uma das atividades, enquadrando-se no tema: **vida acadêmica**, realizada via Facebook, cujo resultado foi a elaboração de um *e-mail* formal, a prática social aprendida.

**Palavras-chave:** *PLA - práticas sociais - projeto de letramento- etnografia- política linguística educacional*

## Introdução

Segundo a minha experiência sendo aluna do departamento de Português, desde a Licenciatura 1 até ao Mestrado 2, a cada ano, apesar dos diferentes tipos de alunos, e da mudança da sociedade, o método de ensino permanece o mesmo. As disciplinas são ensinadas de maneira isolada<sup>1</sup> e o conteúdo é transmitido aos aprendizes como produto acabado sem levar em consideração as suas realidades deles.

É esse tipo de ensino que Freire (2014, p.7) chama de «educação bancária». Entendo por «educação bancária» como o nome o diz ao se referir a função de um «banco» (grifo meu), é uma educação baseada na «acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas» (Nóvoa, 1995, p. 25 apud Schlatter e Garcez, 2020 p.185), sem levar em conta o «trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal» (Nóvoa, 1995, p. 25 apud Schlatter e Garcez, 2020 p.185). Essa forma de «transmitir» o saber por parte dos educadores, não respeita o princípio geral da educação que é a «formação para o exercício da cidadania» (Schlatter e Garcez, 2017, p.13). Segundo Nascimento

O cidadão, isto é, o ser humano devidamente socializado, é formado pela tríade ensinar-aprender-trabalho, cuja atuação faz com que o indivíduo não fique limitado à esfera biológica, mas se envolva nas atividades culturais, políticas e sociais. «(...) não basta vir ao mundo para dizer-se humano. O tripé ensinar-aprender-trabalho é que produz as condições existenciais para tornar-se humano» (Nascimento, 2011, p. 317 apud Da Costa, 2016, grifo do autor).

---

<sup>1</sup> Cada disciplina tem a sua própria carga horária, por exemplo o caso da gramática, a expressão escrita e a civilização



Então a formação para a cidadania implica uma formação que conduz à socialização do ser humano. Espera-se com essa formação que o aprendiz de português possa ter a possibilidade de se inserir na esfera social.

Nessa perspectiva, o mais importante, no processo do ensino, não é a transmissão do saber, mas sim o significado que os aprendizes constroem a partir daquilo que é proposto em sala de aula. Isso envolve um ensino pautado por uma meta que esteja relacionada às necessidades dos aprendizes de tal forma que ao saírem da formação, sejam capazes de responder às exigências do meio acadêmico e do meio social em que estão inseridos.

Ensinar segundo a perspectiva de formar cidadão é muito importante para os aprendizes marfinenses pois pode contribuir para um engajamento mais efetivo e consciente de sua realidade. Desse modo eles poderiam passar a se questionar ainda mais sobre alguns problemas envolvidos nessa realidade e participar do seu desenvolvimento, trazendo a sua contribuição.

Nessa perspectiva de formar os aprendizes como cidadãos, qual poderia ser a abordagem adequada? Como poderia ser desenvolvida em contexto marfinense?

Neste artigo, na tentativa de responder a esses questionamentos, apresento em primeiro lugar os conceitos do letramento com base de Soares (2009); Garcez (2019); Britto (2004); Street (2014); Botelho (2009); Pereira e Rodrigues (2016); Schlatter (2009); Kraemer, (2012); e Correia (2016). E em segundo lugar, discuto como o projeto de letramento pode ser desenvolvido em contexto marfinense, a partir do exemplo de uma das atividades realizadas, de maneira remota, com aprendizes do DEILA/Português em março 2021.

### **Um desenho etnográfico para o entendimento do mundo social da U.FHB**

Para a realização do estudo, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamental para entender a cultura e estrutura social do cenário investigado. Assim, este presente trabalho é fruto de uma mini-etnografia na qual me tornei parte da comunidade e documentei as minhas próprias experiências, me baseando em Schlatter e Garcez (2014; 2020). Discuto as interações e analiso os materiais usados com os aprendizes, objetivando contribuir para a discussão sobre a proposta de abordagem de ensino-aprendizagem de PLA.

Elementos da etnografia, mais especificamente, da etnografia digital, permitiram um acesso mais amplo ao cenário de atuação. Como destaca Street (2014, p.191), «a perspectiva etnográfica nos permite ver e ouvir o que os próprios participantes fazem e seus significados sociais locais». Essa afirmação é corroborada por Lucena, que de modo semelhante argumenta que a etnografia «contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas» (Lucena, 2014, p.79).

Usada no início pelos antropólogos, a etnografia geralmente é desenvolvida a partir de uma «observação participante e envolve descrições minuciosas de pequenos grupos e de seus padrões sociais e culturais» (Street, 2014, p.65). Os pesquisadores em educação se apropriaram do termo, recentemente, para se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes também com interesse nas vidas e nos papéis dos aprendizes fora do ambiente escolar (Street, 2014, p.65).

A observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino-aprendizagem (Cavalcanti; Lopes, 1991).

No caso da etnografia digital, segundo Ferraz (2019), as mesmas características da etnografia tradicional estão presentes. Ou seja, ela nela também o pesquisador precisa «entrar no campo para observar, documentar e a partir disso passar a formular as perguntas direcionadoras da execuções da análise» (Ferraz, 2019, p.48). O que significa que a abordagem da etnografia digital, é a readaptação da etnografia tradicional ao meio digital.

Segundo Varis (2014), a etnografia digital «envolve como principais características, as plataformas e as dinâmicas on-line e off-line». São as tecnologias e as plataformas ( ex. facebook, google meet, youtube, etc) que acomodam as comunicações digitais e as dinâmicas *on-line* e *off-line* que permitem sua contextualização (Varis, 2014, p.6). Nesta etapa, a realização da atividade aqui relatada foi feita pelo meio digital e especificamente no grupo Facebook « *Curso Online* »<sup>2</sup>.

## **Letramento**

No início, se usava somente o termo alfabetização para fazer referência à pedagogia da escrita e da literatura. Ao longo do tempo, com o surgimento das novas exigências de escrita e leitura da sociedade, deu origem ao tema letramento (Soares, 2009, p.20). Conforme as exigências da sociedade, Soares (2009) destaca que, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isso é ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado se tiver habilidades em algumas práticas sociais. Ao contrário, aquele que sabe ler e escrever, tem diplomas, mas que não se acostuma a nenhuma das práticas sociais vai ser considerado um indivíduo alfabeto, mas iletrado, pois não saberá fazer uso da escrita e da leitura, nem ter habilidades para atuar na sociedade. O uso da leitura e da escrita traz «consequências sociais na vida do indivíduo», dando-lhe

---

<sup>2</sup> *Curso Online* foi criado no dia 09 de março de 2021. Nesse grupo foram realizadas e publicadas aulas de nossas diferentes atividades assim com alguns trabalhos assincronicos realizados pelos participantes.

habilidades que lhe permitem atuar na sociedade sendo cidadão. Ao contrário, «o analfabeto não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão» (Soares, 2009, p.20). Garcez (2019) expande a discussão sobre o conceito de modo considerável argumentando que não se deve definir o letramento apenas à nível da aprendizagem, pois, a aprendizagem é um ato e o letramento não se limita ao ato de aprender a fazer uso da escrita e leitura mas é também uma cultura, um conjunto de práticas sociais. Então devemos aquacioná-lo à transdisciplinaridade, pois «suas ações estão no cerne da Sociologia, ou mais perto de nós, na Antropologia da Linguagem» (Garcez, 2019, p.15).

Para Garcez (2019), além dos recursos linguísticos, o letramento levaria também em conta os «recursos não linguísticos, como ilustrações, imagens, gráficos, tabelas etc. sobre os quais, aliás, os compêndios de gramática pouco ou nada têm a dizer» (Britto, 2004, p. 132-134 apud Garcez, 2019, p.15). Segundo Silva (2019), esses sistemas não linguísticos devem ser considerados como tipo de letramento porque sendo composto de algumas formas de raciocínio, são modos de transmissão de mensagens por alguns povos, tal como os indígenas. A partir desses sistemas, as mensagens são traduzidas e transmitidas de forma oral. Os sistemas não linguísticos são de algum modo usados por alguns povos para fins de representar a sua linguagem oral.

A partir desses autores acima citados, compreendo que o letramento não é só envolvido no contexto de ensino-aprendizagem, mas sim além desse pois faz parte da nossa vida, nossas sociedades e culturas<sup>3</sup>. Posso caracterizar o letramento como: indissociável do conceito de alfabetização; conjunto de práticas sociais; conjuntos de práticas culturais; e usos das escritas; domínio transdisciplinar semelhante aos usos de língua/linguagem e repertório.

Letrar nessa perspectiva é «ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno» (Soares, 1998, p.190)<sup>4</sup>. O aluno nesse contexto não lê por ler, mas lê de maneira crítica buscando a compreensão.

É o que Fumo e Soares (2018) chamam de ensino de prática de letramento, o que é diferente de evento de letramento. Pois segundo esses autores, a prática de letramento além de atender as necessidades do aprendiz levando em consideração o contexto, dá conta de todos os acontecimentos durante o evento de letramento (as reflexões, as interpretações...). Quanto ao evento de letramento, se restringe a escrita, quer a estrutura composicional de qualquer tipo de gênero (Heath, 1983, apud Fumo e Soares, 2018).

---

<sup>3</sup>cultura ou civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871 apud CLEMENTE e MOROSINI, 2020, p.7)

<sup>4</sup>[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_port\\_artigo\\_jussiane\\_palau.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_jussiane_palau.pdf) p.4 Acesso em 26-02-2021

## Letramento e Gêneros discursivos

O ensino de letramento desenvolve para os aprendizes habilidades linguísticas, comunicativas e interculturais (Kraemer, 2012, p.114), os leva a reproduzirem textos já lidos e fazer interações, interpretações e comentários. Por isso se exige que esse ensino seja feito com gêneros discursivos que são em verdade as representações das práticas sociais. A expressão «prática social» dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade social como o ensino nas salas de aula, as notícias na TV, as refeições em família e as consultas médicas (Fairclough, 2001, p.225). Cada prática mencionada envolve representação escrita, e requer gêneros discursivos que são correspondências de diferentes modos de agir, de produzir a atividade social, do ponto de vista semiótico (Fairclough, 2001, p.226).

Segundo Pereira e Rodriguês (2016), os gêneros discursivos se constituem à partir das situações de interações que surgem nas esferas sociais da atividade humana. Cada esfera social, «demanda os seus próprios gêneros» (Pereira, 2001 apud Pereira e Rodrigues, 2016, p.28) e tem uma finalidade social diferente. Então não interagimos do mesmo modo numa dada situação da esfera escolar e da esfera religiosa, por exemplo, porque identificamos essa diferença (Pereira e Rodrigues, 2016). Para adquirir conhecimentos sobre diferentes situações de comunicações, cabe adquirir conhecimentos sobre gêneros de discurso, já que eles refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada esfera por meio de seu conteúdo temático, estilo e composicionalidade (Pereira e Rodrigues, 2016, p.29). O conteúdo temático diz respeito ao objeto discursivo do gênero; o estilo, faz referência às diversas maneiras de utilização dos recursos de linguagem; e a composicionalidade, faz referência aos papéis dos participantes da comunicação da interação e à organização material do gênero (PEREIRA e RODRIGUES, 2016, p.30). Segundo Pereira e Rodriguês (2016), existem dois tipos de gêneros:

(...)os gêneros primários, aqueles que são produzidos e medeiam as situações de interação nas esferas de atividade humana da vida cotidiana (não institucionalizadas/ sistematizadas, não dominantes), como por exemplos: cumprimento, compras, o telefonema familiar, o bilhete, a carta familiar entre amigos. E o segundo tipo, os gêneros secundários, constituem por sua vez, nas esferas complexas (institucionalizadas/sistematizadas), constituídas pelas ideologias formalizadas porque dominantes, embora sempre em relação com os do cotidiano, como por exemplo: tese, palestra num evento científico, a aula, o romance (...) (Pereira e Rodrigues, 2016, p.30).

O tipo de gênero que estudei com os aprendizes durante a atividade que discuto neste trabalho se enquadra no tipo de gênero primário, especificamente, o *e-mail*<sup>5</sup>, pois é um recurso de interação do cotidiano entre pessoas que desejam uma aproximação mais afetiva e pode ser institucionalizado ou não.

Neste artigo, minha proposta é apresentar uma discussão acerca da atividade desenvolvida online, visando um projeto de letramento, que deverá ser desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação, com base na perspectiva de letramentos e de gêneros discursivos.

A respeito aos elementos que devem constar em um projeto de letramento, parto das propostas de levantamento de itens que devem ser considerados para a sua elaboração de acordo com Correia (2016). São eles: a) Os participantes e seus perfis socioeconômicos; b) Atividades a ser desenvolvidas; c) Evidências da predominância de acesso a textos de gêneros discursivos; d) Seleção e observação dos textos selecionados; e) Tipos de gêneros escolhido em função do diagnóstico e das necessidades da turma; f) Objetivo do projeto de letramento; g) Um plano bem definido; h) Produção de trabalhos observando as expectativas dos aprendizes; i) Escolhas de temáticas de trabalho em função dos interesses dos aprendizes; j) Possibilidade de incidir sobre os motivos e as estratégias dos aprendizes através da sua reprodução dos textos; k) O professor deve ter a postura de agente para tornar as práticas educativas mais significativas e menos artificiais (Correia, 2016, p.273).

Com base na discussão apresentada acima, discuto, a seguir o planejamento do projeto de letramento, estabelecendo as etapas para o seu desenvolvimento e a atividade piloto que foi desenvolvida e que será aqui problematizada.

### **Idealizando a elaboração do projeto de letramento**

A elaboração prática do projeto de letramento seguindo a proposta de Correia (2016) foi possível graças ao consentimento da coordenadora do DEILA/Portugais (Dra Brou Angoran Anasthasie); participantes; um espaço digital; e um plano com objetivos específicos.

---

<sup>5</sup> O e-mail tem duas funções: a função de um suporte graças a sua estrutura que permite fixar elementos, textos e documentos tais como: o cabeçalho, o corpo e o anexo. E a função de uma carta graças aos seus elementos tais como: os endereços dos destinatário principal e remetente, o assunto e a mensagem; e a organização dos seus recursos discursivos, tais como: «comprimentar quem vai receber o *e-mail*, expor o motivo do e-mail, solicitar algum retorno, e encerrar» ( da Cruz, 2006, p. 8-12).

## 1.Os/as participantes<sup>6</sup>

Para conhecer os perfis dos participantes da minha turma procedi pelos meios de um questionário via *Google Forms* e entrevistas grupais via *Google Meet*. Essa parte foi importante pois possibilitou a realização de uma aula que pudesse atender as necessidades deles.

Os participantes são de nacionalidade marfinense, multilíngues<sup>7</sup>, e aprendizes da Universidade Félix Houphouët-Boigny, da Faculdade de Letras, especificamente do Departamento dos Estudos Ibérico e Latino-americano (DEILA) seção de Português. Todos têm a cultura das redes sociais, com poucas habilidades, e além dos estudos se dedicam a outras atividades, tais como o ensino e o comércio, pois são oriundos de famílias que têm pouca dificuldade financeira.

Eles queriam ser intérpretes, tradutores, professores, diplomatas, fazer negócios e têm interesse pelos temas se relacionando à aprendizagem e aos negócios. Dentre os gêneros a estudar, eles querem aprender como elaborar um *e-mail*.

Com base nos perfis e no que disseram, escolhi como tema das nossas atividades a **Vida acadêmica** e como primeira prática a estudar o *e-mail*. Escolhendo esse tema, pensei em primeiro, nas suas diferentes escolhas sobre os gêneros discursivos e também na situação atual deles, sendo aprendizes que vão precisar de conhecimentos sobre alguns elementos que o meio acadêmico exige para eles poderem nele se inserir. Em segundo, tentei contemplar a realidade deles, uma vez que a maioria dá aulas em domicílio, além de ser aluno e também pretender ser professor de português.

A escolha do *e-mail* para a nossa atividade se deu porque além de ser a preocupação dos alunos dentre as mais destacadas no questionário, é um elemento muito essencial na vida acadêmica pois facilita a comunicação entre aprendizes e professores, entre aprendizes colegas e entre aprendizes e a administração. Além disso, o fato de os aprendizes estarem motivados pelos estudos no exterior, saber redigir um *e-mail* poderia ajudá-los na procura de orientador/a. Destaco, a nível da realização da nossa atividade, que alguns aprendizes tinham dificuldades para acessar à aula, outros também tinham problema com a conexão internet, por isso, realizei a atividade com um aprendiz do primeiro ano que tinha dificuldades por entender e falar português. Então as explicações e perguntas foram feitas quase sempre em francês e somente, às vezes, em português/francês.

---

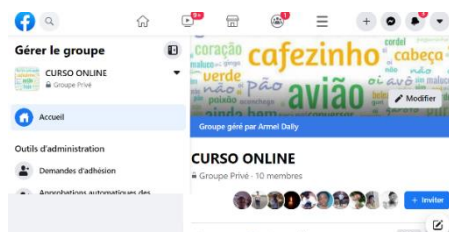
<sup>6</sup> <https://docs.google.com/forms/d/1uCG5i6OIL1rUvaHkA-tzT9pDPwRzvafkInZuaK3N29s/edit?fbclid=IwAR24MeQw4rd9ITHe40cmTAZ3JUTUNQbiiGy8FStOpZal8ZlTl0xjKqMjKkg#responses>

<sup>7</sup> Falam além do francês e português o Nouchi (uma variedade do francês que é uma mistura de línguas estrangeiras com línguas locais marfinenses); o francês; baoule e francês ao mesmo tempo; Abbey Baoulé Guéré, dida, bethe, dioula; inglês; Espanhol; Nigala

## 2. A atividade

### 1. Espaço digital de realização da atividade

**Figura 1:** Grupo Facebook CURSO ONLINE



**Fonte:** autora

### 2. Plano do material

**Tema** : Vida acadêmica

**Material** : Texto digital disponível no grupo *Facebook*

**Genêro discursivo** : *e-mail*

**Habilidades comunicativas** : Digitalizar um *e-mail*. Capacidade de interagir e diferenciar as situações de comunicação. Reconhecer as situações de comunicação e identificar o gênero *e-mail*.

**Habilidades interculturais** : Saber mais sobre a sociedade brasileira e notar semelhança e diferença com a sociedade Marfinense, o modo de pensamento, relação aluno/docente e o funcionamento do sistema universitário.

**Habilidades linguísticas** : saber quando usar o futuro do subjuntivo, os verbos no presente do indicativo, os verbos no infinitivo com pronomes oblíquos e também a concordância do tempo.

### 3. Desenvolvimento da atividade

Comecei por preparar Dana e Namó<sup>8</sup> para a leitura, ativando seus conhecimentos prévios (Schlatter, 2009) sobre o gênero *e-mail*. O objetivo foi criar interações entre os aprendizes e averiguar as práticas em que estão inseridos que poderiam ser diferentes da prática estudada em nossa aula. Já que o *e-mail* faz parte dos meios de comunicação, saber os diferentes meios de comunicação conhecidos pelos alunos foi uma das perguntas<sup>9</sup>. As diferentes respostas foram as seguintes: Dana : «oral, escrita, comunicação gestual»; Namó : «Ao contrário diria o celular, o computador»<sup>10</sup>.

Outras perguntas foram feitas e a partir das respostas de Dana e Namó pude saber que estão acostumados nas conversações via whatsapp, têm um gmail mas nem sabem usá-lo nem digitalizar um *e-mail*. A partir de minha pergunta sobre os meios de comunicação que eles usavam, a seguinte resposta de Namó relativa ao gmail e redação de *e-mail* atraiu a minha atenção: «Eu não uso porque não conheço todas as suas funções. Isso faz com que me aproxime às vezes dos gerentes de loja informática para eles me ajudar todas vezes que tiver enviar o meu exercício para uns dos nossos professores que mora fora do país»<sup>11</sup>.

Segundo Schlatter (2009, p.17), a interlocução no texto e as representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando. No entanto, sempre no objetivo de saber os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o tema e sobre o gênero estudado, passei a apresentar o documento para os alunos, também fazendo questionamentos.

Dana e Namó não reconheceram um *e-mail*<sup>12</sup>. Namó se acostumou pagar pessoas para entregar seus exercícios por *e-mail* quando tinha essa necessidade. Dana está acostumada com as conversas via whatsapp mas não usa também o *e-mail*. Por isso Bautier e Mamede (2019) destacam que não são todos os aprendizes que fazem práticas extraescolares. O gênero *e-mail* «é possivelmente o gênero mais produzido nas sociedades letradas» (Paiva, 2004, p. 73 apud Souza, 2016, p.11) mas já que não se ensina no DEILA/Portugais, Namó e Dana não podiam reconhecê-lo. Então cabe ao professor acostuma-los a essa desenvolvendo ele próprio o letramento profissional (Bautier, e Mamede, 2019).

---

<sup>8</sup> O trabalho tendo focado apenas nos dados trazidos pelos participantes, preferi proteger a privacidade deles lhes atribuindo esses nomes

<sup>9</sup>Qual meio de comunicação vocês conhecem? (Tradução minha)

<sup>10</sup> Tradução minha

<sup>11</sup> Tradução minha

<sup>12</sup> Johouli: A que parece esse documento?

Dani: é um artigo

Mano: é uma apresentação, é redigida como uma carta (Tradução nossa) .



A segunda etapa, consistia na compreensão do conteúdo do *e-mail* estudado. O objetivo aqui foi trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto (SCHLATTER, 2009, p.17). Comecei explicando para eles as maneiras de saudar relativas à um *e-mail* formal e fizemos a tradução do texto juntos<sup>13</sup>. Namo teve dificuldades por traduzir a palavra «disposição» que é semelhante ao francês. Em vez de dizer «*disposition*», ele disse: «*disposer*». Então comecei por explicar para ele que todas as palavras portuguesas terminadas por «são» ou «ção» têm como equivalente em francês as palavras terminadas por «*tion*», como exemplos: a minha ambição/ *mon ambition*; publicação/ *publication*. Essa atividade é uma atividade metalinguística (franchi, 1987, apud Perreira e Rodrigues, 2016, p.42), que faz parte das atividades que levam ao aprendiz refletir sobre o uso da linguagem. Conhecer essas equivalências entre o português e o francês, poderia facilitar a tradução de texto da parte de um aprendiz que fala francês sem obrigatoriamente necessitar um dicionário, pois essas duas línguas são semelhantes.

Depois da leitura comecei por explicar a necessidade da expressão de polidez, palavra de despedida e a assinatura dentro de um *e-mail*. Depois Namo disse: «No caso de compreender bem o que vimos é uma carta»<sup>14</sup>.

Expliquei de novo para ele que não era uma carta, mas um *e-mail* para um professor, comentei sobre a sua estrutura lhe explicando também o modo de escrever um *e-mail* com cuidado.

Cabe destacar que Namo com quem desenvolvi essa parte da atividade, não tinha nenhuma base pois era iniciante no departamento de português e isso fez com que houvesse dificuldade para lhe ensinar a parte de gramática sobre o uso do conjuntivo relacionado ao conteúdo do *e-mail* estudado. Sendo ele aluno em Licenciatura 1, ele não sabia o uso do modo indicativo, pois acabava de iniciar o curso de português havia apenas quatro (04) semanas pelo que ele próprio me contou.

Ao final da aula, deixei para ele e os outros o *link* e as palavras da música de Amado Batista - *Quando eu for embora*. Destaco que os aprendizes não foram questionados sobre a escolha dessa música, mas foi somente um meio que usei para facilitar a compreensão da gramática. Uma outra etapa da atividade foi a compreensão do conteúdo do texto. Tive de fazer as perguntas em francês para o aluno entender as palavras-chaves se relacionando com um *e-mail*. Falava em francês e português para o aluno se acostumar com os temas portugueses e para não se desvincular do foco que é aprender o português.

A próxima fase consistiu em ler o texto e responder às perguntas relacionadas ao seu conteúdo, sua função social sendo gênero *e-mail* assim como sua estrutura.

---

<sup>13</sup> Naquele momento da realização da atividade, fiquei só com o aluno do primeiro ano (Namo) por razões que destaquei acima.

<sup>14</sup> Tradução minha

Como atividade para levar o aluno falar português, quis cantar e ler com o aluno presente (Namo), a canção de Amado Batista citada acima, mas já que ele tinha problema com a internet, lhe pedi fazer a atividade depois e publiquei aquela música no grupo facebook.

No final, como trabalho de produção escrita, mandei para ele e também aos outros que não estiveram presentes me enviar um *e-mail* formal me falando das suas preocupações quaisquer. O objetivo dando aquele assunto, além de levá-los reproduzir um *e-mail* era conhecer mais sobre as preocupações deles que poderiam não se relacionar com os estudos.

Seguem os diferentes trabalhos produzidos pelos aprendizes.

**Figura 2:** Trabalhos finais dos aprendizes



Fonte: a autora

## Considerações finais

Realizar a atividade, cujo título foi a «**Vida acadêmica**», foi uma maneira para eu tentar mostrar como é que o letramento pode ser aplicado no departamento de português.

Em primeiro lugar, destaco que essa atividade foi relevante pois os aprendizes conseguiram através dessa ter uma resposta as preocupações que tinham desde então, no departamento de português, a de saber como redigir e usar um *e-mail*. Durante as nossas interações, o aluno Namó disse que pagaria o serviço em uma loja de informática para que eles lhe ajudasse a enviar um *e-mail* sempre que tivesse necessidade de enviar o seu exercício para um dos seus professores que morasse fora do país. Além disso, notei a partir das respostas dos aprendizes no questionário que são pessoas que usam muito as redes sociais, mas durante as aulas notei que eles apresentam dificuldades com os uso da tecnologia e que não têm algumas habilidades digitais. Destaco no entanto, que essa prática de redação de *e-mail* e o uso do digital fazem parte do cotidiano e da vida dos aprendizes de maneira geral e particularmente do aluno Namó. Aprendendo essa prática favoreceu a inserção social dele. Os aprendizes não aprenderam somente a redação de um *e-mail*, já que o processo de ensino «abre acesso ao letramento amplo para todos» (Bautier e Mamede, 2019, p.87), fez com que eles aprendessem também a lidar com um texto digital, trata-se, portanto, de Multiletramento (Street, 2014).

Em segundo lugar, notei a necessidade das contribuições dos aprendizes durante as aulas, pois as notas feitas por eles poderiam ser uma ferramenta pela qual o docente poderia se servir para dar explicações durante a sua aula. Então durante as nossas interações, o fato do Namó comparar um *e-mail* formal a uma carta, atraiu a minha atenção sobre o fato de que um *e-mail* formal parece uma carta ao considerar as referências de cada um. Então, na próxima vez para explicar como redigir um *e-mail* formal para outros aprendizes poderia me servir do exemplo da comparação de um *e-mail* a uma carta.

Enfim, sendo pesquisadora e aluna, no processo de ensino do letramento, eu aprendi a prática do ensino e também das interações dos aprendizes.

### **Referências bibliográficas**

Botelho, F, 2009, *Aprendizagem do português e multiliteracias*.

[online] Medi@ções, 1, 60–75

<http://mediacoes.esepsp.org.br/index.php/%20mediacoesonline/article/viewFile/5/7>

(Acesso em 23/05/2021)

Correia, Karoliny, 2016, *Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios*, [online], Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653625>

Da Costa, Marco Antônio, 2016, *O cidadão e a sua formação no Brasil atual: os papéis do Estado e do professor Educação*, [online], Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 2  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117146405005/html/index.html> (Acesso em 05/07/2021)

Da Cruz & Glenda Demes, 2006, *O e-mail e sua produção no meio eletrônico: o suporte afeta o gênero?* [online], Revista letra Magna, Ano 03- n.05 -2º Semestre  
<http://www.letramagna.com/email.pdf> (Acesso em 08/07/2021)

Fairclough, Norman, 2010, *A dialética do discurso*, Revista Teias v. 11 n. 22,

Freitas, A. & Francisco, B. F. M., & Ruano B. P. & Cursino, C, 2020, «Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos», 22ª ed. Curitiba, PR. Editora Peregrina

Ferraz, Cláudia Pereira, 2019, *A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em redes on-line*, [online], Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.12, n.35, <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/viewFile/44648/pdf> (Acesso em 21/03/2021)

FREIRE, Penna, C., Paulo, 2014, *No pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana*. Revista De Estudos e Pesquisas Sobre As Américas, 8(2).

Garcez, Pedro, M., 2019, *Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas*, Revista da Anpoll. v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis

Garcez, Pedro, & Schlatter, Margarete, 2017, «Professores-autores formadores : Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística» In MATEUS, Elaine e TONELLI, Juliana, Reichert, Assunção, 2017, «Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas assunção Tonelli» – São Paulo : Blucher, p.13-36

Jardim, Juliana Gomes, 2013, *O uso da etnografia na pesquisa em educação*, [online] Educere, [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590\\_6107.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf) (Acesso em 03/05/2021)

Justo, Pinto da Silva & Rubio, Silveira, (2013), *Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social*, [online], Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1

<https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf> (Acesso em 26/02/2021)

Kleiman, Angela B., 2008, *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*, Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3

Kraemer, F. F., 2012, «Portugal língua adicional : progressão curricular com base em gênero do discurso», Dissertação de Mestrado em Língua aplicada na universidade Federal Rio Grande do Sul

Lucena, Maria & Inêz, Probst, 2015, *Práticas de linguagem na realidade da sala de aula : contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada*, [online] , DELTA, vol.31 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>.

Pereira, Rodrigo A., & Rodrigues, Rosângela H., *Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem*. In SILVA, Wagner, Rodrigues, et al., (2016), (Orgs.) «Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades» Campinas, SP : Pontes Editores

Schlatter, Margarete e Garcez, Pedro de Moraes. *Formação de professores africanos*. In : Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa,( 2020), « (De)Colonialidades na relação EscolaUniversidade para a formação de professoras(es) de Línguas», 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, p.179-214

Schlatter, Margarete, (2009), *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*, Calidoscópio. Vol. 7, n. 1

Silva, Do Nascimento, Daniel, (2019), *Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras*, [online], Revista da Anpoll v. 1, nº 49 <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1300> (Acesso em 21/07/2021)

Soares, Magda, 2009, «Letramento: um tema em três gêneros» 3. Ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora

Street, Brian, V., (2014), «Letramentos sociais : abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação», Tradução : BAGNO, Marcos. 1 Ed. São Paulo : Parábola Editorial

Varis, P., 2014, *Digital Ethnography*. In: GEORGAKOPOULOU, Alexandra; SPILIOTI, Tereza (org.), (2016), «The Routledge Handbook of Language and Digital Communication», Londres: Routledge, p.55-68. Versão apresentada em Tilburg papers in cultural studies.