



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

CATOLÉ DO ROCHA-PB

2017

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito básico à obtenção do título de Graduado em Letras.

Orientador: Prof.ºDr. Rafael José de Melo

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586I Silva, Reginaldo Pedro de Lima.
Letramento e inclusão social [manuscrito] : / Reginaldo Pedro de Lima Silva. - 2017.
23 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Rafael José de Melo, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."

1. Letramento. 2. Inclusão Social. 3. Alfabetização.

21. ed. CDD 372.4

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

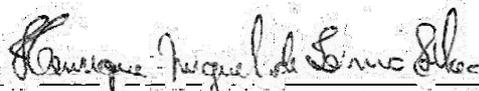
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito básico à obtenção do título de Graduado em Letras.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr. Rafael José de Melo
Orientador / CCHA/UEPB



Prof. Me. Henrique Miguel de Lima Silva
Examinador / CCHA/UEPB



Profa. Me. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa (Examinador)
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Primeiramente a Deus, aos meus pais, aos meus amados filhos e aos meus queridos irmãos, pelo apoio e incentivo, por sempre me aconselharem a seguir em frente, em busca dos meus sonhos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da sabedoria, por ter me ajudado na elaboração deste trabalho, dando-me forças para persistir ao longo desta caminhada e concluir de forma satisfatória o Curso de Letras.

Aos meus pais, Severino Pedro da Silva e Rita Alice de Lima Silva, pelo amor e por todo incentivo recebido, vocês são meu porto seguro, minha base e meu alicerce. Obrigado !

Aos meus irmãos: Ronaldo Pedro de Lima Silva e Ronildo Pedro de Lima Silva, pelos momentos vividos e palavras de apoio em cada momento em que era preciso.

À minhas cunhadas Jackeline e Eliana Keilla por sempre estarem ao meu lado me apoiando e incentivando a crescer.

Aos meus sobrinhos que amo tanto e são o maior motivo de estar aqui lutando para vencer. Nicolly Gonçalves e João Pedro agradeço por me incentivarem a querer vencer.

À coordenação do Curso de Letras, pelo seu empenho; aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos meus orientadores Henrique Miguel e Rafael, por sempre me confortarem em momentos de tribulação quando achava que não conseguiria lá estavam vocês para mais uma vez me dizer: “calma e foco, você defenderá seu TCC sim e estamos aqui para o que precisar”. Palavras assim são tonificadoras e, por isso, jamais conseguiria agradecer a vocês dois por tamanha paciência como tiveram comigo.

Aos professores do Curso de Letras da UEPB, em especial, à professora Andréa Moraes, a quem sou eternamente grato pelo incentivo e por chegar a esse momento em que concluo meu TCC, obrigado por não me deixar desistir do curso; e aos demais professores que contribuíram ao longo do curso.

Aos colegas de turma, de várias classes, pelos momentos de amizade e apoio, e, em especial, às amigas Júlia, e Monaliza que sempre me ajudaram nos momentos de tribulações. A vocês o meu muito obrigado pelo carinho, por estarem sempre ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

À amiga em especial Lindalva, minha eterna professora, agradeço pelas inúmeras vezes que me oportunizou realizar projetos em minha área de graduação

durante os estágios supervisionados. Sua ajuda foi fundamental para que eu conseguisse vencer mais uma etapa em minha vida.

"A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede".

(Carlos Drummond de Andrade)

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Reginaldo Pedro de Lima Silva

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como as práticas de letramento podem contribuir para a inclusão social, sobretudo, por dar vozes aos marginalizados (MOITA LOPES, 2009). Partimos do pressuposto de que o ensino, quando crítico, situado e, sobretudo, pautado na perspectiva do letramento, contribui para uma formação crítica que, por sua vez, possibilita a autonomia dos envolvidos neste processo (FREIRE, 1996). Sabe-se ainda que, para ser letrado o indivíduo precisa apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, o entendimento do porque ler e escrever. A análise que se faz aponta para a abrangência do termo inclusão e o despreparo da sociedade para arcar com o mesmo. Diante disso, de forma mais específica, o presente estudo visa debater o papel do letramento como fator de inclusão social na sociedade pós-moderna. A metodologia utilizada na pesquisa tem como base um referencial bibliográfico e a análise qualitativa do mesmo utilizado para contexto de pesquisa. Fundamentamos em Soares (2005,2011) Bakhtin (2009), Kleiman (2011), Marcuschi (2008), dentre outros por abordarem o letramento enquanto prática crítica que fomenta o desenvolvimento do estudante em sua integralidade. Acreditamos que o educador deve ser o mediador desses processos a fim de que essas diferenças sejam minimizadas e a escola, torne-se de fato, um local de inclusão social. Dessa maneira, para que a inclusão social exista de fato o docente leve colocar em prática o letramento em sala de aula.

Palavras- chave: Letramento. Inclusão Social. Alfabetização.

ABSTRACT

This paper aims to understand how literacy practices can contribute to social inclusion, above all by giving voice to the marginalized (MOITA LOPES, 2009). We start from the assumption that teaching, when critical, situated and, above all, based on the perspective of literacy, contributes to a critical formation that, in turn, enables the autonomy of those involved in this process (FREIRE, 1996). It is also known that in order to be literate the individual needs to appropriate the social practices of reading and writing, that is, the understanding of what to read and write. The analysis that is done indicates the scope of the term inclusion and the lack of preparation of the society to pay for it. More specifically, this study aims to discuss the role of literacy as a factor of social inclusion in postmodern society. The methodology used in the respective research is based on a bibliographic reference and the qualitative analysis of the reference used for our research context. We base our research on Soares (2005,2011) Bakhtin (2009), Kleiman (2011), Marcuschi (2008), among others for addressing literacy as a critical practice that fosters student development in its entirety. We believe that the educator must be the mediator of these processes so that these differences are minimized and the school becomes, in fact, a place of social inclusion. Thus, in order for social inclusion to exist, in fact the teacher has to put literacy into practice in the classroom.

Keywords: Literature. Social Inclusion. Literacy.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	11
2 DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO AO LETRAMENTO ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO E INCLUSÃO SOCIAL	12
3 LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL: CAMINHOS INDISSOCIÁVEIS	15
CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS	22

INTRODUÇÃO

O mundo é globalizado! A assertiva está nas mídias, nas escolas, nos jornais e nos livros didáticos. Diante da modernização decorrente da revolução técnico-informacional, os métodos de aprendizagem, principalmente a alfabetização, tornaram-se foco de discussão entre os educadores, além da inclusão social, que mascara as diferenças numa práxis de igualdade entre diferentes.

É fato que ao adentrar na escola o sujeito entra em contato com o processo de alfabetização. Mas, vale salientar que antes de ir à escola, ela já participa do processo de interação social e aprende sobre si mesmo e o mundo que a cerca, sendo, portanto, leitora.

A palavra letramento surgiu pela primeira vez na década de 80 por Mary Kato(1987) em seu livro “No mundo da escrita”. Esta palavra ainda não foi dicionarizada, seu significado atual veio da versão inglesa da palavra “literacy” originária do latim “littera” (letra) com o acréscimo do sufixo “cy” que denota qualidade, fato de ser, condição e estado.

Há, no entanto, uma discordância entre os educadores do que seja letramento, alfabetização e leitura. Diante dessa problemática, discutiremos sobre as contribuições do letramento para a inclusão social, partindo do pressuposto de que uma educação de qualidade diminui as desigualdades sociais, bem como desenvolve competências e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade.

Esta proposta crítica de formação contribui diretamente na inserção dos contextos socioculturais como ponto de partida para o desenvolvimento das práticas de ensino, sobretudo, no que concerne ao ensino de língua materna, aqui concebida como forma de interação verbal.

Além disso, os documentos oficiais do ensino brasileiro já preconizam o ensino de língua a partir das situações reais de interação verbal e, para isto, se baseia nos gêneros textuais enquanto proposta de letramento, isto é, fazendo com que os educandos, a partir de contextos específicos, sejam proficientes na produção e interpretação de textos/discursos nas mais diversas esferas sociais.

Tal posicionamento teórico-epistemológico faz com a concepção de língua enquanto estrutura e seu ensino prescritivo seja repensado. Salientamos que esta mudança contribui diretamente na formação de sujeito transformadores de sua realidade considerando a educação enquanto ato político.

2 DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO AO LETRAMENTO ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO E INCLUSÃO SOCIAL

Antes de começar qualquer discussão acerca de como tem funcionado o ensino de língua materna, é indispensável deixar claro que, neste trabalho, em nenhum momento defendemos a ideia de que a língua padrão deixe de ser ensinada nas escolas. O que se questiona é o modo como ela tem sido ensinada e a exclusão dos contextos socioculturais em que as interações verbais acontecem.

Vamos começar com o primeiro e grave problema encontrado na maioria das aulas de língua:

O ensino de gramática (teoria) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo; já a finalidade de cumprir o programa vem ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios. Tudo isto aponta para o fato de que para a maioria dos professores não há uma real necessidade para o ensino de teoria gramatical. (TRAVAGLIA, 2009, p. 102).

Apesar de na teoria afirmar-se que o ensino de língua tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de comunicação, na prática as aulas de gramática não são muitas vezes planejadas tendo um objetivo claro que se volte para tal prática. Eis aqui o motivo pelo qual os discentes passam a vida escolar, praticamente inteira, estudando regras gramaticais e não desenvolvem capacidades de leitura e escrita, e tampouco, por incrível que pareça, sequer aprendem as regras ensinadas, e, quando aprendem, não sabem como utilizá-las nos diversos contextos comunicativos. Eles não sabem por que as estudaram totalmente desligadas das situações de comunicação, então, conseqüentemente, não conseguem adequá-las a essas situações.

Diante desta situação, enquanto o ensino de língua não possuir objetivos bem claros e definidos, voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa, e a metodologia não se adequar, na prática a esse objetivo, os resultados irão ser sempre os mesmos. Não é possível o alcance de resultados diferentes utilizando as mesmas metodologias ultrapassadas e ineficientes.

Deste modo por qual razão o ensino de língua não chega a lugar nenhum se não houver objetivos claros e definidos? Ora, a resposta é muito clara: o aluno precisa saber por que estudar a língua, isto é, superando apenas o ensino prescritivo e gramatical, pois se esse estudo não fizer sentido nenhum para ele, certamente o rendimento será muito baixo. O ser humano, em geral, precisa de um motivo, de um foco, um objetivo, e, aliás, convincente, para fazer qualquer coisa com qualidade.

Outro problema encontrado nas aulas de língua, assim como nos informa Bagno (2003), é a disparidade entre o que se ensina como língua e o que realmente é utilizado pelos falantes dessa língua.

Uma coisa que sempre surpreende as pessoas que investigam a realidade linguística do Brasil é a grande diferença que existe entre a *norma-padrão* e o *português brasileiro*, isto é, entre o ideal de língua “certa”, que vigora na mentalidade das classes sociais privilegiadas que têm acesso à cultura letrada, e a atividade linguística efetiva, empiricamente observável, falada e escrita dos cidadãos brasileiros de qualquer ponto do país. (BAGNO, 2003, p. 71).

Tudo isso se deu inicialmente por, no começo dos estudos linguísticos (ou mais propriamente da Linguística) teóricos como Saussure e Chomsky, que através de suas teorias provocaram uma grande revolução nos estudos da linguagem, excluir tudo aquilo que tinha relação com a fala, entendendo como língua apenas um conjunto de regras idealizadas que, afinal de contas, em nada tinha relação com a realidade. É excluir a própria língua do fazer comunicativo.

Todo contexto comunicativo era desconsiderada no chamado estruturalismo enfatizando que:

O paradigma estrutural e o gerativo só dão conta do objeto construído a partir de um ponto de vista idealista, ignorando a realidade empírica do fenômeno observado, cuja natureza inerentemente social permanece, assim, parcialmente obscurecida. (CAMACHO, 2013, p. 42)

Devido a essa supressão que o contexto de comunicação sofreu desde o início, desenvolveu-se outro olhar, de outra visão teórica de que existe todo um contexto sociohistórico que, por sua vez, implica diretamente na produção e interpretação dos textos/discursos que circulam nas mais diversas esferas sociais,

portanto, a partir desse olhar, os gêneros textuais passam a fazer parte dos pilares centrais do ensino de língua portuguesa, sobretudo, na perspectiva do letramento, uma vez que os mesmos são constituintes do sistema de interação verbal humana, bem com modela nossos textos/discursos aos mais variados contextos de usos e entendimento.

Dessa maneira,

Os gêneros argumentativos compõem um agrupamento marcado pela discussão de questões controversas, que envolvem opiniões divergentes sobre determinado tema. O edital, o artigo de opinião a carta de reclamação, o debate oral, o discurso de acusação ou de defesa (no universo jurídico) são exemplos de gêneros argumentativos (GOLDSTEIN et al, 2009, s/p).

É importante salientar que estas diversas formas específicas de funcionamento da linguagem, isto é, os gêneros textuais, são o ponto de partida preconizado para o desenvolvimento das práticas de linguagem, essas pautadas pela proposta de letramento contida nos documentos oficiais de ensino (SOARES 1988, apud BRASIL, 1998).

Um fato que merece destaque, em termos de documentos oficiais, foi que somente com a versão de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é que os objetivos de formação crítica passaram a embasar as práticas de ensino, ao menos em teoria, pois um sujeito competente em língua materna é

[...] capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se este confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção". [...] Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1994, p.48).

Além disso, no ensino de língua materna, as propostas advindas do paradigma funcional, sobretudo, da Linguística Aplicada, contribuíram diretamente na necessidade de implantação de proposta que envolvesse o letramento pois, somente assim, o contexto, a cultura e o outro passam a fazer parte do processo de socialização das práticas de linguagem, estas, por sua vez, expressas nos/pelos gêneros textuais.

3 LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL: CAMINHOS INDISSOCIÁVEIS

As mudanças globais fizeram com que as práticas de ensino fossem ressignificadas, sobretudo, a partir das concepções teórico-epistemológicas advindas das teorias do Letramento que, enfatizam a necessidade do sujeito ler com criticidade os mais diversos gêneros textuais.

Segundo Tfouni (1988, p.20), alfabetização e letramento são definidos como:

[...] o confronto com a alfabetização e reafirma: enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

As mudanças que se espera no processo de aquisição do letramento perpassa pela alfabetização, mensurando a complementação deste sobre aquele que leva o indivíduo a uma aprendizagem significativa, quando lê interpretando e entendendo as palavras ao invés de apenas decodificar signos lingüísticos.

Soares (1988) enfatiza que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Acrescentamos que esta diferenciação entre alfabetização e letramento será o ponto de partida para o desenvolvimento das competências dos educandos ao longo da educação básica, superando o ensino de língua enquanto prescrição e fazendo com que os mesmos compreendam as relações ideológicas e de poder que são veiculadas nos discursos.

Tinoco (2009, p. 154-155) acrescenta que:

Diferentemente da maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que partem de um tema, em geral, do calendário escolar (meio ambiente, folclore, semana da pátria), os projetos de letramento surgem de um interesse da vida real de estudantes e professores. Logo, o ponto de partida de um projeto de letramento é uma prática social, por exemplo, como proceder para obter documentos; identidade, CPF, título de eleitor, carteira de trabalho. E o ponto de chegada é a efetiva obtenção desses documentos.

A idéia de letramento requer a inserção de textos reais que motivem o educando, pois a motivação é fator determinante para a aprendizagem. Deste modo quando as atividades pedagógicas são pensadas como instrumento de aprendizagem, pensa-se em atividades de cunho social mediante as reais necessidades de aprendizagem dos discentes.

O exposto acima é ressaltado por Azevedo 2010 (apud Penna, 2010, p.34) quando afirma:

A reforma da educação com que se institui a escola para todos (escola única), organizada à maneira de uma comunidade e baseada no exercício normal de trabalho em cooperação, implantou no Brasil escolas novas para uma nova civilização. Pondo na base as ideias igualitárias de uma sociedade de forma industrial, em marcha para a democracia e na cúspide da pirâmide revolucionária da reforma, os ideais de pesquisa, de experiência e de ação, quis o Estado preparar as gerações não para a vida, segundo uma representação abstrata, mas para a vida social do seu tempo sob um regime igualitário e democrático em evolução transmudando a escola popular não apenas instrumento de adaptação (socialização), mas num aparelho dinâmico de transformações sociais.

A análise que se faz aponta para a abrangência do termo inclusão e o despreparo da sociedade para arcar com o mesmo. Inclusão de quem? Para que? Como incluir os diferentes se não se dispõe dos meios para que tal aconteça? Que chance real um ser analfabeto possui no mundo do letrado? Há uma gama de informação e programas apregoando a inclusão; “Bolsa Família”, “Ser Diferente é Normal”, todos visando acertos sociais para as minorias.

Esta proposta vai ser ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), nos ciclos de ensino que compõem a educação básica, fazendo com que as práticas de sala de aula sejam contextualizadas e situadas aos diversos contextos de interação verbal, uma vez que

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos o papel da Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. (BRASIL, 1998, P. 27)

Nesta perspectiva, o ensino de língua materna considera primeiro os conhecimentos de mundo dos educandos, isto é, as formações socioculturais que os mesmos possuem a partir das diversas instituições sociais que estão inseridos..

A essa visão acrescentamos que:

É na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem; em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que é os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (BRASIL 2000, p.24).

No entanto, para que estas práticas se efetivem, os docentes precisam conhecer as reais necessidades dos educandos e, por conseguinte, estabelecer propostas de ensino de envolvam os conteúdos propostos com as práticas de letramento.

Morais e Albuquerque (2004, p.43) enfatizam o exposto ao afirmarem que:

As crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes-

diariamente- a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Neste sentido, faz-se necessário superar o trabalho descontextualizado e, predominantemente; prescritivo, uma vez que, além de não atender às necessidades reais de formação, não instrumentaliza o sujeito para a vida em sociedade, sobretudo, na produção e interpretação de textos/discursos orais e/ou escritos.

É preciso compreender que, para que essa prerrogativa se efetive,

[...] o professor tem o importante papel de provocar a reflexão crítica de seus alunos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. Torna-se imprescindível sua participação como problematizador, pois através dos seus conhecimentos, possibilitará aos educandos uma relação mais ampla com essa realidade. É a reflexão que levará o educando a superar as falsas concepções ideológicas, a perceber o caráter histórico e mutável das relações sociais, e, portanto, reconhecer-se como sujeito na construção de si mesmo e da realidade, bem como capaz de participar na transformação das relações que julgue necessárias. (NUCCI, 2001, p.81).

De acordo com a referida autora, as vivências dos educandos fazem com que os mesmos se sintam confortáveis para participar da aula, sobretudo, quando são questionados. Neste processo, os posicionamentos ideológicos começam a ser explicitados e, por conseguinte, as práticas de linguagem passam a fazer sentido para os mesmos; afinal, muito mais que prescrição; é o funcionamento da linguagem e as relações de sentido que embasarão a vida em sociedade.

Ressalta-se que esta proposta de letramento envolve um conjunto de atividades de leitura e escrita de forma simultânea e colaborativa, afinal, é a partir das práticas de linguagem que a formação se efetiva por meio dos gêneros textuais que, por sua vez, circula em:

[...] cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos o caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

É fato que as práticas sociais de leitura e da escrita exigem a compreensão dos gêneros enquanto práticas de linguagens específicas a cada contexto de interação que as habilidades e competências dos educandos serão ampliadas de modo que os mesmos percebam-se enquanto sujeitos autores de sua história.

Para ser letrado o indivíduo precisa apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, o entendimento do porquê ler e escrever. Freire (1989, p. 20) enfatiza que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.20).

A leitura dos códigos escritos, portanto, estrutura-se na contextualização entre o que se lê e escreve, compreendendo o contexto e suas inter-relações. Segundo os construtivistas, aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo.

É na inserção dos processos sócio-linguísticos que ocorrerá a inclusão da criança; primeiro no mundo letrado; abrangendo, então a inclusão social. Quando se fala em inclusão social, deve-se entender a aceitação do diferente e oportunidades iguais para todos; independente da cor, sexo, origem, condição social e educação.

Dessa maneira, as práticas de letramento são vistas como fios condutores para a inclusão social. Entretanto, no Brasil, as condições socioeconômicas interferem diretamente no acesso e permanência dos jovens na escola; aliado a isso colocam-se modelos de alfabetização arcaicos, educadores despreparados e o próprio processo educativo como entrave ao desenvolvimento do letramento.

É preciso superar o paradigma de que:

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e cantar e excluem-se finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade de livres, democrática e participativa. (VICENTE BARRETO, 2004, p.32).

Para isto, faz-se necessário que os profissionais da área da educação despertem para a necessidade e a importância de tornarem suas práticas educativas em momentos ricos, recheados de criatividade. Não importa o lugar, o ambiente onde a ação de educar aconteça; a criatividade rompe barreiras e propicia conquistas e vitórias.

Sendo assim, o letramento é o entendimento da leitura e da escrita, baseado em experiências anteriores do educando e é via de inclusão social quando comuta situações de leitura e escrita, através de textos significativos e adequados ao crescimento intelectual e a consciência do papel social por parte do educando.

O fato é que o letramento não pode ser canal condutor de inclusão, quando o próprio sistema educacional exclui os indivíduos, quando separa os que “leem das que não leem” e quando quantifica o conhecimento dos mesmos sobre os assuntos estudados.

É preciso compreender que as práticas de letramento diminuem o movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica. Desta forma desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação uma vez que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar língua materna significa, antes de qualquer coisa, formar o sujeito para interação crítica na sociedade por meio dos diversos gêneros textuais, bem como compreender que a língua é o maior instrumento de poder da humanidade e, neste sentido, deve ser trabalhada de forma contextualizada e dinâmica, o que, de fato, subjaz as práticas de letramento.

Embora tenhamos resultados preocupantes, principalmente quando comparados com índices universais, da aprendizagem de língua materna, as reformulações dos documentos oficiais de ensino possibilitaram uma reflexão mais aprofundada sobre as reais demandas sociais, em especial, no que concerne aos princípios universais da educação de igualdade, democracia e fraternidade.

Neste contexto, as práticas de letramento contribuem diretamente na inserção crítica dos estudantes das dinâmicas sociais e ainda possibilita a transformação de suas realidades com base no conhecimento crítico da sociedade na/pela língua.

É importante acrescentar que esta formação contínua e sistemática abarca os gêneros textuais enquanto espaço ideológico e como suporte para o ensino das diversas especificidades das práticas de língua, o que permite análises estruturais, semânticas, contextuais, dentre outras.

Dessa maneira, as práticas de letramento contribuem diretamente na inserção desses sujeitos na aprendizagem de língua materna a partir de práticas sociohistoricamente determinadas, ao democratizar a compreensão da dinamicidade da língua e por incluir todos os sujeitos de forma crítica.

Por fim, acreditamos que o letramento crítico contribui diretamente para a diminuição das desigualdades sociais, para ampliar as oportunidades de desenvolvimento sócio educacional e para garantir um ensino qualitativo a todos, principalmente; aos marginalizados e excluídos socio-historicamente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vicente. "**Educação e Violência**: reflexões preliminares". Drogas e Cidadania: repressão ou redução. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: língua portuguesa linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 14^a Ed^a – São Paulo – Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Silva; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério**: leitura na universidade. São Paulo. 2009

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia Científica planejamento e técnicas de pesquisa**: uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2000.

PENNA, Maria Luiza. **Coleção Educadores**: Fernando Azevedo, MEC – FNDE, São Paulo, 2010.

SOARES, Magda. **Presença Pedagógica**, v.18, nº107, Setembro/Outubro, 2012.

TIBEROSKI, Ana. **A compreensão do sistema de escrita**: Barcelona, 1981.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.