



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI

**TEORIAS DO LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA
ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESTUDO DO PROJETO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

GUARABIRA – PB

2014

DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI

**TEORIAS DO LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA
ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESTUDO DO PROJETO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

GUARABIRA – PB

2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

C785t Coppi, Danielle dos Santos Mendes
Teorias do letramento nos documentos oficiais: [manuscrito] :
uma análise dos manuais de estudo do Projeto Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Danielle dos Santos
Mendes Coppi. - 2014.
42 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias,
Departamento de Letras".

1. Letramento. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino. I. Título.

21. ed. CDD 370

DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI

**TEORIAS DO LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA
ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESTUDO DO PROJETO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06 / 12 / 2014.



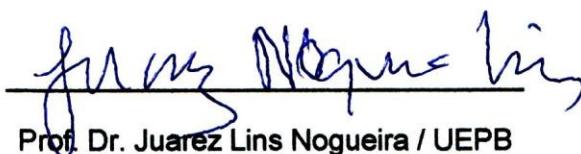
Prof.^a Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias / UEPB

Orientadora



Prof. Me. José Otávio da Silva / UEPB

Examinador



Prof. Dr. Juarez Lins Nogueira / UEPB

Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico a meu esposo, Rafael, que me deu apoio e compreensão para seguir firme no propósito de concluir este trabalho, a meus pais Dione e Rosinaldo, que sempre me incentivaram em todos os momentos difíceis da minha vida, e a minha saudosa avó e madrinha Nice, conselheira e incentivadora no meu objetivo de continuar os estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em sua infinita bondade permitiu que eu chegasse a este ponto, e por tudo o que Ele me proporcionou durante toda minha vida. Agradeço a meu esposo pela compreensão e incentivo; a meus pais, que sempre torceram para que eu desse continuidade aos estudos.

A todos os docentes da UEPB – Campus III, que contribuíram com minha formação acadêmica durante a graduação e pós-graduação e, em especial, os professores e professoras do Curso de Especialização “Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares” da UEPB, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba.

Aos amigos e amigas da turma de Especialização, os que concluíram comigo e também quem não pode trilhar todo o caminho, mas que, de forma sincera, souberam deixar a marca da amizade em nossos corações.

Ao Prof. Dr. Juarez Lins Nogueira e ao Prof. Dr. José Otávio da Silva pela amizade, incentivo e disponibilidade em comporem a banca examinadora.

A Prof.^a Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, grande exemplo de educadora, pelo tempo dispensado à orientação deste trabalho, sempre com sabedoria, paciência e gentileza, buscado ajudar-me sem medir esforços para concretização desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o Letramento envolvendo o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foram consultadas Kleiman (1995), Jung (2007), Soares (2012) e Tinoco (2009), as quais pesquisam acerca dos novos estudos sobre Letramentos, além de Antunes (2007) e Bortoni (1995), que acrescentam a respeito do ensino de Língua Portuguesa, com enfoque nos contextos interacionais que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos. Muito se discute sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica do Brasil. No que tange ao Letramento, grande parte de nossas escolas evidenciam apenas uma de suas práticas, isto é, a alfabetização, o que de certo modo corrobora com a manutenção do mito de que as formas linguísticas que não correspondem ao sistema normativo da língua devem ser estigmatizadas. Nesse sentido, partilhamos da compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa precisa ocorrer mediante práticas situadas. Por isso, o foco deste trabalho consiste no esclarecimento acerca das teorias do Letramento, bem como de sua implicação para o ensino de Língua Portuguesa, o que impulsiona uma reflexão acerca de práticas pedagógicas que não correspondem à perspectiva do Letramento. Assim, busca-se evidenciar a importância de práticas de ensino que permitam ao educando enxergar a língua para além de sua sistematização. Como corpus da pesquisa, pretende-se analisar qual o tratamento oferecido às teorias do Letramento nos documentos oficiais, especificamente nos manuais de estudo, destinados aos professores da educação básica do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º anos) que executam o programa do Governo Federal PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Busca-se aqui evidenciar a importância de uma formação docente pautada nas novas teorias do Letramento, o que impulsionará o educador a refletir acerca da necessidade de assumir uma postura de intervenção diante da complexidade do processo de ensino. Nesta direção, os referenciais analisados relacionam a teoria do Letramento à sua aplicação na escola.

Palavras-chave: Letramento. Língua Portuguesa. Ensino.

ABSTRACT

This paper presents reflections on the Literacy involving the Portuguese language teaching. For that, Kleiman (1995), Jung (2007), Soares (2012) and Tinoco (2009), which research about the new Literacy studies were consulted, besides Antunes (2007) and Bortoni (1995), which add about Portuguese language teaching, focusing on interactional contexts that the student is inserted through reading and text production. Much has been discussed about the Portuguese language teaching in basic education in Brazil. Regarding the Literacy, most of our schools show just one of their practices, i.e. the Literacy, which in a way confirms the maintenance of the myth that the linguistic forms that do not correspond to the normative system of the language should be stigmatized. In this sense, we share the understanding that the Portuguese language teaching needs to occur through situated practices. Therefore, the focus of this paper is the elucidation of Literacy theories and its implications for the Portuguese language teaching, which drives a reflection on pedagogical practices that do not match the Literacy perspective. Thus, we seek to highlight the importance of teaching practices that allow the learner to see the language beyond its systematization. As a corpus of research, we intend to analyze which treatment is offered to Literacy theories in official documents, specifically in the study manuals, intended for basic education teachers in Elementary School (1st, 2nd and 3rd year) that perform the Federal Government Program “National Pact on Literacy at a Correct Age” (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC). We seek to highlight the importance of a teacher training based on new Literacy theories, which will drive the educator to reflect on the need to assume a posture of intervention given the complexity of the teaching process. In this way, the referentials analyzed relate the Literacy theory to its application in school.

Keywords: Literacy. Portuguese language. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO: BREVE HISTÓRICO.....	09
2.1	Os Multiletramentos.....	15
3	O LETRAMENTO ESCOLAR.....	17
3.1	O Letramento e a formação do professor.....	18
3.2	Projetos escolares e projetos de letramento.....	22
3.3	Ler e escrever em contexto de Letramento.....	26
4	UMA ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESTUDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COM ÊNFASE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	33
4.1	O que é o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)?.....	34
4.2	Proposta de alfabetização sugerida pelo PNAIC.....	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

Quando discutimos acerca da complexidade do processo educacional brasileiro, principalmente ao tratarmos do componente de língua portuguesa, a questão da deficiência dos discentes diante das práticas de leitura e escrita sempre é ressaltada. Neste sentido, embasados em várias pesquisas científicas percebemos, o que, de fato, provoca e torna permanente tal situação.

Sabemos que a escola, principal agência de letramento, deve ter como princípio preparar o educando para inserir-se nas diversas situações comunicativas, entretanto, nem sempre este princípio é efetivado. Nesse contexto, busca-se realizar uma dinâmica de ensino que pouco considera o que o estudante utiliza em suas interações linguístico-cotidianas.

Dessa forma, o educando não consegue relacionar o conhecimento linguístico-discursivo oriundo do componente curricular com as práticas sociais de uso linguístico, o que provoca desestímulo e sensação de incompetência diante da busca pelo conhecimento de sua língua materna.

O estudo que realizamos, neste trabalho, discute sobre as teorias do Letramento, bem como suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa com ênfase em práticas pedagógicas que impulsionam docentes e discentes a se apropriarem de um saber linguístico que vai além do aspecto normativo-sistemático. Com base nos aportes teóricos de Kleiman (1995), Jung (2007), Soares (2012) e Tinoco (2009), as quais pesquisam acerca dos novos estudos sobre Letramentos, além de Antunes (2007) e Bortoni (1995), que acrescentam a respeito do ensino de Língua Portuguesa, com enfoque nos contextos interacionais que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos, procuramos perceber como é visto o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, observando as causas dos problemas que quase sempre são agravados pela falta de preparo dos docentes.

Diante disso, ao analisarmos qual o tratamento oferecido às teorias do Letramento nos documentos oficiais, especificamente nos manuais de estudo destinados aos professores da educação básica do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º anos) que executam o programa do Governo Federal PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), percebemos a possibilidade de contribuirmos com a

qualidade de ensino do nosso país, na medida em que direcionamos nosso fazer profissional na perspectiva de “alfabetizar letrando”. Nessa direção, torna-se perceptível modificações no papel do professor (KLEIMAN, 2007, p.17).

É evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino de alfabetização e de língua materna voltada para prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de matérias didáticos.

[...] O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade.

Acreditamos que nossa pretensão em pesquisar sobre às teorias do Letramento e suas implicações para o ensino será relevante para o nosso aprendizado enquanto estudiosos da língua, assim como para melhoria do ensino de Língua Portuguesa, despertando nos graduandos em Letras – possíveis leitores deste trabalho- o interesse pelo tema e a consciência da importância do trabalho com os múltiplos letramentos na escola.

Vale salientar ainda a organização deste trabalho que se divide em três etapas: no primeiro momento apresentaremos os aportes teóricos, além de um breve histórico das concepções de Letramento; no segundo momento, ancorados nos Referenciais para Formação dos professores (2012) objetivamos focar na formação docente, elencando práticas de ensino que permitam ao educando ler e escrever em contexto de letramento; e, por fim, a partir de informações contidas nos manuais de estudo fornecidos aos professores envolvidos no PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) evidenciamos os pontos de contato ou de conflito entre as discussões teóricas supracitadas e as instruções dos manuais.

2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO: BREVE HISTÓRICO

Apesar das inúmeras pesquisas acerca das teorias de Letramento, ainda é comum, ao falar sobre essa temática, focar em metodologias pertencentes ao

processo de alfabetização, isto é, a aquisição do sistema alfabético pelo educando. Assim, este processo dar-se-ia tendo como ponto de partida e de chegada apenas o empenho individual do estudante sob o acompanhamento do professor. A referida perspectiva foi denominada, por Street (apud JUNG, 2007, p. 84), como:

um “modelo autônomo de letramento” (Street, 1984), no qual a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito

Seguindo esse viés, a escola equivocadamente ressalta que o fracasso do educando, no processo de escolarização, consiste na incompetência individual do mesmo no trato com as letras, entretanto, sabe-se que o conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto puramente sistemático, ou seja, é necessário compreender como a língua é utilizada em sociedade e quais impactos tal uso provoca na vida dos indivíduos que dela se apropriam. Nessa perspectiva, Street (apud JUNG, 2007, p. 85) apresenta outro modelo de letramento, denominado “modelo ideológico”:

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento, que define como ideológico”. Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Como a língua é um fator social e uma de suas modalidades “a escrita” impacta a vivência dos sujeitos que dela fazem uso, de certo modo, desencadeou a necessidade da separação entre os estudos sobre o impacto social da escrita, os quais enfatizam a interação coletiva, dos estudos sobre alfabetização, os quais são oriundos da escola e focam na competência individual do educando, como atesta Kleiman (1995, p. 15):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização,

cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

A língua é sem dúvida um instrumento de poder que muitas vezes pode incluir ou excluir indivíduos em um determinado meio social ou contexto comunicativo. Além de sua função comunicativa, exerce um grande poder social na vida dos sujeitos que dela fazem uso, seja no trabalho, na família, na rua ou em outros espaços. Nesse contexto, percebe-se que o desenvolvimento de nossa competência linguística nos faz compreender a realidade de maneira crítica, ou seja, é possível, se utilizar do conhecimento linguístico para colaborar com transformações sociais. Soares (2012, p. 77) ressalta o posicionamento de Freire acerca dessa concepção de letramento:

Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política defendendo que seu principal objetivo deve ser o de promover a mudança social.

Assim, conclui-se que a proposta de alfabetização defendida por Freire comunga com as novas teorias do Letramento, na medida em que ressalta o conhecimento linguístico como base para agir politicamente, isto é, exercer um papel social colaborativo.

Mediante a funcionalidade linguística, os estudos acerca do Letramento ressaltam uma heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja estigma às que não correspondem ao domínio escolar. A esse respeito, enfatizando a modalidade escrita da língua, Kleiman (1995, p.16/17) destaca que

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam

correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa.

Tendo como referência a relação existente entre dominação, poder e letramento, percebe-se que grupos minoritários, pouco-letrados ou não-alfabetizados, são marginalizados em determinadas práticas de uso da língua, isso ocorre em grande parte no discurso da mídia. A televisão e o rádio são meios de comunicação de massa, porém, a comunicação de notícias e informações fica restrita a pequenos grupos. Sabe-se que um agricultor, por exemplo, dificilmente compreenderá uma notícia política do Jornal Nacional. Segundo Gnerre (2003, p. 21) isso acontece, porque

A linguagem usada e o quadro de referência dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a elas associados.

Vale ressaltar que a classificação de um sujeito como “pouco letrado” não tem relação com seu grau de alfabetização, na verdade, esta denominação é oriunda da falta de oportunidade vivenciada por grande parte destes sujeitos com relação às práticas de letramento de maior prestígio social. Sabe-se que em uma sociedade com diversas desigualdades, ser “pouco letrado” é uma das marcas de injustiça e exclusão, como atesta Oliveira (1995 p. 147/148):

A denominação “pouco letrado” não diz respeito, portanto, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos [...], mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. O modo de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a marca de exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto de constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade.

Percebe-se que os novos estudos de Letramento vão além do processo de escolarização, ou seja, engloba uma variedade de fatores sociais, os quais influenciam diretamente as práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, Soares (2012 p. 20, grifos da autora) destaca que: “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo **letramento**”.

Analisando domínios sociais diversos em que a escrita exerce influência, constata-se a multiplicidade de Letramentos. Nesse contexto, classificar um sujeito como iletrado pelo fato do mesmo não ser alfabetizado, ou seja, não dominar a escrita alfabética é um equívoco, pois, a alfabetização é apenas uma das práticas de letramento que, apesar de ser dominante, não é a única em nossa sociedade. Ser letrado é utilizar-se de alguma forma da “escrita” para interagir socialmente, independente de ser alfabetizado, por exemplo, quando se pede a uma criança que nunca frequentou a escola para contar uma história ela certamente irá começar com “Era uma vez”, pois esse saber foi adquirido na interação com seus pais ou outras pessoas ao contar-lhe histórias; há também comerciantes que fazem cálculos matemáticos através da oralidade, com muita eficácia, mesmo sem nunca ter estudado cientificamente a respeito, na verdade, esse conhecimento foi adquirido socialmente partindo de suas necessidades como sujeitos sociais.

Assim, ao considerar a escola como uma das agências de letramento, Kleiman (1995, p. 20) destaca que:

O fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Mesmo diante de tantas pesquisas sobre Letramento e seu real significado, ainda usa-se o termo “analfabeto” como sinônimo de “iletrado”. Contudo, tomando

como referência um filme nacional, é possível esclarecer a diferença entre ambos, vejamos: ao analisar o filme *Central do Brasil*¹, percebe-se que a personagem Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro) exerce a função de escriba, ou seja, escreve cartas que são ditadas por pessoas que objetivam comunicar-se com parentes e amigos, pois não conseguem realizar todas as atividades que são necessárias para a referida prática de letramento, dentre as quais se podem mencionar a codificação e decodificação de palavras, porém elas demonstram segurança quanto ao gênero em questão, ao ditarem as cartas, comprovando que se utilizam da escrita de maneira social, independente de serem alfabetizadas para comunicar-se com parentes e amigos, demonstrando, dessa forma, características de sujeitos letrados. Segundo Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 70):

Por que não podemos dizer que são iletrados? Observando as cenas iniciais do filme, percebemos que os sujeitos ditam as cartas e o fazem de maneira apropriada ao gênero no que se refere à escolha de palavras, de frases; levam em conta o seu interlocutor; demonstram conhecimento do gênero dessa situação de interação com seus familiares ou amigos. Vejam como começam com uma saudação, com um vocativo: Querido..., seu Zé Amaro..., Jesus..., Dalva..., portanto, ainda que não dominem o código, eles fazem de alguma forma uso social da escrita, no caso, da escrita do gênero carta (ou seja, interação com seus familiares e amigos por meio desse gênero, que se materializa pela escrita); logo, não são iletrados.

Nessa perspectiva, fica explícito que, para realizar uma pesquisa acerca de letramentos com um determinado grupo social, é necessário situar-se no contexto em que os sujeitos em questão estão inseridos, assim será possível analisar qual o tratamento oferecido às práticas de leitura e escrita no referido contexto, sem que haja julgamentos equivocados.

É essencial o esclarecimento acerca dos conceitos de letramento, tanto para professores como para profissionais da educação e a sociedade de maneira geral, com o intuito de que alguns equívocos não sejam cometidos, por exemplo, a medição de níveis de letramento que tem como suporte apenas o modelo autônomo, o qual foca somente na capacidade individual do sujeito. A esse respeito Street (2014, p. 9) ressalta:

¹ Exemplo citado por Kleiman (2005).

Expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos.

Assim, vale destacar que é preciso pesquisar, compreender e refletir sobre as diversas práticas de “letramento” que permeiam a nossa sociedade, pois, à medida em que tomamos como base essas novas concepções teóricas e utilizamos a realidade linguística vivenciada pelos sujeitos como ponto de partida, o saber linguístico torna-se significativo.

2.1 Os Multiletramentos

A necessidade de transpor para o contexto escolar a temática da diversidade cultural, sob o viés da alteridade, bem como os conceitos de novos letramentos, oriundos em grande parte das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), corroborou com o surgimento da pedagogia dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012 p.11/12):

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multiliteracies-Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos-desenhando futuros sociais”).

Percebe-se então, que esta proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, bem como de outras disciplinas, ultrapassa a questão puramente textual, oferecendo espaço também a multiplicidade cultural, que embora presente em contexto escolar, muitas vezes, não é considerada devido aos padrões sociais que são estabelecidos pela elite, visando de forma impositiva estigmatizar culturas

pertencentes a determinadas classes sociais e, infelizmente, tais padrões são seguidos por grande parte da população. Nesse contexto, constata-se que os multiletramentos apresentam características que vão além da diversidade de práticas letradas, conforme Rojo (op. cit, p.13, grifos da autora) destaca:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedades de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: A multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Analisando a multiplicidade semiótica e sua relação com o letramento atualmente, percebe-se que os conceitos que definiam as imagens e outros recursos textuais apenas como ilustrações, não correspondem à nova realidade. Segundo Street (2014, p. 36): “As crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral”. É perceptível na contemporaneidade, que as crianças em contato com diversas mídias, aprendem a ler o mundo bem antes de ler a palavra em sentido literal, justamente devido à mescla existente entre as linguagens verbal e não verbal, como também a relação de ambas com a oralidade. Ressaltando essa diversidade semiótica presente nos textos atuais, Rojo (op. cit, p. 19) afirma que:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioteses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nessa perspectiva, é essencial além de novas ferramentas, novas práticas de ensino que ancoradas no aspecto social ofereçam aos educandos, mecanismos que possibilitem um tratamento coerente quanto a essa multiplicidade de significados figurados nos textos atuais, pois, ainda é perceptível, em muitas de nossas escolas, um enfoque atribuído a práticas de leitura e escrita que colaboram

apenas com o desenvolvimento do educando acerca da sistematização alfabética, conforme destaca Rojo (op. cit, p. 36):

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa.

E, com relação à multiplicidade cultural, é essencial concretizar a alteridade nas práticas cotidianas escolares. Para tanto, faz-se necessário que o docente compreenda que uma classe de educandos não é homogênea e tampouco deve ser objetivo do educador, homogeneizá-la. É preciso conhecer, respeitar e valorizar as particularidades de cada aluno, suas experiências de vida, descobrir o que eles já sabem e levá-los a buscar e construir novos conhecimentos, despertando-lhes o senso crítico.

Propor-se a praticar uma pedagogia da alteridade não é de forma alguma uma tarefa fácil. Avizinhar-se do educando para conhecê-lo melhor e descobrir suas potencialidades em uma realidade escolar como a brasileira, na qual o educador tem que conviver com salas lotadas e com pouca infraestrutura é algo muito desafiador. Contudo, apesar das barreiras, trabalhar em sala de aula na perspectiva da alteridade, é colocar-se no lugar do outro, vê-lo como alguém capaz de pensar e descobrir novos caminhos, enfim, é dar oportunidades iguais para todos sem perder a dimensão da heterogeneidade.

3 O LETRAMENTO ESCOLAR

Dentre as dimensões do Letramento, devemos destacar o “Letramento Escolar” que constantemente é tratado ou percebido por muitos professores, sejam eles da educação infantil ou de níveis mais avançados (ensino fundamental e médio), como única forma de Letramento, pois o que pensam ser “Letramento” entendem por “Alfabetização”.

A compreensão por parte dos professores acerca da multiplicidade do conceito de Letramento depende muito de como estes professores foram ou estão sendo formados e é, nesta direção, que iremos analisar a relação entre as práticas de Letramento nas escolas e a formação dos professores.

3.1 O Letramento e a formação do professor

Sabe-se que atualmente é comum discussões acerca da educação escolar, as quais são oriundas das mais variadas esferas sociais e mesmo cientes de toda problemática que permeia estes debates não se pode negar que a inquietação e insatisfação populacional, de certo modo, impulsionou os governos, entre outras instituições a tomarem alguns posicionamentos colaborativos. Percebe-se que o Governo Federal, em parceria com outros governos ressaltam a necessidade de realizar programas que objetivam a ascensão dos educandos tendo como base uma educação de qualidade. Neste sentido, os Referenciais Para Formação de Professores (2012, p. 23) destaca:

A última década do século XX tem sido marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com essa questão não é propriamente nova; entretanto, nos anos 90, a educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida mais ou menos por todos: além das associações profissionais e da população usuária, também a mídia, os diferentes governos, o empresariado e instituições sociais as mais diversas. Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar.

Em se tratando de educação básica, é essencial que, além de melhorias referentes a recursos materiais para nossas escolas, o Governo e demais colaboradores ofereçam uma formação profissional de qualidade àqueles que são os principais agentes facilitadores do letramento, isto é, os docentes.

Já foi comprovado através de várias pesquisas, bem como de resultados das mais diversas avaliações nacionais, que muito do que é desenvolvido em contexto escolar pouco contribui com o desenvolvimento coerente da competência

linguística do educando para inserir-se plenamente no meio social, como nos mostra os Referencias Para Formação de Professores (2012, p. 26):

Assim, a formação de professores, destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consciente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Percebe-se que a ênfase no aspecto teórico, tradicional e por vezes até descontextualizado ainda é constante em muitos dos cursos de formação para professor em nosso país. Segundo Bagno (2009), é essencial que as concepções pedagógicas acompanhem as modificações sociais. É evidente que muitas das práticas tradicionais de ensino já mereceram relevância em um determinado momento histórico, porém hoje, ao serem aplicadas, não correspondem as mesmas expectativas, já que a clientela que compõe o contexto escolar é outra, conseqüentemente, com diferentes anseios.

Entretanto, as instituições responsáveis pela formação docente nem sempre oferecem oportunidades de discussões acerca de possíveis intervenções que possam colaborar com a eficácia das práticas pedagógicas em nossas escolas, uma vez que apenas apontar o que não dar certo ou ficar apenas no campo teórico, não provocará melhoria. É necessário, portanto, o preparo do docente não para uma educação idealizada, mas para uma educação que mesmo complexa possa se realizar de maneira significativa na vida do educando. Segundo Kleiman (2006, p. 88):

[...] o modelo acadêmico de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado – apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas

necessidades. Uma reorganização dos cursos em torno das representações que o corpo docente faz dos seus egressos é um instrumento de aproximação entre o plano da proposta e o da sua implementação. E a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional.

Uma formação que apenas corresponda ao acúmulo de conhecimentos técnicos do professor sem que haja relação intrínseca com a efetivação do aprendizado e do preparo do educando para interagir coerentemente nos diversos domínios sociais não constitui possíveis intervenções, as quais colaborariam com uma práxis pedagógica extremamente proveitosa para constituição dos saberes dos quais os educandos necessitam como sujeitos sociais. Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p.17), “A formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”.

Nessa perspectiva faz-se necessário, por exemplo, repensar o Estágio Supervisionado no contexto universitário para que a realização desse importante momento das licenciaturas não simbolize para o graduando apenas como um componente de caráter técnico, sendo priorizada a produção de um relatório para obtenção de nota.

É necessário esse contato do graduando com a complexidade do contexto escolar. Não com o intuito de criticar as práticas de ensino utilizadas pelo outro, mas para que, de maneira colaborativa, o estagiário possa refletir junto com o professor regente acerca de como tornar a busca pelo conhecimento significativa para o educando. Sendo necessário evidenciar o que está sendo discutido na academia atualmente e quais as práticas que não são atuais, mas que merecem relevância diante da efetivação da aprendizagem do educando, desta forma o professor em formação estará construindo sua identidade docente.

Se tomarmos como referência o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), perceberemos que seu foco consiste no domínio do educando acerca da competência da leitura, a qual vai muito além de saber decodificar o signo linguístico. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p.16) ressaltam que no

referido mecanismo de avaliação nacional “a leitura é denominada arquivcompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar”.

Entretanto, não é predominante em muitos cursos de formação de professores, bem como na prática escolar, essa relevância quanto à importância da interdisciplinaridade como fator essencial no que tange à competência leitora. Assim, equivocadamente é atribuído apenas ao professor de Língua Portuguesa estimular e aperfeiçoar as habilidades do discente referentes à leitura. Segundo as autoras (2012, p. 16):

O desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse conhecimento somente aos professores de língua materna.

Sabe-se que muitas vezes o educando não consegue compreender o que é explicitado nos textos, uma vez que apenas o domínio da sistematização linguística não é suficiente. Desse modo, para uma leitura coerente é necessário que o discente disponha de um conhecimento multidisciplinar do mundo que o cerca, o que envolve as várias áreas do conhecimento, bem como suas implicações sociais. Eis uma das metas para o professor engajado na perspectiva do letramento. Sobre essa questão, as pesquisadoras acrescentam (2012, p. 16):

O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações. Nesse círculo vicioso, a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construir habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento. No entanto, pesquisas recentes [...] vêm mostrando que, quando os professores têm acesso a uma Pedagogia da Leitura tendem a fazer bom aproveitamento de suas estratégias e a melhorar seu trabalho pedagógico.

A experiência com diário dialogado, ou seja, escrever livremente suas impressões acerca de um determinado texto para em seguida debater coletivamente, é uma excelente estratégia de ensino, pois, na medida em que abre

espaço para heterogeneidade, enriquece o conhecimento do educando, permitindo que o mesmo se perceba como construtor do seu próprio conhecimento, bem como colaborador com a construção do conhecimento do outro. Seria interessante que atividades deste tipo fossem realizadas desde os anos iniciais da graduação, pois certamente ofereceria mais segurança e contribuiria com o desenvolvimento do letramento acadêmico do professor em formação, para tanto é essencial ressignificar a perspectiva sistemática dos cursos de formação. Segundo Kleiman (2007, p. 21),

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Nesse sentido é muito importante também que o professor busque realizar uma formação coerente, que seja aberto para as inovações, buscando através de pesquisas respostas para suas inquietações, pois mesmo sendo perceptível a ausência de reconhecimento social de seu fazer profissional, na medida em que busca se profissionalizar, percebe-se como um agente capaz de colaborar com a formação dos educandos.

Nesse contexto, o trabalho com projetos de letramento pode contribuir tanto para a formação intelectual dos educandos como para sua inserção no meio social. É o que passaremos a discutir no tópico seguinte.

3.2 Projetos escolares e projetos de letramento

Os documentos oficiais, a mídia e os profissionais da educação sinalizam a necessidade de um redirecionamento nas práticas pedagógicas tendo em vista a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto é comum a realização de projetos escolares, os quais, em sua maioria, intervêm em

determinada questão de aprendizagem, entretanto ainda é perceptível dúvidas referentes a esses projetos. Segundo Tinoco (2009, p. 153): “Uma delas se refere à própria terminologia que o designa: projeto didático, projeto de ensino, projeto pedagógico, projeto de aula, projeto de classe, projeto temático, projeto de trabalho, projeto de conhecimento, projeto interdisciplinar, projeto de letramento”.

Percebe-se então, que essa heterogeneidade de projetos que guarda suas particularidades acaba, por vezes, sendo utilizados equivocadamente, ou seja, um termo é tomado por outro, como se fossem homogêneos. Tinoco (2009, p.153-154) destaca algumas diferenças que merecem relevância:

Uma delas é a área de conhecimento que dá sustentação teórica a determinado projeto (Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Aplicada). Outra é a esfera de atividade a partir da qual cada projeto se desenvolve (comunidade, igreja, sindicato, escola, sala de aula, disciplina). Uma terceira é o objetivo que se pretende alcançar com seu desenvolvimento (agir sobre determinada situação adversa, desenvolver uma metodologia de ensino, ensinar e aprender algo, ler e escrever para se posicionar socialmente). Uma quarta diferença é o contexto sócio-histórico a partir do qual cada uma dessas designações foi adotada (década de 1920, década de 1980, primeiros anos do século XXI).

Em meio à problemática que permeia a educação do nosso país, percebe-se que a leitura e a escrita são fatores que merecem destaque. Muitos educandos demonstram dificuldade no desenvolvimento de habilidades nestas áreas, pois não conseguem relacionar a prática de leitura e escrita desenvolvida na escola com a dinamicidade da língua enquanto fator social e, isto é comprovado quando analisamos os índices de desempenho dos educandos nas avaliações nacionais.

Vale ressaltar que esse fator torna-se ainda mais complexo devido à resistência de muitos docentes acerca das novas práticas de ensino, pois estes acreditam que o modelo tradicional desenvolvido com base no esforço individual do educando ao realizar exercícios mecânicos e descontextualizados corrobora com o aprendizado referente à leitura e à escrita.

Muitas vezes, o professor opta pelo caminho mais cômodo, ou seja, prefere apenas reproduzir o que está prescrito na gramática normativa, pois trabalhar na perspectiva linguística, ultrapassando o conteúdo meramente curricular, abre espaço

para se trabalhar também questões políticas e sociais, o que certamente exigirá do docente maior preparo e esforço.

Em oposição a vários projetos escolares, os quais geralmente são organizados por profissionais da educação, independente de qualquer contato prévio com os educandos e que apresentam um padrão a ser seguido em qualquer contexto, os projetos de letramento tem como referência as práticas sociais, ou seja, não é a escola nem o docente sozinho que determina quais atividades devem ser realizadas, mas o contexto social e as necessidades dos sujeitos que nele estão inseridos. Estes projetos não servem como modelos que podem ser seguidos em realidades diversas, pois são práticas situadas. Ao serem realizados, não há hierarquia entre os participantes quanto ao nível de letramento, neste caso, professores, alunos e a comunidade em geral, independente do nível de letramento, contribuem de maneira igualitária. A respeito das divergências entre projetos escolares e projetos de letramento, Tinoco (2009, p. 154-155) afirma:

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.

Na perspectiva do letramento, escreve-se com o intuito de concretizar um objetivo social e não apenas para provar, em contexto escolar, que se sabe realizar tarefas referentes à codificação e decodificação linguística. Segundo Kleiman (2000, p. 238 *apud* TINOCO, 2009, p. 155): “Um projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas)”.

Em experiência escolar, já ouvimos profissionais da educação equivocadamente dizerem que as atividades dos alunos deveriam ser copiadas por eles no caderno, nada de atividades já digitadas, pois não estariam desenvolvendo a escrita. Na verdade, sabemos que em se tratando de turmas do Fundamental I, “perder” metade do horário da aula esperando que o aluno copie a atividade do quadro com o intuito de treinar a escrita é sinônimo de desperdício, pois esse tempo

poderia ser bem mais produtivo; nesse caso, o aluno está sendo treinado apenas para copiar o que alguém já produziu. No processo de aquisição da escrita, outras habilidades devem ser trabalhadas, como a criatividade do educando para produzir um texto. Sobre isso, Tinoco (2009, p. 155) assevera que “escrever não se restringe a copiar, ou mesmo a demonstrar apropriação de estruturas linguístico-textuais. Escrever é uma forma de agir sobre o mundo”.

Sabe-se que o texto deve funcionar como centro das aulas de Língua Portuguesa, porém, na maioria das vezes, é utilizado apenas como pretexto para se trabalhar classes gramaticais com atividades do tipo: retire do texto tal classe gramatical etc. Por isso, quando o aluno é submetido a produzir um texto, faltam-lhe informações, pois só o aspecto gramatical enfatizado pelo professor não dará sustentação para que o educando produza ou interprete textos diversos, como afirma Antunes (2007, p. 56): “Pensar, portanto, que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos (que já são mais do que aqueles puramente gramaticais) é falsear a autêntica atividade de interação verbal”.

É necessário que, ao produzir ou interpretar um texto, o aluno disponha de segurança quanto aos recursos linguísticos, de conhecimento sobre fatores diversos relacionados ao contexto de produção e recepção desse texto (Quem é o interlocutor ou produtor? Qual a intencionalidade pretendida com o texto?). Nessa perspectiva, Tinoco (2009, p.156) destaca:

Para escrevermos um texto, orientamo-nos por determinadas perguntas: a quem se destina o texto que pretendo escrever? Que relações sociais há entre mim (o escrevente) e quem lê meu texto? Em que esfera de atividade (lar, escola, trabalho, comércio, igreja) esse texto se insere? Quais são os objetivos e as intenções dessa produção? Qual é o tema que motiva o texto a ser escrito? Que contexto sócio-histórico e cultural envolve os interlocutores? Qual é a temática em foco? Em que gênero esse texto deve ser produzido? Como esse gênero se caracteriza em termos de dimensão composicional, de circulação e de recepção? Qual é a linguagem adequada para a situação a que essa produção escrita responde?

Vale salientar com base em Tinoco (2009) que os textos trabalhados em projetos de letramento devem ser diferenciados dos que geralmente são utilizados pelos docentes, seguindo as orientações do livro didático, pois, é preciso que os textos sejam de circulação real, o que possibilita ao próprio educando selecionar

textos a serem trabalhados, os quais contribuirão com a efetivação de objetivos a serem alcançados para além da escola, assim não cabe apenas ao professor esse procedimento.

A escola deve trabalhar a leitura e a escrita levando o aluno a refletir sobre os usos sociais da língua. Percebe-se que os discentes demonstram pavor à famosa “redação escolar”, justamente porque a mesma não apresenta funcionalidade social, serve apenas como obtenção de nota. Geralmente apresentam os mesmos temas, escolhidos de acordo com o interesse do professor sem considerar o contexto atual, o gênero discursivo apropriado e as necessidades do aluno. O educando já escreve tendo como foco a ortografia, pois é o fator primordial na hora da avaliação do seu texto. Não se leva em conta a criatividade, o posicionamento do aluno sobre determinado tema, entre outros fatores.

Em suma, trabalhar com projetos de letramento impulsionam deslocamentos e ressignificações dentro e fora da escola. Tinoco (2009, p. 172, grifos da autora) afirma que a equação “Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa” pode render muito para todos nós [...] que apaixonados pela vida, conseguimos perceber a “beleza de ser um eterno aprendiz”. Assim, faz-se necessário que os docentes reconsiderem seus conceitos acerca da dinamicidade linguística e reconheçam que refletindo sobre seu trabalho e sua formação muito pode ser acrescentado à educação.

3.3 Ler e escrever em contexto de Letramento

Diante da exposição acerca das concepções de Letramento, é preciso esclarecer alguns mitos que são expandidos em nossa sociedade, um deles refere-se ao equívoco de que para alfabetizar na perspectiva do Letramento é necessário abandonar o estudo do sistema linguístico; outro se refere à classificação incoerente das metodologias mais remotas de alfabetização como sendo melhores que as atuais. Na verdade, o que fica explícito quando se compreende as teorias do Letramento é que precisamos considerar o contexto de uso da língua, bem como as modificações que ela sofre com o passar dos tempos e as novas necessidades provocadas. Nessa direção, é fundamental que a escola redirecione as práticas de

ensino, de forma a atender os anseios dos educandos. De acordo com Costa Val (2006, p.19),

Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Considerando o letramento escolar, constata-se com base em várias pesquisas que muitos dos educandos brasileiros, mesmo inseridos na esfera escolar, não apresentam domínio satisfatório quanto ao processo de alfabetização, no que tange às competências de leitura e escrita, o que nos impulsiona a refletir acerca de possíveis intervenções. Segundo Batista (2006, p.13),

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento escolar adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Diante dessa realidade, vale ressaltar que o professor não deve ser o único responsável pela problemática, pois, esta questão é de natureza política, ou seja, envolve a questão da desigualdade social, o que requer bem mais que modificações metodológicas de ensino. Entretanto, sendo a escola uma importante agência de letramento, é preciso demonstrar empenho na resolução deste grande problema

social, pois esta deve ser sua função, transformar a realidade oferecendo aos educandos uma educação de qualidade.

E como nesse cenário o professor deve exercer a função de agente de letramento, faz-se necessário a busca constante por estratégias de ensino que permitam ao educando, assim como nos diversos domínios sociais, perceber o caráter utilitário da leitura e da escrita nas atividades realizadas na escola.

Na perspectiva do Letramento, o educando ler e escreve para atingir objetivos que ultrapassam a competência para codificar ou decodificar o sistema da língua, para tanto, é necessário o conhecimento acerca da diversidade de gêneros que circundam socialmente. De acordo com Costa Val (2006, p. 21),

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: “de que assunto trata esse texto?”, “é uma história?”, “é uma notícia?”, “é triste?”, “é engraçado?”, “o que vai acontecer?”. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Atividades desse tipo são comuns nos livros didáticos atuais e contribuem bastante com o desenvolvimento do letramento do educando, na medida que o impulsiona a refletir acerca de um texto antes mesmo de lê-lo efetivamente. No decorrer desse processo, o conhecimento prévio do educando é evidenciado, pois o mesmo, embasado no seu conhecimento de mundo, realiza hipóteses, comparações etc.

Para corroborar com o estudo dos gêneros numa perspectiva social, podemos utilizar o procedimento denominado sequência didática. Trata-se de uma excelente proposta metodológica que objetiva, com base nas necessidades dos educandos, trabalhar as habilidades dos discentes referentes à leitura e à escrita dos variados gêneros textuais.

O trabalho com sequência didática colabora com a corrente construtivista, já que neste processo a função ativa do educando é de suma importância para a

realização da aprendizagem, ou seja, é com base no trabalho do aluno e através das orientações do professor que a sequência se realiza. Percebe-se, então, que este procedimento difere da corrente tradicional em que o conhecimento do professor era transmitido para o aluno.

Os documentos oficiais ressaltam que a escola deve trabalhar com os gêneros públicos e não privados, pois devido ao convívio em sociedade, os discentes já demonstram o domínio dos gêneros privados, sendo, portanto, papel da escolar permitir ao educando a aprendizagem referente aos gêneros formais públicos, o que colaborará com a ascensão do educando enquanto ser social.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ et al. 2004, p.97-98)

O esquema da sequência didática apresenta-se de maneira linear, sendo necessário a realização coerente das atividades de cada etapa com vistas a um resultado promissor. Vale ressaltar que o processo se desenvolve a partir da necessidade do educando, o que permite certa dinamicidade, ou seja, não deve funcionar como um modelo que possa ser utilizado em qualquer escola e para alunos de um modo generalizado.

A estrutura de base de uma sequência didática pode seguir a seguinte linearidade: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação o professor deve situar o trabalho que será realizado, contextualizar a situação comunicativa, aproveitando o conhecimento prévio do aluno acerca de um determinado gênero. É interessante que neste primeiro momento o docente ofereça oportunidade aos alunos de estarem em contato com diversos textos pertencentes ao gênero em estudo.

Na produção inicial, o educando contribui com o processo através do seu texto, iniciando o desenvolvimento da habilidade escrita. Nesta primeira produção, o professor não deve orientar muito, pois ele quer diagnosticar o aluno analisando o

texto escrito, ou seja, a produção inicial servirá de base para o desenrolar do processo.

Os módulos contribuem para sanar possíveis problemas que foram percebidos através da produção inicial. São organizados para uma turma específica, ou seja, não há como padronizar um modelo, pois parte da necessidade da turma ou de alunos em particular. O educando poderá fazer possíveis reescritas da produção inicial, acrescentando os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos, o que resultará numa produção final adequada ao contexto comunicativo em questão.

A produção final é justamente a culminância do processo. É neste momento que o professor observa a progressão que o aluno teve ao longo dos módulos. É importante que a produção final não signifique para o aluno como algo acabado, o ideal é que o professor disponha de estratégias para que o texto final seja lido por outras pessoas, através de publicações ou de outras formas, pois como bem sabemos a língua é viva e dinâmica, e o professor de língua materna deve trabalhar seguindo este viés.

O trabalho com sequência didática é muito importante para o processo de ensino aprendizagem, desde que sejam levadas em consideração as necessidades dos alunos. Vale destacar que este procedimento contribui grandiosamente para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos educandos. Se o professor realizar adequadamente todas as etapas, verá o progresso do educando sobre o gênero trabalhado e uma vez dominando o gênero, o discente dominará qualquer situação comunicativa em que o mesmo seja pertinente.

Para que a leitura e a escrita sejam consideradas pelos educandos, como práticas prazerosas, é primordial que o professor sempre busque orientá-los acerca do objetivo de tal atividade. Conforme Costa Val (2006, p. 22):

É importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes um dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e a memorizar a ordem alfabética, constituem um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e

devolução de livros de história, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Logo, não se trata de fazer uma revolução nas práticas de ensino, mas de torná-las significativas para os educandos, pois como nos mostra Rojo (2006, p. 28):

Assim, a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Mesmo diante do advento dos multiletramentos, da facilidade que as crianças dispõem para se apropriarem da cultura letrada, antes mesmo, de comporem os bancos escolares, ainda é perceptível no processo de alfabetização a utilização de metodologias tradicionais, nas quais é constante a utilização de textos vazios de significado, apenas com o intuito de que o aluno demonstre identificar os símbolos linguísticos. Segundo Rojo (2006, p. 28),

Nada impede que as práticas alfabetizadoras se deem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como a girafa está na geladeira, somente porque essas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente. Nada impede a leitura- e o conhecimento - de uma receita para fazê-la ou transmiti-la a quem não a conhece, para depois os alunos conhecerem as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como fubá, fino, farinha, forma, forno, fogo, fermento.

Outro ponto que merece destaque é a questão da variação linguística, pois algumas de nossas escolas ainda ressaltam que as práticas de letramento que se realizam tendo como suporte, variantes linguísticas que não pertencem ao padrão normativo não merecem relevância e devem ser eliminadas do contexto escolar. Essa perspectiva tradicional acaba prejudicando o desenvolvimento do educando, na medida em que ele não encontra na escola espaço para demonstrar sua leitura dos fatos, pois a linguagem utilizada não é apropriada ao contexto escolar.

A variação dialetal é uma realidade da língua, seja ela portuguesa ou qualquer outra, pois depende de sua construção cultural, ou seja, cada variação é fruto de seu meio e da dinamicidade da língua. A padronização linguística não é de forma alguma uma intenção geral da sociedade, é antes uma imposição de uma minoria economicamente privilegiada e que se acha detentora da melhor forma de expressão dialetal.

Um ensino de Língua Portuguesa que privilegia a gramática normativa em uma tentativa de eliminar as variações dialetais trabalha não em prol de uma educação democrática e inclusiva, mas, elitizada, seletiva e impositiva.

É preciso que o educando sinta-se livre para interagir em sala de aula, independente da variante que ele utiliza, cabe ao professor, de maneira respeitosa e não impositiva esclarecer as divergências entre as variantes e o impacto social sem, contudo, proibir no espaço escolar a realização de práticas de letramento que não estão inseridas nos moldes da variante normativa. A esse respeito, Bortoni (1995, p. 141) destaca:

Entendemos que as estratégias intuitivas usadas pelos professores para lidar com a complexa questão da variação linguística podem contribuir para a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível. Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – a variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir esta ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística [...].

Como vimos, a questão da padronização linguística recebe outro viés em virtude do trabalho na perspectiva de múltiplos letramentos. Vale ressaltar que essa proposta não objetiva diminuir a importância do estudo acerca da sistematização linguística, mas ampliar as possibilidades de uso da língua sem que haja preconceito com variantes. Desse modo, é preciso que a escola abra mais espaço para dar voz ao educando, procurando aproveitar o que ele já domina e, com empenho e respeito, moldar este discurso de variadas formas que o permitirão exercer a cidadania tendo como base o domínio do discurso oral e escrito.

Em suma, para alfabetizar “letrando” é necessário o envolvimento de fatores diversos, dentre os quais pode-se mencionar a ressignificação da formação docente, o que refletirá nas práticas cotidianas escolares.

4 UMA ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESTUDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COM ÊNFASE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Diante da reflexão realizada a respeito da multiplicidade de práticas de letramento em nossa sociedade, bem como de sua relação com a escola, percebe-se que a não valorização dessa perspectiva em contexto escolar, de certa forma, não contribui com o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do estudante, pois, como a língua é o instrumento que possibilita a inserção efetiva dos sujeitos em sociedade, faz-se necessário, além de entendê-la como código sistemático, compreender seus diversos significados ao ser aplicada em contextos reais, o que envolve uma gama de fatores essenciais para o conhecimento daqueles que pretendem dominá-la em todos os aspectos.

Nesse contexto, é comum discussões acerca da defasagem dos educandos quanto ao desenvolvimento das habilidades para ler e escrever de forma efetiva, e como tais discussões são oriundas de variadas esferas sociais, o Governo vem demonstrando através de programas sociais a necessidade de intervenções em nossas escolas.

Neste capítulo, pretende-se analisar especificamente qual o tratamento oferecido à Teoria do Letramento, nos manuais de estudo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A intenção aqui não é julgar a validade desse programa do Governo Federal, mas identificar como a temática do Letramento é abordada no já citado material, a fim de detectar pontos de contato ou de conflito entre as orientações deste material e os novos referenciais teóricos do Letramento.

Vale ressaltar que, ao analisar documentos curriculares, o professor pesquisador reflete acerca do seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, se propõe a realizar possíveis intervenções diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, fica explícito no caderno de apresentação “Formação do Professor Alfabetizador” (2012, p. 24) que

Não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

Antes de se iniciar a análise, fazem-se necessárias algumas considerações acerca do que é o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), quando e para quê foi criado, sendo assim, esse é o objetivo do tópico seguinte.

4.1 O que é o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)?

Em virtude da realidade vivenciada no Brasil quanto à defasagem de muitas crianças que concluem a primeira fase do ensino fundamental sem estarem adequadamente alfabetizadas, o Governo Federal propôs em 2012 um Pacto com estados, municípios e entidades, objetivando alfabetizar plenamente até 08 anos de idade as crianças inseridas no segmento Fundamental I, especificamente nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Segundo informações contidas no caderno de apresentação “Formação do Professor Alfabetizador” (2012, p.5), “ Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”.

Para tanto, as ações do Pacto se apoiam em quatro eixos (op. cit. 2012, p. 5): 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.

Vale ressaltar que o caderno de apresentação desse programa nos apresenta orientações acerca de todo processo de organização do ciclo de alfabetização, bem como da formação dos profissionais envolvidos nesta proposta.

Como já foram mencionadas, as transformações sociais impulsionam ressignificações nas práticas escolares de alfabetização, pois

A educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatores impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis que atendam às diversidades. (Op. cit., p. 6)

Nesse contexto, fica explícito a preocupação em torno de toda problemática referente ao processo de escolarização dos educandos, o que impulsiona os Governos a disponibilizarem aos docentes oportunidades de formação continuada, como também torna-se perceptível as parcerias feitas entre universidades e escolas, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes brasileiros.

4.2 Proposta de alfabetização sugerida pelo PNAIC

Conforme a multiplicidade de pesquisas relacionadas à problemática da alfabetização no Brasil, constata-se que atualmente é muito difícil possibilitar plenamente a inserção do educando nas diversas práticas de leitura e escrita tendo como referência as estruturas linguísticas dissociadas do contexto real. Assim, a concepção de alfabetização recebe novo viés na proposta estabelecida pelo Pacto (op. cit., p. 26):

Já se concebe hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e os

avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas.

Percebe-se que a referida proposta de alfabetização mantém relação com o “modelo ideológico de letramento” (STREET,1984) na medida que ressalta a importância das práticas situadas de leitura e escrita.

Para que a escola cumpra com o objetivo de preparar o educando para interagir em diversos domínios sociais, é necessário ir além dos muros da escola, ou seja, é preciso trazer as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos educandos como temáticas de aulas, assim como é essencial ressaltar que através do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas o educando poderá inserir-se efetivamente nas diversas situações comunicativas.

Sabe-se que o texto, de certa forma, representa as práticas discursivas da sociedade, assim, no processo de ensino-aprendizagem, é primordial a atenção quanto à seleção de textos a serem trabalhados, pois a utilização de textos vazios de significado como recurso para o ensino, dificilmente contribuirá com a proficiência linguística do educando, tampouco com uma postura de agente de transformação social. Vejamos o que diz o referencial para formação dos professores envolvidos no PNAIC (2012, p. 26):

Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino de leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências.

Analisando um dos cadernos de formação destinados aos professores alfabetizadores envolvidos no PNAIC, constata-se que o processo de alfabetização deve corresponder à perspectiva do letramento. Encontram-se, no referido material, aportes teóricos de pesquisadores relevantes na área do Letramento e do Ensino de Língua Portuguesa, como Kleimam (2005) e Bortoni (2004). Segundo informações

elencadas no caderno “Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa” (2012, p. 7):

todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. Como bem destaca Kleimam (2005, p. 33): “As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.”.

Outro ponto relevante mencionado no material em análise é a relação entre oralidade e letramento. Nessa perspectiva, é explicitada a questão da variação linguística, temática muito cara às novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Sobre essa relação, é preciso que a escola, ao preparar o educando para interagir em diversas situações comunicativas, desperte reflexões acerca da importância do domínio da padronização linguística, como também do respeito à diversidade dialetal.

Vale ressaltar que, para alfabetizar letrando, é necessário evidenciar o falar do educando, buscando desenvolver sua competência para argumentar, opinar, explicar, enfim, enfatizar a função colaborativa do discente na construção do conhecimento, conforme o material para formação de professores em análise destaca (op. cit, p. 11):

O alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) ressalta que cabe à escola “[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.”

Com relação à análise linguística e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética, o material em análise ressalta a ideia de trabalhar a língua sob o aspecto funcional. Nesse sentido é preciso que o docente incentive o educando tanto a saber a respeito da sistematização de sua língua como a saber sobre seu funcionamento em situações reais de interação. Assim, metodologias tradicionais que focam apenas nas nomenclaturas devem ser evitadas quando consideramos a perspectiva do letramento, pois conforme o referido material (op.cit. 2012, p. 12):

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral.

Assumimos a posição de Moraes (2012, p.160) de que “[...] a escola NÃO deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizados, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional”.

Fica explicitado, no material em análise, a pertinência do trabalho com gêneros textuais na perspectiva do letramento, pois uma vez dominando um determinado gênero, o estudante participará coerentemente de qualquer situação comunicativa em que o mesmo for apontado. Nesse caso, a escola precisa oferecer espaço aos mais diversos gêneros e não apenas aos escolares.

Quando o estudante detecta a que gênero pertence determinado texto, já cria expectativas sobre o que irá ler, quais as possíveis intenções de quem produziu determinado texto, entre outros, assim também ocorre na produção textual, pois o educando ao escrever tem em mente a situação de interlocução, o que lhe oferece suporte para atender ao propósito comunicativo em questão.

Segundo informações contidas no caderno “Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização” (2012, p. 20):

A defesa de que o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos decorre da perspectiva bakhtiniana que evidencia que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados” (BAKHTIN, 2000; p.79). Nessa perspectiva, os gêneros circulam na sociedade. Introduzindo-os na escola, fazemos com que o que se ensina na escola seja mais claramente articulado ao que ocorre fora dela.

Essa perspectiva nos remete as considerações feitas por Tinoco (2009) quanto às divergências entre textos especificamente escolares e textos de circulação real, que devem ser trabalhados com vistas ao desenvolvimento do educando no processo de letramento.

Assim, nesta análise, ficam explícitos pontos de contato entre as novas teorias do Letramento e o que é estabelecido pelo Governo Federal no programa social de alfabetização discutido no presente estudo, uma vez que ressalta-se novas propostas de alfabetizar, que ultrapassam o saber sistemático-linguístico, dentre as quais pode-se mencionar a questão da variação linguística, a relação entre oralidade e letramento, o trabalho com gêneros textuais, entre outras perspectivas linguísticas que corroboram com um ensino de Língua Portuguesa focado nos contextos interacionais que o educando se insere por meio da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de algumas dificuldades que muitos docentes atualmente encontram no exercício da profissão, o ato de contribuir para a formação intelectual de uma criança, adolescente, ou ainda de um adulto é bastante gratificante. Para isso, é muito importante que o profissional educador esteja atualizado quanto às novas tendências teóricas de sua área de formação e atuação, bem como quanto às novas práticas pedagógicas.

No tocante à temática do Letramento, abordada neste trabalho, é preciso o esclarecimento deste conceito para os profissionais da área de Língua Portuguesa e de outras áreas, para que o trabalho com a leitura e a escrita esteja intrinsecamente relacionado às práticas situadas vivenciadas pelos educandos. Nessa perspectiva, escrever e ler é dialogar com o mundo, é exercer através destas modalidades linguísticas um papel social. Os significados do letramento em consonância com a realização de projetos abre espaço para as minorias que muitas vezes são classificadas como incapazes de colaborar com o processo de ensino-

aprendizagem, pelo fato de não exercerem o domínio de uma das práticas de letramento, a alfabetização.

O estudo acerca das teorias que enfatizam o Letramento contribui com o trabalho do professor de Língua Portuguesa na medida em que trata acerca de um dos desafios de sua prática escolar, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Dessa forma, é fundamental que o docente esteja em constante processo de formação, pois assim será capaz de orientar os educandos a respeito das leituras de mundo que os mesmos fazem e isso não será possível se os docentes permanecerem com as mesmas tendências cristalizadas do passado.

Ao analisarmos os manuais de estudo do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), identificamos uma relação recíproca com as novas teorias do Letramento, o que foi comprovado através da diversidade de aportes teóricos, os quais evidenciavam propostas para alfabetizar na perspectiva do letramento, de forma, a ultrapassar as competências individuais dos educandos quanto à leitura e à escrita, levando-os a agirem socialmente através destas habilidades.

Enfim, a pedagogia dos múltiplos letramentos leva os docentes e educandos a perceberem a língua como instrumento de poder, identidade e interação, um conhecimento fundamental para exercerem a cidadania e conseguirem um espaço digno na sociedade. Entretanto, para sua efetivação, é essencial que o educador focalize seu trabalho no preparo do educando para vida, o que requer esforço e reciprocidade entre os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, Lígia Martha. *Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* / Ângela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V. R. e CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Referências para a formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa: ano 01: unidade 02*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa: ano 03: unidade 02*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. V.32, n. 53, pp. 1-25, 2007.

_____. Processos Identitários na Formação Profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita /-* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

ROJO, Roxane. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. – tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editora, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.