

LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

LITERACY IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION: A STUDY CASE

Jacielle da Silva Santos
(Universidade Federal do Tocantins)
Isabel Cristina Auler Pereira
(Universidade Federal do Tocantins)

Resumo. Este artigo apresenta reflexões sobre o resultado de pesquisa realizada visando incentivar a produção autônoma de textos tendo como princípio o fato de que o aluno é capaz de produzir textos mesmo não sendo alfabetizado. Para tanto, com fundamentos de Soares (1998, 2002, 2008), uma sequência didática foi pensada na perspectiva de alfabetizar letrando, contemplando aulas de leitura e produção de texto, para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de escola pública de Marabá, estado do Pará. Estudiosos como Kleiman (2005); Tfouni (2006) e Soares (1998, 2002, 2008) têm discutido o tema do letramento e alfabetização, todavia, observa-se que há uma lacuna em produções que abordem reflexões sobre os resultados de atividades práticas. Refletindo sobre os resultados da pesquisa e com base e novas leituras pudemos constatar que por vezes, o letramento presente na escola mascara ideologias dominantes que homogeneizam as práticas sociais de leitura e escrita (STREET, 2014). Como forma de evitar essa prática, torna-se premente considerar a cultura local, admitindo que os envolvidos no processo, alfabetizados ou não, são capazes de produzir conhecimento e criar seu próprio material de estudo. O professor, nesse caso, se apresenta como mediador de práticas de letramento sociais necessárias à elaboração desse material, que tem significado para aquela cultura. O projeto ora apresentado foi realizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, em parceria com o Centro de Formação Continuada de professores da Universidade de Brasília, financiado pelo Programa Pró-Letramento do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Leitura e produção textual.

Abstract. This article introduces the results of research executed with the objective of analyzing the autonomous production of texts considering the principle that student is capable to produce texts even though he is not literate. Therefore, with fundamentals in Soares (1998, 2002, 2008), a following didacticism was proposed in order to alphabetize "letrando" students of 1º and 2º years of elementary School I, of a public school from Marabá, Pará state. Although scholars as Kleiman (2005); Tfouni (2006); Soares (1998, 2002, 2008) have themselves produced theoretical reflections about alfabetization and literacy, there is a gap in productions that approach reflections about results of practices activities developed in classroom. The analysis of the data and new readings led us to see, that sometimes, the literacy presented mask school dominant ideologies that homogenize the social practices of reading and writing. In this sense, it is necessary to considerate local culture, admitting that the involved in the process, literate or no, are capable to produce knowledge from the creation of their own study material. The teacher, in this case, introduce itself as mediator of social literacy practices, necessary for elaboration and circulation that material, that has meaning to that culture. The Project was realized with support of the Municipal Education Secretary from Marabá, PA, in association with Center Continuing Formation Teacher from the University from Brasília, through of Program Pro-Literacy by Education Ministry.

Keywords: Alfabetization. Literacy. Textual reading and writing.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre pesquisa realizada com o objetivo de incentivar a produção autônoma de textos tendo como princípio o fato de que o aluno é capaz de produzir seus próprios textos mesmo não sendo alfabetizado. Para tanto, com os fundamentos teóricos de Soares (1998, 2002, 2008), uma sequência didática foi pensada na perspectiva de alfabetizar letrando, contemplando aulas de leitura e produção de texto, tendo o professor como escriba, para turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental I, em uma escola pública do município de Marabá, estado do Pará. Esse projeto foi realizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA (SEMED), em parceria com o Centro de Formação Continuada de professores da Universidade de Brasília (CEFORM), com financiamento do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Pró Letramento/Linguagem, do qual participei como tutora na área de linguagem.

A metodologia adotada para o processo de ensino e aprendizagem privilegiou o trabalho com e sobre a linguagem, por meio da interação verbal, proporcionando aos estudantes o conhecimento de como se produz sentidos por meio do uso da linguagem. Buscou-se romper com a visão de que a língua se constitui de palavras isoladas ou sentenças prontas e acabadas, disponíveis para os sujeitos lançarem mão e atingir seus objetivos na comunicação com outros sujeitos nos diversos contextos sociais do cotidiano. Em complementação aos pressupostos de Magda Soares, foram realizadas leituras dos estudos de Kleiman (2005) e Tfouni (2006) sobre as práticas de letramento na escola.

Posteriormente, a partir da leitura da obra de Brian V. Street, “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação (2014), foi possível analisar os resultados desse trabalho a partir de uma abordagem mais ampla do letramento, que tem como foco a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais.

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

O conceito de letramento foi construído ao longo das últimas décadas, embora ainda hoje se tenha divergências em relação às sutilezas e complexidades que tal conceito envolve. O desafio maior está centrado na determinação do grau de habilidades e práticas de leitura e escrita que o termo engloba. Com vistas à compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: a dimensão individual e a dimensão social, abordaremos as concepções de algumas autoras que se debruçaram sobre essa temática.

Soares (2010, p.21) afirma que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Para tanto, não basta que o aluno saiba juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases. Ele deve compreender o que lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. KLEIMAN (2005, p.18) sinaliza que o letramento envolve do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, mas com a leitura de mundo, uma vez que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização. Tfouni (2006, p. 21) pontua que os estudos sobre o letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, mas investigam também as consequências da ausência da escrita a nível individual, remetendo sempre ao social mais amplo, pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

Em 2002, em seu texto “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, Magda Soares já apresentava a concepção de letramento, considerando-o para além da alfabetização, como sendo “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (p.145). E complementa:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas, que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146).

Em complementação a essas reflexões, retomamos alguns fundamentos de língua e linguagem de Bakhtin (1992) e Geraldi (2003). Ambos consideram a língua como um processo inacabado, reconstruído pelo sujeito que se constitui enquanto tal na interação com o outro num contexto sócio-histórico mais amplo. Ou seja, a linguagem ocorre no tempo e se realiza singularmente no momento da enunciação construindo história, evidenciando repetição e renovação de sentido trabalhado nas estruturas linguísticas. Geraldi (2003) parte do pressuposto de que ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa língua. Em Bakhtin (1986, 2003), vamos encontrar outros subsídios que nos levam à compreensão da linguagem como fenômeno de interlocução viva. Segundo o autor, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1986, p. 123). Nessa perspectiva, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O que passa a ser relevante na atuação do professor é propiciar o contato do aluno com a leitura e a produção de textos, tornando a linguagem a linguagem é um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido.

Sob essa perspectiva, reportando-nos à Soares (2002, 2008), letramento é mais que alfabetização. Pressupõe ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional - denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita. Apropriar-se da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (SOARES, 1998).

Avançando nos estudos sobre letramentos, Brian Street, em sua obra “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (2014), entende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo está associado ao domínio dos sistemas da língua diretamente vinculado à concepção de leitura e escrita como simples habilidades técnicas. A ideia predominante nesse modelo é que a escrita está estritamente relacionada a questões lógicas da linguagem, menosprezando as funções socioculturais de cada comunidade. Considera a língua em seu sentido restrito aos significados descontextualizados, priorizando o uso ‘mais objetivo e científico da linguagem’. (STREET, 2014, p.104). Destaca, ainda, que as pessoas têm habilidades diferentes, possuem relações sociais diferentes, o que inviabiliza a seleção de uma única variedade de letramento.

Como forma de atender a essa diversidade, Street (2014) propõe o modelo ideológico que abarca a relação de interação social entre indivíduos levando em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas variadas. As práticas de letramento são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais (STREET, 1995). Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Ao propor práticas textuais em contextos variados, Street (2006) procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, pois o modelo ideológico considera as relações de poder e de ideologia desses diferentes contextos.

Nesse sentido, rompe com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Propõe uma articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender à escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). Leva em conta a pluralidade e a diferença e se referencia como um elemento importante para a elaboração de projetos dentro das concepções pedagógica (STREET, 2014).

A partir desses pressupostos, podemos entender que o modelo de letramento ideológico envolve o modelo autônomo, por tornar-se mais amplo, pois as práticas de letramento são enquadradas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. São sustentadas por uma prática de ensino da língua em um âmbito social, no qual é revisto e valorizado tudo que envolve o indivíduo, cuidando para que a prática de ensino não

fique somente entre “quatro paredes”, promovendo a interação entre o processo interno do indivíduo e o social. Dessa forma, o sujeito passa a participar de atividades envolventes, onde aprenderá a agir nas diferentes situações sociais e comunicativas; e por estarem interligados ao social é preciso que sejam valorizadas as práticas de leitura e escrita do aluno, para que se torne o produtor de seu próprio discurso.

Street (2014) destaca ainda dois tipos de práticas que norteiam o letramento: a de consumidores passivos e os produtores ativos. Consumidores passivos compõem aquele grupo que é considerado uma ‘tábula rasa’ pelos responsáveis pelos programas. O que é oferecido a eles serve apenas como meio de conversão e de controle social. Por outro lado, um programa que admite produtores ativos deve considerar primeiramente a cultura local, admitindo que os envolvidos no processo, alfabetizados ou não, são capazes de criar seu próprio material de estudo. O professor, nesse caso, passa a ser o mediador das práticas de letramento sociais necessárias à elaboração e circulação desse material que tem significado para aquela cultura.

Nesse sentido, Street (2014, p. 149) afirma que “Precisamos não só de modelos ‘culturais’ de letramento, mas de modelos ‘ideológicos’, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas”. O mais importante nessa relação é ter consciência que não devemos pensar em conteúdo, e sim em aquisição de habilidades de leitura e escrita em contextos sociais reais, que trazem significados para os envolvidos nesse processo.

Baseada nos pressupostos apresentados por Street (1984), Angela Kleiman (1995, p. 22), sinaliza que:

As práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Desta forma, devemos refletir sobre o ensino da língua a partir de uma concepção mutável e dialógica de ensino aprendizagem, ou seja, devemos pensar em como podemos auxiliar

os alunos a se apropriarem do sistema de escrita da língua de forma significativa; que saibam fazer uso desta nos mais diversos contextos sociais. Sob esta perspectiva, é necessário que o professor leve o aluno ao contato com a maior variedade de textos possível, considerando uma mudança de foco no ensino de língua materna a partir de atividades epilinguísticas norteadas pela leitura e análise de textos dos diversos gêneros.

ANÁLISE DOS DADOS: LEITURA E PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

As atividades integrantes da sequência didática proposta para as turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental I, da escola pública do município de Marabá/PA, foram pensadas na perspectiva de alfabetizar letrando. O projeto contemplou aulas de leitura e produção de texto, tendo o professor como escriba e foi realizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA (SEMED), em parceria com o Centro de Formação Continuada de professores da Universidade de Brasília (CEFORM), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Pró Letramento/Linguagem, do qual participei como tutora na área de linguagem.

Durante dois meses foram desenvolvidas atividades de estudo sobre reescrita, com planejamento das aulas de leitura e produção de textos nas turmas do 1ª e 2ª anos do primeiro ciclo do ensino fundamental; realização de leituras complementares às previstas no programa e organização do projeto de ensino pautado no letramento. No terceiro mês, foram ministradas as aulas planejadas e gravadas em vídeo algumas delas para posterior análise e tematização da prática. Ao final, os resultados foram apresentados no Seminário de Encerramento da primeira etapa do projeto Pró-letramento.

Para a preparação das aulas, buscamos os fundamentos nas concepções de alfabetização e letramento de Soares (1998, 2002, 2008); Kleiman (2005) e Tfouni (2006) com o intuito de responder às nossas dúvidas e anseios quanto à apropriação da escrita pela criança no processo de letramento. Durante esse período, foram desenvolvidas, em sala de aula, atividades voltadas à leitura e produção de texto de tipologias diversas, sob a perspectiva de análise do que foi escrito, em que os alunos se posicionaram como autores dos próprios textos, tendo o professor como mediador e escriba dessa produção.

Optou-se pela preparação de uma sequência didática, que é uma aliada quando se deseja

trabalhar gêneros de texto de forma gradual, pois o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar a tipologia textual, estudar as suas características e praticar aspectos de sua escrita. Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos linguísticos são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende. Ao propor o trabalho com reescrita, planejamento é preciso promover atividades desafiadoras. Primeiro, é preciso assegurar que os alunos ouçam e/ou leiam boas histórias e conheçam o enredo do texto que irão reescrever e façam uso do reconto. A clareza dos objetivos e a articulação com o contexto contribuirão sobremaneira com a aprendizagem dos novos conhecimentos por parte dos aprendizes.

A sequência didática desenvolvida por duas professoras da escola pública do município de Marabá, estado do Pará compreendeu as seguintes atividades. Após escolherem os livros a serem lidos, as professoras organizaram a sala de forma diferente das aulas do decorrer da semana. O meio da sala foi liberado para que as crianças colocassem seus tapetes e sentassem em círculo. Vários livros foram espalhados pela sala para que elas, mesmo não estando alfabetizadas¹, pudessem ter contato com o texto escrito. Essa organização da sala foi bastante favorável à leitura, pois os alunos ao deixarem suas carteiras, ficam mais próximos dos colegas e da professora. As aulas de leitura consistiram no levantamento de conhecimentos prévios a partir do título e da capa do livro selecionado pela professora²; da escuta da história; de comentários sobre o texto, os personagens, o espaço; o tema. Também foram identificados os aspectos que mais interessaram aos estudantes, a opinião sobre o livro; se gostaram ou não da história; se as hipóteses levantadas antes da leitura foram ou não confirmadas, etc. Em um segundo momento, as professoras convidaram os estudantes para a reescrita do texto, sendo elas as escribas.

Durante o acompanhamento das aulas de leitura, vimos que os alunos ficaram atentos, não houve conversas paralelas; estavam interessados nas discussões, atentos ao debate. Todos, mesmo sendo crianças de sete a oito anos, manifestaram-se levantando a mão, esperando a vez para apresentar suas ideias, ouviram os colegas; interagiram com a leitura feita pela professora e na hora da conversa, pudemos perceber que eles realmente haviam se posicionado sobre o tema.

¹ Segundo Soares (1998) alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever, ou seja, aquele que codifica e decodifica a língua escrita.

² Neste projeto, o livro selecionado pela professora Gessimar Santos para a turma do 1º ano foi “Cadê meu travesseiro?” de Ana Maria Machado. Já a professora Maria de Jesus Portilho trabalhou na turma do 2º ano com “Ruivão, o lobo bom com cara de lobo mal” de Eloi Zanetti.

Partindo para o trabalho com a reescrita, as professoras garantiram a primeira etapa do processo, que foi a leitura e sistematização da obra trabalhada, bem como o contato das crianças com o gênero estudado. Posteriormente, foi realizada a produção textual, que teve o professor como escriba. Nesta etapa, as crianças se apropriaram da escrita por meio do oral, com auxílio das professoras que fizeram o reconto da história. Diferentemente do que imaginamos, mesmo sem serem alfabetizadas, as crianças mostraram conhecimento linguístico sobre a história a ser recontada, e no caso das turmas do segundo ano, em que já havia algumas crianças na fase alfabética, mostraram ter conhecimento do código. No momento em que a professora dizia, *‘me ajudem a escrever... Como se escreve tal palavra’*. Nesta mesma turma também foi percebido, durante a revisão do primeiro texto produzido por eles, que a maior parte da turma interagiu durante a revisão, manifestando-se em relação à substituição de palavras para evitar repetições, a inserção de sinais de pontuação e ainda o acréscimo de parte da história, para torná-la mais clara. Constatamos que os estudantes mostraram compreensão do sistema linguístico, bem como compreensão do que seriam os princípios de coesão e coerência textual.

As professoras alfabetizadoras constataram que, ao contrário do que muitos pensam, as crianças, na fase inicial da escrita, são capazes de produzir textos e compreenderem sua função social, desde que lhe sejam oportunizados momentos de leitura e discussão a respeito do que se lê. Por meio do acompanhamento dessas turmas, foi possível constatar que este trabalho contribuiu de forma significativa para apropriação do sistema de escrita pela criança, sem causar traumas, na hora de elas mesmas produzirem futuramente seus textos escritos.

Embora tenhamos observado os resultados positivos dessa experiência, a partir de novas leituras, podemos perceber que poderíamos ter feito escolhas mais apropriadas em relação à escolha dos textos. Buscando os fundamentos em Street (2014), entendemos que embora o projeto tivesse como objetivo inserir o estudante no mundo letrado com habilidades e atitudes necessárias para participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita, poderíamos ter avançado muito mais se tivéssemos considerado como prioritário o contexto social dos alunos.

Como observou Street (2014), as práticas de letramento devem caminhar lado a lado com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Segundo esse autor, a institucionalização do letramento recai sobre a ‘rotulação do espaço e os procedimentos’, sendo

que as formas como se lida com as práticas de leitura e escrita, seja na escola ou fora dela, são apenas para afirmar a autoridade e controle. Desta forma, “professores [...] dão instruções de como lidar com a escrita, estabelecendo nesse processo uma relação assimétrica [...] transformando a rica variedade de práticas letradas [...] em uma prática única, homogeneizada (SREET, 2014, p.140)

A partir disso, passamos a refletir que a cidade de Marabá no Pará, onde foi realizado este projeto, é permeada por histórias e estórias. Tínhamos ao nosso dispor a história de luta de um povo pela sobrevivência na época da castanha e do ouro; a guerrilha do Araguaia; a construção da ponte do Rio Tocantins, dentre outros fatos de extrema relevância para a comunidade. Temos um rio maravilhoso que banha a cidade e que até hoje traz muitas lendas preservadas no imaginário coletivo. As ruas da cidade velha com seus antigos casarões e depósitos contam as estórias e histórias da época de ouro da cidade. Enfim, provavelmente preocupadas com os cânones literários ou mesmo devido a nossa formação extremamente apegada aos cânones tradicionais, esquecemo-nos da riqueza que a nossa própria cidade nos oferecia. Histórias e estórias que são passadas de geração em geração e recontadas por inúmeros estudiosos e turistas foram deixadas de lado. Sem falar nas histórias que são contadas nas rodas de família quando os mais velhos reúnem netos para reavivar suas memórias.

Corroborando com Street (2014), avaliamos que houve uma supervalorização do conhecimento canônico e da escrita, em detrimento das práticas orais realizadas no cotidiano. Concordamos que essa prática de escolarização do letramento concorre para formar um tipo de cidadão com características pré-concebidas, moldado com uma identidade uniforme e neutra. Essa prática valoriza a ideia predominante de que a escrita está relacionada a questões lógicas da linguagem que desprezam as funções socioculturais de cada comunidade.

Retomamos, nessa perspectiva, as concepções de Street (2014) que enfatiza que por mais que o modelo autônomo de letramento pareça neutro é carregado de discursos ideologicamente estáveis, pautados no poder e na dominação. Sendo assim, quem adota esta perspectiva, considera apenas um modelo de letramento como certo, desprezando as demais práticas e relegando-as à margem; estigmatizando-as. Em contraponto a esse modelo, temos os múltiplos letramentos. Diversos questionamentos levantados por este autor levaram-nos a refletir a respeito de inúmeras questões no âmbito das relações socioculturais. Não existe uma relação

única entre gêneros ensinados na escola e o poder atribuído às práticas fora desta. É importante estarmos conscientes que não se deve pensar em conteúdo e sim em aquisição de habilidades de leitura e escrita em contextos sociais reais, que trazem significados para os envolvidos nesse processo.

Entendemos, a partir dessas reflexões, que é preciso conhecer a relação entre escrita, cultura e poder dentro de cada comunidade, e só a partir de então iniciar o trabalho com as habilidades de leitura e escrita. Tais conceitos corroboram para a não dicotomização entre oralidade e escrita de forma a possibilitar uma reflexão mais significativa e menos etnocêntrica como apregoa os seguidores do modelo autônomo. Todo programa de letramento é carregado de ideologias dominantes que muitas vezes não são percebidas pelos envolvidos. Assumir que há por trás de todo discurso ideologias, é também refletir e possibilitar um diálogo mais significativo entre teoria e prática (Street, 1984, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem como prática social é fluida, aberta a constantes movimentos, sendo que é na trama de relações sociais que negociamos e propomos novos sentidos em contextos que nunca se repetem. Não pode ser entendida fora de seu contexto sócio histórico e, portanto, é inevitável que esteja sujeita às contingências sociais, culturais e ideológicas.

O ensino de Língua Portuguesa pautado nessa perspectiva de que a língua está em constante processo de construção leva o aluno a ser sujeito do processo de construção do conhecimento. O professor deixa de ser mero reprodutor de conhecimento e passa a ser um colaborador durante o processo de apropriação do sistema de escrita, seja durante a alfabetização, seja em qualquer outro momento da aprendizagem. Corroborando com essa perspectiva, Street (2014) enfatiza a importância de se pensar nas práticas de letramento escolar na perspectiva sociocultural, considerando os sujeitos deste processo, como sujeitos pensantes e que já realizam fora da escola essas práticas em situações comunicacionais diversas.

Analisando os processos os processos educativos em geral, Street (2014) afirma que certos programas de letramento concebem leitura e escrita como simples habilidade técnica,

desconsiderando as habilidades orais realizadas por grupos considerados marginalizados, impondo a eles uma cultura que não faz sentido. Assim, considerar certas convenções e memorizações de certos grupos faria mais sentido do que apenas relegá-los à marginalização, rotulá-los e impor habilidades superficiais a fim de cumprir o objetivo de determinado programa.

Vale ressaltar que é necessário que a escola busque a formação de produtores ativos de textos orais e escritos e para tanto deve admitir que os envolvidos no processo, alfabetizados ou não, são capazes de criar seu próprio material de estudo, sendo o professor nesse caso o mediador de práticas de letramento necessárias à elaboração e circulação desse material que tem significado para aquela cultura. Deve ter o cuidado para não cair no modelo autônomo de letramento, não importa a nomenclatura e o lugar em que estas são realizadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec. (1ª edição, 1992).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2a. ed. São Paulo, 1993.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em <http://www.edrev.info/reviews/revp57.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2015.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro. 2ª ed., São Paulo, Global, 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. Filologia linguística do português, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/> > ISSN 1981-6847. Acesso em 12 de junho de 2015.

_____. **Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Caderno CEDES, vol. 33, no. 89. Campinas. Jan./April, 2013. Acesso em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em 12 de junho de 2015.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Letramento e autoria: Uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. **Revista da ANPOLL**, 18, 127-141p. 2005

_____. **Letramento e alfabetização** (8ª ed.). São Paulo: Cortez, 2006.