

LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Danielle dos Santos Mendes Coppi (UEPB)²
dsmcoppi@gmail.com

Introdução

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.

Todavia, 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 das suas implicações 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.

Pretende-se também 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).

Para tanto, foram consultadas Kleiman (1995), Jung (2007) e Tinoco (2009), as quais pesquisam acerca dos novos estudos sobre Letramentos, além de Antunes (2007), entre outros, 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.

O trabalho divide-se em duas etapas: a primeira consiste na discussão acerca das novas teorias do Letramento, com o embasamento teórico supracitado; no segundo momento, busca-se analisar os manuais fornecidos aos professores das séries iniciais do ensino Fundamental engajados no PNAIC, buscando destacar os pontos de contato ou de conflito entre as discussões teóricas e as instruções dos manuais.

1. Concepções de letramento: breve histórico

Apesar das inúmeras pesquisas acerca das Teorias de Letramento, ainda é comum, ao falar em Letramento, focar em metodologias pertencentes ao processo de alfabetização, isto é, o desenvolvimento da aquisição do educando acerca do sistema linguístico. Assim, este processo dar-se-ia tendo como ponto de partida e de chegada apenas o empenho individual do educando sob o acompanhamento do professor. A referida perspectiva foi denominada, por Street (1984), como “modelo autônomo de letramento”.

¹ O presente artigo se vincula à pesquisa de especialização intitulada *Teorias do Letramento nos documentos oficiais: uma análise dos manuais de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, realizada no curso em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares/CIPE/SEAD/UEPB, sob supervisão da Prof.^a Ma. Luana Francisleyde Pessoa de Farias.

² Especialista em Língua e Linguística

[...] Trata-se de 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 [...] (JUNG, 2007, p. 84).

Seguindo este 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 utilização provoca na vida dos indivíduos que dela se apropriam. Nessa perspectiva, Street (1984) apresenta outro modelo de letramento, denominado “modelo ideológico”. Segundo Jung (op. cit, p.85),

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 Kleimam (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” (Kleimam, 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. Assim, 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, Kleimam (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 nos discursos das mídias. 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.

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, Kleimam (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*, 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.

1.2 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. Vale ressaltar que, na contemporaneidade, 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 multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de

muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nesta perspectiva, é essencial além de novas ferramentas, novas práticas de ensino com o objetivo de oferecer aos educandos mecanismos que possibilitem um tratamento coerente quanto a essa multiplicidade de significados figurados nos textos atuais.

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 de 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 difícil de concretizar.

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.

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 com o objetivo da eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto é comum a realização de projetos escolares, os quais, em sua maioria, contribuem de certa forma, com a questão da 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 guardam 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 a leitura e escrita.

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 Kleimam (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)”.

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) 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. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Em virtude da realidade vivenciada no Brasil quanto à defasagem de muitas crianças que concluem a escolarização sem estarem adequadamente alfabetizadas, o Governo Federal propôs 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 tecnologia educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.

Vale ressaltar que o objetivo desta pesquisa não consiste em avaliar a efetivação do referido programa do Governo, mas verificar qual o tratamento oferecido às novas teorias acerca do Letramento no material destinado à formação de professores.

3.1. 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., 2012, 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.

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 conhecimento linguístico o educando poderá contribuir com a resolução de conflitos sociais. Sabe-se que o texto, de certa forma, representa as práticas discursivas da sociedade, assim, no processo de ensino-aprendizagem, a utilização

de textos vazios de significado como metodologia de ensino, dificilmente contribuirá com o desenvolvimento linguístico do educando, tampouco com uma postura de interventor social.

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. Encontra-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.

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 (op. cit, 2012, 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.”

Assim, nesta análise inicial, fica explícito 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.

Conclusão

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, a meu ver, algo bastante gratificante.

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, bem como de outras áreas, para que o trabalho com a leitura e a escrita esteja intrinsecamente relacionado às práticas situadas vivenciadas pelos educandos. Nesta 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 nesta área 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 de certa forma, 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.

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 bibliográficas

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

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

_____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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.

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.

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.

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.