

Mediação Pedagógica no Ensino da Leitura e da Escrita: caminhos para autonomia discente

Pedagogical Mediation in Teaching of Reading and Writing: paths for student autonomy

Edilian Arrais¹

RESUMO

Neste trabalho nos propomos a compreender, à luz da abordagem discursiva do letramento, em que medida o trabalho pedagógico, pautado na interação professor-aluno, tem contribuído para desenvolver as habilidades autônomas de leitura e escrita dos estudantes da educação básica. Entendemos que essas habilidades são condição essencial para que eles se posicionem como intérpretes dos mais diversos textos, bem como para despertar neles a capacidade de produzir textos em que se evidenciem as marcas de autoria. Nosso aporte teórico se fundamenta em Bakhtin e sua concepção de sujeito e linguagem; Bortoni-Ricardo e seu postulado de mediação pedagógica; Tfouni, Marcuschi, Street, Signorini, Soares e Kleiman para entendermos o letramento enquanto processo sócio-histórico. E, finalmente, nas contribuições de Petit, Chartier, Bourdieu e Freire para compreendermos o papel da escola enquanto formadora privilegiada da cultura letrada, a qual não deve cercear o pensamento do aluno; antes, deve ofertar uma educação libertadora que leve o educando a se posicionar ativamente na sociedade.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Letramento. Mediação pedagógica. Autonomia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to understand in the light of the discursive approach of literacy to what extent the pedagogical work, based on teacher-student interaction, has helped to develop independent reading and writing skills of basic education students. We understand that these skills are essential for them to position themselves as interpreters of a variety of texts, as well as to awaken in them the ability to produce texts that leave the mark of their authorship. At theoretical level, we based this work on Bakhtin and his conception of the subject and language; Bortoni-Ricardo and his principle of pedagogical mediation; Tfouni, Marcuschi, Street, Signorini, Soares and Kleiman to understand literacy as a historical social process. And finally, the contributions of Petit, Chartier, Bourdieu and Freire to understand the role of the school as a privileged former of literacy, which should not block students' thoughts, and instead should offer a liberating education that leads the student to an active position in society.

Keywords: Reading and writing. Literacy. Pedagogical mediation. Autonomy

Introdução

"Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem". (Paulo Freire)

Em dezembro de 2012, concluí o curso de Letras Português/Espanhol no Centro Universitário Ítalo-Brasileiro. O período da Graduação, de fato, me proporcionou

¹ Graduada em Letras Português-Espanhol pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa pela PUC/MG.

experiências maravilhosas, que me fizeram abrir os olhos e o coração para a pesquisa voltada à leitura e suas implicações no cotidiano dos sujeitos, em especial os alunos da escola pública.

A paixão pela temática direcionou a escolha do tema no Trabalho de Conclusão de Curso, “Os hábitos de leitura no ensino médio: um estudo de caso dos alunos do 3º ano ‘C’ do ensino médio da Escola Estadual João Francisco”. O trabalho, embora apresentado com êxito à banca, ainda deixou inquietações que me fizeram seguir com a pesquisa.

Em especial, as palavras e as experiências relatadas nas obras da antropóloga francesa Michèle Petit (2008; 2009) despertaram em mim um desejo de estudar a leitura e seus efeitos emancipatórios sobre os indivíduos. Explico-me: Petit é pesquisadora do acesso aos livros e à leitura em espaços de crise, como, por exemplo, a leitura em situações de guerra e em grupos excluídos socialmente. A antropóloga trabalha a leitura como mecanismo de inserção na sociabilidade e como possibilidade de subversão de amarras e de superação simbólica.

Aliado à leitura de Petit, outros autores foram chegando, como — Paulo Freire (1986;1999), Pierre Bourdieu (1998), Roger Chartier (1998), Brian V. Street (2010; 2014), Leda Verdiani Tfouni (2001; 2010) e tantos outros, assumindo a função de lenha no braseiro no meu desejo inicial de entender de que maneira a leitura pode ser instrumento constitutivo para a emancipação intelectual dos sujeitos.

No ano de 2014, iniciei minhas atividades em sala de aula em uma escola pública no extremo sul da periferia de São Paulo. Desde então tenho desafiado a mim mesma e aos alunos a percebermos a leitura para além da mera decodificação de palavras ou como mais um protocolo pedagógico no vasto universo de atividades que precisamos desenvolver em Língua Portuguesa.

O que me provoca, move e me comove, de fato, é fazer com que os alunos que frequentam nossas salas de aula se tornem mais que meros decodificadores de códigos ou repetidores de ideias. A Escola deve instrumentalizar os alunos para que se tornem capazes de ler a letra e ler a vida, e que consigam trazer o texto para a vida e a vida para o texto; para que se transformem a partir do texto e movidos por essa transformação, sejam motivados a mudar o mundo ao seu redor. Entretanto, o modelo de ensino de Língua que tem prevalecido na Escola é aquele que se preza pela progressão ordenada de conhecimentos. Aprender Língua Portuguesa sob esse viés implica necessariamente

em aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para só então fazer uso desse sistema nas formas valorizadas pela sociedade.

Logo, o aprendizado escolar da leitura ficou reduzido ao aspecto linguístico – denominado pela teoria dos Novos Letramentos como “modelo autônomo”. (STREET, 1993). Segundo esse modelo, o letramento está desassociado do contexto social do aluno. Soma-se a essa concepção de letramento a visão anacrônica e autoritária da Escola. Aliás, autoritarismo herdado dos anos de ditadura vividos pelo Brasil.

Certamente houve muitos avanços no processo educacional brasileiro, mas há que se reconhecer que a Escola ainda é o espaço de mera reprodução cultural, que funciona na maioria das vezes como aparelho ideológico do Estado, em que frequentemente se nega o espaço para o aluno pensar ou expressar sua própria visão de mundo.

Os textos, sejam recortes ou textos inteiros, a exemplo dos livros didáticos, chegam às mãos dos alunos sem nenhum auxílio visível ou audível de uma pessoa mais experiente, no caso em tela, o professor. Esse modo de ensinar leitura tem resultado em um verdadeiro fracasso, que se reflete na ausência da construção de um sujeito autor de seus textos e também de sua história de vida. Para alterar os resultados desastrosos vivenciados pelos professores e acompanhados periodicamente pelos institutos e instrumentos especializados, como exemplo o PISA², faz-se necessário compreender os processos que implicam na formação leitora e escritora dos educandos.

Quando se apreende a leitura apenas como um pretexto para trabalhar a gramática, abre uma lacuna para que se formem meros plagiadores, copistas e repetidores de discurso. A gramática sozinha não oferece o suporte adequado para que se formem leitores e produtores de textos. A Escola tem mantido seus alunos na posição reclusa de sujeitos enunciativos que devem repetir o discurso escolar e quase nunca tem se empenhado para que eles se descubram e se coloquem como autores. (TFOUNI, 2001).

Ao analisarmos os trabalhos dos alunos, podemos até encontrar uma boa produção textual – sem muitos problemas ortográficos e/ou gramaticais. Em contrapartida, não encontraremos as marcas de sua própria autoria. Há predominância do discurso que apenas reproduz o que é convencionalizado e legitimado pela escola.

² O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Não é preciso, necessariamente, escrever para ser autor. Entretanto, na maioria das vezes, o modo de dizer do aluno – que pode evidenciar marcas de oralidade, regionalidade, etnicidade etc. – também sofre restrições a partir de regras institucionais. Olhar o texto produzido pelo aluno em busca da ausência ou presença de conhecimentos linguísticos pode ser um dos fatores que contribuem para a multiplicação de trabalhos plagiados, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. O plágio pode ser uma expressão clara de que não há vínculo entre o sujeito e o texto. Mais do que isso, revela o fracasso da escola em propiciar condições para que esse sujeito se constitua como autor.

Afinal, em que medida a Escola tem trabalhado no processo de formação dos leitores, de modo a proporcionar-lhes autonomia não apenas no universo das letras, mas também no mundo? Os alunos de fato não entendem, não compreendem e não sabem interpretar os textos e, por conseguinte, não conseguem escrever?

As habilidades de ler, compreender, interpretar e finalmente escrever textos em que se notem explicitamente as marcas de autoria não nascem do acaso, mas de um trabalho pedagógico que possibilite ao aluno constituir-se como intérprete do que chega a suas mãos para ler, bem como lhe dê direito à voz nos textos por ele produzidos.

Desta maneira, na seção 2 deste trabalho, “A escola – espaço privilegiado de formação leitora e escritora”, tecemos considerações sobre o espaço escolar como ambiente privilegiado para a formação da cultura letrada, bem como os desafios enfrentados especificamente pela escola pública no que tange ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Ainda discutimos sobre os mitos e os processos alienantes no espaço escolar. A terceira seção, “Letramento: ler e escrever como práticas sociais”, propõe a reflexão sobre as concepções de Letramento(s) e o papel da Escola em promover um ensino de leitura e de escrita que não se coloque como um mundo à parte daquele em que vive o discente. E finalmente, na quarta seção, “Mediação – caminhos para emancipação leitora e escritora”, discuto a importância da interação professor-aluno para o desenvolvimento das habilidades autônomas de leitura e escrita.

2 A escola, espaço privilegiado de formação leitora e escritora

É na escola que acontece o primeiro contato com as letras, como ressalta Silva, para quem “o processo de transmissão e aquisição da cultura, como regularmente executado no período de escolarização formal dos indivíduos, sempre envolve a mediação do material escrito”. (SILVA, 1983, p. 58).

Delia Lerner traz profundas reflexões sobre a escolarização e a leitura, dentre elas a importância da Escola como incitadora do gosto pela leitura não como um processo com fim em si mesmo, mas como um instrumento poderoso que nos permite analisar, repensar, questionar e modificar as realidades ao nosso redor.

(...) é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que precisam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida (...) (LERNER, 2002, p. 17).

Mas não somente isso, a escola deve cumprir também seu papel de, por meio da leitura, formar escritores que produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, informar sobre fatos, incitar seus leitores ao debate, seja concordando ou discordando de suas produções.

Em suma, o que Lerner propõe é que se preserve na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, isto é, de que a leitura vai muito além da simples decodificação da linguagem verbal escrita. O leitor deve construir a habilidade de atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as suas experiências prévias.

2.1 A leitura e a escrita – desafios enfrentados pela escola pública

É necessário pensar no processo de desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos da escola pública à luz da constituição da história da escola e da democratização do ensino.

A escola pública brasileira tem se caracterizado por ser, predominantemente, formada por crianças procedentes das classes sociais menos favorecidas, cuja presença

na escola resulta da democratização do ensino. O acesso maior à educação mudou “a cara” da escola pública brasileira. A nosso ver, isso significa que quem nela trabalha deve compreender quem são os sujeitos que dela participam, sejam os educandos ou suas famílias.

Há mais crianças na Escola, é verdade. Entretanto, o acesso não é garantia de qualidade e isso se deve a variados fatores. Essa realidade precisa ser levada em consideração quando o que discutimos é formação leitora e escritora.

Apesar da democratização da educação, boa parte da população brasileira ainda se encontra à margem da sociedade letrada ou desfruta minimamente do(s) letramento(s). Além disso, boa parte das crianças que frequentam a escola pública vive em condição de abandono ou de “pseudopresença” familiar, visto que muitas delas passam parte considerável do dia sozinhas; sendo responsáveis, em tenra idade, por sua alimentação, horário de estudo em casa e frequência escolar. Diante desse quadro, podemos compreender algumas dificuldades apresentadas pelas crianças das escolas públicas. Ora, a família, além de cuidar e zelar pelo bem-estar dos menores, também desempenha papel relevante na formação do hábito da leitura e da escrita.

O Instituto de Analfabetismo Funcional (INAF), em uma das mais sérias investigações sobre a leitura no Brasil realizadas nos últimos anos, enfatiza a influência da família no comportamento dos leitores e na formação das habilidades de escrita. (GALVÃO, 2003). Petit (2008) reforça a prática da leitura em casa como um fator consolidador no processo de aprendizagem, defendendo que este hábito auxilia na melhor compreensão dos assuntos tratados no âmbito escolar.

2.2 *A Escola, uma zona neutra na formação das competências leitora e escritora?*

A Escola foi escolhida como instituição disseminadora de conhecimento e, conseqüentemente da leitura, por ser um local neutro onde não há, ou não deveria haver, nenhum envolvimento lucrativo. Não se pode esquecer, porém, de que com isso a Escola ganhou um poder de decisão sobre o que deve ser ensinado ou lido que muitas vezes não é notado: “A tentativa de resolução dessa nova dificuldade é dada pela intermediação da escola, espaço à primeira vista neutro [...] menos comprometido com atividades comerciais e lucrativas”. (ZILBERMAN, 2010, p. 16).

Zilberman considera que, com a adesão do pensamento iluminista, a leitura passou a ser considerada uma ponte entre os leitores e a sociedade. Ao ler, vivencia-se a realidade e aprende-se a viver no meio social: “Nessa medida, a própria ação de ensinar ler e a escrever leva o indivíduo a aceitar o fato de que lhe cabe assimilar os valores da sociedade”. (ZILBERMAN, 2010, p. 18).

A partir do momento em que se aprende a ler há uma aceitação social, pois se subentende que, por meio da leitura, assimilam-se as normas e valores que devem ser seguidas no meio social. Por essa razão, a Escola é a principal instituição difusora da cultura letrada.

Silva (1983) aborda a problemática da leitura no Brasil à luz das injustiças, da falta de liberdade, das desigualdades sociais e da falta de democracia, dentre outros males que afligem a sociedade. De fato, parece haver, por parte da escola, um esforço maior na direção de silenciar os alunos, do que empenho em lhes dar voz. Esse silenciamento pedagógico, tão bem debatido por Ferrarezi Jr. (2014) é, sem dúvida, um dos responsáveis para as produções textuais deficientes e com fraco poder argumentativo. Cerceamos impiedosamente nossos alunos quando surgem os desvios ou os problemas que tocam os aspectos formais ou estruturais do seu texto. E esse é um fantasma que não deixa o aluno ao concluir o ensino básico, perseguindo-o também no ensino superior.

A Escola reforça o modelo de dominação e de reprodução quando valida o que vem pronto nos livros didáticos ou o que é produzido na Academia em detrimento da produção autoral do aluno, seja essa expressa na forma escrita ou oral.

(...) os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. (GERALDI, 2008, p.3)

Esse posicionamento da Escola, em especial no ensino de língua materna, é uma contradição aos objetivos prescritos nos documentos normativos. Os PCN de Língua Portuguesa preceituam que o aluno se posicione crítica, responsável e construtivamente; que seja hábil para questionar a realidade e ainda faça uso do pensamento lógico, demonstre criatividade, intuição e capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998).

Apesar disso, uma e outra vez, o aluno tem sido eliminado do processo que poderia levá-lo a desenvolver tais habilidades ou competências. Os parâmetros exigem a formação de um aluno crítico e protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Em

contrapartida, livros didáticos, manuais, apostilas admitem – e o próprio professorado respalda – apenas as respostas previstas pelos autores dos materiais didáticos.

Exige-se um leitor crítico, mas não se admite uma interpretação que fuja ao “infalível livro didático”. Dessa maneira, o aluno habitua-se a decodificar, mas não chega de fato a ler os textos que lhe chegam às mãos. Afinal ler, em seu sentido mais amplo, é domínio do professor.

2.3 *Leitura e escrita na Escola – os processos alienantes*

É verdade que professores e alunos são partes do mesmo processo alienante. O professor da escola pública não se reconhece no que planeja (quando planeja) e nem no resultado do seu trabalho, já que muitas vezes não é o desejado. Isso se deve a inúmeras variantes: condições precárias de trabalho, baixos salários, desvalorização da profissão, inadequação curricular à realidade em que ele atua e funções que poucos se relacionam com seus objetivos. (KLEIMAN; MORAES, 1999). O trabalho desse professor pode ser comparado, sem medo de equívocos, ao vivenciado pela personagem de Charles Chaplin no emblemático filme *Tempos Modernos* (1936) — cada aula ministrada pode ser comparada ao apertar de parafusos de Carlitos. Ambos são processos mecânicos, desprovidos de qualquer reflexão.

Que resta ao aluno? Este não se vê igualmente participante do processo, como sujeito histórico inserido naquele contexto de aprendizagem. Seu papel é de mero reproduzidor de ideias, conceitos ou conteúdo. Sua voz é recorrentemente suprimida para dar lugar à voz da instituição, que se expressa na voz do docente ou na voz do autor da apostila ou do livro didático.

A Escola reforça a desigualdade e a alienação. O aluno da escola pública, originário de família de baixa escolaridade e baixa condição social, não tem como hábito ser ouvido em casa, está alienado dos processos familiares. Ao chegar à escola, nada muda; esta o conduz ao não questionamento e ao conformismo, ele segue sendo o último a ser ouvido. Por isso, ele grita, bate nas carteiras, berra com o colega, desrespeita o professor. Na realidade, seu comportamento é um grito por liberdade, para que alguém ouça a sua voz e o veja como alguém que é e está na sociedade.

Este quadro retrata a crise de utopia pela qual passa a escola. Queremos usar a noção de utopia não no sentido negativo, isto é, do vazio, do lugar nenhum. Ao

contrário, a escola sofre por não mais conseguir vislumbrar um lugar que não existe agora, mas que pode vir a ser, um espaço de reflexão e de construção de saberes.

2.4 *Leitura e escrita na Escola – mitos a serem desconstruídos*

Desenvolver um trabalho consistente de leitura e de escrita não é tarefa fácil. Os obstáculos são diversos, muitos são reais; outros residem no imaginário do professorado, constituindo-se em mitos a serem desconstruídos.

O primeiro mito se consolida durante o período de formação inicial dos docentes e ancora-se no pouco espaço destinado às questões de linguagem nos cursos de licenciatura de outras áreas de conhecimento, que não a Língua Portuguesa. O trabalho com a linguagem acaba sendo enfoque dos cursos do ensino de língua. Apesar disso, todos os que estão em sala de aula se deparam diariamente com os sabores e os dissabores que apresentam as atividades de leitura, compreensão de textos e, por conseguinte, produção de texto. (KLEIMAN; MORAES, 1999). Além disso, não compreender o letramento como instrumento emancipatório e de inserção social faz com que os professores das demais disciplinas não assumam a corresponsabilidade pela formação da competência leitora e escritora dos nossos alunos. É um mito conceber a leitura e a escrita como atividades exclusivas da aula de Língua Portuguesa.

Outro mito e, este é mais comum nas escolas públicas, trata da premissa de que não há material de qualidade e diversificado para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita na Escola. Temos vivenciado, no tocante ao ensino de leitura e escrita, um verdadeiro cabo de guerra em que, sabemos, não há vencedor. Os procedimentos de leitura e escrita na Escola pouco têm contribuído para a autonomia dos alunos, antes só reforçam a fragmentação do conteúdo e a alienação³ da realidade que os cerca. A fragmentação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos se apropriam melhor do conhecimento quando esse é contextualizado, isto é, quando o que lhes ensinamos, em qualquer disciplina, faz sentido dentro de um conjunto de saberes

³ Alienação: quando uma pessoa fica privada da razão e perde o domínio de algo que lhe pertence. Processo mediante o qual o povo, em grupo, um indivíduo se vê estrangeiro (cego, estranho, perdido) a si mesmo. Isto pode suceder em nível econômico, político, cultural etc., ou seja, que a pessoa não sabe o que está havendo com ela mesma e como não reflete sobre o que acontece, atua como um estrangeiro que chega a um lugar que não conhece e se sente perdido. A televisão, o rádio, alguns partidos políticos, algumas religiões etc., alienam as pessoas, para fazer pensar de acordo com suas intenções (interesses). A alienação consiste “na visão que se dá a visões ‘focalistas’ dos problemas não colocando em relevo as dimensões da ‘totalidade’. É, em outras palavras, a focalização de aspectos parciais da realidade em vez da visão de conjunto dessa mesma realidade. Tal modo de ação, pela alienação, torna difícil a percepção crítica da realidade e, automaticamente, vai isolando os oprimidos da problemática” (GADOTTI, 1996, grifo do autor).

ou informações com as quais eles lidam dentro ou além-muros da Escola e, que sobretudo tenha relação com sua vida e com a sociedade na qual eles estão inseridos.

3 Letramento: ler e escrever como práticas sociais

Tomando em conta a complexidade e os equívocos que costumam o circundar, queremos delinear as concepções ou as noções mais correntes sobre o letramento, partindo do postulado por Tfouni (2010), Marcuschi (2010), Street (2010), Signorini (2001), Soares (2009) e Kleiman (2005).

Segundo Soares (2009), nos países desenvolvidos a medição do letramento é realizada quantitativamente, pelo número de anos que os sujeitos passam no ambiente escolar. A complexidade da questão envolvendo o letramento já pode ser percebida nesse dado, uma vez que muita gente ainda associa letramento a escolarização. No Brasil, a discussão sobre o letramento sempre está atrelada ao conceito de alfabetização, o que tem levado a equívocos e por vezes à fusão dos dois processos.

Letramento é uma palavra pouco dicionarizada. Encontramos uma definição, no dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* On-line, em que o termo “letramento”, em um primeiro momento, é reduzido ao conceito de alfabetização associado às conotações de ensino e Escola. A seguir, simplifica-se o termo à capacidade de ler e de escrever, ou ainda, de interpretar o que se escreve, não levando em consideração os aspectos sócio-históricos do uso da escrita.

O termo letramento surge no Brasil ao mesmo tempo em que estudiosos de outros países discutem o assunto. É o caso do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi nos anos 80 que o fenômeno se nomeia, distinguindo-se daquele que, em língua inglesa, se conhece como *reading instruction*.

No Brasil, segundo Soares (2009, p. 15), o termo teria surgido inicialmente no livro de Mary Kato⁴, no ano de 1986. Em 1988, Leda Tfouni⁵ publica um livro em que procura distinguir alfabetização e letramento. O interesse pelo tema cresce e, em 1995,⁶

⁴ KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986

⁵ TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Editora Pontes, 1988

⁶ KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

quando Ângela Kleiman faz uma revisão da definição do conceito de letramento, preocupando-se em situar historicamente o surgimento dos estudos relativos a este tema e explicitando os modelos de letramento propostos por Brian Street.

Antes de trazermos algumas concepções do que é letramento, é interessante compreendermos o que não é letramento. Um dos mitos que existem no ensino da língua escrita é que o mais importante é o método. Kleiman (2005) alerta sobre essa tendência que existe em atribuir a todo novo conceito um significado de método.

Os pesquisadores das diferentes áreas (antropologia, sociologia e história) e em diferentes países que começaram a estudar sobre as funções e práticas da língua escrita não estavam preocupados em criar um método. Na verdade, afirma Kleiman, “não existe ‘um método de letramento’, nem um nem vários” (KLEIMAN, 2005, p. 9, grifos da autora).

O letramento também não é alfabetização, embora a inclua. Segundo Kleiman (2005, p. 11), letramento e alfabetização estão associados. Tendo em vista que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, podemos inferir que a alfabetização é uma das práticas de letramento.

Letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e competências. Para Kleiman (2005, p. 18), o letramento é completo e exige, portanto, múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades.

Entendido o que não é letramento, partiremos para tentar definir efetivamente o que é letramento. Soares (2009) elucida a etimologia da palavra, que encontra sua origem no vocábulo inglês *literacy*, que por sua vez vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Nesse sentido, letramento poderia ser definido como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Esse estado ou condição relaciona-se às consequências que se envolvem nas práticas sociais de leitura e escrita tem sobre o indivíduo. Adentrar no universo da escrita traz repercussões sociais, psíquicas, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas e, por que não dizer, econômicas na vida daquele que até então era ágrafo. Portanto, para Soares

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2005, p. 18, grifos do autor).

No Brasil, Soares atribui ao critério do Censo do Brasil⁷ de analisar o número de alfabetizados e analfabetos em cada residência, ao aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização. Explica Soares (2005, p. 21) que as pesquisas eram voltadas apenas para verificar se o indivíduo era capaz ou não de decodificar seu próprio nome. Nas últimas décadas, a pergunta que definiria se o sujeito é ou não alfabetizado estaria na sua habilidade em saber ler e escrever um bilhete simples, isto é, a verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social.

Soares (2005) faz uma importante observação quanto ao conceito de letramento e alfabetização quando afirma que o indivíduo que não sabe ler ou escrever, isto é, o analfabeto, é, em alguma medida, letrado (sentido vinculado ao letramento). Essa ideia está associada, para Soares, ao uso que esse indivíduo faz da escrita e da leitura nas práticas sociais. Dessa maneira, alguém pode, por exemplo, ser analfabeto, mas demonstrar interesse em ouvir a leitura de jornais, ditar cartas (e quando o faz, usa estruturas próprias da língua escrita).

Soares (2005) refere-se a letramento como uma nova palavra que surge como resposta às novas ideias ou novos fenômenos. Kleiman (2009) associa-o a novo assunto ou “objeto” de pesquisa — diferente da alfabetização. O certo é que tanto Soares quanto Kleiman concordam que o letramento surge para tentar responder às demandas advindas das transformações que fizeram do Brasil uma sociedade grafocêntrica nas práticas letradas, isto é, uma sociedade em que as práticas sociais de leituras e escrita tornaram-se cada vez mais diversificada, tanto dentro, como fora da Escola, por meio de livros, tabelas, gráficos, manuais, revistas, jornais, contas de consumo, bilhetes, mensagens eletrônicas.

Ter familiaridade com alguns suportes, bem como com os gêneros discursivos faz toda a diferença. Os gêneros estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social. Bakhtin (1997) compreende que os diferentes usos da linguagem efetuam-se na forma de enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes das interações sociais que ocorrem em determinados campos de atividades. Para Bakhtin, “um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes.” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

⁷ Censo do Brasil é um censo realizado a cada 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Marcuschi apresenta sua concepção de letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas sociais”. (MARCUSCHI, 2010).

Para Tfouni, “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. (TFOUNI, 2010, p. 21). Portanto, letramento, para ela, é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. A ausência, tanto quanto a presença, da escrita em uma sociedade são vistas, por Tfouni (2006), como fator que atua ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

Segundo Street (2010), a designação *Novos Estudos do Letramento/NLS* (*New Literacy Studies*) foi criada (GEE, 1990; STREET, 1996) quando da observação de que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos sobre o letramento que apontavam muito mais para o lado social do que para a aquisição de habilidades, como acontecia nas abordagens dominantes.

Muitos pesquisadores dedicaram-se a estudar as questões socioculturais e práticas que abarcam os estudos do letramento, não cabendo nesse trabalho citá-los. Valendo-se dessas pesquisas, sem perder o espírito investigativo, Street veio a se tornar um dos representantes exponenciais do NLS, em *Literacy in Theory and Practice*, desenvolvendo um trabalho que estabeleceu a etnografia como método de pesquisa. Para dar conta de observar as práticas de letramento nas diversas culturas e grupos sociais. Para lidar com essas questões etnográficas surgem novos termos e novos significados para alguns termos já existentes.

A perspectiva da escolarização, até então existente, postulava que o letramento por si só, teria efeito sobre as práticas sociais e cognitivas do sujeito, não levando em consideração suas condições socioeconômicas. A essa concepção, Street (2010) denominou “letramento autônomo”.

Segundo Street (1993 apud MARCHUSCHI, 2001), os expoentes do modelo autônomo conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o independente do contexto social. Em contrapartida, Street (2010) oferece outro modelo de letramento, denominado, por ele, como “ideológico”, em que se apreende que o letramento varia de

um contexto para outro e que é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Além disso, esse modelo sugere a relação fala / escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade.

Nesse sentido, Street e Freire dialogam. Observam-se, por exemplo, as semelhanças no entendimento de Freire sobre as particularidades que devem ser observadas nos mais diferentes contextos onde se desdobram a educação: para ele, “ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14).

Outro aspecto em que o pensamento de Street assemelha-se ao do Freire é no tocante à aceção que o pedagogo pernambucano tem sobre alfabetização — contextualizada e não tecnicista. Sobre esse aspecto escreve Soares sobre Freire:

Em segundo lugar, uma concepção de alfabetização que transforma o objetivo com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e do escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade. (SOARES, 2013, p. 120).

Kleiman (2005) também aponta o trabalho de Freire e sua proximidade com o letramento pesquisado por Street. Segundo ela, Freire se utilizou do termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, de maneira que os sujeitos que dele se valem podem desfrutar de sua ação libertadora.

O modelo ideológico defendido por Street recebe esse nome devido às visões particulares do letramento, que são sempre “ideológicas”, fundadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize as outras. (STREET, 2010).

Street elucida o vocábulo “social” que, muitas vezes, acompanha o letramento. Envolver-se com o letramento é um ato social, assim como as formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é também uma prática social. O grupo ou indivíduo que adentra no universo do letramento será afetado por seus efeitos sociais. (SOARES, 2005).

Dada a complexidade da temática e as disputas que a envolvem, Street desenvolveu uma distinção entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Evento de letramento, conforme explica Street, seria “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. (HEAT, 1983 apud STREET, 2010). Kleiman considera

eventos de letramento “ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos”. (KLEIMAN, 2005, p. 22). Uma carta pessoal, por exemplo, é um evento de letramento.

Tfouni (2001) analisa que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito. São as práticas sociais letradas, mergulhadas em atividades discursivas, denominadas eventos de letramento.

Quanto às práticas de letramento, Street (2010) as focaliza como práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Na concepção de Barton, Hamilton e Ivanic, “práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são dominantes, mais visíveis e influentes do que outros”. (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000 apud CERUTTI-RIZZATTI; EUZÉBIO, 2013). Temos como exemplo de práticas de letramento: enviar cartas, escrever diários e assistir às aulas. Entendemos, portanto, que o conceito de práticas de letramento tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento com o fim de ligá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social. (STREET, 2010).

3.1 *Letramento na Escola — modelo autônomo ou ideológico?*

A escolarização é definida, por Marcuschi (2010), como uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da Escola.

A pesquisadora Roxane Rojo (2001) reflete, em seu artigo “Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?”⁸, o papel da escola nos processos de letramentos. Conforme essa autora, em quase todas as sociedades modernas, a escola é a principal agência de letramento e de circulação dos textos escritos. O modelo autônomo estabelece diferenças entre letrados / iletrados. A Escola, reforça ela, assumiu estar destinada a transferir às camadas da população a “tecnologia” letrada (a escrita alfabética) – isto é, nas sociedades modernas, ser letrado é manifestar capacidades cognitivas, bem falar e ser escolarizado, e essa concepção circula tanto no senso comum, como na esfera acadêmica.

⁸ In: MARCUSCHI, L. A. (et al); SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001

O trabalho de Scribner e Cole (1989)⁹ levanta questões sobre a tríade letramento/alfabetização/escolarização e, conforme cita Rojo (2001), permitiu perceber capacidades diferenciadas relacionadas a processos de letramento formais e informais, em três contextos, familiar, escolar e religioso, em que os resultados mostram que o tipo de capacidade desenvolvido está relacionado diretamente com a prática social de uso da escrita. Em contrapartida, as capacidades cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo, aparecem, apenas, relacionadas à escrita escolarizada (do Inglês).

Segundo Rojo, os trabalhos ligados à perspectiva ideológica (histórico-cultural) começam a desfazer a mescla entre letramento(s) e escolarização, reconhecendo processos e práticas diferenciados entre diversas agências de letramento (família, igreja, escola, sindicatos etc.). De fato, essa também é a ideia de letramento com a qual Street¹⁰ prefere trabalhar, em que reconhece uma multiplicidade de letramentos e, na qual o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos. Essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia, não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 1985, 1993).

Um aspecto importante nas concepções dos modelos autônomos e ideológicos, aponta Rojo, é no que tange às implicações da valorização pedagógica de “modos de comunicação mais fortemente formalizados e convencionalizados” (ROJO, 1995 apud MARCUSCHI 2001, p. 13), que são na sua maioria pautados no modelo autônomo de letramento.

Na visão de Street (2010), o Brasil, ao que parece, está menos atrelado a uma visão autônoma de letramento. A partir da sua experiência de trabalho no Brasil, Street percebe uma ênfase na linguagem como um processo social e discursivo que, segundo ele, envolve interação, diálogo, além de reconhecer o letramento como uma combinação de habilidades linguísticas e práticas sociais. Ele não deixa de notar que, em algum momento, houve certa separação entre alfabetização e letramento, e reconhece a importância do trabalho de pesquisadores, como Magda Soares, que têm clarificado a noção de letramento no país.

⁹ SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: H.U.P. In: In: MARCUSCHI, L. A. (et al); SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001 (pp. 51-74)

¹⁰ Street, B. In: Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 451-464, 2006. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. [consultado em 06-10-2013].

A sociedade é a extensão do indivíduo. Muito se diz que o meio molda o indivíduo. Não poderia, pois, este transformar aquele? Pensamos que sim, essa é uma possibilidade não tão distante quanto imaginamos. Aliás, tal possibilidade pode estar bem perto, nas páginas empoeiradas de um livro esquecido ou nas novinhas, que estalam ao toque dos dedos.

Sobre essa tão sonhada possibilidade, relata Freire: “(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13, grifos do autor).

Transformação, isto é, alterar, mudar de forma, sair de um estado ou condição para outra. É esse o temor daqueles que se encontram investidos de poder ou autoridade nas mais diferentes esferas, motivo pelo qual a leitura e o livro quando não são duramente resistidos¹¹, são negligenciados.

Quem sabe seja justamente o medo do poder transformador que advém do contato do sujeito com a leitura que tem feito com que as instituições que legitimam a leitura a vejam com tanto descaso. (PETIT, 2008).

Em nossa sociedade, a divisão de bens e de lucros é muito desigual, o que nos leva a não estranhar que desigualdade similar também exista quanto à distribuição de bens culturais. Todavia, a participação em boa parte desses bens é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola.

Normalmente as leituras ou os textos são escolhidos pelo professor. Entretanto, estes não podem ter significado apenas para o professor, é necessário e extremamente importante que o professor reconheça e valide o significado atribuído pelo aluno. Só então poderemos pensar que estamos formando leitores autônomos, ou seja, em que estes não dependam do professor para compreender e atribuir significado ao que leem, independente de qual seja o gênero discursivo.

É o que afirma Freire: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. (FREIRE, 1996, p. 59). Esse pressuposto desafia o papel da Escola e do professor enquanto

¹¹ Em muitos momentos da História os livros foram queimados e em algumas situações proibidos de circularem além-fronteiras. No Brasil, por exemplo, os livros de Jorge Amado foram queimados em praça pública durante a ditadura da Era Vargas.

responsáveis pela formação do aluno e impõe reflexões no que tange ao desenvolvimento da ação pedagógica nessa dimensão.

4 Mediação: caminhos para a emancipação leitora e escritora

A mediação pedagógica é fundamental para quem está adentrando o universo letrado. Poderíamos usar, metaforicamente, a figura da criança que começa a dar seus primeiros passos em direção à autonomia para caminhar e posteriormente correr. Por mais hábil, mais nutrido e cuidado que seja, nenhum ser humano consegue ir do colo aos largos passos sozinho. Todos nós precisamos de apoio, suporte, de mediação para irmos do simples ao complexo, do trivial ao arrojado.

Atribuir aos alunos a culpa pela ausência do pensamento autônomo, tanto na escrita como na leitura é uma desculpa simplista e, uma maneira que a escola encontrou para não se responsabilizar pelos anos (diga-se, muitos anos) de um fazer pedagógico mecanicista.

O desafio que temos diante de nós é o de percebermos as necessidades dos alunos e de estabelecermos, com eles, uma relação dialógica e compromissada com a construção do conhecimento.

Chegar à emancipação leitora e escritora, portanto, é um caminho formado por distintas etapas, à semelhança do sentar, engatinhar, caminhar e correr, a ser trilhado por nossos alunos e eles não deverão (ou não deveriam) fazê-lo sozinho.

Ao contrário do discurso presente nos corredores da Escola, na sala dos professores e em conselhos de classes, a criança quer ler e escrever. Ela não quer ler ou escrever algo que não tenha significado. Por nos colocarmos na posição de detentores do saber e vermos as crianças apenas como tábulas rasas, seres inacabados sem vontade ou inteligência, não apenas menosprezamos o potencial que os alunos têm, mas limitamos o desenvolvimento de suas habilidades para ler, compreender, realizar inferências e escrever textos.

É necessário ensinar leitura e escrita de modo a inspirar as crianças e levá-las a enxergar, nas atividades leitoras e escritoras, algo mais que oportunidade para boa nota ou qualquer outro tipo de premiação. Elas precisam compreender que ler e escrever as levará a passos mais largos e à realização de coisas maiores e mais importantes.

O aluno não chega a tal conclusão sozinho. Em contrapartida, a presença do professor que concebe o ensino de língua materna unicamente sob o enfoque do

conhecimento gramatical não chegará a formar o aluno capaz de ler de maneira autônoma, bem como de produzir de maneira autoral seus próprios textos.

4.1 A mediação pedagógica, o desenvolvimento das habilidades básicas de comunicação e a autonomia nos processos de leitura e escrita

Ensinar a leitura e a escrita, visando a autonomia dos alunos, exige uma postura mais ativa e planejada do professor e uma intensa interação do aluno com o texto. (BORTONI-RICARDO, 2012). O professor deve estar atento para fazer as intervenções necessárias, de maneira que o aluno leia e não apenas decodifique; interprete e não apenas compreenda. Faça inferências e esteja apto para ressignificar e, portanto, imprimir a sua voz autoral nos textos orais ou escritos resultantes de suas leituras.

Além disso, as atividades voltadas para a produção textual, igualmente, não podem ser fundamentadas na artificialidade.

Quando busco em meu baú de memórias a minha experiência com a escrita, a vivência não foi das melhores. Nos meus anos finais de ensino fundamental, o Brasil saía de uma ditadura e o relacionamento aluno-professor era marcado por distanciamento. A palavra afetividade só constava nos dicionários e não criara vida para nenhum dos profissionais que adentrava a sala de aula. Neste período, as aulas de produção de textos resumiam-se a responder questionários de livros lidos e produzir textos artificiais do tipo “Fale sobre as suas férias”. Para mim, em especial, esse tipo de atividade era um suplício. Era muito difícil produzir um texto sobre as minhas férias. Como criança moradora de uma comunidade violenta e extremamente pobre, não havia viagens ou férias. Os dias eram sempre iguais, a rotina quebrava-se vez por outra por momentos-relâmpago de paz. E de fato, fazer uma redação com esse tema era uma tortura, vergonhoso e doloroso.

O conceito de produção de textos orais e escritos deve levar em conta a língua como um fenômeno social, uma forma de interação social. Se olharmos essa atividade sob esse viés, será inevitável perceber que produzir um texto significa dizer algo a alguém, em uma determinada situação, de alguma maneira e por algum motivo.

Pensar na produção de texto dessa maneira é olhar para eles — nossos interlocutores/nossos alunos — como sujeitos históricos, inseridos em contextos sociais reais e não como personagens fictícios das orações artificiais que aparecem em nossos

livros didáticos. É sempre necessário lembrar que o trabalho com a linguagem, seja a produção de texto ou a leitura, é uma atividade humana, não estamos diante de máquinas.

Se conseguirmos estabelecer um elo entre as teorias e as práticas de produção de texto em sala de aula e, se além disso colocarmos uma pitadinha de sensibilidade de maneira a nos dar conta das variáveis que fazem a sala de aula, chegaremos a um excelente resultado.

Evidentemente, administrar este processo não é tarefa fácil. Para tanto, o professor deve estar atento as estratégias (cognitivas) que podem auxiliá-lo para conduzir seus alunos a desenvolverem as habilidades de comunicação nas atividades leitoras e escritoras.

O conhecimento vocabular é importante, mas não podemos negligenciar as muitas variáveis que também têm papel relevante nos processos de escrita e leitura. A mediação pedagógica, isto é, a interação professor-aluno nos eventos de leitura e no processo de construção de escrita é essencial para desenvolver a autonomia para ler e escrever.

Ao mencionar a mediação, entendo-a como o papel que alguém, “como par mais competente, faz para que o outro possa se apropriar de formas mais cooperativa dos conhecimentos que estão sendo abordados”. (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p.49).

Discorremos sobre obstáculos que precisam ser vencidos pelos alunos para que desenvolvam as competências leitoras e escritoras. Essas barreiras só serão transponíveis com a mediação de um leitor mais experiente e, no contexto escolar, esse mediador é o professor:

Contextualização. É comum que se rotule o estudante como alguém que não sabe ler ou incapaz de compreender determinado gênero. Entretanto, não emitimos tão assertivamente juízo de valor sobre os nossos procedimentos pedagógicos em sala de aula. De maneira geral, iniciamos as atividades leitoras e escritoras sem dar ao aluno o espaço para verificar o que ele sabe sobre o tema em discussão. O professor deve preparar seu aluno para o que será lido ou escrito por meio das estratégias de antecipação.

Conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo). Com pouca experiência no mundo das letras, a limitação do conhecimento enciclopédico será um

grande obstáculo para que os alunos compreendam o que lhes chega às mãos para ler. A mediação do professor pode ser decisiva para que eles avancem e superem tais obstáculos (BORTONI-RICARDO, 2012). O aluno deve ser orientado e estimulado a valer-se do que é conhecido para entender a nova informação, comparando experiências anteriores com as atuais. Quando falta ao aluno o conhecimento enciclopédico, o professor deve se encarregar em prover materiais de modo a preencher tal lacuna para que o aluno avance na leitura e não se desanime frente à nova informação.

Conhecimento vocabular. O vocabulário é reconhecidamente um grande obstáculo — os alunos esbarram ora na complexidade dos textos, ora na pobreza do seu repertório. Fluência na leitura e riqueza vocabular assemelham-se a via de mão dupla — ao lermos, ampliamos nosso vocabulário, ao ampliar nosso vocabulário, facilitamos o processo de compreensão leitora.

Mais que usar apenas os dicionários para ampliar o vocabulário dos leitores iniciantes, seria interessante aproveitar o contexto e conhecimento de mundo trazidos por eles em sua bagagem cultural e linguística. Desta maneira, eles estariam estabelecendo relação entre o que leem, o texto e as suas vivências. (FREITAS, 2012).

A compreensão do texto. Ler é mais que decodificar as palavras. Apreendemos a leitura em seu caráter dialógico e, sob esse viés, os sujeitos são construtores ativos do sentido do texto. Desta maneira, entendemos que ler é atribuir sentido ao texto em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo (FREITAS, 2012). Portanto, compreender o texto não é atividade individual, mas um trabalho social, colaborativo. A leitura é uma atividade na qual se deve levar em consideração as experiências, os conhecimentos do leitor, bem como o conhecimento linguístico. (KOCH; ELIAS, 2008).

Interpretação de texto. Pedir para que o aluno diga o que achou do texto, ao mesmo tempo em que se exige dele a resposta idêntica àquela se encontra no livro didático, é uma postura pedagógica cerceadora e silenciadora das ideias que o aluno tem a respeito do que ele leu. Mais do que isso, é desconsiderar o caráter sócio-histórico da linguagem.

De igual modo, o trabalho com a escrita deve transpor as orientações mecanicistas e artificiais que muitas vezes aparecem nos livros didáticos ou apostilas.

Os gêneros discursivos são excelentes aliados no ensino da leitura e da escrita, já que reproduzem a comunicação verbal viva dos sujeitos (BAKHTIN, 1997). De fato, a língua se manifesta plenamente em textos triviais do nosso cotidiano.

Nenhuma proposta de escrita deveria começar sem uma gostosa e boa conversa entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Portanto, para um ensino eficaz de escrita, é necessário criar um ambiente confortável em que os alunos se sintam seguros para discorrer sobre suas opiniões, argumentar, colocar suas percepções, anseios, seus gostos e desgostos. A produção de texto deveria ser o espaço em “que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos” (TFOUNI, 2010, p. 74), em lugar de apenas reproduzir o que é legitimado pela Escola.

É necessário pensar ainda, ao trabalhar as produções textuais, que este sujeito que se expressa fala a alguém. É, portanto, “um sujeito que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Promover atividades de escrita que terão como destino o lixo, ou na melhor das hipóteses, o armário do professor, é estimular o silenciamento dos alunos.

5 Considerações Finais

O ensino da leitura e da escrita na Escola deve ser livre do caráter punitivo e do cerceamento.

Em nossa sociedade a divisão de bens e de lucros é muito desigual, o que nos leva a não estranhar que desigualdade similar também exista quanto à distribuição de bens culturais. Todavia, a participação em boa parte destes bens é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à Escola. Essa instituição tem um importante papel de não apenas legitimar, mas fazer com que (todo) seu alunado tenha acesso aos bens culturais distribuídos na sociedade letrada. As leituras não podem ter significado apenas para o professor, é necessário e extremamente importante que o professor reconheça e valide o significado atribuído pelo aluno. Para Freire, “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. (FREIRE, 1996, p. 77)

É a partir dessa reflexão que poderemos pensar em um trabalho que forme leitores autônomos, ou seja, leitores que não dependam do professor para compreender e

atribuir significado ao que leem, independentemente de qual seja o gênero discursivo. É o que afirma Freire (1996, p.59): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Esse pressuposto desafia o papel da Escola e do professor enquanto responsáveis pela formação do aluno e impõe reflexões no que tange ao desenvolvimento da ação pedagógica nessa dimensão.

As demandas da escola pública são muitas e gigantescas. A situação assemelha-se a um novelo de lã que, uma vez desorganizado, já não se sabe mais onde encontrar a ponta para alinhar novamente.

O sistema educacional “roubou” de muitos docentes que trabalham na Escola pública sua capacidade interpretativa e há muitos que se silenciaram para dar voz apenas ao discurso que “rege a cartilha”.

Diante desse quadro, pensamos ser um bom caminho o que o docente, em especial da Escola Pública, se veja como parte do processo de mudanças sociais e discursivas – deslocando-se do lugar de vítima para o lugar de protagonista.

Entretanto, o docente não pode fazer este caminho sozinho. Apesar de todo material já produzido e das muitas e sérias pesquisas nesta temática, pensamos ser ainda necessário ofertar mais espaços, mais oportunidades e mais condições concretas nos cursos de formação inicial e formação continuada de professores para que seja possível continuar discutindo, estudando, revendo e pensando criticamente sobre a maneira com que temos conduzido o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

É o que propõe Paulo Freire em sua carta aos professores: “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache *permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições*; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.” (Grifo nosso).

Concluo o presente trabalho com a motivação primeira que me fez retornar à sala de aula neste curso de especialização — o desejo de **repensar o pensado, de rever posições** e encontrar o melhor caminho, a melhor vereda para mim, enquanto *ensinante*, mas principalmente para os *aprendentes*, meus queridos alunos.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI ET AL. Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, M.; Catani, A. (Orgs.). **Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; EUZÉBIO, M. D. **Usos sociais da escrita:** um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000100002>. Acesso em 21 mar. 2016.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador:** conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998

FERRAREZI JR., C. **Leitura e escrita:** princípios naturais do gosto e do desgosto. Disponível em http://www.unifal-mg.edu.br/pibid/files/GT_Leitura%20e%20escrita.pdf Acesso em 14 mar. 2016.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993, 10ª ed., p. 27-38.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALVÃO, A. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

GERALDI, J.W. **Ler e escrever: uma mera exigência escolar?** In: Inês F. S. Bragança; Mairce S. Araújo; Marcia S. Alvarenga e Lúcia V. Maurício. (Org.). *Voices da Educação. Memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008 Disponível em <<http://www.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/20>>. Acesso em 03 abr. 2016

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

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. M. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de letras, 1999.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALHÃES, R. & MACHADO, V.R. leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In BORTONI-RICARDO, S. M & et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: MARCUSCHI, L. A. (*et al*); SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 23-50.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. Perspectiva; Revista do Centro de Ciências da Educação; Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>> Acesso em 01 de mar. 2016.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 51-74.

SIGNORINI, I. (Org.) et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E.T. da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013, 123p.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> . s/d. Acesso em 21 mar. 2016.

STREET, B. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Texto-base da exposição realizada na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, Minas Gerais. Sessão especial intitulada "Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas". Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext#nt>. Acesso em 20 mar. 2016.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. -São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. ; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, Autoria e prática pedagógica escolar. Odisséia (UFRN) (Cessou em 2006. Cont. ISSN 1983-2435 **Revista Odisséia**, v. 1, p. 1, 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2043/1477>>. Acesso em 20 mar. 2016.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 77-94.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V.. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 77-94.

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. (2010). Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>> Acesso em 10 Mar 2016.