

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO A LEITURA E A ESCRITA EM SALA DE AULA

Adriana Ferreira de Souza<sup>1</sup>

### RESUMO

As práticas de letramento ultrapassam as atividades de decodificação de um código, uma vez que envolvem diversas habilidades e competências de leitura e escrita. Assim, esse texto objetiva apresentar a leitura e a escrita como formas de letramento que devem ser trabalhadas pelo professor, considerando os variados contextos culturais presentes no cotidiano escolar e a cultura digital que contribui tanto para a criação de novos gêneros quanto para a modificação das práticas de linguagem. Para a fundamentação teórica desse trabalho, utilizamos as ideias de Freire (2011), Geraldi (1999), Kleiman (2016), Street (2014), entre outros, tendo como base metodológica a abordagem qualitativa. Esperamos, através desse estudo, contribuir para uma ressignificação das práticas de letramento pelos profissionais de educação no ambiente escolar para que possam formar leitores competentes, capazes de refletir sobre o mundo que o cerca e de produzir textos utilizando o gênero textual mais adequado.

**Palavras-chave:** Escrita, Leitura, Práticas de letramento.

### INTRODUÇÃO

A prática de letramento consiste no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita associados às práticas sociais de outras instituições, incluindo a alfabetização nesse processo de construção de diversos saberes. O que implica que as práticas de letramento não devem ser tratadas como algo isolado, uma vez que devem levar em consideração as vivências dos alunos em contrapartida aos interesses dos letramentos dominantes.

Com base nesse contexto, este texto tem por objetivo apresentar a leitura e a escrita como formas de letramento que devem ser trabalhadas pelo professor, considerando os variados contextos culturais presentes no cotidiano escolar. Para isso, a princípio, exploramos os conceitos de alfabetização, letramentos e multiletramentos e suas relações. Na sequência, abordamos as práticas de letramento com base nos documentos nos documentos governamentais – PCN e a BNCC. Por fim, mostra-se como o ato de ler e escrever podem apresentar uma nova roupagem para as atividades propostas em sala de aula, tomando como base os gêneros textuais.

---

<sup>1</sup>Mestranda da Linha 2- Letramento, Identidades e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – UNEB. E-mail: afsadriana73@gmail.com

## METODOLOGIA

O presente artigo segue uma abordagem qualitativa, pois busca explicar e compreender um recorte do mundo social. Para Gerhardt (2009), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT, 2009, p. 32). O pesquisador não quantifica os dados obtidos porque procura explicar determinados aspectos da realidade com base em diferentes abordagens.

## SITUANDO A DISCUSSÃO DO PONTO DE VISTA TEÓRICO

Segundo Kleiman (2010), o termo letramento surge na década de 1990, dentro do ambiente acadêmico com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto da escrita na sociedade dos estudos da alfabetização. Entretanto, alfabetização e o letramento em muitos momentos são confundidos. O letramento não é alfabetização, apenas a inclui. A alfabetização é uma das práticas sociais que envolve diversos saberes sobre o código escrito da língua, possibilitando a participação do indivíduo em diversas atividades extraescolares. Assim, letramento e alfabetização estão associados.

A alfabetização seria, segundo a escola, o processo pelo qual o indivíduo passa a dominar as competências individuais no uso e prática da escrita. O que diverge das ideias de Freire (2011) que buscava pela alfabetização a construção de um sujeito ativo, crítico e atuante no qual se conduz a um letramento político. Por meio dele, as pessoas deveriam passar a usar a sua voz, portanto, um letramento emancipatório que leva à modificação do contexto em que vive. O que significa que o letramento está além do ato de alfabetizar.

Segundo Luna (2017), apesar da alfabetização e do letramento caminharem juntos, no Brasil a alfabetização é considerada um método de decodificação - é o caso dos analfabetos funcionais -, impedindo o aluno de se apropriar efetivamente da leitura e da escrita, de compreender o significado dos códigos, que fazem parte da língua e estão em todos os setores da vida, embora encontremos situações em que o indivíduo é analfabeto e letrado simultaneamente.

Mas qual o significado de letramento? Quais são os tipos? Existe um único letramento ou vários?

O letramento inicia-se com a alfabetização, mas vai para além dela, exigindo do aluno maior compreensão da língua que se realiza por meio da prática da leitura dentro ou fora da

sala de aula. O letramento “são práticas sociais que envolvem várias atividades da escrita na sociedade” (LUNA, 2017, p.25).

Kleiman (2005) refere-se a “Letramento” como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas de tudo que está escrito e faça parte de nosso cotidiano, como o que está escrito no ponto de ônibus, no comércio e no serviço público. Enfim, de todos os locais em que a escrita esteja presente, uma vez que a mesma faz parte de todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. Para a autora, a prática de letramento implica um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Zilberman (2009) define o termo letramento a partir de dois eixos: no primeiro eixo, letramento se refere ao domínio das habilidades ou competências individuais de ler e escrever ao qual chamamos de alfabetização; o segundo eixo surge entre as décadas de 1970 e 1980 com base na nova perspectiva de Street (2014) que passa a distinguir o “modelo autônomo” do “modelo ideológico”, afirmando que

letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela (ZILBERMAN, 2009, p. 65).

Portanto, há vários tipos de letramento que variam de acordo com o objetivo de cada letramento, mas nenhum letramento pode substituir um outro porque cada um equivale a um contexto específico. O mais importante não é o impacto do letramento, mas como as comunidades “se apropriam” das novas práticas de letramento que deve estar associada às vivências dos alunos em contraste com as perspectivas dominantes que tratam o letramento como uma prática isolada (STREET, 2014).

Assim, as práticas letradas sugerem que os professores partam do conhecimento que a criança traz de casa. O que implicará no conhecimento de todas as diferenças culturais envolvidas em sala de aula pelo professor, para que possa ajustar o letramento a elas, contribuindo para melhorar o desempenho do aluno na escola.

Infelizmente a escola prioriza os letramentos legitimados, marginalizando os saberes, as vivências dos alunos, embora tente incluir o letramento ideológico, ou seja, os

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

conhecimentos que as pessoas utilizam inconscientemente em várias situações da vida cotidiana. Já o letramento autônomo, aquele que está associado aos conhecimentos sistematizados pela escola, que envolve os usos da escrita interrelacionadas a outras linguagens, torna a escola uma agência de letramento na qual o professor é o principal agente que possibilita o contato do aluno com os letramentos institucionais, valorizados pela sociedade (LUNA, 2017).

O letramento autônomo está associado à prática do ler e escrever bem, mas não cumpre com o letramento cognitivo. A escola busca o ensino com base no que considera relevante, não pensam em letrar a partir do que realmente os alunos sabem. Já o letramento ideológico contrapõe o modelo autônomo, uma vez que afirma que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas.

Dessa forma, o letramento autônomo é visto como um meio para o indivíduo ascender socialmente, pois consideram que os indivíduos só alcançarão as bases do poder a partir do momento que dominarem os letramentos legitimados. Mostra também que a escola está distante dos letramentos vivenciados pelos alunos. A sua preocupação está com o ensino da metalinguagem, por isso muitos alunos não se interessam pelos conhecimentos que a escola propõe, uma vez que não trabalha com o currículo vivo, baseando-se nas vivências dos alunos.

O modelo autônomo ver a escrita como um produto em si mesmo, distinguindo-se da oral que está “ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 2010, 22).

Então para que serve o letramento institucionalizado se ele não tem função social? As instituições escolares apenas valorizam os letramentos das áreas de Letras, Biologia, entre outros, excluindo os diversos contextos culturais presentes no ambiente escolar. Aprender o letramento não se restringe a assimilar conteúdos, mas a ter conhecimento sobre outras culturas a partir das relações interpessoais que contribuirão na formação da identidade com base em valores éticos.

Segundo Kleiman e Alves (2016), na última década houve uma redefinição do conceito de letramento, devido a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e também devido a diversidade linguístico-cultural. O conceito de multiletramentos não se restringe à palavra escrita, contempla outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, além das diferenças sociolinguísticas e culturais de grupos que usam variedades, dialetos e línguas diversas para registrar suas experiências, fatos, entre outros.

O conceito de multiletramentos se refere a dois tipos de multiplicidade, segundo Rojo (2012): a multiplicidade de culturas porque não podemos mais escrevê-la no singular porque hoje percebemos que a nossa volta há produções culturais diversas; e a multiplicidade das linguagens que são os textos constituídos por uma pluralidade de semioses chamados de textos multimodais ou multissemióticos “dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 43).

As novas tecnologias são consideradas responsáveis pelo surgimento desses novos letramentos, principalmente as tecnologias digitais que possibilitaram novos espaços de comunicação e interação à distância. Nasce então o letramento digital, mas a escola ainda não consegue se dissociar do letramento impresso porque a mesma continua utilizando “modalidades de acesso ao conhecimento consagradas pela tradição” (KLEIMAN, 2014, p. 75).

Sendo assim, as práticas sociais dos novos letramentos digitais perdem espaço para os letramentos dominantes tradicionais, o que dificulta o acesso às tecnologias, impedindo uma melhor qualidade de vida.

## **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA?**

Para orientar os professores quanto a sua prática pedagógica, o MEC elaborou alguns documentos educacionais oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - com base na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/94), para a construção do currículo escolar da educação básica, visando melhorar a educação no Brasil e a universalização da educação.

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano tem por objetivo proporcionar experiências aos educandos que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

A BNCC dialoga com documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares numa abordagem anunciativa-discursiva de linguagem, assumindo o texto como unidade do ensino de língua portuguesa, sempre relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta, interpretação de textos e produção textual.

Segundo Luna (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados uma referência para o processo ensino-aprendizagem, são flexíveis, uma vez que consideram os aspectos ambiental, cultural e a situação socioeconômica de cada região na construção do conhecimento. Ainda sobre os PCN, a autora afirma que o texto é o ponto de partida e de chegada do ensino da língua nesses documentos. Semelhante aos PCN, na BNCC o texto passa a servir de base para a escolha de conteúdos, habilidades e objetivos pertencentes a um gênero textual que circula por diferentes campos sociais de comunicação e uso da linguagem.

Tratando-se, mais especificamente do texto literário, os PCN e a BNCC orientam que o texto literário deve ser associado à realidade, para que o aluno domine as habilidades de uso da língua nas mais variadas situações concretas de interação, não como um pretexto para o exercício sobre o funcionamento da língua e da linguagem. O que torna o uso da linguagem uma atividade artificial porque o aluno sente dificuldades em se colocar como sujeito do discurso emitido, reproduzindo a fala do outro, sem questionar.

Nos PCN, as especificidades sobre o texto literário estão presentes na parte sobre o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, mas acreditamos que essas orientações se estendam também ao terceiro e quarto ciclos, já que nessa fase levam em conta o uso de diversos gêneros, incluindo os gêneros literários como objeto no processo de ensino-aprendizagem. Talvez isso tenha ocorrido por não haver necessidade de repetir as mesmas ideias sobre o uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa nesses dois últimos ciclos do ensino fundamental.

O texto literário também não pode ser usado como pretexto para ensinar valores morais, tópicos gramaticais, mas para formar leitores capazes de implicar na leitura dos textos lidos, de reconhecer suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas, sua extensão e a profundidade das construções literárias, assumindo um compromisso com a leitura (BRASIL, 2017).

Com base na BNCC, no que concerne à área de linguagens, o Ensino Fundamental nos anos finais tem por objetivo ampliar as práticas de linguagens conquistadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através da diversidade de conteúdos que permite o aprofundamento de práticas de linguagens e linguísticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa e que constituem a vida social (BRASIL, 2017).

Os documentos supracitados orientam que as práticas de linguagem tomem a língua como objeto de ensino, para que se possa refletir sobre a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora e escritora em diversas situações de interação. A competência leitora do aluno pode ser desenvolvida pela prática da leitura mediada pelo

professor, na interação com os alunos da turma e outros leitores, isto é, nas relações interpessoais.

Segundo os PCN, o leitor competente é capaz de selecionar textos de acordo com suas necessidades, além de saber identificar elementos implícitos que constituem o texto, “estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Tanto os PCN quanto a BNCC, trabalham articulando os conteúdos aos eixos de leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Os estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua deve envolver atividades de reflexão sobre a língua que permitam aos estudantes ampliarem a capacidade de uso da língua (leitura e produção) em práticas situadas da linguagem. Sendo assim, as habilidades de leitura e produção não serão desenvolvidos de forma descontextualizada, mas partindo da leitura de diversos gêneros textuais que circulam em diversos campos de atividade humana.

Numa prática pedagógica voltada para leitura, interpretação de textos e produção textual, o estudo metalinguístico deve ser utilizado como uma ferramenta de apoio para a discussão dos aspectos mais relevantes da língua sob a orientação do professor que deverá articular as práticas de linguagem a todos os aspectos envolvidos no processo de compreensão do funcionamento da língua para que a aprendizagem não seja inviabilizada (BRASIL, 1998).

Com base nesses pressupostos, as atividades de leitura e de compreensão de texto devem ser trabalhadas dentro da perspectiva da gramática reflexiva a partir da busca “de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua” (LUNA, 2017, p. 35)

Ainda, segundo Luna (2017), uma leitura proficiente não exige a decodificação de palavras e frases, mas implica em dispositivos de seleção, inferência e verificação do que está sendo lido. Com base nesse processo, o texto passa a interagir com o aluno, tornando um leitor competente, “capaz de ler as entrelinhas de um texto, percebendo os elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, criando estratégias de leitura, etc.” (LUNA, p. 35).

Segundo Zilberman (2009), o ensino da leitura deve ocorrer no primeiro ano do ensino fundamental, estendendo-se aos outros anos do ensino fundamental e médio. A leitura deve ser entendida como um procedimento de apropriação da realidade, tendo a obra literária como o objeto pela qual ela se concretiza, transformando a criança habilitada à leitura em um leitor literário. Afinal, a leitura literária precisa ser vivenciada pelo leitor.

## O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS

O mundo da leitura estabelece um vínculo com a linguagem, pois é por meio dela que há interação entre homem e o mundo, sendo impossível compreender a existência dos seres humanos sem o ato da leitura. A tradução da leitura em uma atividade escrita, permite a fixação do que foi dito, “garantindo a autonomia desse com referência à ocasião de sua gênese ou às intenções que o produziram, configurando um universo independente, cuja significação advém da intimidade de suas fronteiras” (ZILBERBAN, 2009, p. 32).

Ambos os documentos oficiais – PCN e a BNCC - julgam relevante o trabalho com os gêneros textuais para a construção de sentidos com base na leitura de diversos textos apresentados pelo professor nas aulas de língua portuguesa. O contato do aluno com uma heterogeneidade de textos escritos servirá como referência para a produção de outros textos.

Para Luna (2017), os gêneros são ferramentas que possibilitam o desenvolvimento da leitura, “pois para compreendermos um texto é necessário explorá-lo ao máximo, vendo-o como um todo com sentido, e não fragmentado por frases isoladas, sem conexão com a realidade” (LUNA, 2017, p. 18). Esse trabalho com os gêneros é enfatizado pelos PCN quando recomenda que o professor utilize de diversos gêneros que circulam em nosso cotidiano, pois os mesmos exercem as funções de divertir, informar, comunicar, persuadir, entre outras.

A autora ainda afirma que há dois fatores necessários para serem trabalhados com os gêneros textuais: o primeiro, diz respeito às condições de produção dos gêneros, e o segundo, refere-se à sua função social. Afinal, os gêneros são selecionados de acordo com o tema, adequando-se às situações comunicativas para que haja interação entre os interlocutores. Portanto, o gênero “permite a constituição e reconhecimento das situações sociais, além de contribuir no ensino de língua, desenvolver habilidades envolvidas na leitura e produção textual” (LUNA, 2017, p. 53).

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, inseridas na vida social, houve mudanças nas práticas de linguagem, uma vez que foi incorporado ao processo de ensino-aprendizagem outros letramentos por meio das novas ferramentas digitais, contribuindo para a criação e modificação de gêneros e das práticas de linguagem (BRASIL, 2017). O que faz da BNCC uma atualização em relação aos PCN no que diz respeito à inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, consideradas responsáveis pelo surgimento de novos letramentos, principalmente as tecnologias digitais que possibilitaram novos espaços de comunicação e interação à distância (KLEIMAN, 2016).



Assim, no que concerne aos multiletramentos, a BNCC procura valorizar as diversas linguagens digitais e os diferentes letramentos, contemplando “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 68).

As atividades de leitura devem levar em conta os interesses dos alunos, cabendo à escola promover encontros de leitura onde o aluno possa escolher seus próprios livros, sob a mediação do professor. Além disso, é preciso ensinar a ler, sem a imposição de sentidos, criando ferramentas que desenvolvam tanto as habilidades de leitura quanto o seu poder de interpretação, através de experiências estéticas significativas. Mas para isso, é necessário, segundo Barbosa (2012), que o professor seja um leitor ativo, pois é a partir de seus depoimentos sobre experiências vivenciadas por meio das inúmeras leituras, sobre as personagens, o enredo, os trechos mais significativos das histórias que leu que o professor poderá estimular os alunos a ingressar no mundo da leitura.

Segundo Geraldi (1999, p. 91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Nesse processo, o sentido de um texto, que se produz nas relações dialógicas, pode constituir leituras possíveis, colocando o aluno como agente ao atribuir um significado ao texto, reconstruindo-o a cada nova leitura, diferenciando-se da leitura feita pelo professor. O diálogo do aluno é com o texto, o professor deve ser apenas um mediador desse diálogo, com o objetivo de orientá-lo quanto a presença sutil de ideologias que manipulam o comportamento, as ações e o nosso pensamento.

Para o autor, os professores estão mais preocupados com o ensino da metalinguagem do que com o domínio das habilidades de uso da língua nas mais variadas situações concretas de interação, tornando o uso da linguagem uma atividade artificial porque o aluno, mesmo produzindo um discurso na primeira pessoa, sente dificuldades em se colocar como sujeito do discurso emitido, reproduzindo a fala do outro, sem questionar.

Dessa forma, a escola não ensina o aluno a ler e produzir textos. São feitos exercícios de interpretação e análise de textos e a produzir redações. O que significa que há simulações de leituras e do uso da língua escrita (GERALDI, 1999). Ao fazer isso, a escola silencia as vozes que representam a variedade linguística que o aluno domina e seu conhecimento de mundo, excluindo o aluno do espaço escolar, onde muitos grupos marginalizados sofrem por terem seus saberes ignorados, sua fala ridicularizada.

Ainda conforme a autora, o letramento contribui para a ampliação do universo textual, incluindo novos gêneros textuais no cotidiano escolar. Ao incluir textos comuns, podemos relacionar o trabalho escolar com a vida social, como por exemplo, os textos multimodais que podem ser usados para se interpretar o que está nas entrelinhas de algumas imagens, contribuindo na formação de leitores.

Os gêneros textuais devem ser apresentados aos alunos por meio da leitura para que possam identificar os recursos discursivos, textuais e linguísticos, proporcionando uma melhor comparação dos gêneros trabalhados para que possam produzi-los em qualquer situação vivenciada dentro ou fora da escola (GURGEL, 2009), contribuindo para que o aluno construa um comportamento de leitor e escritor a partir da participação em situações práticas e não como conteúdo trabalhado em sala de aula.

Segundo Barbosa (2012), o trabalho com gêneros textuais deve focar uma abordagem enunciativa e discursiva, com base nas concepções de Bakhtin, contrapondo-se ao trabalho com tipologias textuais que destacam apenas os aspectos formais e textuais, incluindo no máximo sua funcionalidade. Isso vale para todos os gêneros, independente de pertencerem ao currículo escolar ou advindos de outras esferas para a escola.

As produções textuais escolares baseadas nos tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo não garantem o conhecimento necessário para a produção de textos que o aluno escreverá por toda a sua vida social. Para que o ato de ler e escrever tenha utilidade, é necessário que o aluno participe de forma eficiente de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Mas, ao construir as produções, os aspectos gramaticais e ortográficos não devem ser relevantes, a prioridade deve ser com o discurso elaborado (GURGEL, 2009).

O planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita são etapas necessárias para as produções textuais. Lembrando que a revisão não deve considerar apenas os aspectos ortográficos e gramáticos, mas se o propósito de produção foi alcançado. “O objetivo do aluno ao fazer a revisão de texto é conseguir que ele comunique” (GURGEL, 2009, p. 43). O referido autor ainda ressalta que o percurso de autoria do discurso consiste em elaborar um texto com as próprias ideias e dentro das características de um gênero textual.

Muitas vezes, o trabalho com o gênero por parte de alguns professores desconsideram os campos de atividades humanas, tornando o trabalho superficial, uma vez que se limita à apropriação de características, de seus elementos e suas relações, contradizendo os pressupostos bakhtiniano quanto à perspectiva do trabalho com gêneros, o que não contribui para a construção do aluno reflexivo, crítico e autônomo. Esse tipo de trabalho formará

apenas alunos capazes de construir “textos adequados a várias situações sociais hipotéticas e às propriedades dos gêneros em questão” (BARBOSA, 2012, p. 29).

Na maioria das vezes, as propostas dos professores contemplam apenas a solicitação da produção do gênero para averiguar se o aluno assimilou o que foi ensinado e não para saber o que ele tem a dizer, partindo de “aspectos da esfera e das condições gerais de produção de um gênero às propriedades formais, temáticas e estilísticas” (BARBOSA, 2012, p. 33). Os gêneros textuais devem ser trabalhados visando à compreensão do texto lido e, conseqüentemente, à produção adequada de textos que pertençam ao gênero trabalhado, contribuindo para a formação do leitor no seu sentido mais amplo.

O trabalho com gêneros pode proporcionar a elaboração de projetos que contribuam para “o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção textual, possibilitando avanços da competência discursiva” (BARBOSA, 2012, p. 45). O objetivo não é formar escritores, mas proporcionar situações em que o aluno tenha o direito de fala, “e o fato de ele ser incitado a dizer algo implica que se tenha o que dizer e se domine o como dizer, o que, por sua vez, supõe a análise dos efeitos das escolhas nos níveis textual e discursivo” (BARBOSA, 2012, p. 46).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a escola é constituída por uma diversidade sociocultural em seu cotidiano, exigindo do professor, agente de letramento da comunidade da qual pertence, uma mudança de comportamento para que possa lidar com os variados contextos com o qual se depara.

Além do diálogo com a comunidade, para que essa possa contribuir na superação das dificuldades que o professor encontra diariamente, é preciso que o professor tenha mais autonomia na seleção dos conteúdos e oriente o alunado também quanto a presença sutil das ideologias nos textos que manipulam o pensamento, as ações e o comportamento das pessoas.

Assim, há muitos professores que ainda estão presos à pedagogia porque se preocupam apenas com a alfabetização e não incluem no currículo de Língua Portuguesa práticas letradas que fazem uso de diversas linguagens das variadas culturas que circulam em sala de aula, além daquelas já valorizadas tradicionalmente pela escola.

Portanto, cabe à escola trabalhar as práticas de letramento dentro de uma perspectiva situada, inserindo os gêneros textuais como objeto no processo ensino-aprendizagem, articulando as práticas de leitura e escrita e a de análise linguística, para que os alunos possam participar mais plenamente das situações sociais que possam encontrar ao longo de sua vida.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAI, Célia F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. – 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum - **BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João W. et al (Org.). **O texto na sala de aula**. Editora Ática. Coleção na sala de aula. 3ª ed. 1999.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GURGEL, Thais. Escrever de verdade. In: **Produção de texto**. Revista Nova Escola. Editora Abril, Ano XXV, nº 219, jan./fev. 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

\_\_\_\_\_; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e Ressignificações do Letramento**: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary**. Ver. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

LUNA, Natasha Ferraz Canto de Pessoa de. **Letramento**: a leitura inferencial numa perspectiva sociointeracionista. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs.]. **Multiletramentos na escola**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ZILBERMAN R.; ROSING T. M. K. et al (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. – São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

