

Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II

School lettering: reading and writing practices in fundamental education II

Antonio Pereira Lontras Junior

Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2501-3006>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6669560154835822>

E-mail: lontrasjunior@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-4739>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>

E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Resumo

Os estudos sobre os letramentos têm tomado grandes proporções nas últimas décadas, visto que professores, pesquisadores e profissionais da área da educação buscam meios de tornar as suas práticas de ensino exitosas. Além disso, evidenciamos que a recomendação de ensino de línguas na perspectiva do letramento está contemplada em documentos que orientam a Educação a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, as pesquisas e a divulgação de práticas de letramento escolar têm contribuído para que os professores de língua portuguesa desenvolvam atividades que contribuam para que os estudantes possam utilizar os conhecimentos construídos na escola em práticas sociais de uso da leitura e da escrita em diversos espaços e mídias sociais. Sendo assim, esta investigação busca discutir conceitos a respeito do(s) letramento(s) e da alfabetização, como também evidenciar práticas de letramento escolar que orientam os professores no processo de ensino-aprendizagem dos educandos em sala de aula. Esta é uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica, com dados analisados de maneira qualitativa e os principais autores que dirigem nossa discussão são Soares (2014, 2017) e Leite e Botelho (2011). Como resultado, evidenciamos que práticas de letramento envolvendo a leitura e a escrita na sala de aula promovem um ensino contextualizado às demandas sociais e, assim, podem favorecer a construção dos conhecimentos e as competências linguísticas e socio-interacionais dos educandos de maneira a ampliar a participação de forma ativa nas diferentes atividades sociais envolvendo leitura e escrita. Palavras-chave: Letramentos Múltiplos. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Leitura. Escrita.

Abstract

Studies on literacies have taken on great proportions in recent decades, as teachers, researchers and professionals in the field of Brazilian education are looking for ways to make their teaching practices successful. In addition, we show that the recommendation of language teaching in the perspective of literacy is included in documents that guide Education, as in the case of the Common National Base Curriculum, published in 2017. Therefore, research and dissemination of school literacy practices have contributed to that Portuguese language teachers develop activities that contribute so that students can use the knowledge built at school in social practices of using reading and writing in different spaces and social media. Therefore, this investigation seeks to discuss concepts regarding literacy(ies) and literacy, as well as to highlight school literacy practices that guide teachers in the teaching-learning process of students in the classroom. This is a basic, bibliographic research, with data analyzed in a qualitative way and the main authors who direct our discussion are Soares (2014, 2017) and Leite and Botelho (2011). As a result, we show that literacy practices involving reading and writing in the classroom promote a contextualized teaching to social demands and, thus, they can favor the construction of students' knowledge and linguistic and socio-interactional skills in order to expand active participation in different social activities involving reading and writing.

Keywords: Multiple literacies. Portuguese Language Teaching. Elementary School. Reading. Writing.

Data de submissão: 27/05/2021 | Data de aprovação: 08/09/2021

1 Considerações iniciais

O uso da leitura e da escrita são importantes para a constituição do sujeito e para a sua vivência em sociedade. Isso porque a internalização dessas práticas possibilita o acesso a informações que nos auxiliam no cotidiano, a exemplo da apropriação do conhecimento e daqueles produzidos pela humanidade e para a socialização.

Essas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita ocorrem em vários momentos cotidianos como a leitura de uma placa informativa, de um anúncio publicitário, de um *outdoor* na estrada, um edital para concurso, na escrita de um bilhete, de um *e-mail*, ou mesmo de uma lista de compras para ir ao supermercado.

O contato com essas práticas de uso da leitura e da escrita inicia antes da escolarização, nas relações familiares e, através delas, as crianças vivenciam diferentes usos da escrita e de outras linguagens que permitem a elas, paulatinamente, a construção de saberes sobre o seu uso, mesmo no período que antecede o aprendizado do código escrito. Por isso, o sistema educacional brasileiro, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) orienta que as práticas de leitura e escrita, através da alfabetização, sejam adquiridas logo na infância, pois, ao se apropriar do código linguístico, a criança poderá vivenciar o contexto de uso dessa ferramenta (que é a escrita) de maneira a compreender o seu uso nas mais diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que, para ampliar a inserção no mundo letrado, a criança precisa conhecer o código escrito e saber utilizá-lo nas diversas situações. Por isso, o processo de alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, ou seja, do uso contextualizado da leitura e da escrita, considerando, para isso os conhecimentos prévios do estudante.

Contudo, as práticas de letramento escolar (em outras palavras, os usos da leitura e da escrita nas instituições educativas) não se restringem ao período de alfabetização, elas se constituem no uso da leitura e da escrita em diversas situações na escola e, em função disso, o professor de português deve dar continuidade a essa abordagem da língua durante os anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental II). O aprendizado dessa modalidade da língua deverá partir dos conhecimentos de mundo do aluno, ou seja, dos saberes que fazem parte do seu contexto de vida e, desse modo, pode contribuir para a internalização dos significados, para melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula e para o uso desses saberes no cotidiano dentro e fora da escola.

Diante disso, este artigo foi elaborado com base no seguinte questionamento: Qual a relevância de se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pautado pelas práticas de letramento? Dessa forma, defendemos que as práticas de letramento escolar ampliam a percepção e a ação de uso da língua portuguesa pelos estudantes nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Em face do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir, por meio da literatura científica, a relevância da mediação da aprendizagem do aluno do ensino fundamental II através de práticas de letramento. No tocante à metodologia utilizada, trata-

se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e descritivo (PRODANOV; FREITAS, 2013), com a coleta de dados e análise da literatura na perspectiva narrativa (ROTHER, 2007).

Esse trabalho está dividido em quatro seções: Introdução, Alfabetização, letramento e letramentos múltiplos; Práticas de letramento escolar para um ensino significativo no ensino fundamental II e as Considerações Finais.

2 Alfabetização, letramento e letramentos múltiplos

O *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (2015, p. 73) conceitua o termo alfabetização como: “Ato ou efeito de alfabetizar. Difusão da instrução primária.” Já o *Dicionário Online de Português* (2021, n. p.) descreve o mesmo termo como “Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.” Ante as percepções trazidas nessas conceituações dicionarizadas, entendemos que o processo de alfabetização para os dicionários deve ser um ato difundido ainda nos primeiros anos de ensino na escola, configura-se como uma instrução inicial fundamental e está voltada para o ensino da leitura e da escrita.

Segundo o material de apoio disponibilizado pelo Programa de Formação Continuada dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), o conceito de alfabetização está voltado para o ensino aprendizagem da tecnologia da escrita e do sistema alfabético. Assim, no que concerne à leitura da língua portuguesa, a apropriação desses conhecimentos proporciona ao indivíduo a capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons; já na forma escrita, envolve a capacidade de identificar esses sons e transformá-los em sinais gráficos (BRASIL, 2008, p. 10).

Em concordância com a compreensão de alfabetização apresentada por esse programa, Soares (2017, p. 17) diz que “A alfabetização seria um processo de representação dos fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Já de acordo com Silva (2018, p. 253): “a alfabetização, a partir do século XX, passa a ser responsabilidade da escola, exclusivamente” e, dessa maneira, a família se desvincula dessa função e começa a responsabilizar a escola pela tarefa de ensinar o sistema alfabético aos educandos.

Diante das conceituações apresentadas pelas autoras, o processo de alfabetização, em suma, pode ser entendido como a apropriação da representação escrita da fala ou da representação falada da escrita. Todavia, ressaltamos que o próprio conceito de alfabetização se modificou a partir das necessidades e dos usos do código escrito. Nesse sentido, Lucas (2014, p. 73), ao elencar as percepções sobre alfabetização, no Brasil, em diferentes momentos históricos, construiu uma progressão indicando que era considerada uma pessoa alfabetizada aquela que:

[...] soubesse escrever apenas o próprio nome; posteriormente, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; depois, adotou-se o critério da escolarização, o qual subentende que, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, melhor uso faz da leitura e da escrita. (LUCAS, 2014, p. 73).

Notamos assim que vários conceitos de pessoa alfabetizada são construídos historicamente, em outras palavras, essas percepções sobre o termo são mutáveis, pois se baseiam na necessidade de uso da leitura e da escrita em dada sociedade. Corroborando com Lucas (2014), Nascimento e Oliveira (2017) dizem que essas percepções são oriundas de critérios elencados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo afirmam as autoras, a UNESCO, até 1940, considerava alfabetizada a pessoa que decodificava sons da língua. Em 1951, o critério passou a ser a leitura e a compreensão de um bilhete simples e, em 1978 ampliou a percepção de alfabetizado para aquela pessoa que utilizava a leitura e a escrita nas atividades sociais.

Essas mudanças, conforme Soares e Batista (2004 apud LEITE; BOTELHO, 2011), são motivadas pelas cobranças sociais e políticas que, em decorrência das demandas de acesso ao conhecimento, são mediadas por diferentes mídias e linguagens que perpassam as relações de comunicação cotidianas.

Dessa maneira, para que o cidadão possa se inserir nas práticas sociais da cultura escrita, ele precisa dominar essa “tecnologia” que é a escrita para participar das diferentes situações compartilhadas por dado grupo social. Diante disso, Frade (2005 apud LEITE; BOTELHO, 2011, p. 4) afirma que

[...] a apropriação do sistema de escrita envolve vários aspectos e capacidades, como a compreensão das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, como o desenho. Envolve domínio das convenções gráficas, ou seja, saber que a escrita é feita de cima para baixo, da esquerda para a direita. Também envolve o reconhecimento das unidades fonológicas, do alfabeto e da correspondência entre som e letra.

Para a autora existe uma gama de capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos para que consigam utilizar o sistema da escrita. Desse modo, além de conhecer o alfabeto e as possibilidades de organização para a formação das palavras e frases, é necessário entender outras convenções da escrita que permitem ao aluno utilizar desta ferramenta para suprir suas necessidades de comunicação na atualidade.

Como explica Soares (2020), é preciso conhecer as convenções de leitura que marcam determinado gênero textual e os efeitos de sentidos obtidos a partir da subversão à regra para compreender a gama de textos que circulam socialmente. Devido a essas demandas, ser alfabetizado não era suficiente. Tornou-se necessário, portanto, o uso da leitura e da escrita situado nas múltiplas práticas sociais mediadas pela língua. Sendo assim, a alfabetização não atendia às demandas necessárias para interagir através da leitura e da escrita e, em face disso, surge o conceito de letramento (SOARES; BATISTA, 2004 apud LEITE; BOTELHO, 2011).

Conforme afirma Soares (2014), a palavra letramento é considerada uma recém-chegada ao vocabulário das ciências linguísticas e da educação, pois somente na metade dos anos 1980 esse conceito surge nas discussões dos especialistas dessas áreas.

Em outra obra, Soares (2017) complementa informando que em países como a Inglaterra e o Estados Unidos que embora já tivessem a palavra *literacy* (que significa condição de quem é letrado) dicionarizada, essa temática só veio tornar-se pauta nas discussões de

especialistas da área das ciências da linguagem por volta dos anos 1980 e, desde então, gera discussões, pesquisas e publicações científicas que orientam os programas de avaliação das competências de leitura e escrita da população.

Sobre o processo de constituição desse termo na língua portuguesa, Soares (2014, p. 18, grifo da autora) diz que

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **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.

Apesar de a autora apresentar essa conceituação, na maioria dos dicionários a palavra *letramento* ainda não é encontrada. Sobre isso, Kleiman (2001, p. 17) diz o porquê dessa situação: "A palavra *letramento* não é encontrada atualmente nos dicionários, provavelmente em função da complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio." Destarte, por ser um conceito amplo e difícil de delimitar, como também estar constantemente sofrendo alterações, vários dicionários ainda precisam adotar esse novo vocábulo em suas páginas.

Para Soares (2014, p. 19), "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." Assim, conforme explica a autora, o termo *letramento* está ligado ao ato de aprender a ler e escrever em situações de usos da leitura e da escrita.

No termo *letramento* há um conceito implícito da ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem implicações culturais, sociais, econômicas, políticas, cognitivas e linguísticas, seja para o grupo social em que esteja inserida introduzida, seja para o indivíduo que aprenda a usá-la (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Soares (2020, p. 23) conceitua o *letramento* como "capacidades de uso da leitura e da escrita para inserir-se nas práticas pessoais e sociais que envolvem a língua escrita". Para a autora essas capacidades envolvem a leitura, a escrita e a interpretação em diferentes situações, por meio de vários gêneros textuais, para diferentes interlocutores, em múltiplas circunstâncias e com objetivos diversos.

Kleiman (2005) diz que a todo momento estamos rodeados e envolvidos nos *letramentos*, pois o sistema da escrita permeia o nosso cotidiano. Assim, ao escrevermos uma carta, ao lermos um bilhete na porta da geladeira, um cardápio na pizzeria em uma noite de domingo ou até mesmo um aviso exposto por escrito em um ambiente público, percebemos a necessidade de sermos letrados para que consigamos compreender tais informações. Em concordância com isso, Leite e Botelho (2011, p. 5) relatam que

Assim, como fenômeno social, o *letramento* está presente na vida. As pessoas estão cercadas de informações escritas por onde quer que passem, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em muitos outros ambientes, e o *letramento*

se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.

Diante dessa afirmação, podemos compreender a importância do letramento para o indivíduo e para a sua participação nas práticas sociais, pois a todo momento somos solicitados a exercer essas práticas de leitura e escrita, para a compreensão do mundo, para interação social entre outras atividades humanas.

Nesse seguimento, Soares (2014, p. 21) adverte que, para ser letrado, "[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]." Conforme afirma a autora, a codificação do código linguístico não é suficiente para que o indivíduo possa usufruir com propriedade da leitura e escrita. É necessário que ele consiga superar a decodificação e chegar à compreensão, para que, assim, possa atender às requisições da comunicação em sociedade baseada no uso da língua.

Em consonância com a autora, Macedo (2006) diz que a percepção social sobre o que significa ser letrado pode variar, pois, para alguns, ser letrado pode ser uma pessoa capaz de ler, compreender e extrair informações de um livro canônico da Literatura Brasileira, como o *Grandes Sertões Veredas*, de João Guimarães Rosa, porém, para outros ser letrado é um indivíduo que consegue ler a reportagem de um jornal.

De acordo com Soares (2014), alfabetização e letramento podem ocorrer simultaneamente, mas uma condição pode se desenvolver sem a outra, em outras palavras, a pessoa alfabetizada que não exerce as práticas de leitura e escrita - como ler revistas, jornais ou livros - pode apresentar dificuldades para identificar informações ou mesmo interpretar um texto em função do gênero textual e da organização textual apresentada. Por isso, o processo de letramento precisa ocorrer simultaneamente ao processo de alfabetização para ampliar a inserção do educando nas práticas sociais letradas.

Soares (2017) diz que, apesar de a alfabetização e do letramento serem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos que envolvem saberes, habilidades e competências específicas, que sugerem formas de aprendizagem diversificadas e, conseqüentemente, requerem procedimentos de ensino que contemplem essas especificidades de conhecimento do código escrito (a alfabetização) e dos usos sociais desse código nas práticas sociais de leitura e escrita (letramentos).

Diante dos conceitos apresentados sobre alfabetização e letramento, percebemos que eles sofrem modificações constantemente e a cada dia tornam-se mais difíceis de determinar a abrangência. Sobre isso, na atualidade a palavra *letramento* por si só não dá conta de toda essa gama de práticas sociais que são estabelecidas através da leitura e da escrita. Dessa forma, foi preciso um termo mais abrangente como os *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos* que, conforme explicita Rojo (2012, p. 13), "não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral".

A autora afirma ainda que a o termo aponta para duas multiplicidades presentes na sociedade atual: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens utilizadas nas

comunicações. Sobre a multiplicidade cultural, Rojo (2012) destaca as diferentes culturas presentes em uma sociedade que nos faz refletir sobre a superação das dicotomias entre a cultura erudita e popular para pensar nas múltiplas representações de mundo, de socialização e de artefatos representativos das práticas de determinado grupo social. Sobre a multiplicidade de linguagens, a autora remete aos textos que circulam na sociedade integrando o impresso, o digital, o audiovisual e as variadas formas de produção e representação mediadas por linguagens viabilizadas nessas mídias.

Devido a essas demandas de uso da linguagem na interação social, buscamos discutir sobre as práticas de letramento escolar que podem ser desenvolvidas no ensino fundamental II.

2 Práticas de letramento escolar para um ensino significativo no ensino fundamental II

As práticas de letramento, quando exercidas em sala de aula, podem trazer resultados significativos em relação a ampliação do repertório cultural e aprendizagem do educando. Isso porque as vivências em situações de uso da leitura e da escrita, os letramentos, proporcionam a reflexão sobre o uso da linguagem nas diferentes situações do cotidiano. Assim os estudantes podem associar os conteúdos aprendidos às suas práticas sociais, de modo a favorecer o aprendizado à medida que torna esse processo mais efetivo.

Nesse sentido, Colomby e Ferreira (2018) afirmam que as práticas de letramento em sala de aula devem partir de uma prática social e somente após situar determinado texto em uma situação verossímil, devem-se trabalhar os conteúdos como ortografia, gêneros textuais e entre outros.

Diante disso, podemos perceber que o letramento permeia pelo cotidiano do aluno no contexto escolar e nas atividades que ocorrem em outros espaços sociais, por isso, Colomby e Ferreira (2018, p. 259) dizem que

Letramento escolar envolve práticas que visam o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de atividades que levem em conta o uso da língua em situações reais diversas, proporcionando aos alunos um trabalho colaborativo, bem como sua inserção na sociedade como seres críticos e ativos.

Em acordo com a fala dos autores, ressaltamos que é necessário que o professor de português leve em consideração as situações vividas pela língua que foram vividas pelos alunos e trazê-las para sala de aula, de forma a proporcionar atividades de ensino que tenham como ponto de partida essas vivências. Ancorados nesses conhecimentos prévios dos estudantes, os docentes poderão promover um desenvolvimento significativo das práticas de leitura e escrita, como também contribuir para que o educando interprete e utilize as informações e conhecimentos construídos nessas práticas, de maneira a se tornar um ser crítico e ativo em sociedade.

Conforme destaca Kleiman (2005), o letramento não pode ser considerado uma habilidade em si, mas ser letrado implica agregar habilidades e competências para a produção

e compressão de interações mediadas pela linguagem. Dessa forma, o trabalho com base em um gênero textual inserido em uma situação de uso, ou seja, em práticas de letramento, propicia o desenvolvimento de habilidades e competências que implicarão a composição e interpretação de informações de maneira contextualizada e assertiva.

Contudo, diante dessas informações, podemos nos perguntar o porquê de as práticas de ensino utilizadas pelo professor se demonstrarem ineficientes gerando estudantes desinteressados, desmotivados e com aprendizagem deficitária. Leite e Botelho (2011, p. 11) nos trazem uma resposta referente a essa inquietação quando afirmam que

O que acontece na maioria das vezes é que a escola não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela. O que se ensina torna-se totalmente descontextualizado da realidade do educando, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado e, até mesmo, a evasão.

Em face dessas situações, ressaltamos a importância de o professor conhecer e valorizar o contexto sociocultural do aluno e as bagagens que ele constituiu ao longo da vida, de maneira a planejar atividades didáticas nas quais o aprendizado tenha sentido para o estudante. Para isso, o professor não pode ignorar as culturas construídas na localidade em que o aluno vive, a exemplo do bairro que pode ser localizado em um bairro periférico ou no centro da cidade, como também se a escola fica localizada em uma zona urbana ou rural, pois esses e outros fatores que modificam o acesso à cultura letrada e, conseqüentemente, as necessidades de uso da leitura e da escrita no cotidiano dos estudantes influenciam, de forma direta, na seleção e a abordagem dos conteúdos e nos procedimentos de promoção de práticas de letramento. Sobre isso, Colomby e Ferreira (2018 p. 259) afirmam que

Considerando que a leitura e a escrita são práticas sociais, teoricamente, os alunos da zona rural vivenciam situações diferentes daquelas que ocorrem na zona urbana, como, por exemplo, sua inserção no mundo digital, ou até mesmo a exposição a mídias impressas, como cartazes, jornais, folhetos, entre outros.

Diante disso, o professor precisa considerar essas questões culturais e de organização das comunidades diante dos usos da leitura e da escrita no momento de planejar e efetivar as práticas de letramento em suas aulas.

Outro questionamento que pode ser gerado a partir das considerações sobre a relevância de ensino de língua portuguesa na perspectiva do letramento é: como poderíamos aplicar esses conhecimentos teóricos em nossas práticas de ensino na escola? No tocante ao trabalho com a leitura, é necessário que o professor inicie o trabalho com a escuta dos estudantes sobre os usos que eles fazem da escrita. Em segundo lugar, é preciso realizar a motivação a respeito das possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação social viabilizado pela leitura.

Assim, para que os alunos se sintam instigados a participar da atividade planejada pelo professor, pode surgir a pergunta: Que tipo de motivação poderia ser bem sucedida nessa prática? Cosson (2009) diz que as motivações mais bem-sucedidas em relação ao trabalho com a leitura são aquelas que criam laços estreitos com o texto que será lido em seguida. Para isso,

o professor deverá construir uma situação desafiadora na qual os alunos se sintam convidados a responder questões sobre a temática e a se posicionem diante de um tema que supostamente faça parte daquele texto. Para o autor, essa é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Após a motivação, o professor pode trabalhar várias estratégias para a leitura na aula, como a leitura silenciosa, a leitura compartilhada, a leitura comentada na qual o professor e os alunos fazem pausas durante a leitura do texto para comentarem trechos que lhes chamem a atenção.

Para o processo de trabalho com o texto, Cantalice (2004) sugere algumas estratégias que podem ser adotadas por professores nas aulas e, para isso, orienta o uso de três percursos da leitura (pré-leitura, leitura, depois da leitura). Ao discorrer sobre cada uma delas, a autora destaca que:

Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. (CANTALICE, 2004, p. 105)

Essas sugestões da autora contribuem de forma significativa para o exercício da leitura em sala de aula, tendo em vista que contemplam três percursos que permeiam todo o processo de leitura partindo da prévia, passando à leitura propriamente dita até chegar à finalização do percurso trilhado que é o momento pós-leitura. Dessa forma, o professor, ao exercer esses recursos em suas aulas, poderá desenvolver a proficiência e a interpretação aprofundada do texto, desvelando os sentidos que se encontram nas entrelinhas do texto.

Para o trabalho com a escrita em sala de aula, é preciso que o professor procure trazer para o seu planejamento didático atividades que envolvam o uso dos gêneros textuais, porque o trabalho com esses textos possibilita aos educandos uma diversidade de formas de circulação de informações presentes no seu cotidiano. Essa forma de trabalho com a língua é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Língua Portuguesa quando dizem que

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

O trabalho com os gêneros textuais, reafirmado na BNCC (BRASIL, 2017), é essencial nas práticas docentes, visto que essa abordagem de ensino contempla um grande leque de textos dos mais variados segmentos e, desse modo, o professor tem a oportunidade de ensinar o estudante a produzir e compreender textos que circulam no cotidiano do aluno.

Para isso, ao propor a escrita de determinado gênero textual em sala de aula, é relevante que o professor delimite a situação de interação verbal que pode ser requerida ou utilizada em determinada forma de produção do enunciado e explicita as características e as restrições de produção referentes a esse gênero textual. Entre os elementos que devem ser conhecidos para a produção de um texto, Gomes e Santos (2019, p. 1206) elencam: “[...] enunciador (quem escreve o texto), interlocutor (para quem o texto se dirige), o propósito enunciativo (a finalidade do texto), o suporte (o local de publicação e/ou de circulação do texto).”

Para os autores, esses elementos são essenciais no uso da linguagem em situações autênticas de comunicação, dessa maneira, é fundamental reconhecê-los ao elaborar tarefas de produção escrita que se aproximem do cotidiano do aluno e explicitá-los na orientação ofertada aos alunos para a produção da atividade.

Para o trabalho com a escrita também é preciso que o professor leve em consideração o perfil da sua turma, ou seja, o seu conhecimento sobre o código escrito, de maneira a elaborar atividades de produção textual que estejam em acordo com os níveis de conhecimentos adquiridos pelos educandos daquela determinada série. Assim, o professor poderá solicitar a leitura e/ou a escrita de determinado gênero textual, realizar juntamente com os alunos as correções das produções e solicitar a realização da reescrita ou a retextualização.

Contudo, nessas atividades é essencial que haja o acompanhamento coletivo e também o atendimento individualizado dos alunos (quando necessário) de maneira a sanar as dúvidas e responder aos questionamentos desses discentes, para que os estudantes, ao final do percurso, obtenham produções significativas e construam o letramento em diferentes manifestações da leitura e da escrita.

Considerações finais

As discussões realizadas no presente trabalho apontam para uma construção histórica dos conceitos de alfabetização e de letramento(s). Enquanto o primeiro conceito remete à apropriação do código, o segundo se fixa no uso social da leitura e da escrita sendo, portanto, processos interdependentes necessários para a participação na sociedade letrada.

A construção desses conceitos decorre de percepções e usos da língua em determinado momento histórico e para dada sociedade. Em função disso, as práticas de ensino da língua portuguesa, desde a década de 1940, modificaram-se em função das necessidades e possibilidades de produção e interação mediadas pela leitura e pela escrita nas práticas cotidianas.

Em função disso, a escola, como promotora de práticas letradas na nossa sociedade, precisa repensar o ensino da língua de maneira a formar cidadãos capazes de participar e de se posicionar diante de situações nas quais emergem os usos da leitura e da escrita. Em face do exposto, podemos constatar a pertinência de entender e construir um processo de ensino-aprendizagem pautado pelas práticas de letramento para a promoção de uma aproximação

entre a sala de aula e o conhecimento de mundo do aluno. Com a explicitação dessa relação entre o conhecimento construído na escola e o seu uso em sociedade, é possível ressignificar a construção de conhecimentos na escola. Assim, partindo daquilo que é conhecido pelo aluno para ampliar o conhecimento sobre a comunicação mediada pela língua, torna-se possível o despertar o interesse do aluno em aprender.

Diante disso, reforçamos que é essencial que o professor adote essas práticas em suas atividades de ensino e, para isso, é necessário se apropriar dos conhecimentos técnicos e planejar práticas para trabalhar os conteúdos em consonância com a realidade sociocultural da comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, será possível desenvolver a autonomia dos alunos e motivá-los a participarem das atividades propostas nas aulas, proporcionando uma construção conjunta e contextualizada de conhecimentos.

Referências

ALFABETIZAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/#:~:text=Significado%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,da%20leitura%20e%20escrita%20rudimentar>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2021.

COLOMBY, Mayara Wojciechowski; FERREIRA, Rodrigo Klassen. Letramento no Ensino Fundamental: Percepções de alunos e professores sobre as práticas de ensino de leitura e escrita em uma escola da zona rural de Camaquã. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 255-268, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.255-268.732. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/732>. Acesso em: 30 mar. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/1258/epub/36?code=VQQ319OhTtjeNXeh8ToXQCbWRgV4duVZC9A97QGwtZYuFWrUC8mq+DBBVHsC+gXyPMm14UEdRW49bfnqm yoPhQ==>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DICIONÁRIO escolar: língua portuguesa. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **É preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [s. l.]: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

GOMES, Maíra da Silva; SANTOS, Letícia Grubert dos. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, Set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301197&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2021.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, p. 1-21, jan.-jun, 2011.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 38, p. 69-92, 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/807/678>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. **GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística**, Pelotas, v. 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/ak4prOj>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NASCIMENTO, Marilza Ferreira do; OLIVEIRA, Pábula Novais de. A incongruência do conceito de pessoa alfabetizada da justiça eleitoral com as funções constitucionais dos representantes públicos. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, v. 14, n. 24, ano 14, p. 41-57, jul/dez 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/AppData/Local/Temp/3257-Texto%20do%20artigo-5440-3-10-20190318.pdf> Acesso em: 26 maio 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e linguagem na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 – 32.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, São Paulo, Apr./June, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, Rivalda Lima de Souza. O letramento escolar como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental II. **Prometheus - Journal of Philosophy**, [s. l.], v. 11, n. 26, p. 243-262, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://das.revistas.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/8630>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p. ISBN 978-85-86583-16-2.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Adriana Ferreira de. Práticas de letramento no ensino fundamental ii: da leitura extraclasse à produção textual. **Anais do Seminário Interlinhas e do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP)**, Alagoinhas (BA), p. 11-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/7649>. Acesso em: 12 maio 2021.

