

A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS ESCRITORES E LEITORES PROFICIENTES.

Sueli dos Santos Silveira Cardoso
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

RESUMO

Este artigo tem por objetivo destacar a importância do profissional da educação na formação e capacitação em serviço trazer a sala de aula conteúdos direcionados a práticas reflexivas com conhecimentos e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura, como vias de democratização do saber. Para tanto, pensa-se que o desafio atribuído à escola pública é sensibilizar o aluno para a aquisição desse hábito de leitura proficiente, aproveitando as suas leituras prévias e inserindo-os no contexto de leitura elaborada proposta pelo currículo escolar. Nesse trabalho ficou evidenciado que, além de canal de comunicação, fonte de informação e veículo de interação, a leitura amplia os espaços para as práticas de linguagem no cotidiano., bem como sensibiliza e garante que o aluno tenha acesso e prazer a leitura, fazendo dela seu alicerce e seu referencial de estudo não somente na escola, mas em os momentos de sua vida.

Palavras-Chave: Democratização da leitura; Formação Docente; Letramento; Multiletramentos.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo resaltar la importancia de los profesionales de la educación en formación y en servicio para traer contenidos dirigidos a prácticas reflexivas con saberes y prácticas articuladas entre saberes gramaticales y nuevas prácticas de enseñanza de la lectura, como formas de democratización del saber. Por lo tanto, se piensa que el desafío asignado a la escuela pública es sensibilizar al estudiante en la adquisición de este hábito de lectura competente, aprovechando sus lecturas previas e insertándolas en el contexto de lectura elaborada que propone el currículo escolar. En este trabajo se evidenció que, además de ser un canal de comunicación, una fuente de información y un vehículo de interacción, la lectura amplía los espacios para las prácticas del lenguaje en la vida cotidiana, su fundamento y su referencia para el estudio no solo en la escuela pero en los momentos de su vida.

Keywords: Democratización de la lectura; Formación de Profesores; literatura; Multialfabetizaciones.

1 INTRODUÇÃO

Quando a aprendizagem da linguagem escrita e oral é compreendida como um processo cognitivo que se realiza de modo diverso em cada indivíduo, e se tem como um elemento potencializador para a proficiência do aluno como leitor e escritor, pautada nas peculiaridades e as especificidades de cada aluno-sujeito, se torna crucial que o professor lance mão de inúmeros recursos pedagógicos e linguísticos durante a implementação dos assuntos disciplinares, viabilizando a compreensão dos

temas apresentados. Embora o contexto da sala de aula e as exigências próprias do fazer pedagógico estejam repletos de obstáculos que se traduzem no dia a dia vivenciado por professores e alunos ao partilharem uma ação conjunta que traz o envolvimento do ensinar e do aprender, cabe ao professor, enquanto profissional responsável pela aprendizagem dos alunos, realizar a dinamização das suas aulas utilizando-se de todos os recursos disponíveis, tendo como objetivo fazer com que cada aluno-sujeito aprenda significativamente de acordo com suas possibilidades e potencialidades.

As práticas da leitura e da escrita tem como requisitos centrais que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar dos assuntos lidos de maneira a significá-lo e ressignificá-lo no seu cotidiano. Sendo assim, a escola, considerada como um dos importantes espaços de construção e apropriação de conhecimentos ora reproduzidos, ora criados, tem que assumir o compromisso de implementar e desenvolver atividades que viabilizem aos alunos diante de desafios impostos pela leitura e interpretação de um mundo letrado o qual o mesmo está inserido.

É preciso destacar que, os professores são os articuladores e promotores principais, e essas práticas quando organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado se tornam eficazes e proficientes. É partir de um planejamento estruturado, de acordo com a diversidade de possibilidades linguísticas que a linguagem em suas múltiplas maneiras pode oferecer, e também a partir de atividades e estratégias capazes de abrir os meandros para que cada forma de linguagem ganhe vida para o aluno, assim, o professor vai abrindo e criando caminhos para que os processos linguísticos possam ser assimilados e compreendidos.

Destarte, o presente artigo traz a discussão acerca da democratização da leitura e o papel desenvolvido pelo professor neste processo, bem como os desafios de organizar a prática da leitura proficiente na educação básica. Numa perspectiva que a linguagem, é um recurso no currículo escolar que viabiliza a democratização do saber e da comunicação, bem como favorece letramento e multiletramento ao ensino e à aprendizagem de todas as disciplinas com seus respectivos conteúdos.

2- A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: O PAPEL DO PROFESSOR E O DESAFIO DE ORGANIZAR A PRÁTICA DA LEITURA.

A organização da leitura idealizada para a compreensão de leitores quando focadas nas competências e habilidades com foco no desenvolvimento das potencialidades do sujeito leitor proficiente possibilita a configuração de grandes conquistas a serem realizadas também no espaço escolar, visto que esse é um espaço de conhecimento formal e sistematizado. Dessa maneira, essa sistematização deveria favorecer para que os alunos e os professores, eles mesmos, pudessem se apropriar do código linguístico escrito e oral com proficiência. No entanto, isso nem sempre acontece, pois há inúmeros índices de pesquisas e avaliações diagnósticas implementadas pelos governos dos âmbitos federal, estadual e municipal que demonstram as dificuldades dos alunos quando inquiridos de forma oral e de forma escrita: - há dificuldades não só no que se direciona à compreensão e interpretação de textos, bem como na comunicação de seus pensamentos, posições, saberes e desejos.

Freire (1996) destaca que toda leitura parte de uma leitura de mundo. Corroborando dessa mesma concepção, Luckesi (2006) afirma que a leitura, tomada tanto do ponto de vista de análise da própria realidade, pela experiência pessoal, grupal e de povo, quanto leitura realizada através de textos, livros, jornais, deve ser democrática, mas pode e precisa ser crítica, responsável, coerente e emancipadora a ponto que mesmo sujeito ao conteúdo fortemente ideológico o indivíduo saiba posicionar-se e impor sua verdade de vida.

O processo de democratização, segundo Luckesi (2006), vem sendo produzida a passos lentos, mas já acontece, quando filosofias de educação geradas no Brasil são ouvidas e ainda pouco, mas são acatadas pelas instituições produtoras de saber. A participação popular em movimentos que, a partir da década de 80, tem sido crescente e que revelam que a lição de Freire (1996) na tentativa de alfabetização não mecanicista, a partir de uma decodificação da própria realidade, tem valido a pena.

O acesso hoje à Universidade, aos cursos de mestrado e doutorado, que apesar de não dar a garantia da qualidade de ensino, garante a possibilidade de se implantar, nas escolas e universidades, um processo crítico e criativo de leitura, que leve cada aluno a assumir seu papel de “sujeito” e não de “objeto” no processo de

aprendizagem e de leitura. Tentativas, no mesmo sentido, são a promoção de congressos de leitura para reflexão, análise e difusão prática da mesma.

Segundo Vigotski (1999), o aluno-leitor tem a possibilidade de se tornar leitor ao construir o sentido geral ao texto, compreendendo as ideias apresentadas, e também construindo e revelando os seus próprios sentidos, sendo assim, se torna o autor e o narrador do texto lido, considerando a multiplicidade polissêmica que o mesmo oferece ao próprio texto.

Ao educador, cabe introduzir à sua prática para a tarefa árdua de formador de indivíduos conscientes, usando estratégias, a partir da motivação apresentada para o tema abordado, que instiguem a curiosidade do aluno, viabilizando assim a “formar leitores devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2000, p.15). Para isso, se faz necessária uma reflexão crítica sobre sua prática, redimensionando, rediscutindo a teoria até então utilizada e a forma como a mesma funciona em relação à prática. A questão primordial aqui é a função outorgada ao professor de despertar, aguçar, sensibilizar a curiosidade do aluno, fornecendo-lhe as bases para que essa se torne uma capacidade que vai do empírico ao epistemológico. Somente um educador, leitor de consciente e disposto a atuar enquanto sujeito histórico terá a capacidade de realizar tal tarefa que exige, empenho, dedicação e muito trabalho, e certamente, se forem abordadas questões de foro prático do cotidiano do professor, todo esse discurso pode ser desconstruído. O que fica assim é a necessidade do profissional consciente, político e conhecedor de sua natureza inacabada, tendo na curiosidade do aluno seu apoio e motivação para o desenvolvimento de novas práxis.

De acordo com Freire (1996) para uma prática educativa para a autonomia, é fundamental que haja um comprometimento do educador com o seu trabalho, tendo como prerrogativa à figura do educador-educando. Esse indivíduo precisa ter a consciência da sua origem, até chegar ao papel de educador, que passa pela formação. Freire (2001) destaca em todo seu trabalho a necessidade do educador refazer-se no percurso, sem perder de vista suas origens e, principalmente, sem perder a dimensão do aprendizado contido no ato de ensinar. Pondera sobre o fato de que, por vezes, passa despercebida pelos educadores que a descoberta da possibilidade de ensinar só foi possível pela experiência de homens e mulheres aprendendo socialmente através da história. Por esse motivo, essa característica se

torna essencial, pois só por via desta podemos nos colocar no lugar dos alunos para saber como melhor explorar a prática educativa para a autonomia.

Assim, de acordo com Freire (2001, p.38): “[...] não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se sabe com quem está falando. Quando assim pondera, coloca que a questão do testemunho é importante por que o aluno se reflete não somente no que o professor diz, mas naquilo que ele é. É o que chama de conceito do testemunho. No caso aqui em discussão, professores não leitores, acríticos e meros reprodutores de conteúdo, são logo identificados pelo aluno e conseqüentemente no dia-a-dia de sala de aula, sentem o peso desse contratestemunho. O autoritarismo é um forte indício da falta de preparo e o aluno sabe disso.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricitista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos (FREIRE, 2001, p.89).

Nessa direção, continua afirmando que não existe prática de ensino sem outras características que se fazem presentes no ambiente escolar. O educador deve ser metódico, pesquisador, crítico de sua prática. O comprometimento e a responsabilidade do professor terão por parte do aluno uma observância que certamente farão parte de um contexto de leitura do mundo, com significantes e significados para esse aluno. Quando se fala em termos teóricos tudo parece muito mais fácil, mas difícil diante de todo o contexto descrito é adaptar toda a teoria descrita para a prática cotidiana, sendo que vários ruídos à leitura sistemática e crítica acontecem. Atualmente, muitas propostas metodológicas surgem, nenhuma delas consegue debelar o índice de rejeição a esse tipo de leitura trazido pela escola.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), uma questão que nos leva a inúmeras mudanças é a forma de organizar o ensino da leitura e da escrita. Tais mudanças, junto com pesquisas realizadas neste campo têm-nos mostrado que não se trata de ensinar a ler e a escrever, decompondo o código escrito em peças (vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases), mas de toda uma exploração para aprender a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados deste sistema e, assim, continuar aprendendo. Este percurso indica que o código escrito tem de estar presente

nas salas de aula com todas as modalidades textuais e também como referência para desenvolver diferentes tipos de explorações (PÉREZ; GARCÍA, 2001).

O professor pode conduzir e estimular a curiosidade do aluno, respeitando os fatores já citados acima, fazendo ligações dessas leituras com a realidade e conhecimento de mundo do mesmo, possibilitando assim, o desenvolvimento da autonomia. Pode-se utilizar, por exemplo, tipos de leitura relacionada aos conteúdos que mexam com a realidade do educando, tornando a aprendizagem significativa. Atualmente, a proposta mais utilizada é aquela contida nos PCN que são validadas por vários teóricos. O aluno precisa ler e compreender os diversos materiais, visuais ou orais, apresentados a ele, porém, é preciso que o mesmo consiga perceber as ideias, os discursos e as possibilidades existentes além das linhas e imagens dos diversos textos. O aluno certamente não se configura em um leitor passivo atualmente, a questão que se levanta é: a que tipo de leitura ele responde e como qual tipo de texto ele interage e de que forma esse texto contribui com sua aprendizagem e desenvolvimento. Além de questões técnicas, a leitura envolve também toda uma questão ética. Sobre isso Rojo(2009) salienta que:

Textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social (ROJO, 2009, p. 108).

Assim, os gêneros textuais, conforme propostas dos PCNS tornam-se importantes ferramentas para atingir o objetivo de uma leitura crítica no ensino de língua portuguesa a caminho do letramento efetivo do sujeito. Desse modo, torna-se relevante trabalhar com os textos materializados da vida diária, tais como romances, vídeos, textos jornalísticos, entre outros. Mas é preciso também inovar. A inserção das novas ferramentas da tecnologia de comunicação e as redes sociais não podem ser menosprezadas.

A maioria delas disponibilizam imagens em tempo real que podem e devem ser utilizadas, pois se configuram hoje no mais dinâmico e rápido meio de leitura escrita e visual e como tal não podem ser negligenciados, mas utilizados em favor do conhecimento estratégico. Ignorar as particularidades e o alcance dessa forma de leitura que hoje demarcam e assinalam a variedade do discurso leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo da língua, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. E só perpetua a prática que tem sido tão comum no decorrer da história de desconsiderar o que acontece nos meios populares.

Ainda que seja entendida por alguns como forma de manipulação, uma vez que entrou de forma incisiva, porém desordenada na vida das pessoas, é inegável o poder e a presença no meio da população e isso precisa ser visto, pois segundo Bakhtin (1992), a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. E assim sendo as tecnologias de comunicação e informação hoje possuem essa relação simbiótica com a língua e com a vida e não poderiam ficar de fora da educação. Algumas são introduzidas, porém pouco utilizadas e outras tantas ainda nem foram introduzidas.

De acordo com Delgado (1996), a proporção que novos hábitos e ferramentas forem introduzidos no âmbito da investigação científica e tecnológica, elas precisam e devem ser adotadas na educação. É fundamental a integração da escola com o cotidiano do aluno. No século passado o autor já discorria sobre isso, quando não tínhamos esse acesso estrondoso e numérico como atualmente. Assim afirma Delgado (1996)

De modo análogo pode-se dizer que se faz imprescindível hoje - enfatizando sempre os devidos cuidados de seleção - atingir o estágio ideal da educação, utilizando o desenvolvimento tecnológico nos meios de comunicação. Os relacionamentos entre comunicação e educação na sociedade, incluindo os meios de comunicação, merecem elaborações mais aprofundadas e comprometidas com a melhoria da qualidade da vida na sociedade. É preciso assumir que o novo paradigma tecnológico trouxe novas exigências quanto aos atributos dos trabalhadores - e os alunos são exatamente os trabalhadores de amanhã - e requer mais preparo e educação permanente para o mercado de trabalho que cujas funções estão sempre em constante mudanças. As novas tecnologias em educação não significam inovações com os quais se decoram as escolas: "o que importa, realmente, é o uso que se faz dela (DELGADO, 1996 p.02).

Na atual sociedade, onde o acesso equitativo a informação é gradativamente popularizada, essa se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes prismas. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações. Nesse contexto "a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social" (CASTELLS, 1999, p. 505). O cruzamento e a valorização da comunicação interpessoal com a, da comunicação midiática, da comunicação grupal e organizacional, bem como a necessidade reiterada da interdisciplinaridade, são noções que vêm sendo exploradas e bem utilizadas em estudos já bastante avançados em países como Estados Unidos,

Espanha e França, entre outros, apresentando resultados edificadores no que concerne ao bem-estar dos povos e de seu desenvolvimento autossustentável.

Nesse caminho é que a leitura pode ser explorada, sempre levando em consideração os enunciados cotidianos e significativos para os sujeitos envolvidos. Evitando práticas impositivas que ainda encontramos nos contextos de interação com a leitura, direcionando assim atividades com textos numa perspectiva sociointeracionista contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. Estes favorecem a interação dos sujeitos entre si (alunos e professor), o que proporciona a troca de saberes e valoriza as habilidades individuais, mesmo sendo essas, muitas vezes distintas, podem complementar-se no sentido de dotá-los de conhecimentos. O processo de aprendizagem se torna, então, uma prática dinâmica entre o sujeito, a linguagem e o meio social, em que o professor obtém a oportunidade de mediar a formação de indivíduos críticos. O que o professor de Língua Portuguesa necessita é refletir a respeito de sua prática docente, tendo o cuidado de analisar como a relação entre teoria e prática vem sendo efetuada, bem como o alcance de seus resultados. Portanto, ao realizar esse exercício de planejar aulas com foco na sua função social e propósitos comunicativos, o professor torna-se capaz de direcionar seus alunos a um processo de ensino/aprendizagem que envolva criticidade e o desenvolvimento da autonomia dos mesmos através de textos autênticos e suas respectivas interpretações.

Nessa aventura, o professor também é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, articulador do ensino com a pesquisa, constante investigador sobre o aluno, seu nível de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, seu estilo de escrita, seu contexto e cultura. O professor é um artista que busca projetar as bases de um currículo intrinsecamente motivador para o aluno tornar-se leitor e escritor. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos do processo de conhecimento, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento (ALMEIDA,2000,p.12).

Nesse sentido, abordagens de leitura relacionadas aos conteúdos e aspectos gramaticais a serem trabalhados em sala de aula e que mexam com a realidade do educando, tornam-se parte de uma aprendizagem significativa. É dessa forma, então, que se possibilita ao sujeito uma formação de qualidade. Se a leitura não compreende em sua metodologia os passos para uma escrita interativa, dinâmica, dialógica e negociável, apenas se tornará “uma atividade de leitura que se limita a recuperar os

elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto”. (ANTUNES, 2003, p.23).

No contexto atual, a escola o professor de língua portuguesa precisa, juntamente com os alunos, pesquisar, observar, levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender, reaprender. Invés de trazer produtos finais e acabados para a sala de aula, deve trabalhar com o texto, que foi eleito enquanto objeto de estudo, a partir dele análise será conduzida e em função dele é que as recorrências às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e ao conhecimento empírico serão legitimadas. Apenas com esse tipo de proposta, conteúdo significativo e com esse tipo de mediação será possível, como diz Geraldi (1996), enfatizar a atividade de conhecimento em detrimento das ineficazes práticas de reconhecimento.

Depreende-se assim, que observados esses aspectos, com o passado como exemplo e o futuro como parâmetro, não há que se questionar os culpados, tampouco reforçar discursos ideológicos, mas sim fazer com que a prática de leitura seja corriqueira tão habitual que, aos poucos, os discursos negativos relativos a ela sejam demovidos da história brasileira.

3 ESCOLA, LEITURA, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

As diferentes possibilidades de leitura que vão surgindo com base também nas diferentes e novas tecnologias da linguagem. A criatividade constante do ser humano vai sendo desafiada a medida que vai se reinventando em seu potencial. Contemporizar a leitura e escrita assim se torna cada dia mais desafiante e imprecisa, frente as diversas formas que a linguagem apresenta desde as primeiras formas de impressão, até as mais contemporâneas de leitura (cinema, TV, vídeo, computadores etc). A quantidade de imagens que atravessa cotidiano das pessoas é o prenúncio da necessidade de construir novos conceitos sobre leitura e escrita que incorporem a experiência com imagens-signos, enfim, que explicitem uma compreensão crítica da experiência do homem com o mundo virtual.

A leitura e escrita são processos complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas, além disso, temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, ou mesmo a estrutura mestra onde serão alicerçadas as demais aquisições. É apoio

para as relações interpessoais e para a comunicação e leitura de seu mundo interno e externo. Para Charmeux (2000, p. 13) “o domínio da leitura tem uma importância completamente diversa da que tinha há mais de cinquenta anos, ao mesmo tempo maior e muito diferente”. São essas experiências que ao se adequarem, reformularem, renovarem e se refazerem no contexto social que trazem as múltiplas possibilidades de apreensão do real através da linguagem escrita. O que mais as evidencia atualmente são exatamente essas multiplicidades que por vezes ultrapassam a velocidade e apreensão das formulações teóricas, desafiando o professor a um continuo a refazer-se para acompanhar essas mudanças e aprender também com elas. É essa experiência do aprender com as formas sociais e múltiplas da leitura e do letramento que traz a inquietação desse capítulo, pois enquanto professores é preciso vislumbrar que a teorização inicial não é suficiente para apreender com a velocidade do multiletramento que hoje se impõe.

3.1 LETRAMENTO UMA NOVA PERSPECTIVA DA LEITURA E DE ESCOLA.

O indivíduo é considerado alfabetizado não apenas quando decodifica sons e letras mecanicamente como quando pode transpor os sons para as letras, ao escrever, e das letras para os sons, ao ler, mas de forma efetiva, ou seja, quando automatizar o processo, sem precisar recorrer a todo instante aos passos necessários a esta atividade; e quando pode utilizar-se desta habilidade para obter outros conhecimentos; para assimilar e montar esquemas internos que o permita transformar os elementos brutos da realidade e que possa operacionalizar o processo contínuo de sua própria alfabetização, e da aprendizagem enquanto um todo. A aquisição deste processo, todavia, depende da oralidade, da aprendizagem da fala que, muitas vezes, parece evoluir a partir da compreensão da linguagem para a efetiva expressão da mesma.

Um aspecto destacável refere-se à compreensão do texto, pois, sabe-se, há uma estreita relação entre a capacidade da leitura mecânica e a possibilidade de compreensão, assim sendo todo educando que apresenta pouca eficiência na leitura, conseqüentemente apresenta ou apresentará dificuldades severas na compreensão do que lê. Por outro lado, há indivíduos que mesmo não apresentando deficiência na identificação das palavras, ou seja, mesmo podendo traduzir literalmente as ideias propostas no texto, manifestam dificuldades para compreendê-lo, para estabelecer uma análise inferencial e crítica.

Os sistemas de ensino brasileiros reconheceram tardiamente, que, para estar alfabetizado o indivíduo não poderia se limitar à relação entre a fonética e a grafia, mas sim, conviver e interagir com distintos instrumentos da língua escrita, não só no ambiente escolar, mas sobretudo, apropriando-se do seu uso social. Apenas a partir da década de 90, essa revisão acontece. Surge aí o termo letramento que vem para reelaborar o conceito de alfabetização com a intenção de defini-lo em uma dimensão mais ampla. Magda Soares, afirma que, como nos dicionários o termo alfabetização era limitado e, conseqüentemente, inadequado, assim, se fez necessário de denominar enquanto letramento a condição daqueles “que se apropriam da leitura e da escrita atendendo às demandas das práticas sociais”. (SOARES, 2003,p.24).

Soares (2003) estava na verdade apenas dando uma terminologia à ideia de Freire (1990) que já preconizava que a escrita e a decodificação dessa era uma prática colocada socialmente quando dizia que:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras (FREIRE, 1990, p. 66).

O termo letramento foi introduzido cientificamente por Mary A. Kato (1986) para destacar aspectos de ordem psicolinguística, envolvidos na aprendizagem da linguagem da criança. Para a autora o uso desse termo se relaciona com a função psicossocial e política da escola de formar indivíduos funcionalmente letrados, do ponto de vista do crescimento cognitivo e também cidadãos integrados a uma sociedade que privilegia a língua padrão. Foi na metade do século passado, mais especificamente em 1986, que o termo letramento surgia no cenário educacional brasileiro tradução da palavra inglesa literacy com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser literate– daquele que não só sabe ler e escrever, porém, usa de modo competente e frequente a leitura e a escrita e, ainda, o adjetivo literate que designa educado, especialmente, que possui a habilidade de ler e escrever.

De acordo com Street (1984), por volta da década de 1960, o conceito de literacy ganhou novos significados a partir de vários estudos, etnográficos em sua maioria, que abordavam o impacto da escrita em diversas sociedades. Esses estudos serviram para desmistificar os preconceitos étnicos, linguísticos e cognitivos sobre as sociedades que não adotavam qualquer sistema de registro escrito. Assim, literacy passou a ser considerado sob duas perspectivas: num sentido restrito, o

conhecimento de habilidades básicas de escrita (o que conhecemos como alfabetização) e, num sentido amplo, o conhecimento das práticas sociais relativas à cultura escrita. O uso dessa palavra no Brasil, nos fins do século XX é concomitante a necessidade de redução do analfabetismo, que agrava o desenvolvimento social, cultural, econômico e político frente às novas necessidades sociais e os avanços tecnológicos.

Assim, além de uma perspectiva psicolinguística evidenciada por Kato, Toufni (1995) entende letramento numa perspectiva sócio histórica, enfatizando que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20). Ou seja, para essa autora o grupo determina de forma incisiva o processo de aquisição da leitura conforme evidenciado anteriormente por Paulo Freire.

Ferreiro (2002), por sua vez, considera a leitura e a escrita como construções sociais historicamente constituídas e sendo assim com sentidos atribuídos a cada época compreendendo assim o letramento como algo para além do básico ler e escrever ao destacar que os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o *iletrismo*. Reconhece que há uma desconexão entre a alfabetização escolar e a alfabetização para uma vida cidadã, questionando: “[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho ... para que e para quem alfabetiza? ” (FERREIRO, 2002, p.17). Discute que a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito e, portanto, é necessária a alfabetização de leitores plenos, não meros decifradores.

[. . .] a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que têm iletrados (porque apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno). (FERREIRO, 2002, p. 16).

Nesse sentido, em relação à dimensão técnica, existe uma política acerca da discussão sobre o letramento, uma vez que não perpassa apenas pela capacidade pessoal de fazer usando a escrita, mas também pelas formas com as quais os sujeitos e os grupos sociais se inserem nas esferas públicas se localizam nos espaços

culturais e participam (ou não) dos benefícios do avanço tecnológico e econômico. (LEMEBRITTO, 2003).

A escola é de fundamental importância nesse processo de aquisição da leitura e da escrita e para a aquisição de conhecimentos futuros e essencial para o desenvolvimento futuro dos alunos. Segundo BREARLEY (2004, p. 57), “[...] aprender não toma tempo nenhum, não aprender é que consome nosso tempo”.

Assim, o papel do professor nesse processo de aprendizagem é decisivo, uma vez que suas atitudes, concepções e intervenções, serão fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Já o educando quando chega à escola traz consigo um grande número de experiências que não devem ser ignoradas pelo professor, pois mesmo antes de ingressar na escola a criança já possui inúmeras vivências que podem servir como ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES

A leitura, em suas inúmeras maneiras, traz a representação de um importante e abrangente suporte para a produção humana sobre sua própria existência. Além de canal de comunicação, fonte de informação e veículo de interação, amplia os espaços para as práticas de linguagem no cotidiano. No entanto, diante da crescente fusão entre os recursos e linguagens (verbal e não-verbal), o que se observa é a preocupação com a formação de leitores que tenham condições de interpretar e produzir sentido ao ler e discernir coerentemente o conteúdo dessa leitura desde as mais simples revistas até o conteúdo explícito nas páginas da web.

Nesse sentido, as reflexões aqui expostas proporcionaram a compreensão sobre o caráter inovador que a democratização da leitura pode tomar em atividade propostas em sala de aula, incentivadas pelo professor que há que considerar, atualmente, o hipertexto como modalidade de leitura e importância que esse imprime à atividade de leitura bem como o desafio da produção de sentido em um cenário em que a convergência entre linguagens torna-se constante. Com as novas tecnologias, a comunicação mudou e muitos são os desafios colocados para a escola. Os principais são tornar o aluno um produtor de conteúdo (considerando toda a diversidade de linguagem) e um ser crítico. Como produzir esse leitor e romper um

possível distanciamento entre esse e a leitura tal como é proposta em sala de aula?

Assim como na sociedade, os multiletramentos também estão presentes nas salas de aula. O papel da instituição escolar, diante do contexto, é abrir espaços para que os alunos possam experimentar essas variadas práticas de letramento como consumidores e produtores de informação, além de discuti-la criticamente. Por estarmos situados em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, é preciso que haja aqui a flexibilidade e colaboração no sentido de como vivenciar, adquirir e experienciar esses saberes.

A escola deve ser um lugar fundamental para o aluno. A escola que é acolhedora, que trabalha a cidadania e solidária, com toda a certeza e tem um papel muito importante para cada aluno, onde ele sabe realmente o que cada professor significa. Em outras palavras, a escola torna-se um ambiente afetivo onde os alunos, possam sentir a vontade de ir ao seu encontro e saber que as pessoas que a compõem estão capacitadas para respeitar a individualidade de cada aluno e valorizar o seu potencial. Como docente, o meu papel enquanto sujeito e como partícipe desse contexto, é estar pronta para ajudar os meus alunos. A princípio, deixando claro que na escola existe uma família que está pronta para auxiliar um aos outros, no que for necessário, e não um ambiente onde existem somente imposições. As proposições de igualdade e valorização da identidade e respeito devem ser parte da rotina e sair da proposta do Projeto Pedagógica para tomar forma no cotidiano.

Entendo que a dedicação de um tempo extra no qual se fez a seleção de bons livros e o diagnóstico dos conhecimentos prévios de cada aluno foi um diferencial, pois dessa forma, o trabalho saiu do nível pedagógico apenas e tomou o rumo ao nível afetivo e isso na escola tem um significado maior, pois proporcionou um olhar de compromisso com a educação, que não passou despercebido pelo aluno. A confiança aqui também foi outro diferencial. A confiança do aluno para com o professor é a mola propulsora de um trabalho de sucesso e essa confiança adquirida, certamente, reflete no sucesso dessa turma, muito embora muito ainda precisa ser feito e o trabalho aqui, não possa ser considerado concluído, mas bastante encaminhado, na perspectiva do multiletramento, pois conseguimos possibilitar aos nossos educandos, o saber, fazer uma leitura com qualidade tendo autonomia e prazer no que lê.

REFERENCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAGÃO. R. **Desafios na Formação de Professores de Línguas Estrangeira com Novas Tecnologias**, UFC, outubro de 2007.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens Códigos e suas tecnologias**. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matriz de competências do SAEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2>.

Acesso em 15 out. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CAVICHIOLO, F. **A estreita relação entre o estudo da língua e as concepções teóricas de Bakhtin**. Revista de Letras, Curitiba, v. 8, p. 1-9, 2007.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 2000.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CORACINI. Maria José Rodrigues Farias. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira**. Campinas, SP. Pontes, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009

DELGADO, Omar. **Os meios de comunicação na sala de aula**. Revista Comunicação e Educação n.05 pág. 10 – 1996

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam**. 41.ed. São Paulo:Cortez, 2001.

GALVÃO E BATISTA. **Oralidade e escrita: Uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes,1989.

LUCKESI C., Barreto E, Cosma , Baptista N, **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**, Cortez Editora, São Paulo, 2005, 14 edição, 232 páginas.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986/2006.

MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábolaeditorial, 2012

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs.). **Ensinar ou Aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O ensino da literatura**. In: NITRINI, Sandra et al (Orgs.). **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.

PRETTO, Nelson. **O desafio de educar na era digital**. Revista Portuguesa de Educação, CIED, Universidade do Minho, 2011.

ROJO, Roxane (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo/Campinas: EDUC/ Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada

_____, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola, 2009.

_____, R.H.R. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão/SC, agosto de 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: . Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

_____, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, n.81, dezembro 2002. _____.

Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. VYGOTSKY, L.S. (1975) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (Cambridge MA., Harvard University Press).