

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS**

**DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**



**SUELI DOS SANTOS SILVEIRA CARDOSO**

**O MULTILETRAMENTO EM LEITURAS DISCENTES NO CONTEXTO  
ESCOLAR E NO COTIDIANO.**

**Asunción - Paraguay**  
2015

**SUELI DOS SANTOS SILVEIRA CARDOSO**

**O MULTILETRAMENTO EM LEITURAS DISCENTES NO  
CONTEXTO ESCOLAR E NO COTIDIANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay  
2015**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**O MULTILETRAMENTO EM LEITURAS DISCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR  
E NO COTIDIANO.**

**SUELI DOS SANTOS SILVEIRA CARDOSO**

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

Dr. Carlino Ivan Morinigo

**ORIENTADOR**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ricardo Antar Morel

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Prof. Dr. Ismael Fenner

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

Asunción - Paraguay  
2015

## AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de vinte e quatro meses, iniciei a trajetória de estudos do curso de mestrado. Tive, nesse caminhar, a oportunidade de conviver com muitas pessoas. Foram muitos os desafios que tive que enfrentar juntamente com meus colegas. Não foi fácil a superação, contudo, conseguimos. Então, gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar, a Deus aquele que me amou primeiro, que esteve presente nos caminhos por onde andei, me alimentando com o sopro de vida, de ânimo, de vigor.

Agradeço a minha mãe por ter me ensinado a não desistir dos meus sonhos.

À colega Eurenice Assunção, minha parceira de caminhada, pelas vezes que choramos juntas. Obrigada por seu ombro amigo.

A Alberlon Cardoso que sempre se colocou à disposição para me socorrer, incentivando-me a prosseguir.

Aos meus filhos, Saulo e Vinícius, que souberam compreender os momentos de ausência.

Aos moradores do Campo, especialmente ao casal Dona Lia e Sr. Cide, que me acolheram tão amorosamente desde o primeiro instante; a Íris que foi para mim uma mãe, sempre me recebendo com um sorriso nos lábios. Como vocês me ensinaram com esse jeito simples de ser!

Às professoras Arilma, Dissilene e Zenildes. Como afirma Paulo Freire, “o oprimido deve se reconhecer na situação de oprimido para promover a mudança e ao buscar a mudança desconstitua o processo de desumanização tornando a sociedade humanizada.” Vocês souberam entender esse pensamento, revelando-o por meio de suas práticas, conseguindo assim minimizar as desigualdades sociais existentes.

À professora Ivanete por se colocar à minha disposição, sempre pronta a responder minhas indagações.

A todas as pessoas especiais que Deus colocou em minha vida, pois pessoas precisam de pessoas. Com vocês a minha jornada se tornou mais suave.

## RESUMO

Esta pesquisa discute a importância do multiletramento no contexto intra e extraescolar, refletindo, teórica e metodologicamente, sobre a forma como as imposições históricas e culturais vão sedimentando os hábitos e costumes referentes à leitura, no aluno, desde seu processo inicial de letramento, perpetuando-se no decorrer de sua vida acadêmica e/ou não. Nesse sentido, o profissional da educação tem sido, a cada dia, desafiado em sua formação e capacitação em serviço com conteúdos direcionados a práticas reflexivas, engajamento, socialização, partilha de saberes, compromisso, sobretudo, com o conhecimento e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura, congregando princípios que respeitem a diversidade sociocultural e linguística tal como apontam os Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa (1998). Nessa perspectiva, o ensino de língua deve ser direcionado a estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que, apenas atrelar-se aos conteúdos gramaticais. Essas características presentes no conceito de multiletramento partem do pressuposto de que a leitura atualmente se efetiva num mundo onde novas modalidades, sobretudo, as que compreendem as novas tecnologias se consolidam e, por esta razão, requer a formação de um leitor que não só utilize, mas que compreenda os novos arranjos textuais mediados pela tecnologia, sem, contudo, perder o hábito da leitura tradicional. O desafio atribuído à escola pública assim, é sensibilizar esse aluno para a aquisição desse hábito, aproveitando as suas leituras prévias e inserindo-os no contexto de leitura elaborada proposta pelo currículo escolar. Nesse trabalho ficou evidenciado que, no decorrer de dois anos, a influência de um trabalho dirigido pode mudar a realidade da escola pública, etapa por etapa para o aluno do ensino médio no sentido de incentivar, sensibilizar e garantir que esse sujeito tenha acesso e prazer a leitura, fazendo dela seu alicerce e seu referencial de estudo não somente na escola mas em todos os momentos de sua vida.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Formação Docente; Letramento; Multiletramentos.

## ABSTRACT

This research argues the importance of the multiletramento in the context intra and pertaining to school extra, reflecting, theoretician and metodologicamente, on the form as the historical impositions and cultural they go sedimenting the referring habits and customs to the reading, in the pupil, since its initial process of letramento, perpetuating itself during its academic life and/or not. In this direction, the professional of the education has been, to each day, defied in its formation and qualification in service with content directed you practise it reflexivas, enrollment, socialization, allotment to know, commitment, over all, with the knowledge and practical articulated between the grammatical knowledge and new practical of the reading education, congregating the principles that respect the sociocultural and linguística diversity as points the Curricular Parameters with respect to Ensino of the Portuguesa. (1998). Em Language this perspective, the language education must be directed to study the relations that if constitute between the citizens at the moment where they speak of what, to only atrelar if the grammatical contents. These characteristics gifts in the multiletramento concept break of the estimated deck the currently effective reading in a world where new modalities, over all, the ones that understand the new technologies if consolidate e, poresta reason, requires the formation of a reader whom it not only uses but that it understands the new literal arrangements mediated by the technology, without however losing the habit of the traditional reading. The challenge attributed to the public school thus is to sensetize this pupil for the acquisition of this habit, being used to advantage its previous readings and inserting them in the context of elaborated reading proposal for the pertaining to school resume. In this work he was evidenced an experience that, during two years, showed the influence of a directed work can change the reality of the public school, stage for stage for the pupil of average education in the direction to stimulate, to sensetize and to guarantee that the pupil has access and pleasure the reading making of it its alicece and its referencial of study not only in the school but in all the moment of its life.

Word-Key: Education of Portuguese Language; Reading; Teaching formation; Literacy; Multiletramentos.

## **LISTA DE SIGLAS**

AVALIE- Avaliação do Ensino

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OCNs- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais

SABE -Sistema de Avaliação Baiano da Educação

TIC's- Tecnologias de Informação e Comunicação.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 - Perfil dos entrevistados</b>	<b>66</b>
<b>Tabela 2 - Significando a leitura</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 3 –Ficha do aluno da Biblioteca: uma análise</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 4 – Diversos</b>	<b>72</b>



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1 O ATO DE LER: ENTRE A IMPOSIÇÃO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E O INCENTIVO À FORMAÇÃO DO LEITOR ENGAJADO.</b>	17
1.1 SOBRE A LEITURA E OS PERCALÇOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS BRASILEIROS.	17
1.2 A LEITURA NO CONTEXTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	24
1.3 POR UMA PRÁTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA:O PAPEL DO PROFESSOR E O DESAFIO DE ORGANIZAR A PRÁTICA DA LEITURA	30
<b>2 ESCOLA, LEITURA, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO</b>	36
2.1 LETRAMENTO UMA NOVA PERSPECTIVA DA LEITURA E DE ESCOLA.	37
2.2.LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA ESCRITA: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO AUTÔNOMO	40
2.3. MULTILETRAMENTOS NOS CONTEXTOS INTRA E EXTRA ESCOLARES	54
<b>3 MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO INTRA E EXTRAESCOLAR: INTERAGINDO COM A PESQUISA</b>	60
3.1 TRAÇOS DE MINHA HISTÓRIA PROFISSIONAL	60
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS:SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA	60
3.3 TIPO DE PESQUISA .	61
3.4 O CENÁRIO PESQUISA	62
3.5 O SUJEITO DA PESQUISA.	63
3.5 PRÁTICA METODOLÓGICA	64
3.5.1 Questionário aplicado aos alunos	67
3.5.1. 1. Perfil dos entrevistados	67

3.5.1.2. Significando a leitura	67
3.5.2 Ficha dos Aluno na Biblioteca: uma análise	72
3.5.3. Uma narrativa docente	77
3. OS MULTILETRAMENTOS INTRA E EXTRAESCOLAR NA DO 2º ANO DE ADMINISTRAÇÃO DO CETEP DO BAIXO SUL: ENTRE PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA O REFINAMENTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	83
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	86
<b>REFERÊNCIAS</b>	90
<b>ANEXOS</b>	95

## INTRODUÇÃO

Quando se estuda o desenvolvimento do ser humano, através dos tempos, é possível compreender e visualizar o processo vivido pela criança descrito por Skinner (1957), que sustentava que o aprendizado da linguagem não era, em princípio, diferente do aprendizado de quaisquer outros comportamentos humanos complexos. Segundo ele, a linguagem é um comportamento funcional, de múltiplas causas, que se desenvolveria por intermédio dos efeitos advindos do meio ambiente sobre a conduta da criança e desta sobre aquele. Adotava, desse modo, uma posição definida como claramente ambientalista.

Posteriormente, se tem em Vygotsky (1975), o pressuposto de que o pensamento e a fala originam-se de raízes diferentes, não sendo a fala assim, uma simples continuação do pensamento. Vygotsky (1975) vislumbrava a linguagem como fenômeno social e cultural, e desenvolvida por meio da aprendizagem adquirida na interação existente entre o meio e a criança, onde suas necessidades são situadas e as condições de produção dos discursos são produzidas. Assim, a humanidade foi produzindo e difundindo os conhecimentos produzidos, e fundamentando a sociedade tal qual se tem hoje.

Nas sociedades iletradas, o conhecimento prático, religioso, mítico, ritual era passado oralmente, de maneira viva, de pai para filho, de geração para geração, ao longo da trajetória humana, criaram diversas formas de representar, evocar ou tornar presente o que estava distante. A criação de um sistema de signos e símbolos permitiu ao homem primitivo viver em coletividade, comunicar-se com os outros e trocar informações, aprendendo e ensinando nesse processo.

A escrita surge então, como um divisor histórico aumentando as possibilidades de comunicação para as sociedades orais, e surgiram enquanto sistemas de signos na produção das relações sociais, que ao desenvolverem-se e estruturarem-se proporcionaram a tomada de consciência e organização de ideias, que exercitou a reflexão, da compreensão e da elaboração das experiências de linguagem.

Experiências como essas que serviriam para aproximar e fazer ponte entre as pessoas, por vezes denotam a distância e verdadeiro abismo entre as pessoas.

A linguagem, canal maior da comunicação, torna-se, às vezes, instrumento de incompreensão e divisão. Independente disso, repousa na escola o dever outorgado pela sociedade de transmitir os signos e símbolos da linguagem, fazendo dela o canal de promoção do indivíduo para a autonomia e cidadania. Nem sempre isso se dá de forma idealizada e uniforme. Os discursos acadêmicos sobre as formas de apreensão da linguagem, principalmente, da leitura e da escrita em muito se distanciam com o que se tem na prática. Os pressupostos da promoção humana e social, por vezes, se tornam instrumentos de reprovação, evasão e distanciamento do ideal de cidadania. Para se entender os motivos do fracasso escolar no país há que se compreender o histórico das práticas escolares no país. Desde as séries iniciais e principalmente no Ensino Médio, a leitura sempre foi tomada como motivo de tortura entre os alunos, uma forma de exposição nem sempre bem aceita por conta das possíveis críticas que o 'ler mal' traria. De acordo com Cereja (2005), em relação ao modelo das práticas escolares de leitura e literatura no ensino médio no Brasil, um dos grandes problemas que explicam seu fracasso é a manutenção de alguns métodos tradicionais. Com pequenas variações, a abordagem da literatura

[...] tem sido a consagrada pela tradição: apresenta-se a cronologia histórica das escolas literárias, a contextualização histórica (distanciada do texto), os autores e obras mais importantes [...], as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo (CEREJA, 2005, p. 52).

Para além dessa prática tradicional, Cereja (2005) verá como problema o objetivo da aula de literatura: os exames de acesso à universidade. De maneira que para ele, os professores de literatura “mostram-se premidos pela sombra do ‘fantasma’ do exame vestibular. Definem as leituras [...] pelos exames” (CEREJA, 2005, p. 53). Nem por isso a mediação das leituras orientada pelos exames pode ser considerada adequada, visto que o autor usou como ponto de partida de sua pesquisa os maus resultados dos próprios exames.

Mesmo correndo o risco da generalização, pode-se afirmar que na rede pública, um problema bastante significativo é o fruto de uma herança, na forma da mediação inadequada do texto literário durante a passagem dos alunos pelo ensino fundamental. Essa etapa escolar não tem conseguido preparar os alunos adequadamente para o hábito de ler como afirmam Silva e Magalhães (2011) e, por consequência, para as leituras de obras literárias no ensino médio. Na rede particular,

também de modo geral, um dos principais problemas reside no descrédito demonstrado pelos alunos com relação à leitura e isso se agrava mais com a disciplina específica Literatura.

A leitura, enquanto objeto para formação humana, é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento, isso ocorre porque a ficção, ao mesmo tempo que desvela a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas; porque a poesia capta o nível de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2008).

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação – aborda que, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se pelo diálogo em sentido amplo e está ancorada nos estudos linguísticos da Pragmática, em suas diversas correntes. Nessa concepção, a leitura passa a ser um processo de construção de significado, levando em conta fatores linguísticos e não-linguísticos. Scliar-Cabral (1992) apresenta a seguinte definição para leitura:

(...) a leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria cosmovisão (SCLIAR-CABRAL, 1992, p.129).

A abordagem metodológica para a prática de leitura deve partir de uma tomada de posição a respeito de concepção de linguagem para dimensionar o trabalho do professor em sala. A concepção com a qual trabalharemos é a que vê a linguagem como forma de interação, portanto, a relação ensino-aprendizagem deve fundamentar-se num processo interativo de construção do conhecimento. Para traçar suas atividades de leitura, o professor deve estar atento a algumas condições, como: o grau de maturidade do sujeito como leitor; o nível da complexidade do texto; o objetivo da leitura; o grau de conhecimento prévio do assunto tratado; o estilo individual do leitor, entre outros (KATO, 1986). A concepção de linguagem orienta a

concepção de leitura e sua prática na sala de aula, existindo, portanto, coerência entre o que se pretende ensinar e o como se ensina. Aqui, mais uma vez, volta-se a importância da formação do professor, pois a concepção por parte dele acerca da língua e a linguagem é um ponto muito importante no ensino de língua materna, pois é mediante essa visão que o trabalho em sala de aula se organiza.

Essa pesquisa busca refletir, assim, de que forma as imposições históricas e culturais vão sedimentando os hábitos e costumes referentes à leitura, ao ponto dessa questão tornar-se alvo de tantos embates teórico-metodológicos, que muito têm acrescentado ao arcabouço acadêmico do professor, mas que aparentemente pouco o tem ajudado em sua prática.

O profissional, a cada dia, tem sido chamado à formação em serviço com conteúdos direcionados às práticas reflexivas, engajamento, socialização, partilha de saberes, compromisso, enfim e sobretudo, com o conhecimento e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura e, ainda assim, congregando princípios que respeitem a diversidade sociocultural e linguística tal como apontam os Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa (PCN, 1998).

Nessa perspectiva, torna-se muito mais significativo, no ensino de língua, estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do que, apenas atrelar-se aos conteúdos gramaticais. Isso se torna ainda mais premente no Ensino Médio, pois com a função específica de preparar o aluno para ser um profissional, e/ou ingressar na universidade, então deve considerar a importância da leitura nesse processo e transformar o aluno leitor passivo em leitor sujeito, pois, só através dessa ação, ele se tornará capaz de construir sua própria leitura e analisar sua visão de mundo. Além disso, a inserção da leitura, no contexto escolar, deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico que pode ser dado às estratégias de leitura.

Com a publicação dos documentos oficiais, PCNs (1998) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006), surge um novo enfoque com base em uma perspectiva textual e, sobretudo, contextual. No Brasil, essa nova visão foi aceita e, acima de tudo, utilizada pelos órgãos que elaboram provas para exames e vestibulares. Dessa forma, enquanto o aluno “aprende a ler”, estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a sociabilidade e a integração. O gosto de ler, portanto, será adquirido

gradativamente, através da prática e de exercícios constantes. Nesse caso, o professor, sendo o principal articulador no processo de melhoria da qualidade do ensino, poderá realizar uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita.

É evidente que o aluno poderá encontrar algumas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, porém, podem estas ser minimizadas através do esforço e, a partir das relações intra e interpessoais, partilhando das atividades e se integrando no meio sociocultural onde está inserido. Nesse sentido, a alteração da proposta do ensino de língua portuguesa considera mudanças não só metodológicas, mas, de diversificação de conteúdo. Sendo assim, o percurso aqui descrito trata de conhecimentos técnicos estruturados mas trata também de inquietações quanto ao fazer metodológico de quem na posição de professora de Língua Portuguesa busca solucionar alguns impasses na questão da leitura para além de uma atitude impositiva, mas para uma sensibilização para o fomento de um hábito prazeroso, reflexivo e crítico.

O trabalho com a área de linguagens é desafiante à medida em que o professor é confrontado com saberes que se interpõem cotidianamente ao seu conhecimento estruturado e com novas perspectivas que surgem de interação e comunicação que desestruturam e põem à prova tudo aquilo que o professor acredita enquanto saber adquirido ao longo dos anos e de sua própria formação. A problemática aqui reside, principalmente, em como o eu professor adéqua-se a essa gama de incorporações linguísticas novas sem perder de vista tudo aquilo que é padrão na língua.

O objetivo aqui proposto é entender como se configura o multiletramento em leituras discentes da 2ª série do Ensino Médio Integrado do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul, considerando o contexto escolar e o cotidiano dos educandos. Sendo assim, torna-se nosso objetivo buscaremos analisar algumas características da prática leitora dos educandos da escola quanto ao gênero textual, estabelecendo comparações entre a leitura realizada na escola e a peculiar ao cotidiano, identificando marcas de multiletramentos em atividades leitoras realizadas pelos educandos dentro e fora da escola.

Para tanto, como aporte teórico, no capítulo 1, trazemos as reflexões acerca da forma como a leitura é articulada teoricamente e como ela se efetiva na escola. Nesse sentido, um percurso sócio-histórico é feito, buscando aqui, numa perspectiva sociointeracionista, discutir a formação do leitor engajado.

No capítulo 2, tratamos da leitura dentro da perspectiva do letramento e multiletramento propostos, especialmente por Kleiman (1989), Rojo (2000) evidenciando a necessidade de práticas que ultrapassem os muros escolares para a concretização da leitura engajada, autônoma e multiletrada. No capítulo 3, por meio de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e participante, é trazido o resultado de análise de fichas, entrevista e da narrativa de uma professora da turma dentro da perspectiva aqui traçada, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, entrevistas com as impressões e falas dos alunos que dão sustentação empírica a esse trabalho. As considerações finais, apesar de não trazerem fechamento à questão, mostram a possibilidade de através de um trabalho direcionado, metódico, articulado e, sobretudo constante, conseguir encaminhar leitores autônomos e letrados para o mundo.



## **1 O ATO DE LER: ENTRE A IMPOSIÇÃO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E O INCENTIVO À FORMAÇÃO DO LEITOR ENGAJADO**

Por muito tempo as aulas de Língua Portuguesa representaram a dicotomia entre o ensino da gramática em seus conceitos e classificações ou mais atualmente no ensino centrado na produção textual. Ambas as situações se revelaram no decorrer dos anos, improdutivas no que concerne à formação do leitor crítico, reflexivo e atuante.

Enquanto docentes, a sensação comum é de total insucesso frente aos dados seguidos de uma inoperância e inércia frente às dificuldades. A sucessão de cursos, projetos, formação continuada parecem não dar conta do problema que se agrava à medida em que a sociedade expande em suas opções de comunicação. A inquietação chega à escola para ser resolvida e sai dela sem grandes perspectivas. Gera-se aí um mito que se propaga e que esconde toda uma ideologia subjacente em nosso país: a de que o brasileiro não gosta de ler. É comum e caiu no arquétipo popular essa máxima. Além de ser uma questão cultural, existe aí, sob o ponto de vista ideológico, uma intencionalidade de se perpetuar essa visão. A quem interessa propagar essa questão? Será que realmente o brasileiro não gosta de ler? Como ela tem se configurado no contexto escolar? Qual o papel do docente nesse contexto? O que é leitura e o que destaca a cultura letrada da iletrada? Esses questionamentos entre tantos outros permeiam essa pesquisa, que não tem maiores pretensões a não ser localizar num universo reduzido de salas de aula, investigando, num viés problematizador, até que ponto essas questões interferem no cotidiano escolar e entre professores e alunos o que de fato impede o hábito da leitura de livros.

### **1.1 SOBRE A LEITURA E OS PERCALÇOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS BRASILEIROS.**

A língua portuguesa nasceu em uma região da Itália chamado Lácio. A mesma é oriunda do latim vulgar e seu processo de evolução está diretamente atrelado a expansão do Império Romano. É a língua materna de alguns países dentre estes o Brasil. Assim, o ensino deste idioma em solo brasileiro, teve início com o processo de

catequização dos nativos, durante a colonização, no decorrer do tempo, a maneira como o ensino de língua portuguesa é realizado tem suscitado inúmeros debates. Galvão e Batista (2006) trazem que até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam, e o número de escolas era muito restrito. No período colonial, a escolarização se dava, na maioria dos casos nas fazendas ou engenhos e o “professor” era sempre alguém mais letrado como o padre, o capelão ou mesmo alguém contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas. Aos escravos, era proibido frequentar as escolas, e às meninas, era oferecida apenas uma educação geral para que pudessem cumprir as atividades domésticas. A partir do período imperial, começa-se a tomar iniciativas para aumentar o nível de escolarização da população. No final do século XIX e início do século XX, expandir a escolarização, tornou-se meta do governo republicano. Desta forma, várias reformas educacionais começaram a ser propostas, novos métodos e teorias passaram a ser difundidos, mas, à palmatória e outros castigos físicos norteavam a sala de aula. As escolas, em sua maioria, não eram graduadas por séries, como acontece ainda hoje em alguns lugares do país. Os alunos, todos na mesma sala, eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam, medido pelo livro de leitura em que cada um se encontrava.

A forma como a língua é ensinada nessa fase colonizadora já revela a maneira impositiva como isso acontecia, depreendendo aos nativos de sua verdadeira língua de origem e suas tradições orais. Nessas culturas de oralidade primária, a aprendizagem não ocorria, pelo disciplinamento imposto pelo hábito de “estudar”, mas pela imitação. Aprendiam pela prática caçando, coletando, plantando, ouvindo, repetindo, dominando os saberes com os mais experientes e fundamentalmente com os saberes ancestrais.

Da mesma forma com os escravizados africanos, foi-lhes tomado o direito de comunicar-se em sua língua, substituindo-a paulatinamente pela língua portuguesa. Vê-se aqui, que a língua escrita do colonizador entra numa civilização com larga tradição de oralidade, onde havia leitura e educação, mas não da forma e nos moldes “europeus”. Na nossa cultura letrada, a riqueza da oralidade dessas culturas sempre foi negligenciada nos meios acadêmicos e somente a partir da década de 60 do século passado, se começa a investigar sistematicamente as relações entre o oral e o escrito, na atualidade. Os conceitos de oralismo e oralidade foram sendo trazidos à tona,

contribuindo para a caracterização de sociedades que, dispensando o uso da escrita, têm usado a linguagem oral em seus processos de comunicação. De acordo com Havelock (1995), os conceitos de oralidade e oralismo identificam um certo tipo de consciência criada pela oralidade, tão importante quanto à linguagem escrita e tão posta à margem pelas culturas letradas. Nessas culturas, como a dos brasileiros ancestrais, de cultura oral primária (ONG 1998, GALVÃO E BATISTA, 2006), o advento da escrita não afetava seu *modus vivendi*, pois havia um pensar oral e não a necessidade de uma simbologia gráfica. A aculturação aqui e a substituição da oralidade pela escrita se deu paulatinamente e de forma impositiva.

Nota-se nessa simples abordagem que o não saber ler está claramente ligado à uma concepção colonialista do não acesso ao seu padrão de leitura. E apesar das discussões mais atuais sobre o fato de que todos de alguma forma leem e sabem ler, ainda é mais forte o apelo da leitura escrita convencional, pois a sua ausência, como nos tempos coloniais, significa a exclusão social do indivíduo a sua pouca apreensão ou pouco acesso continua sendo exclusão. Fica claro que numa sociedade altamente excludente e de discursos ideológicos ambíguos, existe a clara intencionalidade de não promover o acesso à leitura plena, sob o discurso de acesso total à educação.

De acordo com Cook-Gumperz e Gumperz (1981, apud GALVÃO E BATISTA, 2006), existem três grandes momentos na história humana, quando se trata a relação entre oralidade e escrita. O primeiro teria se caracterizado por uma grande distância entre oralidade e escrita, já que somente um pequeno grupo de pessoas, nessa fase, tinha acesso à alfabetização. Para os autores, até aproximadamente o século passado, o letramento tinha um status de “habilidade artesanal”, nesse período, essa atividade ocorria mais em âmbito familiar, nas relações próximas e havia um distanciamento entre a língua falada e a língua escrita.

Em um segundo momento, ainda segundo Cook-Gumperz e Gumperz (1981, apud GALVÃO E BATISTA, 2006), em grande parte trazido pela urbanização e industrialização, a escrita passou a ser vista, predominantemente, como um registro da oralidade. Nesse momento, as narrativas orais passaram a ser divulgadas sistematicamente pela escrita e o acesso maior a elas, através da politização, participação popular, levantes em busca de democracia, fizeram paulatinamente as tradições orais serem substituídas pela escrita. Era o prenúncio da modernidade e da

era da informação. Reforma Protestante, invenção da imprensa, foram grandes marcos para isso. A rapidez com que as coisas aconteciam precisam de um veículo mais rápido que a oralidade. A escrita era forma mais rápida de se comunicar

No terceiro momento, Cook-Gumperz e Gumperz (1981, apud GALVÃO E BATISTA, 2006) trazem as atribuições da escola com o letramento e o surgimento de novas configurações sociais. As funções do letramento se transformaram, a partir dos requisitos impostos pela especialização técnica, nos diversos domínios da vida humana. De acordo com Galvão e Batista (2006):

As mudanças também atingiram desse modo os sistemas de educação, delegando novas funções para a escola, que se tornaram ao mesmo tempo agentes de socialização e instrumentos quase exclusivos de seleção de oportunidades econômicas. As sociedades modernas, ao mesmo tempo em que tornaram o letramento essencial para a sobrevivência econômica, incrementaram novamente a dicotomia entre fala e escrita (GALVÃO E BATISTA, 2006,p.409).

Dessa forma, entende-se que há toda uma construção anterior a esse distanciamento atual entre escrita e oralidade e que o entrave com a leitura passa de uma questão simplista e preconceituosa para o entendimento de questões mais amplas num contexto anterior e que por diversos fatores também atuais, tem se agravado na contemporaneidade.

No Brasil, há uma grande deficiência em relação à leitura, por motivos culturais ou econômicos. Há falta de acesso a bibliotecas e instrumentos de informação. Sendo assim, os brasileiros leem pouco e os nossos alunos, geralmente, só fazem as leituras pedidas pelo professor e porque sabem que se não as fizerem terão um reflexo negativo em sua nota. Ou seja, o baixo nível do ensino reflete na suposta aversão dos alunos com a leitura. Diante da série de fatores apontados como baixa escolarização dos pais, falta de interesse da família em geral, falta de acesso ao livro, destaca-se também o conteúdo das leituras. O conteúdo ideológico do livro didático assim como textos descontextualizados, tem sido apontado como fatores que contribuem para aumentar o desinteresse dos educandos no que se refere à prática de leitura. Soma-se a isto, a concorrência dos estímulos rápidos através da comunicação instantânea e dos estímulos visuais.

Segundo dados do IBGE (2009), é evidente o alto índice de analfabetos que assola o Brasil. Este índice diminuiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013. Mas o

número de pessoas sem instrução subiu 4,3% e atingiu marca de 16 milhões. 16 milhões de pessoas sem acesso à cultura letrada e outros tantos milhões como alfabetizados funcionais ou sejam aqueles que decodificam signos mas são incapazes de interpretar algo com maior nível de complexidade. Esses dados do IBGE também informam que mais de 50% dos brasileiros estão conectados à internet, diz Pnad Proporção de internautas subiu de 49,2% para 50,1% entre 2012 e 2013. Segundo esses dados do IBGE, 75,5% da população no Brasil tem celular. E a maioria dos celulares está conectada aos serviços mais modernos de comunicação, envolvendo a escrita.

Como avaliar o não saber ler? Entendendo a leitura como algo abrangente e diretamente atrelada à percepção e à criticidade, pode-se constatar que, essa atividade feita por parte significativa da população em relação ao seu contexto de vivência, prioriza seus interesses e problemas. Porém, não é reconhecida e/ou incentivada quando ameaça o poder. A repressão que se faz aos movimentos populares reivindicatórios é um claro exemplo desta prática.

Alguns fatos comprovam discriminações no tocante ao acesso à leitura, um exemplo claro é o preço exorbitante dos livros, inacessíveis, às classes populares. Assim, alguns poucos se acham possuidores do conhecimento e sabedoria, considerando a cultura do povo como “folclore” tal qual a época do Brasil Colônia. Foi mais fácil alegorizar índios e escravos do que dar a eles o direito de manifestar seu modo de viver. Daí que os poucos que frequentam as escolas e a universidade detêm o poder do conhecimento, restando ao povo segui-los.

Muitas pessoas classificam cultura apenas como erudita ou clássica, pois, para elas, as manifestações populares de vida, costumes e valores não possuem valor cultural, servindo, quando muito, de objeto de curiosidade turística e de fonte de exploração econômica. Isso é visto em escolas e até em universidades, que mesmo quando promovem semanas de arte, ou cultura em geral, denotam arrogância ao retratar o lado alegórico das manifestações de tradições, sem lhes promover o verdadeiro valor enquanto categoria de conhecimento.

O fato dessa leitura popular de mundo ser submetida e desclassificada ante a cultura de outrem, muitas vezes, embasadas em teorias e princípios advindos de outras terras realidades e experiências diversificadas, revela o conteúdo ideológico contido em vários setores da sociedade, a exemplo da política, igrejas e escola sendo

este último o local onde esse discurso mais se acirra. Neste sentido, entende-se que o papel social da escola deve ser discutido e revisto. O acesso à cultura letrada não pode configurar-se como imposição sobre o iletrado tampouco negar-lhe a escolha.

Luckesi (2001) afirma:

Perpetua-se, hoje, embora revestida de outras circunstâncias, a realidade da “leitura” do Brasil colônia, uns poucos leem e têm reconhecido efetivamente seu direito de ler. Aos outros é usurpado este mesmo direito, tanto no atinente à leitura direta da própria realidade, quando no que se refere ao direito de se informar sobre a leitura por outros feitas sobre o mundo e os homens (LUCKESI, 2001, p.131).

Fica perceptível que, parte dos conteúdos das leituras no ambiente escolar é alienante, situado propositalmente fora da realidade, com o objetivo implícito de servir de instrumento de manipulação dos que o recebem e aceitam, a serviço dos que o impõem. O próprio sistema facilita e incentiva a veiculação, inclusive extra escola, de conteúdos altamente alienantes, ao mesmo tempo, em que dissemina a ideologia do não gostar de ler. A alta presença de textos sensacionalistas, voltados à imprensa midiática incentiva o ideológico internacional e a literatura pornográfica. Assim, boa parte dos jovens tem acesso desmedido a conteúdos que propiciam o acesso à leitura, mas não garantem a qualidade desta, ou seja, acesso à leitura por sua vez não garante que ele seja vista de forma reflexiva e crítica por parte do aluno.

Muitas vezes, ao absorver leituras repassadas pela via midiática, o indivíduo reproduz determinados comportamentos ideológicos que servem ao sistema, como é o caso das novelas, revistas com as vidas dos artistas enfim, conteúdos que passam uma visão dualística da realidade de bem e mal, visão de destino pré-determinado e outros que inferem ao indivíduo a responsabilidade por sua vida e seus problemas, desobrigando as instituições disso, mas deixando claro que está nas mãos de cada um fazer a diferença e se não fazem, não é culpa das instituições, não é culpa do governo, pois o acesso está aí e para todos.

Assim, a leitura da realidade é manipulada por vários meios. A televisão, por exemplo, por ser o mais meio acessível, com seus programas importados na sua maioria estilo reality show; o cinema encontra-se hoje, mais acessível com o cinema em casa e seus altos conteúdos de violência e pornografia, manipulam e corroem

gerações gradativamente. Dessa forma os valores e necessidades são substituídos na escola e fora dela. As aulas com conteúdo de leitura, muitas vezes descontextualizados são vistos como "sem graça ou chatas". Enquanto educadora vejo, a todo o momento situações e que há uma verdadeira disputa de atenção, em sala de aula e também nas atividades prescritas para casa onde o forte conteúdo das mídias e tecnologias de informação concorrem com o que é mediatizado pela escola.

## 1.2 A LEITURA NO CONTEXTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Trabalhar com língua portuguesa é uma tarefa que sempre exigiu esforços dos docentes. Neste sentido, o ensino de leitura no contexto escolar, gradativamente vem ganhando destaque. Pois, neste âmbito, ler significou durante muito tempo conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia, a leitura era realizada de forma mecânica cujo objetivo principal era a "pronúncia correta" dos vocábulos, sendo o ato de ler especificamente, oralização mecânica.

Pode-se perceber que a ação de "tomar a lição do aluno" era atividade rotineira nas escolas, sendo requisito principal para a formação do leitor, esta prática, ainda que em menor proporção, é uma realidade no meio educacional. Em relação ao trabalho com leitura no contexto escolar atual, estudos comprovam que parte significativa dos educadores deixaram de "tomar a lição". Porém, utilizam-se de textos didáticos com a finalidade de transmitir conteúdos. De acordo com alguns autores, esta conduta metodológica não contribui para formação do leitor. Estudiosos da língua apontam que o texto não deve ser utilizado como pretexto, e sim como um elo ente emissor e receptor.

Outro fator de bastante relevância, que tem sido discutido entre os educadores, diz respeito a participação da família na formação do leitor. Acredita-se que, em ambientes onde esta prática é estimulada desde cedo, os pequenos-futuros leitores começam a desenvolver as estratégias de leitura e ganham habilidades, seguindo os exemplos ao seu redor. A família de quem se espera uma atitude incentivadora e co-participante na inserção dos hábitos de leitura por vezes tem a postura omissa e negligente, por conta de afazeres diversos, mas também por conta do repasse à

escola dessa atribuição formadora. Essa condição vem se delineando ao longo das décadas e assim perde-se uma forte parceria na difícil tarefa de adquirir habilidades e conhecimentos que levem à reflexão, criticidade e autonomia.

Para Bamberger (1987), o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas públicas. As crianças aprendem pelo exemplo, por isso pais que leem, transferem para os filhos o gosto pela leitura. Infelizmente, atualmente os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto. O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família, por conta dessa omissão e transferência de responsabilidades ela posicionou-se contra a família, criando mais uma demanda a ser tratada no âmbito educacional (CUNHA, 2000).

A família e a escola no contexto de gestão educacional atual precisam e devem caminhar juntas no sentido de uma educação ampla e total. O ato de ler faz com que o aluno amplie sua visão de mundo, transformando-se em uma pessoa reflexiva e questionadora sobre o contexto de vivência. Assim, a leitura crítica deve ser estimulada em todo ambiente, a princípio na família e sobretudo no âmbito escolar, cabendo ao educador levar em consideração as leituras que aluno traz consigo, inclusive as do seu ambiente familiar.

Nesse sentido, alguns autores discorrem acerca da concepção de leitura. Silva (198) destaca que ler é participar mais crítica e ativamente da comunicação humana e explicita algumas funções da leitura: leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do ser humano; leitura está intimamente ligada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis; a facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para



combater a massificação galopante, executada, principalmente pela televisão; a leitura possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem.

Já Lajolo (2002, p. 05) afirma que “a leitura é uma prática circular e infinita que não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola”. Infelizmente nas escolas, a leitura ainda continua em grande maioria na linha do verbalismo, da repetição, da memorização e retenção de conteúdo, sem que os mesmos sejam submetidos a um processo crítico de avaliação, quer pelo confronto do que se leu com a realidade e informações vividas e possuídas pelos leitores, quer pela detecção do valor e da atualidade da própria mensagem transmitida. Assim ler, seria, o ato pelo qual cada pessoa enfrenta a realidade para compreendê-la e elucidá-la, seja pela descrição de suas características essenciais, seja pela descoberta de sua origem e evolução.

Esse enfrentamento da realidade, de um lado, pode ocorrer pelo contato direto do sujeito cognoscente com o objeto a ser conhecido, tendo ou não alguma pré-noção sobre o mesmo, nesta situação, o sujeito é desafiado pela realidade. Para ele, ela é carente de um sentido, de uma significação, de uma interpretação. A prática do sujeito sobre essa realidade que o desafia dar-lhe-á condições para compreender o seu modo de ser. O processo de operar com a realidade, para encontrar-lhe o sentido mais adequado, mais elucidativo, é propriamente o ato de estudar, enquanto relação direta do sujeito com o objeto do conhecimento.

O ato de estudar diretamente a realidade será crítico na medida em que busque uma elucidação compatível com a mesma. O critério será a objetividade da expressão enquanto explicita as características próprias da realidade, sem subterfúgios e obscurecimentos, provenientes de interesses pessoais, de tabus emocionais ou mesmo de desvios na percepção. Crítico, aqui, equivale a objetividade na elucidação: descrição da realidade a partir de suas manifestações e não a partir de projeções psicossociológicas do sujeito (LUCKESI, 2006 p.135).

Para tanto, considera também que:

O ato de estudar indiretamente a realidade será crítico na medida em que não seja magnetizado pela comunicação em si, obscurecendo o fato de que ela deve comunicar, o mais próximo possível, a realidade como ela é, em suas manifestações. Esta magnetização poderá decorrer do fato de nos apegarmos mais à expressão, em si, viva,

emocionalmente “quente”, logicamente bem construída, que ao seu necessário vínculo com a realidade. A-crítica será a atitude de aceitação pura e simples da mensagem e sua consequente retenção mnemônica, sem perguntar pela sua validade objetiva. Assumir uma postura a-crítica, neste tipo de ato de estudar, significa a abdicação da capacidade pessoal de investigar, alienando-a a outra pessoa, no caso, o autor da informação. É a atitude do colonizado que admite que quem possui a verdade é o colonizador, originário de uma “civilização mais adiantada”.(LUCKESI, 2006, p.137).

Em Luckesi (2006), entende-se que o direito à criticidade é pautado na autonomia que é um direito inalienável do ser humana e deve ser garantido pela escola.

Pelo fato da consciência se definir como o meio de apreensão do mundo externo a si mesma, a apreensão objetiva da realidade pertence-lhe por natureza. Assim sendo, o direito à elucidação crítica da realidade pertence, por direito inalienável, à pessoa humana. Frente a isso, tanto em um como no outro ato de estudar, a postura do sujeito deve ser um postura crítica e não a-crítica(LUCKESI, 2006, p.137).

Define-se aqui que o leitor poderá ser sujeito ou objeto da leitura, a depender da postura crítica ou a-crítica que assuma frente ao texto sobre o qual processa o seu ato de ler mas que isso venha ser uma escolha sua, um direito de escolha seu.

Será objeto na medida em que se coloque frente ao texto de leitura como alguém que esteja magnetizado pelo que está vivenciando, seja pelo júbilo, seja pelo temor que desperte. Um texto pode despertar em nós um júbilo tão grande, que podemos perder de vista o seu valor objetivo. Outras vezes, um texto de leitura poderá despertar em nós o temor pela dificuldade de compreensão, e, novamente, perdemos de vista a objetividade. Em ambos os casos, não compreendemos com precisão a mensagem transmitida, e, então, estamos sendo objetos rente ao texto de leitura, nas duas situações (LUCKESI, 2006, p.137).

Nesse sentido, o indivíduo é levado a entrar em contato com outros indivíduos (professores e alunos), em sala de aula, usando a leitura em situações reais que privilegiam o contexto, a cultura e o conhecimento prévio trazido pelos mesmos. Esse contato e essa realização social através da língua, seja pela escrita ou oralidade, concretiza a abordagem sociointeracional, a qual enfatiza a comunicação e a inter-relação entre os sujeitos como esclarece os PCN (BRASIL,1998, p. 27).

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado [...] as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um

determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas (BRASIL,1998, p. 27).

A prática social é inerente ao sujeito, ou seja, ele é concebido em um ambiente sócio-histórico-político-cultural e, ainda, imerso em situações linguísticas. Desse modo, é preciso que os métodos e estratégias voltadas ao ensino de Língua Portuguesa motivem o indivíduo a perceber, refletir e recriar o seu mundo não se ajustando a eles, mas formando com sua ação, com seu pensar e com sua leitura. Para que as aulas de Língua Portuguesa ultrapassem essas barreiras de entendimento e de simpatia na prática, é preciso considerar seu dinamismo, intercâmbio e um entendimento dos discursos emergentes e subjacentes. Há que se considerar o que o aluno lê, em seu cotidiano e trazê-lo, incorporá-lo em sala de aula.

De acordo com (ROJO, 2009), o ideal é que a leitura, e tudo o que corrobora para o desenvolvimento do indivíduo através da língua, seja dotada de criticidade. Para tanto, é necessário que as estratégias de leitura devam ser contextualizadas para que se estabeleçam possibilidades de transformação do sujeito e assim da comunidade na qual está inserido.

De acordo com Luckesi (2006), o leitor como sujeito da leitura deve estar atento para três pontos fundamentais:

A) Ter o objetivo de compreender e não memorizar a mensagem. No primeiro caso, entra “por dentro” do mérito daquilo que o autor quis dizer e executa um processo integrativo de conhecimentos; no segundo caso, permanece na “periferia” do que o autor quis dizer e executa um conhecimento somativo de partes isoladas.

B) Ter como atitude básica a postura de avaliar o que lê, tendo como critério de julgamento a compatibilidade da expressão com a realidade expressada. Após compreender a temática transmitida por alguém, é fundamental que se verifique a validade da expressão em termos de objetividade. Vale ressaltar, aqui, que não se pode ter uma atitude de avaliação adequada sem que se tenha, previamente, executado uma compreensão adequada da mensagem. Avaliação só pode ocorrer sobre dados e estes necessitam ser explícitos. Muitas vezes o leitor julga, inadequadamente, uma mensagem devido ao fato de sua má compreensão da temática abordada.

C) Ter uma atitude de constante questionamento, de pergunta, de busca, de diálogo com o autor do texto, é preciso ler, observando, de um lado, aquilo que é relevante para o autor, tendo em vista compreender a sua mensagem global; mas também ler, observando aquilo que é relevante para nós, leitores. Por vezes, aquilo que o autor deixou nas entrelinhas é o que mais nos interessa; outras vezes, um comentário à parte. Só a partir desse diálogo com o autor,

compreendendo sua mensagem, avaliando-a, questionando-a, é que podemos caminhar para a criação de novas mensagens (LUCKESI 2006, p.139).

Essa característica não é vista no leitor passivo que o autor chama como leitor-objeto, não tem condições de capacitar-se para a criação de uma nova mensagem e transmiti-la a outras pessoas. Para Luckesi (2006), pela retenção de informações, ele terá apenas condições de “reproduzi-las”, desde que gravadas em seus esquemas mnemônicos. Ao contrário, o leitor-sujeito, pelos seus processos de compreensão, avaliação e questionamento do lido, estará capacitado para criar e transmitir novas mensagens, que se apresentarão como novas compreensões da realidade, garantindo o processo de multiplicação e ampliação da cultura. Essas características de leitura e releitura significativa acontecem e aconteciam como foi visto anteriormente nas culturas iletradas, perpetuadas pela tradição oral, porém tão desconsideradas na contemporaneidade.

O leitor-objeto, em termos de história da cultura, se coloca tão somente como instrumento de armazenamento da informação; no máximo, um arquivo de má qualidade, desde que a nossa memória tem os seus percalços de esquecimento pela vivência emocional, pelo obscurecimento decorrente do desgaste do tempo etc. o leitor-sujeito, ao contrário, deixa a tarefa de armazenamento para instrumentos muito mais eficientes que a própria civilização já criou, tais como livros, revistas, computador, tapes etc. e dedica-se a uma atividade que não pode delegar a nenhum instrumento: criar novas interpretações da realidade, dar-lhe novos sentidos. A atividade de criar novos conhecimentos não é um capricho, mas uma exigência da realidade. Esta não se dá a conhecer de uma só vez. Ela se transforma, se modifica, é multifacetária e, por isso, constantemente, está desafiando o homem no seu ato de estudar, que deve ser criativo e não repetitivo. (LUCKESI, 2006, p.140).

Somente na postura do leitor-sujeito, cada um de nós passa a ser leitor-autor. Não só recebe mensagens, como também as cria e as transmite com nova vida, com nova dimensão. Só o leitor-sujeito multiplica a cultura e a aprofunda. Lembrando que a todo momento leitor, leia-se aqui não apenas o sujeito letrado mas o que possui capacidade de discernimento e atuação. De acordo com Luckesi (2006), por mais atuantes que tenham sido as propostas da psicogênese da leitura e do socioconstrutivismo, o que se aplica atualmente na alfabetização, nada mais desenvolve nos alfabetizados que a capacidade de sonorização de palavras

desligadas e desenraizadas de suas vivências. Tal ênfase continua presente nos vários níveis escolares, onde os livros já vêm pré-fabricados, com respostas prontas para professores e alunos excluindo-se a possibilidade de uma avaliação das mesmas.

A tarefa do professor, então, é fazer o aluno repetir as respostas oferecidas pelos livros, preenchendo os espaços em branco que cada livro traz para ser preenchido. O método é, pois, aquele que visa a morte da capacidade crítica e da criatividade de professores e alunos, para que estes se tornem, mais facilmente, instrumentos úteis e hábeis nas teias do sistema (LUCKESI, 2006). Nós professores, nos acomodamos a isso e pouco fazemos por conta das demandas da profissão em tratar de mudar o panorama.

Este tipo de metodologia é algo facilmente proposto, cômodo e propositalmente incentivado, pois, à medida em que os conteúdos são incorporados tal e qual foram veiculados, sem modificações e avaliações, garante uma certa manutenção da ordem institucionalizada. De outro lado, se incapacitam as pessoas para o exercício da avaliação crítica, o que é mais um sustentáculo da não-modificação do “status quo”.

Assim, o que se percebe na prática das aulas de Português é que a metodologia utilizada é, então, um excelente instrumento para que uns poucos continuem sendo “sujeitos” da leitura e todos os outros “objetos”; o professor ora apático à situação, ora conivente a ela não faz muito, salvo raríssimas exceções, para mudar essa situação, que é um verdadeiro nadar contra a corrente de águas violentas.

Nesse contexto, Freire (1996) destaca a importância da participação do aluno na feitura do processo, segundo ele, não existe docência sem discência, pois no processo de formação, o educador não está apenas transferindo seu conhecimento para o educando, mas sim participando no processo de produção do conhecimento por conta do educando, que ao ter seu conhecimento de mundo respeitado e utilizado pelo educador na exposição dos conteúdos, é capaz de pensa-lo de forma a ativar sua criticidade, produzindo novos conceitos a partir dos antigos. Aqui há que considerar todo o repertório de vida que o educando traz, para compor uma metodologia adequada para a aprendizagem e para a prática de uma leitura consciente, ativa e produtiva.

### 1.3 POR UMA PRÁTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: O PAPEL DO PROFESSOR E O DESAFIO DE ORGANIZAR A PRÁTICA DA LEITURA.

De acordo com Freire (1996), toda leitura parte de uma leitura de mundo. Luckesi (2006) corrobora essa visão quando 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.

Essa 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 garantir a 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.

Freire (1996) trata a curiosidade do educando como fator importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.27).

Ao educador, cabe introduzir à sua prática para a tarefa árdua de formador de indivíduos conscientes. Para isso, se faz necessária uma reflexão crítica sobre sua prática, redimensionando, discutindo 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.

Segundo Freire (1996) para uma prática educativa para a autonomia, é necessário 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) aponta 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, acrílicos e meros reprodutores de conteúdo, são logo

identificados pelo aluno e conseqüentemente no dia-a-dia de sala de aula, sentem o peso desse contra testemunho. 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 eletricista, 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).

Nesse sentido, 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 compromissadas 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.

## **2. 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 contínuo 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.

## 2.1. 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.

## 2.2 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA ESCRITA: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO AUTÔNOMO

Soares (2004,p.93) assinala, através de um neologismo “desinvenção” da alfabetização, a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização. Atribui este fato ao atual fracasso escolar no ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Estes dois processos têm sido com frequência, mal interpretados, de modo confuso, aludindo-se que ambos se fundem. Interpretação errônea, pois as pesquisas apontam que se trata de dois processos diretamente ligados, que se aproximam. Há verificações de que a concepção de alfabetização também reflete diretamente no processo de letramento.

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização



funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Magda Soares (2004), designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Soares (2004) defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Entender esses dois fenômenos constitui, sem dúvida, um suporte para os educadores que desejam reconstruir suas propostas pedagógicas, adquirindo informações para gerar conhecimento crítico e analítico quanto às atividades do letramento versus a pedagogia mecânica e institucional tanto tempo praticada nas escolas. Conforme atesta Soares (2004) a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda, que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos”

Assim, Soares (2004) distingue alfabetização e letramento, atribuindo a essas características mais complexas do que o domínio da habilidade de leitura e escrita e acredita que a apropriação destas habilidades culminaria em práticas sociais de leitura e escrita:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse ...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma

diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor ...  
(SOARES, 2004, p. 91-92)

Nesse contexto, Soares (2004) indica que quando o sujeito é capaz de interpretar, divertir-se, seduzir, sistematizar, confrontar, induzir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, e garantir a sua memória, este se apropria do efetivo uso da escrita, garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Assim para que o sujeito conquiste seu espaço na sociedade, deve ir além dos conhecimentos das letras, ter a possibilidade de uso efetivo de um conhecimento que o beneficie nas formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Ao entender a necessidade de o sujeito estar engajado com ser atuante na sociedade, faz-se necessário que possua a habilidade para executar as diferentes práticas de letramento, assim a diretriz pedagógica mais importante no trabalho dos professores, tanto na pré-escola quanto no ensino médio, deve ser a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas escrita que corresponda às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais.

Magda Soares (2004) enfatiza que para compreender as dimensões entre letramento e alfabetização é relevante analisar a ambos enquanto práticas sociais sem dissociação porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita (a entrada da criança e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem as línguas escritas – o letramento. Assim, são processos interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Assim, observa-se letramento e alfabetização como dois fenômenos indissociáveis. Nesta perspectiva, haveria a necessidade, segundo Soares (2004), de se criar o verbo “letrar” para nomear as ações que levam os sujeitos ao letramento.

Logo teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, porém inseparáveis – alfabetizar letrando, o que significa ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Desse modo, considerando os contextos pedagógico e social, pode-se compreender melhor os verbos letrar e alfabetizar por meio de exemplos de Soares (2002).

1. Um adulto pode ser alfabetizado e letrado e não saber ler nem escrever, mas pode usar a escrita por meio de outra pessoa, basta pedir a alguém que escreva por ele uma carta, por exemplo, ele dita a carta a outro. Nesse processo, esse indivíduo, ao ditar a carta, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, pois não sabe escrever mas conhece as peculiaridades e as funções da língua escrita.

2. Um adulto que pede para alguém ler para ele uma notícia de jornal, uma carta, uma placa na rua, etc conhece as funções da escrita e usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado.

3. Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada. Se ela vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adulto lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita, pois certamente irá imitar os pais, pegará um livro e fingirá que está lendo (e aqui é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita). Com papel e lápis fingirá que está escrevendo uma carta, uma história, e se um adulto lhe pedir que leia os rabisco que fez, essa criança certamente irá contar uma história que imaginou durante a elaboração de seus rabiscos ou, ainda, se imaginou um desenho, descreverá o que desenhou. Estará assim utilizando as funções da escrita, ainda que não tenha aprendido a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento.

4. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada - sabe ler e escrever, porém, não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, por exemplo: não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido e tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama. Neste caso é alfabetizada, mas não é letrada. (SOARES, 2002, p.12).

Assim, para Soares (2002, p.12), “Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler grandes obras” ... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A

partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?” “Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita?”

Entende-se aqui que, há diferentes tipos e níveis de letramento, e a habilidade de leitura e escrita depende das necessidades sociais, do meio social em que o sujeito esteja inserido, e das exigências que a sociedade impõe no âmbito social e cultural. Uma vez que, a palavra letramento vem sendo incorporada nas práticas e nas propostas pedagógicas, cabe ao professor refletir que o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, orientar os sujeitos a fazerem uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o nível de letramento de grupos está relacionado com as suas condições sociais, culturais e econômicas. Para tanto, é preciso que se propicie condições para o letramento no trabalho pedagógico. Como condições de letramento é necessário que haja escolarização real e efetiva da população; disponibilidade de material de leitura; a entrada para um mundo letrado. O que não vem ocorrendo em nosso país, as crianças e adultos são alfabetizados, de forma escassa, limitadas a livros didáticos, que pouco contribuem para as práticas de letramento, falta-lhes o acesso a material impresso de leitura (livros, jornais, revistas, etc) - sem falar da escassez de bibliotecas. A disponibilidade desses recursos propiciaria à criança e ao adulto ficar imersos em um ambiente de letramento para que pudessem entrar no mundo letrado.

Entendendo que a leitura e a escrita são elementos/habilidades constitutivos do letramento e que este fenômeno envolve dois componentes básicos: os eventos e as práticas de letramento faz-se necessário adentrar-se nessas categorias de análise. Soares (2003) define como eventos de letramento as situações em que a língua

escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor- leitor ou leitor-autor.

Quanto às práticas de letramento, são caracterizadas por Soares como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, bem como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. Salienta, no entanto, que a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de uma mesma realidade. A escola, de certa forma, autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea (SOARES, 2004, p.107).

Acerca desse ponto de vista da social, Kleiman (2001) argumenta que a aquisição da leitura e da escrita sempre estarão envolvidas em relações de poder, pois trata de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e luta social. Aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante. Para Kleiman (2001), o ensino da leitura e escrita não pode se dar alienado dessa concepção ideológica ou estará fadado ao fracasso. Assim, o papel da escola, em contextualizar o ensino da leitura escrita, frente a essas demandas, envolve o entendimento da questão do fracasso escolar, mas também da discussão dos aspectos cognitivos da leitura e escrita em seu processo de aquisição, que às vezes são autônomos em desenvolver-se para além das demandas sociais.

De acordo com Kleiman (2007), a diferença entre ensinar uma prática e ensinar visando competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Perpassa pela contradição entre uma escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, e onde se concebe a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita e por

outro lado, pelos estudos sobre o letramento, que vislumbram uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, ou seja que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados.

Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno e entre alunos envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são inesperados. Dentro da concepção de currículo entendida na concepção do letramento, pressupõe-se que o currículo é dinâmico; o currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade; o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo); os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdo a serem trabalhados em sala de aula.

Depreende-se aqui que a prática social da leitura e escrita ocorre quando o professor sabe como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo.

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente. Além disso, no ensino da leitura e da produção de textos no contexto de uma prática social, a facilidade ou a dificuldade não depende apenas da relação letra - som, mas sobretudo do grau de familiaridade do aluno com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática, por um lado, e com os textos pertencentes a esses gêneros, por outro.

Nesse sentido, tanto professor quanto escola devem aliar-se a essa tríade: experiências vividas, conhecimentos prévios e materiais diversos resultando na aprendizagem significativa. A escola, enquanto espaço de promoção do saber tem a função de proporcionar momentos de dúvidas e descobertas. Já o professor, enquanto mediador da aprendizagem tem, como uma de suas funções, investigar a dúvida, provocar o educando para a indagação do que anseia aprender e mostrar-lhe que há várias fontes de saber (TAVARES, 1996).

O modelo autônomo de letramento proposto por (STREET, 1984; 2003), considera o letramento como um conjunto de habilidades de leitura e escrita, que sendo transparentes, isentas de valores e fundamentadas em uma ideologia grafocêntrica, podem ser transferidas de um contexto a outro, ou de uma cabeça a outra, como na metáfora do conduto, ou pior, considerando o aluno como tábula rasa.

Assim, numa perspectiva de ensino de letramento, o fato de expor os alunos aos textos variados que circulam em sociedade garantiria a apreensão automática das relações fonema-grafema – que são explicitadas no processo de alfabetização –, o que de fato não acontece. O contrário também é pressuposto, ou seja, partindo de uma perspectiva de ensino de alfabetização, expor a população a programas massivos de aquisição do código escrito – em uma concepção mecânica e prescritiva de alfabetização – garantiria a participação dos indivíduos em práticas letradas avançadas, permitindo-lhes a conquista de melhores empregos ou até mesmo a conquista de cidadania, o que de fato também não acontece.

Street (2003) aponta que muitos programas governamentais que propõem o ensino de leitura e escrita falham exatamente por assumir essa concepção autônoma de letramento em suas agendas e planos de ação. Por esta razão, o autor sugere um modelo alternativo ou ideológico de letramento, que:

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento conforme elas variam de um contexto a outro. Esse modelo parte de premissas diferentes que as do modelo autônomo, considera, ao invés disso, que o letramento é uma prática social – não simplesmente uma habilidade técnica e neutra –, que está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos. É sobre conhecimento: os modos através dos quais as pessoas se relacionam com leitura e escrita estão eles próprios baseados em concepções de conhecimento, identidade e ser/estar-no-mundo. (Id., 2003, p. 77-8)

Afirma ainda que o modelo ideológico traz à tona as questões culturais e ideológicas que são “invisibilizadas” no modelo autônomo, como exemplo, pode-se dizer que os primeiros esforços de alfabetização em massa – tanto na Europa do fim do séc. XIX e início do séc. XX, bem como no Brasil da década de 1930 – serviam a ideologias de domínio das classes burguesas sobre as classes operárias: era necessário mão-de-obra que soubesse ler e escrever minimamente para trabalhar nas fábricas, bem como para “reconhecer” os produtos nas prateleiras na hora do consumo. Assim, a leitura e a escrita serviam muito mais à alienação do proletariado do que à emancipação social.

Kleiman (1995) ratifica e essa ideia seguindo essa perspectiva sócio-cultural de práticas de letramento (s), e reformula o conceito dado “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Id., *ibid.*, p. 19). Reconhecendo letramento como conjunto de práticas sociais, ficam implícitos os aspectos dinâmicos e sócio-construcionais do processo, além do contexto na constituição dos letramentos, ou seja, as práticas sociais letradas são sempre situadas bem como o fim do letramento ou dos letramentos. Essa definição contrapõe se a proposta descrita por Soares (2002, p. 145,) que considera letramento como “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Embora a autora defina letramento como “práticas sociais de leitura e escrita” e traga a ideia de eventos de letramento, o que se torna problemático nesta definição é considerar o fenômeno como “estado” ou “condição”, o que implica em uma visão reducionista determinista de letramento, conforme modelo autônomo proposto por STREET (2003), segundo o qual que o fenômeno não é tão simples como pressupunham as visões dominantes, ou autônomas, mas seguem um contexto de mudanças epistemológicas e terminológicas globais.

Percebe-se assim, que enquanto em Soares (2002,p.146) o letramento é um produto “estado resultante da ação de letrar” ele é entendido atualmente como processo que é contínuo e em desenvolvimento, portanto plural e , oriundo e difusor de vários tipos ou práticas de letramento, o que conseqüentemente leva à adjetivação do termo para especificar essas novas formas de práticas letradas, assim, passou-se



a falar em letramentos críticos, letramentos acadêmicos, entre outros. De toda a sorte o letramento hoje é considerado plural e não ocorre de forma única portanto é pluri e multi, inaugurando uma nova 'toca de leitura e escrita.

Assim, uma nova terminologia e perspectiva para letramento vem tomando forma no contexto educacional. Iniciada nos Estados Unidos a partir da década de 90 do século passado, onde pesquisadores e professores questionavam o fato de que apesar da juventude e especificamente o aluno que está na escola pública se manterem muito ligados nas mídias em geral, seja ela de massa, ou seja, as digitais, a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. XIX. Propuseram assim a Pedagogia dos Multiletramentos que se baseia na ideia de que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente.

É preciso que as novas mídias, portanto, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais sejam incorporadas efetivamente, na prática escolar diária. Para tanto essa Pedagogia dos Multiletramentos vai também propor uma pedagogia para a formação, adequada dos professores para tal intento de incorporação, uma vez que a sociedade atual funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e assim essas demandas precisam ser tematizadas na escola. A escola precisa dar espaço aos multiletramentos, multilinguagens, multiculturas, sob o risco de perder no quesito alfabetização e aprendizagem para a interatividade que aí está cada dia mais precocemente acessível às crianças.

Roxane Rojo (2012) defende uma "pedagogia dos multiletramentos" ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Segundo a autora, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos (ROJO,2012, p. 300).Para essa autora,

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e

democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (p. 8).

Assim, trabalhar multiletramento envolve participação dialogada, pautada na prática crítica e analítica do alunado. Rojo (2009) considera que a prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos (que se refere à variedade das práticas sociais letradas) uma vez que o multiletramento se refere principalmente à multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Esses são os dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na atualidade. Isso se reflete na quantidade de produções culturais que estão a nossa volta, formando um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados que se caracterizam pela diversidade e hibridez de estilos e informações, questões que precisam ser consideradas na prática escolar.

Para Rojo (2009), o letramento em si tende a se tornar multiletramentos e isso é irreversível. À medida que o texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado; podendo ser questionado, dialogado, relacionado, o seu caráter passa a ser multi agora, é hiper: hipertextos, hipermídias e afins. Conseqüentemente, a aprendizagem também muda uma vez que a possibilidade de interação com outros textos, imagens e sons, liberta texto e leitor da perspectiva única atribuída antes ao texto. Assim, segundo Rojo na perspectiva do multiletramento os textos são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços..."são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição ediagramação” (ROJO, 2009, p. 21).

Para que isso seja possível, a pedagogia do multiletramentoprioriza um aluno crítico, autônomo e introduz o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, como recursos para a interação e comunicação ao invés de proibi-los. Na perspectiva do multiletramento,o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido.Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2009.p. 21)), afirma que os multiletramentosfuncionam, pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e

transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. O ponto mais importante nesse ponto de vista é que o processo de produção textual deixa de ser apenas linguístico, e passa a integrar imagem, som, movimento, passando também a produção mais colaborativa onde os sujeitos contribuem para a produção e retextualização. Nesse caso os objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Entende-se aqui que é preciso renovar, reinventar nossa prática escolar, nossa didática e a própria escola, não somente letrando, mas sobretudo multiletrando, pois se a teoria do letramento enfatizava a necessidade de letrar e não somente alfabetizar, hoje em dia, com as novas mídias, subentende-se que , a leitura e a abordagem das práticas escolares que o livro apresenta são extremamente relevantes para professores, alunos e interessados na área de letramento e das novas perspectivas em relação a um novo modo de ensinar. Rojo (2012) enfatiza a necessidade de se trabalhar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, numa perspectiva de plurilinguismo, demultissemiótica e para uma abordagem pluralista das cultura, principalmente, porque o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Assim, a escola que favorece os multiletramentos em sala de aula é aquela que parte do repertório, da vida do aluno, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento do objetos de ensino. A reflexão sobre o que o aluno apreende em seu contato diário com as mídias deve ser questionado e discutido para que incorporado aos saberes escolares enriqueça o repertório do aluno vislumbrando além de sua formação para o trabalho, sua cidadania, para a vida pessoal, enfim. Rojo (2012) defende que para funcionar de forma colaborativa e protagonista, implicaria em uma pedagogia de projetos e não em uma pedagogia de conteúdo, pois, por mais que as propostas governamentais tenham avançado nesse sentido, ainda é insuficiente. Assim, torna-se urgente e necessário fazer uma revisão curricular de forma mais organizada e sistemática, mas acima de

tudo que as propostas sejam efetivadas na prática, com a viabilização principalmente da formação continuada dos professores e melhoria das condições do ensino, formando professores que consigam trabalhar de outra maneira, saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva, e que vislumbrem as possibilidades e o funcionamento da vida social contemporânea.

De acordo com Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos depende também da provisão adequada das condições materiais de trabalho aos professores, pondera que as propostas de multiletramento, por vezes, esbarram nas condições práticas de trabalho como horas de aula, disponibilidade etc. Enquanto em algumas escolas existe a provisão necessária em outras não se tem nem equipamentos, nem conexões. Nesse sentido, o investimento em todos os pontos é urgente para romper com a divisão entre o mundo vivido pelas crianças e jovens e o mundo da escola. É preciso integrar esses dois mundos, respeitando as especificidades de cada. Presume-se assim, que para ampliar as novas formas de aprender existe uma série de fatores a serem observados. Para a escola estar conectada ao uso das tecnologias de informação e dê espaço para a abordagem eficiente dos multiletramentos, é preciso focar nas necessidades de todos.

Atualmente, os multiletramentos digitais, que se configuram os novos letramentos, desafiam os saberes docentes, sobretudo reposicionando a prática desse. A mídia digital é hoje a grande curiosidade do professor e o grande interesse do aluno, assim, o multiletramento na escola deve ter propostas de atividade prática com análises dos gêneros daquilo que circula das ferramentas, que são próprias do digital.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento das chamadas linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores, e mostram como introduzir no dia a dia o trabalho com aquilo que perpassa o cotidiano do aluno como blogs, radioblog, hipercontos, bem como as ferramentas de comunicação instantânea e digital entre outros. É mais que urgente a

adequação da escola a esses pressupostos visando uma inovação. Trabalhar com alunos valorizando suas habilidades e seus interesses é, sobretudo trabalhar com respeito, tornando-se assim, num ambiente propício para a proliferação da aprendizagem.

Por conseguinte, despertar o interesse no aluno requer mais do que artifícios e argumentos. Requer uma atitude presente no verdadeiro educador, o amor, para a interação do processo ensino-aprendizagem. A leitura e a escrita hoje, são comandos básicos de um ser humano em seu cotidiano e suas relações com outros, como forma principal de comunicação e sobrevivência, por assim dizer. Em épocas antigas, estes meios de comunicação, eram vistos apenas como prestígio, riqueza, luxúria, porém, em dias atuais, são essenciais e não podem ser desprezados.

A leitura não é um ato solitário, isolado. Quando se lê um texto, não se interage diretamente com o texto, mas com leitores virtuais criados pelo autor e também com o próprio. O leitor é sempre parte de um grupo social, no qual ele sempre mostrará sua leitura aos outros, e para a leitura, trará suas experiências de vida e visões individuais do mundo. A escola deve se despertar para a nova realidade, pois da maneira como é guiada não estimula a leitura e a escrita, por vezes esquecida por conta das facilidades da comunicação instantânea. O fato é que existe um leitor.

Só que o leitor contemporâneo tem um perfil diferente daquele com o qual a escola insiste em trabalhar, gerando os conflitos que vão desde a indisciplina, a não aprendizagem e a evasão ou repetência. A escola parece ignorar a passagem do tempo, desconhecer as novas habilidades mundiais, e não enxergar a realidade. A criança, o jovem, e o adulto, gostam sim de ler, porém, se sentem indispostos e insatisfeitos com o tipo de leitura proposto na escola e a forma como isso é feito, desrespeitando seus interesses, necessidades e vivências.

### 2.3 MULTILETRAMENTOS NOS CONTEXTOS INTRA E EXTRAESCOLARES.

Só no século XIX, os avanços da tecnologia passam por uma popularização ainda que lenta ampliando as possibilidades de comunicação e informação com a televisão, o rádio, o jornal impresso. Os meios de comunicação de massa provocam as primeiras mudanças em torno de uma comunicação mais acessível. Com a

chegada do computador e da internet, essas possibilidades se ampliaram. A não-linearidade, a instantaneidade, a interatividade e a acessibilidade, disseminaram-se, permitindo ao mundo, uma globalização de produtos.

Essa nova cultura abarcará um novo discurso de valores e modelos preconizados por uma concepção planetária online. A comunicação passa de uma perspectiva do mesmo tempo/ espaço para emissor/receptor para tomar um percurso diferente. Assim, como ocorreu nos séculos anteriores com as inovações tecnológicas, as massas continuaram alijadas desse novo processo.

E nesse espantoso progresso científico e tecnológico, as tecnologias de informação e comunicação passam por uma ressignificação, pois o ideal é a popularização, pois assim a disseminação de valores e a globalização terão condições de causar os impactos tão desejados, contudo, o campo educacional que deveriam apresentar-se como condição *sinequanon* para facultar todas as possibilidades e ampliação da tecnologia, dorme em mansas águas.

A tecnologia, aqui tomada como invenções, criações e descobertas, proporcionou uma mudança profunda nas relações sociais, culturais, políticas, educacionais, econômicas. Uma reflexão sobre o processo de evolução tecnológica conduz inicialmente, a fala (ato tipicamente humano) e a escrita. No período tribal, sai da comunicação puramente oral para uma comunicação linear, uso de escrita pictográfica e ideográfica, após, uma escrita alfabética, considerada uma tecnologia de informação e comunicação que causou verdadeira revolução na difusão de ideias e informações.

Não há como negar os benefícios decorrentes das tecnologias para a vida dos homens, no seu convívio social e nas estruturas sociais, possibilitando novos conhecimentos, ampliação e alteração nas sociedades. Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sócio-técnicos de ambientes virtuais de aprendizagens que utilizam o digital como suporte a exemplo, o ciberespaço, enfim essa série de recursos midiáticos que repercutem no meio educacional. Novos desafios se impõem em termos de como processar a quantidade de informação que é veiculada, de entender como a educação é capaz de mediar esse processo, de como o uso das mídias pode garantir a aprendizagem e de como adequá-las ao ensino de maneira mensurada e inteligente.

As mudanças nos processos de trabalho exigem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de competências para aprender a ser, aprender a cooperar, apoiadas em conteúdos contextualizados e na experiência individual, afinam-se com os propósitos da educação mediada por novas tecnologias. A educação tem experimentado mudanças na inserção de novas tecnologias nas escolas. Muito se tem discutido sobre novas abordagens metodológicas a partir do uso das tecnologias digitais na educação como mediador do processo ensino-aprendizagem e, vários são os desafios que se colocam, sendo que o principal problema se converge quanto a sua utilização.

A ingenuidade em acreditar que o ato de substituir o giz, o quadro, o caderno, pelo emprego das tecnologias de comunicação e informação irá assegurar o sucesso escolar, não procede, pois se a sua utilização não for planejada dentro duma visão crítica reflexiva, as velhas concepções de ensino aprendizagem assumirão uma faceta de um movimento de modernização conservadora. O problema estará centralizado na prática pedagógica, apresentando múltiplas possibilidades, consolidada na ação e determinada na nas crenças do professor. Vieira (2003) ratifica essa ideia ao abordar sobre as tecnologias de informação e comunicação:

(...) são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros isso também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojeter, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral (VIEIRA, 2003, p. 151).

Para uma prática que surta efeitos pedagógicos esperados, salutar, que se questione qual a concepção de ensino-aprendizagem que é adotada na escola e, conseqüentemente, norteadora da prática do professor. Moran (2007) lembra que hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar outro modo de pensamento. Então nada mais oportuno e pleno de possibilidades de expandir essas novas formas e novos pensares.

Assim o um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe entre as pessoas e a máquina interatividade, participação, e multiplicidade de conexões entre informações. O essencial aqui não é somente a tecnologia, porque mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua concepção e atuação enquanto docente e inventar um novo modelo de educação, atenta com a realidade que aí está digital, multiletrada e a ser encaminhada para uma estética plena. Se a tecnologia de comunicação e informação aí está e pressupõe numa nova abordagem para a escola é preciso saber escolher, planejar, interpretar, sendo que o essencial é pensar num uso consciente.

O desenvolvimento de uma cultura informática é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade como um todo. As novas oportunidades tecnológicas exigem transformações não apenas das teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como as instituições escolares, e toda sociedade percebe a sua função na atualidade.

Esses aspectos de alteração e que reorientam o processo ensino-aprendizagem amplo para novas configurações, mostram-nos a necessidade de reorganização das políticas educacionais, da gestão e das formas de avaliação da Educação em si e não apenas as mudanças dos métodos pedagógicos e das disciplinas, a partir da utilização efetiva das redes no ensino escolar. Ou seja, as mais modernas tecnologias de informação e comunicação exigem uma reestruturação ampla dos objetivos de ensino e de aprendizagem e, principalmente, do sistema escolar como um todo.

A escola precisa pensar de forma sistemática sobre uma educação de qualidade e, a priori saber se esse uso é pautada numa visão crítica-reflexiva ou se a tecnologia digital estará sendo usada apenas como uma ferramenta numa perspectiva também tradicional, na medida que se torna imposta. O uso por si só da tecnologia, não é garantia de sucesso, os recursos tecnológicos, midiáticos são uma ferramenta a auxiliar professor e aluno no fazer educacional e as tecnologias são oportunidades aproveitadas por ambos para impulsionar a educação de acordo com as necessidades



sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e as instituições permanecem.

A educação transforma suas ações, formas de interação entre as pessoas e transforma os conteúdos, mas é sempre essencial para viabilização de qualquer proposta de sociedade e nesse aspecto a tecnologia deve ser tida como um meio para o letramento e não como o fim dele. Assim, pensar na principal função da escola, enquanto formadora de sujeitos sociais leitores da própria realidade e capazes de usar a escrita como instrumento indispensável à sua participação na construção histórico e cultural, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar/produzir construções simbólicas, para que ele se torne capaz de ler e pronunciar o mundo (FREIRE, 1982.)

Para tanto, é imprescindível que a ação pedagógica se desenvolva segundo uma prática que contemple a utilização de materiais escritos diversificados, ou seja, os materiais de apoio pedagógico devem constituir-se não apenas do livro didático, mas sobretudo dos diferentes textos que circulam socialmente. Os desafios encontrados em sala de aula em relação a temática abordada são grandes. Enquanto professora de turmas do Ensino Médio, percebo quanto é latente o estudo e entendimento dessas diversas abordagens para que a prática seja norteada de maneira responsável, equilibrada e eficaz no objetivo último que é a aprendizagem. O fator que mais chama a atenção é a insuficiência do preparo técnico frente à multiplicidade de informações que os alunos trazem do seu cotidiano e de sua história de vida. Parece às vezes que frente a eles somos testados cotidianamente não em nossa formação, mas em nossa adequação e/ou resiliência.

A escola tem papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada aluno. Por isso, no nosso entender, é primordial trabalhar não apenas leitura, mas todas as leituras que se apresentam no nosso dia a dia". Nas escolas em que circulam diversos tipos de textos, os alunos leem e escrevem mais rapidamente e se tornam capazes de buscar as informações de que necessitam. Retornando a Vygotsky (1991) lembramos que, a aprendizagem sempre acontece no relacionamento entre pessoas, pois "não há como aprender e apreender o mundo se não existir o outro". Ele defende a ideia de que não há dentro do ser humano um desenvolvimento pronto e previsto que vá se atualizando com o passar do tempo, ou recebendo influência

externa. O desenvolvimento é um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem.

O indivíduo é um ser interativo, pois seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações interpessoais e intrapessoais, ou seja, é um processo que se dá de fora para dentro. Desse modo, o ser humano se apropria de conhecimentos através da interseção entre aspectos da história pessoal e social. É nesse processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, Bakhtin (1998) corrobora quando afirma que “o homem não nasce só como organismo biológico abstrato, precisando também de um nascimento social” (BAKHTIN, 1998 p.16). O viver passa a ter sentido a partir do relacionamento com o outro. Assim como afirma Vygotsky, o social é responsável pela linguagem e esta é essencial na construção do conhecimento que tem como referência o outro, pois é dessa forma que o ser humano aprende a realidade e a constrói.

E é nessa perspectiva que acredita-se que ocorrem os multiletramentos na relação dialógica com o outro enquanto referencial e espelho.

### **3 MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO INTRA E EXTRAESCOLAR: INTERAGINDO COM A PESQUISA**

Neste capítulo, abordarei um pouco sobre a minha história pessoal e profissional, assim como o olhar surgido após o ingresso no atual curso de Mestrado em Ciências Educação acerca das questões referentes ao ensino-aprendizagem da leitura e as novas formas de aquisição destas, que estão aí latentes e passíveis de serem utilizadas e aprimoradas. Os aspectos metodológicos tratados neste capítulo são os reflexos dos passos até aqui firmados e as respostas encontradas parte do processo do conhecimento adquirido no caminho.

#### **3.1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA PROFISSIONAL**

Sou professora regente há 13 anos, licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Graduei-me pela UNEB-Universidade do Estado da Bahia. Desde aquela época, ainda em curso, as questões relativas à apropriação da leitura me inquietavam, tendo em vista a rica teorização da qual dispomos, e uma aplicação tão

alguém das reais necessidades com resultados tão precários no ensino. Percorri uma série de cursos de formação entre eles Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa, ainda assim, a inquietação frente à prática continuava e via que o problema era comum aos demais colegas professores.

### **3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA**

A metodologia de pesquisa do presente estudo, baseia-se em uma abordagem qualitativa por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004). É também de cunho descritivo e de natureza documental bibliográfica.

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender, uma vez que a preocupação não se centra nas generalizações, leis e princípios, mas busca olhar a qualidade, ou seja, os elementos significativos do fenômeno investigado para o pesquisador. Desse modo, o homem compreende por que interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim, esta abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas. Suas características básicas consistem em:

1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE & ANDRÉ, 1984, p. 11-13).

Foram utilizados como instrumentos: questionários, análise de documentos (ficha bibliotecária) e narrativa de ex-professor de língua portuguesa da turma em estudo. No que se refere à triangulação de dados, as categorias de análise estabelecerão diálogo com a lente teórica da perspectiva sociointeracionista da formação do leitor engajado e da leitura dentro da perspectiva do letramento e do multiletramento proposto, especialmente, por Kleiman (1989) e Roxo (2000) evidenciando a necessidade de práticas para o estabelecimento da leitura engajada, autônoma e multiletrada.

A pesquisa que se propõe, portanto, configura-se como participante e descritiva ao tratar da qualidade de um fenômeno educacional (referenciais do multiletramento nos contextos intra e extraescolar), onde descreverei dados referentes a esse tema, analisando na condição de pesquisadora participante já que trata do contexto escolar no qual sou docente e de uma turma com a qual trabalho como professora de língua portuguesa

De acordo com Telles (2002), nessa modalidade de pesquisa o pesquisador descreve as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Assim, a pesquisa descritiva é também utilizada como uma forma de coletar dados e tornar esses dados codificados, quantificados e analisados por um conjunto de medidas que examinam suas características estruturais. Nela, se propõe a verificar e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações e conexões; não interfere no ambiente, seu objetivo é explicar os fenômenos, relacionando-os com o mesmo. No caso aqui como o fenômeno do multiletramento ocorre em determinada turma da escola.

Neste estudo, além da narrativa enquanto instrumento, foram utilizados questionários e ficha de controle do acesso do aluno aos livros da biblioteca. Em um primeiro momento, utilizou-se as fichas de entrevista aos alunos, buscando aqui, de forma objetiva, evidenciar a percepção desses sujeitos sobre a leitura e seu contexto imediato, a escola. Foram analisadas também as fichas de biblioteca para evidenciar a frequência dos alunos à mesma e o tipo de leitura por eles preferido e escolhido.

### **3.3 CENÁRIO DA PESQUISA**

Gandu é um município brasileiro do Estado da Bahia. Sua população, de acordo com o IBGE 2013, é de 32.814 habitantes. Está situada na Microrregião de Ilhéus-Itabuna, faz parte do território do Baixo Sul. Nesse município, encontra-se localizado o CETEP- Centro Territorial de Educação Profissional, escola da rede estadual de ensino, onde há cerca de mil alunos matriculados em cursos técnicos tais como: Nutrição e Dietética, Administração, Segurança do Trabalho, Enfermagem e Análises Clínicas.

A escola funciona em três turnos, possui excelente estrutura física, contando com 15 salas de aula, distribuída em 03 andares, amplo estacionamento, laboratório de informática, biblioteca, auditório, quadra de esportes, 04 banheiros femininos 04 masculinos, refeitório, cozinha, almoxarifado, ampla sala para os professores. Possui ainda estrutura de segurança, com guarita e câmeras. Fica localizado às margens da BR 101 com uma ótima localização, rodeado por mata virgem, numa vista aprazível e bonita. Atende a clientela de proveniência das classes baixa e média das zonas rural e urbana de Gandu e região.

Na proposta curricular, a escola integra, na Base Comum, o componente Língua Portuguesa. Na efetividade deste, faz-se um trabalho permanente com a leitura, já que o a proficiência leitora é um direito de aprendizagem do(a) educando(a), além de essa prática estar a serviço, transversalmente, de outras áreas do conhecimento oferecida no currículo.

Geralmente, tem-se apresentado um desempenho aquém do esperado quanto a essa habilidade por parte dos (as) educandos (as), o que é comprovado com o resultado do AVALIE, instrumento utilizado pelo SAEB (Sistema de Avaliação Baiano da Educação) que promove um diagnóstico mais preciso do desempenho dos estudantes do estado da Bahia, subsidiando a (re)formulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar e com o diagnóstico feito pelos docentes das turmas. No AVALIE do Ensino Médio, buscaseum estudo e a verificação da evolução do desempenho dos estudantes, ao longo dos três anos do Ensino Médio e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Tem-se, por meio desta pesquisa, a oportunidade de olhar esse contexto com mais precisão, registrar de forma sistematizada dados da pesquisa com fins na intervenção qualitativa em tal realidade, de modo que a leitura da palavra seja proficiente.

### **3.4 SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos escolhidos para o foco da pesquisa foram alunos do 2º ano (segundo ano) do curso Técnico em Administração do turno matutino, totalizando 26 educandos do CETEP do Baixo Sul. Os alunos da turma são oriundos das zonas rural, urbana e municípios circunvizinhos, tem faixa etária entre 15 e 17 anos.

São indivíduos, em sua maioria, participantes, sociáveis e apegados às novas tecnologias, sobretudo, ao smartfone. No que se refere à prática leitora na escola, percebe-se que parte significativa dos mesmos, só realiza essa ação quando solicitado pelo professor, para posterior avaliação. Optou-se pela participação da ex-professora de língua portuguesa da turma em questão, que tem um referencial sobre saberes e fazeres quanto às práticas leitoras. A profissional contribuiu, demonstrando sua experiência leitora, em termos pessoal e profissional, por meio de uma narrativa.

### **3.5. PRÁTICA METODOLÓGICA**

No tocante aos critérios para a escolha da turma, considerou-se a quantidade de alunos (a menor turma da escola) e também por ser a turma que apresenta um maior interesse por leitura entre as demais. Isso tem uma relação direta com o meu fazer docente, pois no que diz respeito à prática de leitura nas aulas de língua portuguesa, trabalhei durante muito tempo, transmitindo conhecimento sobre a escola literária, para, em seguida, solicitar a leitura de alguma obra pertencente ao movimento literário estudado. Os alunos seriam avaliados conforme fizessem abordagens, correlacionando o conteúdo lido à caracterização literária.

Ao perceber a resistência dos alunos em relação à prática de leitura, resolvi solicitá-la com maior frequência em minhas aulas e mudar a metodologia. Para tanto, deixei os educandos livres para escolha dos livros, sendo que a turma se dividiria em 04 grupos, cada grupo escolheria um livro para, posteriormente, socializar os conteúdos em uma roda de leitura, culminando com apresentação de um seminário-utilizado como uma das atividades avaliativas. Para minha surpresa, a maioria dos títulos selecionados era pertencente algum movimento literário. No entanto, alguns critérios foram adotados pelos jovens em suas escolhas, tais como: menor número de páginas, muitas gravuras, letras grandes, história em quadrinhos, temáticas relacionadas à faixa etária juvenil dentre outros.

Neste ínterim, surgiram alguns questionamentos para os quais pretendo achar algumas respostas com a realização desta pesquisa, tais como: Qual tipo de leitura atrai o público que trabalho? Quais os fatores que contribuem para que haja resistência à prática de leitura? Como proporcionar que a leitura exerça sua função social dentro e fora da escola?

Foram levados em consideração alguns aspectos práticos e de seleção, considerando que as mais recentes provas de Língua Portuguesa, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), lançam mão de um enfoque inovador, trazendo múltiplas e diversificadas estratégias de leitura. Essa nova abordagem, pautada em uma perspectiva textual e contextual, requer que o leitor seja apto a compreender e interpretar diversos gêneros/tipos de texto a partir de diversas estratégias de leitura (KOCH; ELIAS, 2006). Dentre essas novas estratégias e habilidades de leitura requeridas pelo Enem, destacam-se:

A. Identificar o tema central/ideia central de um texto (em geral, expressa no primeiro parágrafo do texto), com o propósito de levar o leitor a perceber a temática em torno da qual o texto gira e o direcionamento/tratamento dado a esse tema, tendo em vista que um determinado tema é amplo/geral, mas passa por uma delimitação, o que dá a essa temática um direcionamento e uma linha de pensamento, evidenciando, assim, a relação geral X particular na construção temática do texto. Essa é a sua ideia central.

B. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Essa habilidade tem por objetivo levar o leitor a perceber os argumentos/a argumentação (em geral, expressos no(s) parágrafo(s) intermediários) e a Pretensão Do Autor (em geral, expressa no último parágrafo). Com isso, há o propósito de avaliar se o leitor consegue perceber a estrutura argumentativa do texto e as relações de hierarquia entre as partes desse texto. Dito de outra forma: os argumentos do autor (parágrafos do meio do texto) comprovam, justificam e sustentam a ideia central expressa no primeiro parágrafo. Já a pretensão (último parágrafo) evidencia a reflexão crítica do autor acerca do tema, podendo até mesmo apresentar solução para o problema discutido.

Ainda no tocante à estrutura textual, podem ser cobrados do participante do exame conhecimentos relativos à tipologia do texto, isto é, se o texto é uma descrição, dissertação, narração ou injunção (ou também textos injuntivos, textos de



procedimentos ou procedimentais). Este último não é muito abordado nas escolas e, por esse motivo, muito abordado nesses exames. São as chamadas cascas de bananas. Os textos injuntivos são os que dizem/especificam como fazer algo, dando o passo a passo para realizar essa ação ou ato, tais como: receitas, manuais de instrução etc.

C. Destaca-se, em especial, a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Nessa habilidade, é avaliada a capacidade do leitor de perceber o propósito comunicativo do gênero, tendo como base elementos verbais (textos, falas e diálogos] e não verbais (imagens). Assim, leva-se em conta a articulação de todos esses fatores/ elementos a fim de perceber a intenção comunicativa do autor (Koch; Elias, 2006). Como, por exemplo, em uma determinada propaganda, o leitor deve observar a forma/maneira como as informações são organizadas e expostas na superfície do texto, lançando mão da persuasão, para conseguir a adesão (convencimento) do leitor acerca do que é dito/expreso. Esse é apenas um exemplo, mas existem inúmeros gêneros textuais que circulam nessas provas com objetivos e propósitos diversos, conforme menciona a matriz de competências do INEP: “qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.”.

D. Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (charges, tirinhas, propagandas, quadrinhos, fotos etc.). Nessa habilidade, é avaliada a compreensão global dos elementos presentes no gênero textual por parte do leitor. Para tanto, ele é levado a trabalhar com os elementos verbais [frases, palavras, falas e diálogos] e não verbais [imagens], como também com os elementos contextualizadores internos (intratextuais) e elementos contextualizadores externos (extratextuais). São exemplos destes últimos o título, a data de publicação, o local/meio/veículo de publicação e até mesmo o endereço ou nome do site onde foi publicado o gênero textual. Todos esses elementos auxiliam na construção/produção por parte do leitor, conforme sinalizam Koch (2002) e Koch & Elias (2006).

E. A relação entre textos. Nessa habilidade, o leitor é levado a perceber as mais diversas formas de tratamento dado a uma determinada informação ou tema. Para isso, os exames, em geral, trazem dois textos ou gêneros textuais com a pretensão de compará-los e, por conseguinte, levar o leitor a perceber o tratamento/enfoque

dado à informação/tema. Assim, o leitor deve perceber se a temática abordada por ambos é a mesma, se há relação entre os dois textos/gêneros textuais, se ambos concordam/discordam/concordam em parte. E até mesmo se há relação de intertextualidade ou de interdiscursividade entre ambos.

Todas essas habilidades de leitura são mencionadas pela matriz de competências do Saeb/Inep, o que evidencia não só o novo papel atribuído à leitura como construção e produção de sentidos (KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2006), mas, sobretudo, demonstra a nova perspectiva de enfoque dado ao texto a partir de múltiplas e diversificadas estratégias de leitura.

### 3.5.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O primeiro instrumento analisado foi um questionário com dez questões objetivas aplicado aos 26 alunos da sala sob a coordenação da aluna mestranda. Vale frisar que, 100% dos sujeitos responderam o questionário, no entanto, optou-se por trabalhar com a resposta de 15 alunos, por representarem mais de 50% da turma. A escolha dos 15 questionários, já respondidos, foi feita observando apenas o sexo, pois tentou-se uma equiparação para que não houvesse uma discrepância neste quesito.

#### 3.5.1.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Sexo	Feminino	Masculino		Total
	08	07		15
Idade	Feminino	Masculino		Total
	16-17 13	14-15 01	18-19 01	15

Tabela 01: Perfil dos Entrevistados

A maioria dos informantes tem faixa etária entre 16 e 17 anos e pertence ao sexo feminino.

#### 3.5.1.2 SIGNIFICANDO A LEITURA

Hábito e Frequência	Possui	Não possui			Total	Total
	13	02			15	15

Gosto e Prazer	Incentivo outrem	Iniciativa Própria				
	07	06				13
Frequência	Diária-	Mensal	Semanal	Obrigação	Raramente	
	03	02	06	03	01	15
Tipo	Livros	Revistas	H.Q	Sites e redes sociais		
	07	03	02	03		15
Quantidade/Ano	1-3	4-8	8-15			
	04	09	02			15
Forma de escolha	Conteúdo	Gênero Textual				
	14	01				15
Influência/escola	Professor	Amigos	Propaganda			
	04	07	04			15
Avaliação	Passatempo	Prazer	Obrigação	Aprendizagem		
	01	02	01	09		15

Tabela 02: Significando a leitura

Na análise do questionário, duas questões chamam a atenção quanto à influência do professor e da escola no que concerne à obrigatoriedade da leitura realizada pelo (a) educando(a). Embora a maioria afirme possuir o hábito de ler, 13 (treze), apenas 06 (seis) dizem ler por incentivo dos outros, geralmente, do professor que também influencia na escolha do tipo de leitura. Os amigos figuram aí também como influencia nessa escolha.

De acordo com Bamberger (2007), no exercício contido da leitura há importância de analisarmos as referências sobre o ensino e a prática da leitura. A escola, por sua vez, tem que estimular e valorizar o hábito da leitura, ela deve planejar

e organizar estratégias que envolvam todos os alunos a despertarem para a leitura. A escola é um espaço onde a todo o momento possibilita aos alunos condições de leitura para que eles participem intensamente neste processo, expondo assim suas opiniões, discutido, construindo conceito a partir das informações novas, e assim tornem-se sujeito do saber. Ainda segundo Richard Bamberger (2007), quando aprendemos a ler bem não há fronteiras. A pessoa que sabe ler não só viaja no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza.

Também descobre o caminho para a parte mais íntima do coração humano e passa a conhecer-se melhor e a conhecer melhor o outro. A leitura mesmo quando obrigatória depende muito de um fator incentivo, motivação que, por vezes, não é explicitado no fazer cotidiano. Mais uma vez aqui a responsabilidade incide sobre família e escola. Outro ponto que chama a atenção é o tipo de leitura e a forma de escolha, a maioria diz que prefere livro e o conteúdo como forma prevalente de escolha, em seguida os sites e redes sociais figuram entre essas escolhas. Aqui, ocorre conforme Kleiman (2001), a dimensão social da leitura. A autora argumenta que a aquisição da leitura e da escrita sempre estarão envolvidas em relações de poder, pois trata de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e de luta social. Aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante. Para Kleiman (2001), o ensino da leitura e da escrita não pode se dar alienado a essa concepção ideológica ou estará fadado ao fracasso. Assim, o papel da escola, em contextualizar o ensino da leitura escrita, frente a essas demandas, envolve o entendimento da questão do fracasso escolar, mas também da discussão dos aspectos cognitivos da leitura e escrita em seu processo de aquisição, que, às vezes, são autônomos em desenvolver-se para além das demandas sociais.

De acordo com Kleiman (2007), a diferença entre ensinar uma prática e ensinar, visando competência ou habilidade, não é mera questão terminológica. Perpassa pela contradição entre uma escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências e se concebe a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita e por outro lado, pelos estudos sobre o letramento, que vislumbram uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis

dos contextos em que se desenvolvem, ou seja, que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno e entre alunos e envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são inesperados. Dentro da concepção de currículo entendida na concepção do letramento, pressupõe-se que o currículo é dinâmico; o currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade; o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo); os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdo a serem trabalhados em sala de aula. Depreende-se aqui, que a prática social da leitura e escrita ocorre quando o professor sabe como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento.

Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se na prática social o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente. Além disso, no ensino da leitura e da produção de textos no contexto de uma prática social, a facilidade ou a dificuldade não depende apenas da relação letra - som, mas sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática, por um lado, e com os textos pertencentes a esses gêneros, por outro.

De acordo com Tavares(1996), o professor, enquanto mediador da aprendizagem, tem como uma de suas funções, investigar a dúvida, provocar o educando para a indagação do que anseia aprender e mostrar-lhe que há várias fontes de saber. Nesse sentido, tanto professor quanto a escola devem aliar-se a essa tríade:

experiências vividas, conhecimentos prévios e materiais diversos, resultando na aprendizagem significativa. A escola, enquanto espaço de promoção do saber, tem a função de proporcionar momentos de dúvidas e descobertas.

Para Rojo (2009), o letramento em si tende a se tornar multiletramentos e isso é irreversível. À medida em que o texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado; podendo ser questionado, dialogado, relacionado, o seu caráter passa a ser multi agora, é hiper: hipertextos, hiper mídias e afins. Conseqüentemente, a aprendizagem também muda uma vez que a possibilidade de interação com outros textos, imagens e sons, liberta texto e leitor da perspectiva única atribuída antes ao texto.

Assim, segundo Rojo (2009), na perspectiva do multiletramento, os textos são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços..."são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação p. 64". As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais sem os textos multiletrados.

Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois textos mais complexos a longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens.

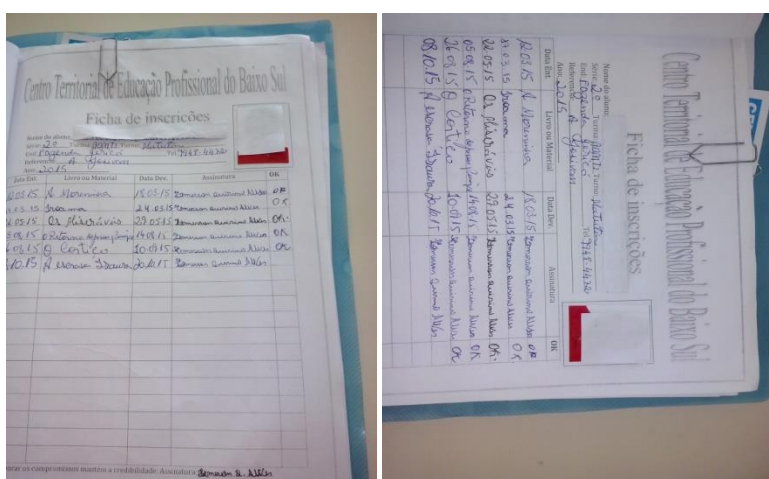
No tocante à escolha dos alunos em relação aos títulos. Ficou perceptível a preferência por romances clássicos da literatura brasileira, com o menor número de páginas, fonte grande e de preferência com gravuras. Foi analisada, por meio da ficha de consulta por um determinado período de um ano e sete meses, março 2014 a outubro de 2015 a frequência dos alunos na biblioteca da escola e o tipo de livros que eles optavam. Na análise dessa ficha, percebeu-se também como o aluno é envolvido com seu entorno. Isso pode ser utilizada de forma favorável ao multiletramento na perspectiva que Paulo Freire (1990) entendia, ou seja "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da

continuidade daquele".

Entende-se aqui, portanto, que para que seja feita a leitura do cotidiano a que se refere Freire, é também primordial a busca das experiências de vida dos educandos e assim, estabelecer uma ponte entre o conhecimento e a busca pelo saber, pois o ato de ler abre novas perspectivas, ao educando permite-lhe posicionar criticamente da realidade e uma capacidade de ver além, na verdade e um suporte que o leitor adquire, onde o conhecimento é amplo e a sabedoria flui a cada página lida dando uma autonomia para o aluno a manifestar os seus pensamentos.

De acordo com Lajolo (2001), a aprendizagem é fundamental, portanto para a integração do indivíduo no seu contexto sócioeconômico e cultural, onde ler não é apenas decodificar palavras converte-se num processo compreensivo que deve chegar as ideias centrais. Entende-se, portanto que ler e compreender o que o autor está querendo dizer, e exatamente a mensagem que poucos conseguem entender, por isto a atividade da leitura e algo que o professor deve dar uma atenção maior e ter um cuidado muito especial, para que seus alunos desenvolvam uma habilidade de leitura com clareza na direção da formação de um leitor crítico podendo assim formar sua própria opinião, sem ser influenciado por alguém.

### 3.5.2 FICHA DO ALUNO BIBLIOTECA: UMA ANÁLISE



Foram analisadas 15 fichas que apresentam o registro da consulta individual dos educandos aos livros da biblioteca. Em cada ficha, há o registro mínimo de 04 (quatro) livros e o máximo de 07(sete). Não há diferença expressa quanto à

diversidade de sexo dos alunos. Alguns praticam mais leitura que outros, independente do sexo. Importante se faz lembrar que é solicitada do aluno a leitura de 01 livro por cada unidade letiva de ensino. Em referência a essa quantidade, existe o pressuposto de que a formação do leitor, hoje, precisa passar primeiro pelo despertar para o tipo de prazer que a leitura proporciona, sem querer concorrer com a televisão, internet ou jogos eletrônicos. Ler permite a construção de um mundo imaginário individual, onde personagens e cenários podem ser criados de acordo com o gosto de cada um, o que com certeza é bastante diferente das cenas já imaginadas por outros que a TV ou o videogame apresentam. A leitura precisa ser natural, espontânea, tranquila em seu despertar, para que possa aos poucos ir se solidificando e ganhando espaço na vida das crianças.

O fato é que muitos desses alunos, oriundos de diversos tipos de escolas de ensino fundamental, não têm esse gosto e prazer fomentados desde a mais tenra infância, o que faz com que o trabalho do professor do ensino médio se torne mais árduo e difícil no sentido de “concorrer” com outros tipos de mídias e leituras.

Abaixo, o quadro demonstra os títulos dos livros e a quantidade de consulta dessas obras realizada pela turma.

LIVRO/ROMANCE	NÚMERO DE CONSULTA NA TURMA
O GUARANI	03
A MORENINHA	08
IRACEMA	05
O CORTIÇO	05
A ESCRAVA ISAURA	05
O CRIME DO PADRE AMARO	03
VIDAS SECAS	05
O ALIENISTA	06
A VIUVINHA	02

Tabela 03: Títulos dos Livros da Biblioteca/Quantidade de Consulta

## DIVERSOS

A MENINA LINDA	01
----------------	----



O MEDO E A TERNURA	04
DEPOIS QUE VOCE MORREU	03
OS MISERÁVEIS	05
O RETORNO DO JOVEM PRÍNCIPE	04
CINCO MINUTOS	06
ROMEU E JULIETA	04
OS RESTOS MORTAIS	02
HISTÓRIA DO SEU PRIMEIRO AMOR	02
UMA ARMA DE OUTRO MUNDO	01
O VELHO MAR	02

Tabela 4: Diversos: Títulos dos Livros da Biblioteca/Quantidade de Consulta

Em se tratando aos romances sugeridos pela escola, por vezes, o aluno toma isso por imposição e realmente, não demonstra interesse pela leitura. O professor nesse momento precisa demonstrar grande capacidade de persuasão, para que essa leitura direcionada não seja tão estereotipada como algo obrigatório e, portanto, desinteressante. O que se espera com esses “trabalhos escolares” é que os estudantes desenvolvam o hábito e, sobretudo, as habilidades de leitura e de escrita para que se apropriem de gêneros que circulam ou circularam em diferentes culturas e nos diversos tempos históricos.

No quadro anterior (02), vê-se que o aluno, em sua maioria, aceita a sugestão do professor em relação ao material a ser lido, portanto, isso pode e deve ser aproveitado da melhor forma possível. O estímulo sistemático à leitura deveria ser meta prioritária em países em via de desenvolvimento. Constata-se no Brasil que o hábito de ler não representa uma tradição e, por isso, a motivação através de técnicas específicas deve ser encarada como um campo de estudo e pesquisa de novas modalidades que visem à aproximação do livro com o leitor YUNES,1984).

Sandroni (1986) afirma que “para ler é preciso gostar de ler.” Assim, quando a leitura não é estimulada, tanto esta prática ou qualquer outra, quando não há exemplos vindos dos principais parâmetros referenciais, no caso aqui a família e a escola, raramente tem-se um leitor assíduo e interessado em conhecimento.

Raríssimas são as exceções. Adultos que jamais leem um livro, e que passam tempo demais frente à televisão, que pouco discutem assuntos de ordem geral e polêmicos, são os frutos dessa omissão histórica com uma leitura engajada e crítica.

Somente escola e família podem dirimir essa culpa. Freire (1988) já afirmava que é grande a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais, o mundo em que todos vivem suas vidas, com experiências personalíssimas. Ao estudante, resta a obrigação de ler calhamaços, ou melhor, decorar mera e simplesmente. A vontade pessoal, os gostos de cada um pouco importa. Claro que está mudando esse quadro, apesar da lentidão e dos sempre escusos interesses de quem não deseja ver um Brasil de cidadãos opinativos e críticos.

Então, como existir leitores de opiniões próprias se tantos nem gostam de ler? Claro que fica muito mais difícil iniciar-se a inserção de uma pessoa depois de adulta ao mundo das letras do que uma criança que já está por natureza apta e pronta para receber tantos ensinamentos e condicionamentos que carregará por toda a vida de forma natural. Enquanto houver alguém sem ler, ali estará um futuro leitor crítico, se for incentivado. Segundo Silva (1981, p. 45), é relevante “o fato da leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo.” De fato, quanto mais a leitura estiver fazendo parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para quem leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre em prontidão para conhecerem outros mundos, outras ideias, em benefício próprio.

Nesse sentido, percebe-se que a utilização também daquilo que é utilizado por esse leitor no cotidiano é de essencial importância. De acordo com Roxo (2009), o uso das mídias digitais, e de práticas de linguagem que circulam nessa esfera torna-se de essencial importância para que o professor possa alcançar o aluno. O desafio aqui, é poder conciliar as duas experiências e mostrar ao aluno a relevância de ambas. O leitor sensível e crítico aqui saberá selecionar, tratar, analisar, redistribuir e remixar ou transformar as informações que encontrarem pela frente. Independente de sua origem, nos tradicionais lá da biblioteca ou nos mais modernos recursos midiáticos.

Acerca desse fato Roxane Rojo (2009) diz que muita coisa há que mudar na educação por motivação das facilidades da vida moderna. Com as novas tecnologias, os textos sofreram mudanças significativas. Agora, imagem e som também devem ser

considerados nas leituras e a escola necessita incorporar práticas relacionadas a um conceito nascido há mais de 15 anos: o de multiletramentos. Assim, tratar os textos, compreendê-los e produzi-los passa a levar em conta linguagens como a fotografia, o áudio e o vídeo. Os jovens já consomem ou leem esses textos novos na TV, no tablet e no celular. No entanto, produzi-los é outra história, sobretudo criticamente, porque tem relação com dominar ferramentas e programas e seus apetrechos. Como a sociedade não vai retroceder nessa questão, é preciso que a educação acompanhe o processo (ROJO, 2009).

Esse conceito traz junto também algo bem importante nos dias atuais, que é a diversidade cultural das populações. O desafio é como a escola, que, tradicionalmente, valoriza os repertórios e as coleções clássicas das quais ela é guardiã, faz para se aproximar dos repertórios de textos, vídeos e áudios dos alunos, que são culturalmente variados? Como incentivar o aluno a ler clássicos com tantas ofertas? Os gêneros que estão na internet misturam culturas o tempo todo. Dentro de uma sala de aula há alunos que aderem a coleções culturais muito diversas: um gosta de ler e o outro, de ouvir música; um prefere rap e outro, funk. O currículo escolar ao não admitir ou comportar esses gêneros de forma respeitosa cria um desnível entre o saber do aluno e o saber estabelecido e assim volta-se a todo o diálogo inicial do brasileiro (aluno) que não gosta de ler. Não gosta de ler ou a leitura estereotipada é um obstáculo a ele?

De acordo com Rojo (2009), essas coleções diferentes devem entrar em diálogo para poder, justamente, colocar o aluno em diálogo com o repertório do patrimônio. Assim, o lugar do professor é de um analista crítico desses saberes, que constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber. É preciso “angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhe oportunidade de resgate de experiências pessoais [...] em sintonia com as experiências do texto.” E quando o aluno ansiar por leituras além daquelas oferecidas pelos professores, que ela surja sem condicionamentos, enfim, quando e onde ele bem desejar, livremente.

Ler deve ser prazeroso. É base para uma vida toda, ferramenta para enfrentar os desmazelos da sociedade e a escola exerce fator importantíssimo no que se refere a esta construção do Ser Humano consciente do que o rodeia. Segundo Bortolom (1998, p. 118), “...no Brasil, a escola talvez seja o único lugar onde a grande maioria das pessoas tem contato com o livro.” Assim, o processo de caminho à criticidade

deve iniciar-se em casa e é levado adiante na escola, pois ler é ferramenta primordial para que o Ser Humano saiba posicionar-se, ter opiniões próprias, ser crítico. Infelizmente a grande maioria das escolas tanto as de ensino fundamental quanto as de médio não exerce essa prática com afinco e acaba trilhando o caminho mais fácil, burocrático e desestimulante.

O contrário é dispor e usar do recurso que a leitura dispõe para burlar a alienação e a massificação. Isso significa sensibilizar para que, a partir desse trabalho, surjam cidadãos originais e autênticos, que concebam suas próprias linhas de raciocínio, seus próprios pensamentos, que sejam obra do conhecimento adquirido em busca da: independência.

Dessa experiência de sincronicidade de escola e família no trabalho de leitura, surge o relato de uma ex-professora da referida turma, referencial para estes alunos naquilo que entendem e almejam de leitura.

### **3.5.3 ANÁLISE DA NARRATIVA DOCENTE**

Como instrumento de análise desta pesquisa, estamos usando também a narrativa de uma ex-docente de Língua Portuguesa da turma. A narrativa é um instrumento que de acordo com Telles (2002), rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado. A narrativa torna-se fonte documental, sendo essa narradora entendida como pessoa-fonte. Entendo como pessoa-fonte aquela que, pelo conhecimento adquirido no decorrer dos anos e dedicação ao tema estudado, conquistou competência específica sobre o objeto pesquisado. Depreende-se aqui que o saber e fazer da docente em práticas de leitura redimensionou ou consolidou identidades leitoras da turma em análise.

De acordo com BENJAMIM (1994):

A narrativa... é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

A professora que se colocou à disposição, Manoela Oliveira de Souza Santana, é docente de Língua Portuguesa do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul, 2015; Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB, 2002; Mestre em Letras: Linguagens e Representações, UESC, 2013 e Doutoranda em Letras Língua e Cultura, Instituto de Letras, UFBA, 2015.

Abaixo, dispomos a narrativa da docente.

## **QUANDO O EU LEITORA E O EU DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO CONTINUADA QUE ENSINA/APRENDE A LER SE ENCONTRAM**

Falar de ensino e aprendizagem da leitura permite-nos uma busca produtiva na memória da interação pessoal e profissional que estabelecemos com essa atividade, entendendo que nossa performance leitora resulta de experiências vivenciais com o ato de ler e tem sido melhor despertada à medida em que nos disponibilizamos a aprimorar saberes e fazeres em relação a ela.

Ler integra as ações que aprecio e realizo com prazer. Aprendi o mágico segredo de como funciona o sistema de nossa língua, transmutado em leituras, aos 05 (cinco) anos de idade. Em minhas brincadeiras de menina, lá estava com o quadro, giz, livros, sendo professora e, ludicamente, ensinando a ler. Nas férias, minha madrinha, me aguardava com um livro, momentos em que “penetrava surdamente no reino das palavras”, deixando meu imaginário e sonhos se encontrarem com representações de pessoas, lugares, valores, perfis peculiares às narrativas como “O Menino do Dedo Verde de Maurice Druom”, “Ana Terra de Érico Veríssimo”, “Capitães da Areia de Jorge Amado”, entre tantas outras.

Mesmo sutilmente, a escola e a minha família propiciaram o meu encontro prazeroso com a leitura. Ler, nesse sentido, e em razão de outras circunstâncias, tornou-se vital para mim, tanto para o entretenimento como para a minha formação profissional.

Dando um salto nessa história de quem gosta de ler, passemos à narrativa de quem gosta, continuamente, de ensinar/aprender a ler. A brincadeira de menina (escolinha) tornou-se real. Formei-me em magistério por opção. Nesse momento, ainda que tivesse disciplinas como Metodologia da Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa, entendi que ler - e isso pressupunha a concepção de leitura para

a práxis que a posterior iria mediar - era ensinar alguém a sonorizar a representação do sistema da língua escrita. Ou seja, tive a convicção de que ler era decodificação.

E assim, pautada nessa concepção de leitura, considerada tradicional, alfabetizei alunos, utilizando o método sintético com o qual ensinava a ler com textos cartilhados, da menor unidade significativa da língua (fonemas), chegando às letras, sílabas, palavras, pseudotextos, textos, sem desconsiderar as atividades de prontidão para isso (o cobrir sequências de pontilhados, letras e outras representações gráficas). Senti-me muito feliz, útil, quando meus meninos e meninas (primeiros alunos) aprenderam a ler, mesmo que a atenção à forma da língua fosse preponderantemente contexto.

Tive a grata oportunidade de graduar-me em Letras pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus V. Nesse momento, em especial, em contato com os textos literários e na disciplina Metodologia da Pesquisa, foi-me ofertada a oportunidade de começar a perceber, parafraseando Paulo Freire (1989), que a leitura do mundo precedia a da palavra. Nesse mesmo período, comecei a dar aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II, entendendo que ensinar a ler ia além do trabalho com as estratégias de decodificação, isso atrelado à ideia de que não se aprende a língua como um sistema abstrato externo ao indivíduo, conforme apregoam os estruturalistas, ou a partir de um processamento de estruturas internas, segundo a abordagem chomskyana.

Nesse sentido, fui suscitada a repensar e retroalimentar saberes e fazeres no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura, a partir das discussões sobre língua numa vertente interacionista, de texto como enunciado que tem sentido e função social, peculiares à Linguística Textual, bem como das descobertas da Psicogênese da Língua Escrita (voltadas para o como se aprende a língua) e das ponderações da Sociolinguística, motivadoras da valorização de toda expressão linguística como identidade de um grupo, de um cidadão.

Ademais, já professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e também orientadora de estudos de Programas de Formação Docente, a exemplo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Ação de Língua Portuguesa e do PROFA (Programa de Formação do Professor Alfabetizador), com o apoio epistemológico dos campos do conhecimento acima citados, pude entender e vislumbrar na prática, o trabalho com a leitura para além da decodificação, utilizando outras estratégias de

leitura como a inferência, a seleção, a checagem e a verificação (SOLE, 1998). Esse foi um espaço oportuno para entender a leitura como resultado da interação entre leitor – texto – autor, de modo a quebrar o paradigma de que o significado é fixo e determinado no texto pelo autor e precisa, nesse molde, ser instaurado pelo leitor.

Então, nas aulas que ministrava, eu e o educando precisávamos pensar sobre quem escreveu o texto, quando, em que contexto socio-histórico, nas informações implícitas e explícitas, nas temáticas abordadas em comparação com o contexto de vivência. Essa mesma orientação era dada para os docentes nas formações que mediava: era preciso ensinar e aprender a ler, integrando forma e conteúdo, alfabetizar letrando na prática social (SOARES, 2004).

Leituras, formações e pesquisas outras, mais precisamente discutindo a língua e o seu ensino numa vertente pós-crítica (CORACINI, 1995), transcendendo o paradigma cartesiano, positivista que trata a leitura como mera apreensão de um significado determinado dos signos linguísticos, fazem-nos perceber que ensinar/aprender a ler é uma atividade que integra o apoio inter e transdisciplinar de várias áreas do conhecimento como a Linguística Textual, a Psicogênese da Língua Escrita, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Pragmática, entre outras, áreas estas que dialogam no sentido de conceder luzes necessárias à construção do sentido do texto.

O estudo mais preciso das OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006), para a minha dissertação de Mestrado, intitulada (Des)encontros entre as OCEM e as práticas textuais com blogs no ensino de línguas, contribuiu muito para a minha reflexão e ação referente ao ensino da leitura. Essas orientações são o documento mais recente, em nível nacional, que sugere, diante das demandas educacionais, uma outra proposta de trabalho com o ensino e aprendizagem de línguas.

Consideram, num âmbito sociodiscursivo, que o processo de produção e/ou recepção de textos de diferentes sistemas semióticos, contemplem a articulação de dimensões. Dentre essas dimensões, estão as: linguística (recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); textual (configuração do texto, gêneros discursivos ou sequências textuais); sociopragmática e discursiva (interlocutores, seus papéis sociais que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas, suas motivações e propósitos na interação, as restrições da situação – privado ou público -, modalidade

usada – escrita ou falada -, tecnologia implicada, etc.), o momento social e histórico em que se encontram engajados não apenas, os interlocutores, assim como outros sujeitos, grupos ou comunidades que, eventualmente, estejam afeitos à situação em que emerge o texto); e cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos de e sobre o mundo.

São essas luzes, bem como as (re)ações do educando diante da leitura ( ler para obter uma nota, manter-se fiel ao conteúdo do texto, não ler o texto etc), que me fazem entender, com segurança, que ao ensinar, ainda privilegio a escolarização da leitura, a formação da competência leitora do educando, necessitando, portanto, de prover estudos e pesquisas outras que me oportunizem, em termos teóricos e metodológicos, implementar o ensino da leitura com vistas no multiletramento do indivíduo (ROXO, 2004 e STREET, 1984), de modo a vivenciar o letramento para além de um modelo autônomo (conjunto de habilidades técnicas, neutras e independentes do contexto social em que são usadas) e operacional que se ocupa estritamente de aspectos linguísticos. Letramento é uma prática cultural sócio-historicamente estabelecida, que permite ao sujeito apoderar-se de um conjunto de habilidades e conhecimentos para participar efetivamente de todos os eventos da comunidade a que pertence e das tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

É emergente que saberes e fazeres docentes (e particularmente, encontro-me ávida por isso em minha ação docente) se aproximarem mais dos multiletramentos porque a vivência na sociedade atual, impele a natureza política e ideológica do uso de linguagens o que demanda motivação à: compreensão, transformação, criação e a percepção das relações de poder em práticas sociais as quais estão intimamente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis (PRETO, 2011 e ARAGÃO, 2007).

Reside aqui, o meu problema atual: como ensinar/aprender a ler, num entrelugar que integre os multiletramentos? Tenho empreendido esforços como leitora, pesquisadora e educadora para encontrar e partilhar possíveis respostas a essa inquietude. Como é interessante perceber que não leio texto como o fazia há pouco tempo, nem meio leituras na práxis sem me ocupar da formação autônoma e ideológica do sujeito com o qual interajo. Sei que é um desafio ininterrupto, mas encontro-me disposta a enfrentá-lo e a me tornar uma leitora mais proficiente, presenteando, simultaneamente, essa habilidade valorosa ao meu aluno.



Em fim, por ora, é interessante notar como a nossa identidade leitora, reveladora de subjetividades, construída na dinâmica das interações humanas e as formações docentes ininterruptas, nas condições de cursista e de mediadora, nos permitem a ação-reflexão e ação sobre o aprender e ensinar a ler, tornando-nos atores de um projeto, para esse propósito, suscetível a adequações contínuas, o que oportunamente poderá melhorar a minha relação com o ato de ler e ajudar o outro a aprimorar a condição leitora que subjaz a co-construção de sentidos, instaurando-se significados entre o possível e o impossível em um dado contexto da enunciação em que o eu e o outro se encontram num processo polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2003). Há, nesse contexto, a possibilidade de “o eu leitora e o eu professora em formação continuada, que ensina/aprender a ler, se encontrarem”.

SANTANA (2012) destaca que ler é um movimento político, ideológico atrelado à criticidade. Portanto, o ato de construir e receber sentidos do texto não se encerra em si mesmo, pois integra a competência do leitor e as peculiaridades do texto, para um num momento, num lugar de uso, se instaurar significado para um enunciado.

Nessa narrativa, percebe-se na reflexão, o verdadeiro dilema que vive o professor entre o texto que compõe e o contexto que se impõe que nem sempre é de retorno imediato ao hábito da leitura e o seu fazer multiletrado. Roxo (2009), sobre isso, coloca que há o que saber sobre os textos e como é que ele deve ser lido, analisado e produzido.

A professora em questão, ao falar da experiência própria traz à tona a necessidade crescente e incessante da formação como alternativa a resolução das questões subjacentes ao ensino-aprendizado da leitura e deixa subtendido que além da sensibilização e incentivo iniciais provenientes da família, não outra opção a não ser através da utilização e inserção da leitura de mundo, haver o alcance para a leitura proposta pela escola, e que, por sua vez, essa leitura precisa estar concatenada com as demandas dos novos textos que surgem diariamente e que, por vezes, desafiam o professor.

A leitura aqui entendida e concebida pela professora em questão é aquela que deve despertar no aluno a vontade de querer saber sempre mais, despertar a sensibilidade, a criticidade e saber incorporar todos os conceitos aprender e compreendendo-os por referências sabendo que isto serve de experiência para sua

formação. Ou seja, é preciso que seja uma experiência rica em significados e não apenas pela obrigação.

O que essa docente sabe e empreende sobre leitura, na condição também de docente da turma, sujeito desta pesquisa, certamente contribuiu para a proficiência leitora do grupo, mas como a própria sinaliza, há muito que a escola/professor/família/outras instituições precisam investir no sentido de a leitura empoderar sujeitos para além de sua vivência escolar. Propomos a formação do(a) leitor(a) na perspectiva dos multiletramentos como uma política a ser adotada na escola e fora desse espaço.

### **3.6 OS MULTILETRAMENTOS INTRA E EXTRAESCOLAR NA DO 2º ANO DE ADMINISTRAÇÃO DO CETEP DO BAIXO SUL: ENTRE PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA O REFINAMENTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A responsabilidade da leitura não é apenas do professor, e sim de todo o corpo docente de uma escola onde o bem maior é a construção do conhecimento já formado, melhor dizendo previamente dado. A leitura é o modo mais peculiar de interação entre homens e as gerações e o seu aproveitamento e rendimento tem diversos jeitos de ser avaliados, entre eles pode ser utilizado como forma de mensuração o prazer que ela deriva por fruição sem obrigatoriedade, para não se tornar algo sem sentido. Os alunos só aprendem quando algo tem significado, despertando-lhes motivação e despertando-lhes a vontade do aprender. O que se percebeu aqui no empreendimento da pesquisa com esses alunos do segundo ano é que precisamos ter uma postura dialógica em que os conhecimentos dos sujeitos que estiverem envolvidos no processo educacional sejam levados em conta, para que sejam capazes de se superarem e construírem outros conhecimentos nas suas redes de relações. A resistência que alguns demonstram “naturalmente” (diga-se aqui culturalmente, visto que no decorrer da pesquisa falamos do não gostar de ler enquanto construção sócio histórica devidamente localizada e fomentada), é vencida com o apoio de toda a escola e principalmente com o apoio inicial da família. Quando isso não ocorre, a tarefa do professor torna-se mais difícil porém não impossível.

Com o surgimento e solidificação das novas tecnologias, os indivíduos, além de receptores, tornam-se produtores ativos de conteúdos. Assim, nesse novo contexto, a escola precisa buscar uma leitura inclusiva e diferenciada entre os meios e os indivíduos, explorando essas novas tendências na forma de comunicar, convidando o aluno a participar de forma interativa na construção deste cenário.

A escola em questão é motivadora pois possui a habilidade de incentivar a trabalhar com os alunos as atividades de interpretar e compreender o contexto da leitura e multileitura no sentido de formação de cidadão. Conseguimos aqui que ao mesmo tempo que a escola vai formar alunos com atitudes capazes de projetar uma visão com resultados positivos na formação de suas histórias, obter também bons ótimos resultados para o projeto escolar e para os números dos exames de avaliação de ensino propostos pelo governo federal.

A escola tornou a leitura significativa e isso foi significativo nessa turma em especial. Os professores compreendem, através de seu trabalho, que ler e escrever são as duas faces da mesma moeda, e que antes de ensinar, precisa provocar nos educando os desejos de aprender e assim, formar sujeitos que tenham sua autonomia saibam conviver consigo mesmo e com, os outros respeitando a individualidade de cada um, transcendendo o pequeno, mundo de sala de aula. O trabalho de leitura realizado aqui, com os alunos proporcionou-lhes o desenvolvimento mental e também oportunizou-lhes um espaço para o afloramento dos sentimentos e das emoções.

Um professor de Língua Portuguesa para realizar um trabalho efetivo com êxito hoje, terá de tratar os textos, levando em conta outros aspectos, como o som e a imagem. Para isso, ele precisa começar a refletir sobre isso e conhecer mais sobre semiótica. Outra coisa que muda é a redefinição do lugar do docente. Ele passa a ter acentuadamente a postura de mediador, pois ele não informa mais. A informação está na internet. Nesse ponto, ninguém precisa mais de professor, nem de ninguém para dar informação de nada. O saber se democratizou. O lugar do professor é de um analista crítico desses saberes, que constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber.

A escola precisa equilibrar esse contexto de letramento e multiletramento. Essa discussão é interessante, pois ainda encontra o professor despreparado para ser “substituído”. Substituído, no sentido da informação, mas não no sentido de medi-

la. É insubstituível o papel do professor porque é preciso ensinar a ler jornal, revista, trabalhar com computador porque apesar de ter tudo isso em casa o aluno não o usa da maneira correta. E nisso o professor entra em ajudar o aluno a construir uma visão crítica daquilo que é ser usuário e não ser usado. A crítica que se faz atualmente às mídias de massa é justamente essa, foram introduzidas de forma invasiva em praticamente todos os lares, exercendo uma grande influência no modo de viver e pensar de adultos e crianças. Todos os meios de comunicação são eficientes e têm seus pontos positivos e negativos na vida das pessoas, eles influenciam em tudo e por isso a necessidade desses conteúdos serem monitorados, revisados e gerenciados.

Para Telles (2010), as redes sociais são parte das mídias sociais, ou seja, são ambientes têm que como foco reunir pessoas, chamados membros, que ao se inscreverem podem expor seus perfis com dados como fotos, textos, mensagens e vídeos. Essas redes permitem ainda, interagir com outros membros. O papel de interação social da escola continua, mas foi ampliado e aquele mural onde se expunham fatos relevantes do cotidiano escolar foi substituído por murais nas redes sociais onde há uma relação mútua de comunicação.

Outra coisa a se considerar é que a presença desse multiletramento e, em especial, o digital não deve desconsiderar o letramento da letra propriamente dito, pois é óbvio que o aluno precisa não só ser alfabetizado, como também aprender a lidar com os textos escritos. E isso significa sua releitura, reelaboração e reescrita. A substituição de um item pelo outro pode criar um contraponto pois ter estudantes críticos, ágeis, participativos, autônomos protagonistas, não significa tê-los letrados, escritores, redatores ou capazes de enfrentar os exames regulares do letramento tradicional. Roxo (2009) aponta, nesse sentido, que deve haver um equilíbrio entre as quantidades, de uso de materiais, uma porcentagem para disciplinas digitais e outra porcentagem para materiais impressos. A interatividade interdisciplinar pode e deve sim, ser usada sem perder de vista a necessidade de manter os textos escritos.

Para Telles (2010, p.17) “para acompanhar as novas tecnologias, é necessário fazer um esforço e um filtro daquilo que realmente vai perdurar e daquilo que será passageiro”. O autor afirma que essas mídias fazem parte de uma revolução poderosa, pois influenciam decisões. A internet e, especialmente as redes sociais, modificaram a forma como as pessoas se comunicam. Salienta-se que “uma rede

social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)” (WASSERMAN; FAUST, 1994; DEGENNE; FORSE, 1999 apud RECUERO, 2009, p.24). E dentro desse contexto, os nós indicam as pessoas envolvidas na rede, e as conexões representam os laços sociais. Esses laços não podem simplesmente ser ignorados pela escola, pois hoje não há como medir forças como os mesmos. E nem isso é necessário. Basta agregar esses diferentes modos de leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura, em suas variadas formas, representa 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 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 .

No trabalho realizado com a turma, em práticas de leitura, ficou clara a predisposição do aluno ao letramento autônomo, e a leitura tradicional, mas a emergência no desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura de texto na tela do computador e na *web*. Há que se considerar que a fim que os *hyperlinks* efetivamente desempenhem a função de ampliar o conhecimento e corroborar a produção de sentido de um texto, além da compreensão do hipertexto como uma materialização discursiva aberta e fluída da leitura.

Sabendo-me também como um ser mutável, e em construção estou todo o momento sujeito as mudanças e em busca de algo melhor os alunos. Acredito que o professor deve estabelecer na sala de aula uma estratégia onde o aluno pode identificar-se com o livro que ele lê e assim, aprender algo a mais sem deixar de direcioná-lo para a importância dos clássicos

O professor observador é aquele que sempre está diversificando o seu plano de aula, não fica na monotonia só por que isto é cômodo para ele. Devemos sim, exercer a função de professor, compreendendo que para ensinar temos que sair do conforto e ir de encontro com o desconhecido

A leitura final que se faz do trabalho realizado fundamentaram o nosso argumento a favor de um multiletramento que favoreça ao leitor; revisitar a concepção de texto e de leitura; conhecer a natureza do hipertexto; compreender o papel das múltiplas linguagens; reconhecer novos gêneros textuais e digitais; redefinir o seu papel de leitor nas atividades de linguagens mediadas pela tecnologia, estas que encontram-se em constante estado de evolução, sem descaracterizar ou desvalorizar o papel da leitura inicial proposta pelos meios tradicionais de leitura, Conforme Silva (1981, p. 45) “ler é [...] um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.”

Além do compreender o mundo o compreender-se nele, talvez seja o maior atributo adquirido pelo leitor crítico, autônomo, letrado e multiletrado. Comunicação, apreensão, fixação, compreensão, transformação. No momento da leitura, o leitor está senhor de si e de suas decisões. Como que em conflito com o texto, o transforma em algo familiar, algo seu. Domínio da linguagem, dos conceitos abstratos, das palavras não usuais, um verdadeiro desafio para pais e mestres, que têm como recompensa o surgimento de cidadãos formados em consciência crítica aquela que é o primeiro passo para a liberdade individual e social. Tomada de consciência essa que impreterivelmente gera criação, novidades. O leitor agora, é aquele que parte para a criação, seu próprio texto e segundo Silva (1981, p. 81) “a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro”. É papel da escola, certamente, missão do professor também, mas sobretudo, projeto da sociedade e herança da e na família.

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.

A escola aqui busca se reorientar para uma leitura voltada à formação integral do indivíduo tanto na esfera pessoal quanto no coletivo. Dando ao aluno uma postura dialógica entre saberes, em que os conhecimentos dos sujeitos que estiverem envolvidos no processo educacional sejam levados em conta, para que sejam capazes de se superarem e construírem outros conhecimentos nas suas redes de relação, por isso, é muito importante que os professores considerem a leitura do mundo destes alunos, que conseqüentemente, vão despertar à vontade de saber, tornando assim, sujeito ativos em nossa sociedade.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. ProInfo: **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: **Ministério da Educação, SEED**. Vol. 2, 2000.
- 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.
- BAMBERG, Richard. **Como Incentivar o Hábito da Leitura**. São Paulo: Ática, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Coleção Os Pensadores: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994.
- 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.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LEME BRITTO, Luiz Percival. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003..

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

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: Papyrus, 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.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **Ler em casa**. In: \_\_\_\_\_. **A criança e o livro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A importância da imagem dos livros**. In: \_\_\_\_\_. **A criança e o livro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 42-43.

SANTANA, Manoela Oliveira de Souza. **Implicações da Desconstrução para o Ensino e Aprendizagem da Leitura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC SIGNO, Volume 34, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v37i63.2958>.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987

SOUZA, M. S. D. de. **O interesse pela leitura poderá surgir. A conquista do jovem leitor**. Florianópolis: EDUFSC, 1986.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TELLES, João. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas**. São Paulo: M. Books, 2010.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, A.; ALMEIDA, M.E. e ALONSO, M. (orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. VYGOTSKY, L.S. (1975) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (Cambridge MA., Harvard University Press).

YUNES, E. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

