

Leitura e produção escrita: construindo o aprendizado na perspectiva do letramento

Reading and written production: building learning from a literacy perspective

Maria Izabel Pontes Rodrigues Lobato^{1*}, Sarayane Rodrigues Pereira², Adriana Dolores da Silva Gomes³, Josiane de Carvalho Souza⁴, Antonio Sebastião Rodrigues da Silva²

RESUMO

Este artigo discute acerca das práticas de leitura e de produção de texto escrito diante da Nova Crítica ao ensino de Língua Portuguesa, buscando levar os profissionais de língua portuguesa a refletir acerca da necessidade de transformar essas práticas de ensino em experiências capazes de proporcionar ao aluno o status de leitor/escritor com habilidades de intervir na sociedade de modo argumentativo e crítico. Com o uso de questionários lançados aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Cametá, verifica-se o nível de contato dos alunos com a leitura. E por meio das produções textuais dos mesmos pretende-se diagnosticar seus desempenhos e contribuir significativamente para com o processo de aquisição do domínio da linguagem escrita. Para isso adota-se a perspectiva sócio interacionista na concepção de Letramento e admite-se o texto como uma forma de expressão do cognitivo, como estímulos a inovação das concepções e práticas educacionais a fim de inserir do sujeito/aluno em práticas sociais efetivas.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Letramento.

ABSTRACT

This article discusses about the practices of reading and writing written text in light of the New Criticism of Portuguese Language Teaching, seeking to lead Portuguese-speaking professionals to reflect on the need to transform these teaching practices into experiences capable of providing the student with the status of reader/writer with skills to intervene in society in an argumentative and critical way. With the use of questionnaires launched to students of the 9th year of elementary school in a school in the city of Cametá, the level of contact of students with reading is verified. And through their textual productions, it is intended to diagnose their performance and contribute significantly to the process of acquiring written language mastery. For this, the socio-interactionist perspective is adopted in the conception of Literacy and the text is admitted as a form of expression of the cognitive, as a stimulus to the innovation of educational concepts and practices in order to insert the subject/student in effective social practices.

Keywords: Reading; writing; literacy.

¹ Secretaria Municipal de Educação, Abaetetuba, Pará – Brasil.

*E-mail: izabelletras4@gmail.com

² Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM, Abaetetuba, Pará – Brasil.

³ Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará – Brasil.

⁴ Secretaria Municipal de Educação, Moju, Pará – Brasil.

INTRODUÇÃO

Os resultados obtidos com o ensino de Língua Portuguesa no Brasil atualmente são insatisfatórios. Verifica-se que os alunos estão concluindo o período escolar sem ter desenvolvido as habilidades de leitura e escrita, e isso é a consequência das metodologias que a priori utilizam a gramática normativa de forma mecânica. É surpreendente como em pleno século XXI, ainda persistam práticas pedagógicas de estudo da palavra e de frases de maneira isoladas, o que para o aluno, não faz o maior sentido.

Durante muito tempo a gramática foi associada à concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e expressão do pensamento tudo de modo mecânico e passivo. Porém, “o que deveria ser um exercício para falar/ escrever/ ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (PCN 2000, p.16). Logo, o ensino tradicional da gramática cheio de regras e ainda com as inúmeras exceções, não faz sentido algum para o aluno. Assim a disciplina não vem contribuindo para formação de leitores nem de produtores de texto.

Em nosso mundo Pós-Moderno, o cidadão ao inserir-se no meio social precisa saber utilizar a escrita de forma eficaz, conseguindo inclusive reproduzir seu próprio conhecimento por meio da linguagem escrita ou falada, e só assim consegue compreender e interagir com o mundo que é letrado. Desse modo, compreendendo que o domínio da linguagem adquiriu um papel indispensável na maioria das atividades de interação, surgiram novas teorias metodológicas referentes às práticas educacionais.

Constata-se que com o passar dos anos, a temática sobre leitura e escrita veio ganhando mais destaque na área da linguística, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e dentro da disciplina de língua portuguesa. Tanto que, após inúmeros estudos, debates e reflexões constatou-se a importância da leitura para com o processo da escrita, seja na fase inicial pelo processo de alfabetização e letramento, seja para o processo de aprimoramento das habilidades e domínio da oralidade e da escrita.

Consciente sobre os fatos citados acima, e estando atuando como professora de Língua Portuguesa de crianças e adolescentes, da rede pública, os quais muitas vezes não são habituados a ler e reproduzir por escrito seus pensamentos, assumo o papel de professora-pesquisadora, a fim de desenvolver e orientar este projeto de leitura e escrita de forma responsável em formar cidadãos capazes de discutir, opinar e argumentar de forma autônoma utilizando como instrumento a língua escrita. Isso porque, admite-se o texto como uma forma de expressão do cognitivo.

Partindo da perspectiva sociointeracionista baseada nos estudos de Vygotsky - um estudioso que foi além da perspectiva teórica partindo para o estudo das funções psicológicas superiores - proponho-me a elaborar um trabalho de cunho científico, com pesquisa de campo em uma escola pública de ensino fundamental do município de Cametá, com alunos do 9º ano de uma comunidade do interior, a fim de diagnosticar a situação atual e contribuir significativamente para com o processo de aquisição do domínio da escrita destes. Pretende-se também, levar os professores de Língua Portuguesa a refletirem sobre a necessidade de rever as práticas de ensino e superar os paradigmas de ensino de língua Portuguesa como reduzida ao ensino da gramática normativa. E conseqüentemente conscientizá-los sobre a importância de criar situações com estratégias que possibilitem ao aluno o status de escritor competente.

O presente artigo surge de um trabalho com a pesquisa de campo com alunos da rede pública de ensino. E como trabalha com a língua de forma dinâmica e produtiva e como meio de desenvolver a competência dos alunos pesquisados, o mesmo se apresentará fundamentado na perspectiva sociointeracionista, com estudos bibliográficos para subsidiar e explicar os fenômenos observados na pesquisa.

Para isso, utiliza-se como referências as pesquisas de Ângela Kleiman (1995), Antunes (2003), Bagno (2013), Rojo (2010), Soares (2006), Gonçalves (2007), Travaglia (2002), Vigotskii (2014), e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) entre outros.

Inicialmente, propôs-se ao público pesquisado, que individualmente respondessem ao questionário através do qual foi possível diagnosticar que os alunos com idade entre 14 e 15 anos adentraram a rede de ensino público municipal desde os 3 anos, os mesmos afirmam gostar de ler, entretanto só realizam essa prática na escola, observa-se também que quanto menor o grau de escolaridade dos pais, menor foi contato dos filhos com historinhas infantis. A maioria deles utiliza a escrita para comunicar-se pelas redes sociais, e seus maiores contatos com livros são com os didáticos.

Posteriormente, por meio de debate oral entre alunos e o professor tomando o aluno como sujeito ativo, encaminhou-se que os alunos produzissem um texto escrito cujo tema seria associar a comunidade deles ao mundo das drogas, a fim de analisar a capacidade de produção e o domínio da escrita e sua coerência. Essa análise será apresentada mais adiante.

Para iniciar este artigo começaremos com os resultados dos estudos bibliográficos.

O papel da escola em meio as mudanças dos contextos sociais

Embora este trabalho esteja pautado nas perspectivas sociointeracionista, não poderia iniciá-lo sem deixar de ressaltar Piaget dada a importância de seus estudos, uma vez que, rompeu com o papel do educador, da escola e do educando. Seus estudos valorizam as experiências como estímulos para a constituição do cognitivo, revelam que um mesmo objeto admite diferentes significações para cada sujeito, logo essa significação é individual. Para essa teoria o professor deve ser o provocador do desequilíbrio e inquietações dentro da sala de aula. Enquanto que o aluno deverá ser estimulado a reinterpretar, reconstruir e reorganizar os dados externos, isso porque ele já construiu certos conhecimentos e será oportunizado a repensá-los de maneira renovadora. E assim, assimilará esses dados conforme sua estrutura interna.

É possível verificar que com o decorrer dos anos, o papel da escola sofreu muitas alterações, pois até meados do século passado, bastava o sujeito saber assinar o próprio nome e já era considerado alfabetizado, com isso persistia uma população que escrevia poucas palavras e isso já era satisfatório. Surgiu então o conceito de analfabeto funcional, como alusão ao fato das pessoas não conseguirem “funcionar” em meio às práticas letradas do mundo, não internalizando competências nem habilidades para lidar com tarefas diárias que iam desde ler um romance, ler placas informativas até o saber usar o cartão magnético conforme afirma Rojo (2010, p. 25).

Logicamente, os efeitos do capitalismo influenciaram a organização não só dos espaços escolares como também da construção do currículo escolar. De tal modo, constatava-se que em meio aos avanços tanto da industrialização quanto da tecnologia com suas inovações, intensificava-se ainda mais as práticas letradas e percebia-se a necessidade de modificar inclusive o ensino escolar. E assim em 1946 o Brasil adentrava a era desenvolvimentista adotando um novo projeto político, conforme exigências do modelo industrial e urbano que predominava, precisaria de mão de obra qualificada e alfabetizada. Portanto, o modo de produção exigia a expansão da escola básica, destaca Maia (2007, p. 30).

Ocorreu então a ampliação do ensino fundamental para nove anos, através da lei nº 11.274/2006, almejando superar o desafio da alfabetização e como proposta orientada

pelo MEC – Ministério da Educação - de inserir o trabalho pedagógico voltado à perspectiva de além da alfabetização, o letramento.

A escola enfrentava o desafio em dar significado real aos conhecimentos fundamentais para a formação cidadã: ensinar valores favoráveis à convivência pacífica, o respeito, formar cidadãos capazes de intervir na realidade, de argumentar. Onde o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa deveria formar cidadãos capazes de utilizar a língua nas mais variadas situações conforme se pode observar nos PCN's de língua Portuguesa.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seguidoras de Piaget, revelam em seus estudos que apenas um ano não é suficiente para se compreender a língua escrita em suas especificidades. E assim o período de Alfabetização e Letramento passa para três anos na escola. No entanto, o aluno no decorrer do ensino escolar fundamental, mediado e estimulado pelo professor desenvolverá suas competências e habilidades interlocutivas, isto é, a interação por meio do diálogo.

Antunes postula que o professor de português é um pesquisador por observar a língua em uso e buscar compreendê-la.

“O professor de português é além de educador, um linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno). Isso porque com fundamentos teóricos, científicos “observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicá-los. E esses fatos são percebidos nas práticas discursivas que tem o texto como construtor do objeto de estudo da língua.” (ANTUNES 2003, p. 44)

Essa nova concepção de ensino é bastante desafiadora, pois parte do pressuposto de relacionar o conhecimento à vida do aluno, e possibilitar a socialização da aprendizagem de forma criativa e inovadora atribuindo significado real ao ensino escolar. Ainda é um tanto desconhecida e instável se comparada as práticas pedagógicas tradicionais conhecidas e consideradas eficazes para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, o que está em questão é como fazer para formar cidadãos críticos e reflexivos?

Histórico sobre a língua portuguesa como disciplina no Brasil

Uma retomada histórica acerca da língua portuguesa como disciplina revela que desde o início do século XX até 1980 o ensino de Língua Portuguesa voltava-se para o trabalho da escrita, ortografia e regras da Gramática Normativa, enquanto que os textos eram compreendidos como agrupamento de frases. Com isso acreditava-se que bastava o

aluno aprender a escrever e juntar as frases gramaticalmente corretas, afirma Beth Marcushi 2010, (p. 66).

As redações eram encaminhadas para processo pedagógico burocrático. Compreendiam narrações, cartas, descrições e dissertações utilizadas para o ensino/aprendizagem dos fenômenos ortográficos e aos princípios morais, despreocupados com a construção de sentido do texto.

Assim as aulas de língua portuguesa dedicavam parte expressiva de seu tempo a questões voltadas para a escrita correta, compreendida como escrita que zelava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia. Com o passar do tempo, percebe-se que ensino da língua a partir de palavras descontextualizadas e a leitura para atividades de cópia como era ou ainda persiste como práticas metodológicas, não despertam nem interesse, nem a curiosidade do aluno.

Como já foi mencionado anteriormente, diante de um contexto social que vê a comunicação de massa inovar-se em meio aos avanços tecnológicos e o desenvolvimento industrial do país, tornava-se imprescindível modificar o Sistema Educacional Brasileiro e as práticas escolares. Então, a disciplina de Língua Portuguesa passava a ter que estimular a produção textual de forma que o aluno expressasse suas ideias de maneira criativa, e agora consciente de que há no processo comunicativo: emissor, mensagem e receptor.

O aluno precisava admitir a língua como meio para comunicar emissor e receptor e conseqüentemente perceberia que há regras a serem seguidas para comunicar-se com eficiência. Mesmo assim, as redações continuavam ou continuam correspondendo a produtos artificiais desprovidos do caráter interlocutivo.

Geraldi, em seu artigo intitulado unidades Básicas do Ensino de Português, afirma que:

“O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. [...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.” (GERALDI, 1984, p. 54)

Assim, além das críticas aos métodos de ensino tradicionais voltados a gramática tradicional, outro fator visto como negativo dentro do ensino, era em classificar o uso da língua em certo e errado, desvalorizando as variedades que não fosse padrão o que, por

consequente, apoia o preconceito linguístico. Bagno alerta sobre a necessidade de respeitar as variedades linguísticas das pessoas.

Suassuna considera que o problema do ensino da língua materna, está na escolarização da língua, uma vez que a escola admiti uma estrutura excludente ao desconsiderar a variação linguística. Sendo que a variabilidade da língua, falada ou escrita, reflete-se também nas práticas de produção textual (oral e escrito).

A partir da década de 80, os inúmeros estudos das ciências da Linguagem causaram mudanças consideráveis nos parâmetros do ensino de Língua Portuguesa. Desde então, passou-se a dar mais atenção aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa a partir de situações reais da comunicação, de forma a contextualizar a gramática nessas situações. Deste modo, percebe-se que por meio da linguística o texto ganha um novo enfoque, com debates e reflexões que enfatizam a organização de textos coesos e coerentes, ou seja, aspectos mais formais do texto, direcionados a perspectiva sociointeracionista da linguagem.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Sabe-se que a linguagem é o instrumento pelo qual a comunicação se efetiva, possibilitando ao homem organizar sua vida na sociedade. No entanto, para que o homem possa agir sobre o mundo que o cerca, torna-se imprescindível que ele desenvolva e conheça melhor sua própria linguagem.

Para Travaglia (2002), a concepção de linguagem ganhou grandes contribuições da Linguística da Enunciação: Linguística Textual, Teoria da Enunciação, Análise do discurso, Análise da conversação, Semântica argumentativa e da Sociolinguística.

Travaglia (2002) conceitua que existem três formas de se compreender a linguagem. A primeira concepção admite a linguagem como a expressão do pensamento, ou seja, a expressão ocorre no interior da mente do indivíduo e traduzida pelo pensamento; A segunda concebe a linguagem como instrumento de comunicação, isso porque se dá pela relação entre sujeitos falante e ouvinte, o falante possui a ideia e a transmite ao ouvinte; a terceira concepção admite a linguagem como forma de interação.

Para essa terceira o sujeito é visto como atuante durante a relação por meio da linguagem. Para essa a linguagem não se limita a exteriorização do pensamento, e nem o indivíduo como mero transmissor de informações. O sujeito é o agente da interação

comunicativa. E assim linguagem na concepção interacionista admite uma nova dimensão.

Compreende-se então, sobre a importância em propor ao aluno situações reais de comunicação, levá-lo a interagir comunicativamente com o locutário, e assim, o mesmo compreenderá o uso da língua materna, o conhecimento vai sendo construído conforme afirma a teoria sociointeracionista. Convicto que é nas relações com outros indivíduos que o aprendizado se processa e dessa convivência o sujeito constrói o intelectual.

Vigotskii afirma que o sujeito da aprendizagem, constrói o próprio conhecimento em interação com o objeto, tentando descobrir as respostas para os problemas, ou seja, o sujeito/aluno reinterpreta e reconstrói seus próprios conhecimentos, haja vista que a todo o momento recebe e assimila informações em suas estruturas internas. Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, as funções psicológicas se originam no processo relacional do indivíduo em contexto sócio cultural.

Vigotskii já admitia a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade, e assim considera a linguagem com um papel importantíssimo na organização do desenvolvimento dos processos de pensamento. (Vigotskii 2014, p.26). Com essa concepção, a nova crítica ao ensino de língua materna direciona-se ao paradigma do diálogo baseada na concepção interacionista da linguagem como uma prática social.

A nova concepção admiti a linguagem como sistema funcional, tendo em vista que promove a interação verbal entre os interlocutores estando ligadas às mais variadas e concretas situações. Surge a possibilidade de um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, onde o professor de Língua portuguesa compreende que a língua está a serviço da comunicação através de práticas discursivas materializadas em textos. (ANTUNES, 2003, p.41).

Portanto pela nova linha de pensamento, além de estabelecer uma nova relação entre professor e aluno, em que a escola corresponde ao espaço de troca de saberes e construção de conhecimento, o texto também ganha um novo olhar, passando a ser concebido como resultado da atividade comunicativa, que envolvem processos, operações e estratégias, onde o professor estimulando novas produções vai além das atividades de leitura e interpretação.

Utilizar os textos em situações concretas de interações sociais foi uma das estratégias utilizadas por este projeto, onde o professor assumi o papel de mediador e o

aluno como sujeito ativo que é, interagi com o objeto no momento da aprendizagem. Leva-se em consideração a teoria sócio construtivista defendida por Vygotsky, através da qual admite-se que o conhecimento é construído a partir da interação com os instrumentos oferecidos pelo meio social. Portanto é por meio da mediação do professor e de materiais que no processo de ensino-aprendizagem se desenvolvem os processos psicológicos instrumentais dos alunos.

Vigotskii 2014, afirma que no Inter psíquico interiorizam-se as informações e com desenvolvimento dos processos superiores também se modifica estrutura do comportamento. Seguindo este pensamento, acredita-se na possibilidade de mudar hábitos de alunos/adolescentes por meio da dialógica e de projetos de leitura e escrita. Hábitos esses referentes as ações de leitura e escrita como meio de interagir em meio social.

Letramento: concepções

Letramento é uma versão para o português da palavra da língua inglesa literacy, que surgiu na década 80 em alguns países da Europa e da América, e nomeia práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que o simples ato de ler e escrever. Corresponde ao estado ou condição que assume o indivíduo que aprende a ler e a escrever, e passa a envolver-se em práticas sociais letradas. Essa alteração gera efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística, não só para o indivíduo, como também para o grupo social a que ele pertence (SOARES, 2006).

O surgimento do letramento objetivava verdadeiramente os usos e práticas sociais da linguagem, relacionado aos mais variados contextos sociais como, por exemplo: na igreja, no trabalho, na mídia... Roxane Rojo (2010, p.26) dialoga da mesma ideia ao afirmar que para conseguir interagir com textos literários torna-se necessário a interação com as ferramentas como jornais e livros, cabendo então à escola democratizar as práticas de letramento, que vêm materializando-se no universo que nós cidadãos vivenciamos cotidianamente.

Nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento. Isso porque, o letramento não se encontra limitado a instituição escolar, ele está na igreja, no trabalho, nas ruas. Marcuschi discorre a esse respeito:

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima

da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. MARCUSCHI (2007, p. 25)

Conforme Soares (2009, p.33), no Brasil, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. No entanto, Matencio em seu artigo pondera que só por volta de 1990 os estudos sobre letramento, no Brasil, ganharam impulso com trabalhos que buscavam “compreender tanto o impacto social da escrita (cf. Kleiman, 1995) quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de inserção”.

Matencio conceitua Letramento como “o conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares (Matencio, 1994 p. 20). Portanto, o letramento não se limita ao ato de aprender a ler e escrever, mas sim em dominar e saber usar esse mecanismo, ou seja, o fato do sujeito dominar o mecanismo da escrita não significa que ele incorporou as práticas de letramento. Porém, ao final da escolarização a sociedade espera que o aluno que não era estimulado às práticas sociais de leitura e escrita, domine as mesmas.

Baseado em Soares, 1995, pode-se definir letramento como o uso social das práticas de leitura e escrita de forma consciente pelo sujeito, onde este as utiliza com apropriação, não as limitando aos códigos alfabéticos. Segundo Kleiman, essas práticas de leitura e escrita estão em diferentes contextos e exercem diferentes funções.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. KLEIMAN (1995, p. 18,19)

Sendo assim, o aluno saber ler e escrever, não significa automaticamente que ele seja letrado, para alcançar tais habilidades ele precisa de incentivos.

A pesquisadora Emília Ferreiro, que estudou a epistemologia genética de Piaget, explora os sistemas da escrita e reafirma que estes sistemas são “produtos históricos, sociais e culturais e não códigos” criados de maneira individual. Logo, o aluno criará mais intimidade com a linguagem, seja ela oral ou escrita, quando envolvidos em atividades concretas de utilização da linguagem.

As atividades de leitura e escrita estão intimamente ligadas. Gonçalves (2007, p.83) defende que uma desencadeia a outra. A escola como instituição social precisa propor eventos de atividades de leitura e escrita, a fim de, despertar nos alunos práticas que eles ainda não detêm. Afinal, o mundo mudara bastante em meio as evoluções e inovações tecnológicas dentre elas as digitais da informação e da comunicação que passaram a dominar a vida. Deparamo-nos atualmente com as pessoas das mais variadas idades e classes sociais conectadas num mundo de comunicação cheio de informações, sem limitações de espaço e tempo.

Repensando acerca da escrita e das competências comunicativas

Certamente, vivemos numa sociedade letrada, onde a língua escrita admite um fator fundamental no processo de interação entre os indivíduos, e a leitura equivale a uma forma de compreender o mundo. Dessa forma, é importante que os profissionais de educação estejam atentos para utilizar os instrumentos como formas de garantir o desenvolvimento cognitivo e social do aluno (Cunha Apud BAZERMAN 2007). O professor, em uma perspectiva sócioconstrutivista, assume-se como mediador das práticas letradas entre o sujeito/discente e o meio social.

Dentro da nova concepção de ensino, o Letramento surge como um meio para essa inovação educacional, renovando a função da escola, a fim de que a mesma ensine de forma significativa e proporcione a interação do aluno com o cotidiano.

As áreas da ciência linguística como Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística textual e Análise do discurso⁵ em meio as suas descobertas motivaram os estudos sobre educação a compreender as causas do fracasso escolar de alunos que desde os anos 70, mesmo com o processo de democratização da escola, encontram-se

⁵ Por suas reflexões acerca do uso da língua e de seu ensino aprendizagem vale referendar: Geraldi, org., 1984; Koch & Travaglia, 1990; Soares 1998; Orlandi, 1987.

sistematicamente excluídos das salas de aulas. Embora esses interesses sejam antigos, os reflexos na formação inicial e continuada de professores são recentes. Seus efeitos significativos levam a refletir sobre o aprendizado da leitura e escrita como um meio de se inserir no universo da palavra escrita não só dentro da escola, mas também fora dela.

Alguns estudiosos compreenderam que o sujeito ao produzir expressões linguísticas, o não atua nem por imitação nem por invenção, e sim acionando um conhecimento subjacente adquirido na comunidade em que vive. Nessa concepção não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em determinada situação de interação comunicativa. Isso trabalho com a língua é o que Travaglia chama por gramática internalizada que consiste num conjunto de regras que o falante sabe e das quais se utiliza ao falar, numa situação de interação comunicativa.

a gramática internalizada não possibilita ao usuário da língua apenas certa liberdade de criações frasais, mas atua em todos os âmbitos constitutivos da gramática da língua: os princípios de construção, interpretação e usos de textos em conformidade com situações diferentes de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e muitos outros. Para tanto, a gramática internalizada é aquela que desenvolve não apenas a competência gramatical do indivíduo, mas também sua competência textual, discursiva, possibilitando-lhe a competência comunicativa. TRAVAGLIA (2002, p.28-29)

Os jovens trazem consigo variadas experiências em acontecimentos de fala e letramento, porém essas competências comunicativas não são valorizadas sistematicamente. Torna-se imprescindível considerar que a língua se desenvolve ao longo da vida, portanto não se limita a escola. Com isso, admite-se que os alunos que não desenvolveram certas habilidades referentes à produção textual escrita são dotados de outras aptidões que devem ser consideradas, a fim de que aprendam não só o código escrito e passe a perceber a função social da língua escrita na vida social.

Matencio afirma em seu projeto temático Letramento do Professor, que a competência comunicativa é uma capacidade que envolve três sistemas do conhecimento sendo conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais-pragmáticos e conhecimentos referenciais.

“Dessa perspectiva, a competência comunicativa pode ser considerada como a capacidade de interagir em diferentes situações de interação e, portanto, de produzir/receber textos. Essa capacidade engloba pelo menos três grandes sistemas de conhecimento:

- conhecimentos lingüísticos: saberes acerca das regras de funcionamento da língua, no nível fonológico, morfológico, sintático e semântico;
- textuais-pragmáticos: saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual quanto a seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, bem como no que respeita a normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos;
- conhecimentos referenciais: em outras palavras, saberes sobre o mundo. ” (MATENCIO, p. 5-6)

Nessa nova concepção de ensino, considera-se que o sujeito/aluno já construiu muitos conhecimentos, os quais precisam ser valorizados. O que lhe falta é a orientação quanto ao código alfabético da escrita. Seguindo essa linha de pensamento, ao analisar as produções escritas pelos jovens estudantes da comunidade na qual se aplicou esta pesquisa, constatou-se que os mesmos já estão dotados por essas competências comunicativas, visto que, eles demonstraram já ter construíram inúmeros conhecimentos, estando em contatos com o processo de produção e recepção de gêneros textuais. O que algumas vezes eles desconhecem, está relacionado ao código da escrita alfabética, código este que além de conhecer o aluno precisa relacionar o que já sabe com o que está aprendendo.

As práticas escolares devem levar os alunos a refletir sobre as possibilidades de produção e circulação de textos, estando conscientes dos motivos que lhe levam a escolher determinados recursos.

Outra contribuição advinda com a chegada da Sociolinguística em seus vários ramos, foi a língua passar a ser considerada como social, dando atenção a variação linguística. Só então, passou-se a combater o preconceito linguístico e a valorização das variedades da língua não-padrão ou não culta. Em detrimento a este, a gramática tradicional normativa toma por base a língua na variedade padrão. Nessa perspectiva o ensino da gramática tem contribuído para com a exclusão.

Bakhtin afirma que a palavra é de natureza psíquica e ideológica, assumindo-se como expressão verbal (enunciação) é determinada pelo contexto social. Logo, a língua em uso real é fortemente influenciada por fenômenos sociais, haja vista que é resultante da interação verbal entre indivíduos. (1990, p. 123)

Este artigo também utiliza como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua portuguesa de 3º e 4º ciclos, cujas propostas reportadas ao processo de produção escrita, concebem a linguagem assumindo a forma concreta, destacando a

importância em considerar dentro desse processo, as condições afetivas, sociais e cognitivas dos alunos, isso porque, os alunos adolescentes encontram-se em fase de transformação não só do corpo como também do cognitivo, construindo e reformulando seus conceitos de valores (1998, p.45). Tomada esta consciência, os parâmetros definem como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, levar os discentes a redigir diferentes tipos de textos com clareza nas informações e com a habilidade de saber fazer uso dos recursos linguísticos (PCN's 1998, p.51).

O problema do ensino e o incentivo a novas práticas educacionais.

Lima e Ferreira fazem considerações em seu artigo, alegando que o problema maior do ensino se encontra na formação dos profissionais da educação, e mudar o sistema educacional é uma ação necessariamente urgente, por não admitir mais a exclusão e nem preconceitos dentro da escola, e complexo por envolver além do sistema educacional, também os seres humanos.

Se analisarmos o contexto histórico brasileiro referente a formação do professor de português, veremos que somente em 1871, pelo decreto imperial, que o cargo de professor de português foi criado, o mesmo leciona Retórica e Gramática advindos das elites sociais, isso porque não havia curso de formação para professores. O qual só veio a surgir nos anos 30 já do séc. XX, ainda com um ensino tradicional (SOARES,1996)

Apesar de em 1950 ter ocorrido a modificação com o ingresso das classes populares na escola, não houve transformação quanto as condições de ensino e a língua continuava a ser considerada como sistema para o ensino da gramática. Somente em 1970 em um contexto de mudanças radicais resultante do movimento militar de 64, vem a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5692/71) a língua passa a ser admitida como instrumento de comunicação, vista como código do processo de interação.

Matencio revela que o currículo dos cursos de Letras possibilita avaliar sobre as diferentes abordagens acerca do ensino aprendizagem da língua, há os que defendem as vertentes tradicionais e os das vertentes atualizadas. (Matencio 1994 p. 84). O que está faltando é converter a teoria em prática.

Antunes (2003, p.47) justifica o engano ao redor do ensino da língua está em crer que ensinando regras gramaticais desenvolve-se a competência em ler e escrever de acordo com as diversas situações sociais.

“...Parece incrível, mas é na escola que as pessoas exercitam a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”. Isso

porque trata-se de uma linguagem vazia, reduzida a um segmento de frases soltas, que rompe com o princípio da textualidade não correspondendo a um contexto social. Torna-se, pois, uma escrita sem função, linguagem que não havendo interação verbal com o mundo. (ANTUNES, 2003, p. 26)

Verifica-se que alguns indicadores da educação como o ENEM, Prova Brasil e Inep revelam resultados insatisfatórios quanto ao ensino de Língua Portuguesa na escola pública, e geram discussões sobre a eficiência da metodologia e dos conteúdos desse ensino.

Com isso, novas concepções teóricas com novos programas e novas práticas são percebidas em documentos que comprovam que as instituições governamentais têm realizado empreendimentos em prol de uma escola mais eficiente, com ações que abrangem tanto a formação e capacitação e professores quanto as avaliações. Dentre esses documentos encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e todos os seus desdobramentos, e o trabalho desenvolvido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), buscando avaliar o desempenho escolar de alunos de todo país oferecendo aos governos dados para redefinir políticas educacionais mais coerentes e eficientes.

É preciso reconhecer que as concepções teóricas implícitas nos PCN's de Língua Portuguesa já relevam a dimensão interacional e discursiva da língua, compreendendo que o domínio da língua é a condição para participar do meio social. E propõe que os conteúdos de Língua Portuguesa devem estar articulados em torno de dois eixos: o do uso da língua e o da reflexão acerca desses usos. Portanto não se constata o direcionamento aos conteúdos gramaticais na forma tradicional de classes de palavras como aparecia nos programa de ensino.

Em relação ao SAEB, os denominados descritores (matrizes de referência para elaboração das questões das provas) compreendem um conjunto de habilidades e competências em compreensão. Essas competências são avaliadas em textos de diferentes gêneros e funções, nenhuma referência ao tradicionalismo dos programas de ensino de português em suas regras gramaticais.

Constata-se o surgimento de novas perspectivas de ensino aprendizagem, que as abordagens em volta das competências textuais trazem a dimensão da textualidade para a atividade pedagógica. No entanto, há uma atual necessidade de o professor de português refletir sobre sua própria concepção sobre linguagem e verificar qual a finalidade do que

está ensinando? Ponderar sobre o que tem conseguido? E assim avaliar suas próprias práticas pedagógicas e concepções teóricas. Antunes afirma que a mudança começa na própria decisão em adotar práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de estimular a competência do sujeito/aluno em discutir, refletir e com habilidades para argumentar.

Lima e Ferreira discorrem sobre o surgimento de propostas inovadoras no âmbito escolar, cuja finalidade é reconstruir, superar os tradicionalismos das escolas, inseguras se comparadas as velhas e trabalhosas práticas docentes. Percebe-se a importância em associar Gramática, Leitura e Escrita juntas em igualdade e importância na língua. Citando Possenti (1998, p.17) afirmam a importância da escola em ensinar gramática normativa, tendo em vista que esta corresponde ao instrumento de inclusão ou exclusão na sociedade e no mundo, a responsabilidade do professor é adotar a forma mais adequada de ensiná-la, contextualizando-a, a fim de, possibilitar aos alunos acesso a igualdade no âmbito social, político e econômico. (LIMA E FERREIRA 2010, p. 3)

Para Delia Lerner, os professores de língua precisam assumir um desafio para efetivar uma mudança na concepção do ensino de leitura e escrita na escola:

O desafio é (...) formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. (...) O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. (...) O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino (...) chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos (LERNER, 2002, p. 27-29).

Deste modo, há uma necessidade de revisar as práticas de estudo e aplicação da gramática normativa na sala de aula de maneira a democratizar. A escola deve assumir o papel social referente a inclusão de todos os alunos na sociedade democratizando as práticas aristocráticas de leitura e escrita, admitindo-as como práticas que dignificam a vida do ser humano como cidadão pensante e agente da sua própria história.

Gonçalves (2007, p. 81) também discute sobre a reflexão atual em se propor aos alunos situações e estratégias que os levem ao status de leitor e escritor. Procurando respostas para as constantes indagações como: por que os alunos não sabem escrever? Por que não entendem o que leem? Considera-se fundamental, que o aluno tenha contato

com os mais diversos gêneros textuais, e assim envolvido no processo de leitura e escrita cria-se a possibilidade de o mesmo desenvolver a capacidade de criar e recriar seu próprio texto.

Ângela Kleiman também considera importante a inserção do sujeito em situações de letramento, possibilitada por meio da utilização de textos a ser utilizado em práticas sociais e situações de interação social. O sujeito/aluno só perceberá a função social da escrita, quando perceber como cidadão que a mesma favorece a cidadania. E isso, pode ser articulado através dos diversos gêneros textuais.

Os gêneros textuais para práticas de leitura e produção escrita.

Amparados e propostos pelos PCN's de Língua Portuguesa, os gêneros textuais são indicados para atividades práticas de escuta, leitura e de produção. Há uma variedade de gêneros textuais, onde os mesmos encontram-se condicionados pela intenção de quem o produz. Dentro da proposta do letramento os gêneros constituem elementos textuais dinâmicos que utilizam a língua como discurso e a cada dia estão mais influenciados pelas inovações tecnológicas.

Bazerman (2007, p. 23) diz que “Gêneros podem [...] assinalar para nós a situação e a ação, projetando o contexto invisível. O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto.” Portanto, o texto assumi um espaço de concretização do discurso. Assim, percebemos que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.

É necessário disponibilizar aos alunos os mais variados gêneros textuais, incentivar o hábito da leitura, proporcionar um ambiente leitor, como por exemplo salas de leituras, bibliotecas. Ações e ambientes esses, infelizmente ainda inexistentes em algumas unidades de ensino.

Sabe-se que mudanças na sociedade refletem diretamente em mudanças no processo psicológico superiores do ser humano, já que, o mesmo interage e internaliza as informações. E assim, percebe-se atualmente, que os aparelhos ligados a telefonia e internet tornam-se indispensáveis para usos tanto pessoais quanto do trabalho onde a linguagem escrita mistura imagens (emoções, fotos) e sons. Com isso, os textuais escritos ganharam inovações significativas. Crianças e adolescentes utilizam e aperfeiçoam-se quanto ao uso das redes sociais, no entanto, banalizando a escrita, isso porque o processo de escrita não passa por uma revisão antes de ser enviada, não há planejamento “...nos bate-papos na internet, a dinâmica se altera: nesse caso embora o

recurso à modalidade escrita se mantenha, planejamento, execução e edição são simultâneos, produção e recepção ocorrem também concomitantemente”. Então, o que propor aos alunos como práticas letradas perante essas mudanças?

Torna-se indispensável que nós, professores de Língua Portuguesa, possamos refletir sobre o que nossos alunos precisam aprender. Buscando dar sentido real aos textos próximos da realidade deles. Por exemplo, selecionar postagens das redes sociais onde muitas vezes os textos apresentam-se de forma ambígua, e levar os alunos a dialógica textual, fazendo-o interagir participativamente, é uma forma de possibilitar que os alunos construam suas próprias hipóteses a partir de vestígios do texto, associado à sua visão de mundo.

Marcushi, discorre que produzir de texto não é uma atividade simples pelo contrário é complexa, já que o produtor precisa atentar-se para as necessidades e intencionalidades da produção afim de que como processo interlocutivo consiga realizar comunicação (Marcushi, 2010, p. 65). O escritor competente planeja seu discurso conforme seu objetivo, levando em consideração também o leitor a que se direciona, em outras palavras o escritor preocupa-se com o que escreve, e para quem escreve, e para que escreve.

A língua escrita é uma forma de expressão verbal, e como atividade interativa comunica ao outro as ideias, os objetivos, crenças e sentimentos. Portanto ter o que dizer é relevante para uma escrita eficiente, uma vez que não há conhecimento linguístico que supere uma possível deficiência de falta de argumentos. As palavras servem de meio entre o falante e ouvinte, entre escritor e o leitor, e assim elas possibilitam e expressividade do raciocínio, do pensamento e do sentimento. Logo, na falta das informações faltam também as palavras e nós como professores devemos expandir nosso repertório de informações (MATENCIO, 2003, p. 45).

Infelizmente, as experiências de renovação ainda são resecas e como consequência permanece o insucesso escolar, como alunos com aversão às aulas de português, a repetência e evasão escolar. O aluno considera-se inferior e incapaz linguisticamente, sentindo-se frustrado em tomar a palavra. Quando na verdade ele deveria ser estimulado a falar e escrever não somente pelo ponto de vista da correção gramatical, e analisar os aspectos linguísticos –textual e discursivo- como relevantes. Ou seja, perceber a língua como manifestação textual de comunicação.

Vale destacar que sob essa nova perspectiva de ensino da língua portuguesa, a leitura também ganha destaque, sendo admitida como processo de interlocução que envolve leitor, texto e autor.

Gonçalves baseado em Costa (2000, p. 68) eleva o ato de ler não só como ato de interpretar, mas também de compreender. Daí a responsabilidade que o leitor/ouvinte assume de compreender podendo concordar ou discordar, completar e transformar-se em locutor.

Pelos expostos acima, revela-se que através da dialogia textual, busca-se possibilitar ao aluno, participar ativamente na interação com o conhecimento, identificando as pistas textuais e sua visão de mundo.

Para o processo de leitura, compreende-se que há diferenças entre os diferentes leitores e os diferentes objetivos e interesses que os levam a prática daquela leitura, haja vista que há leituras para pesquisar e leituras para distrair-se. A escola precisa estimular e despertar o gosto dos alunos pela leitura e não os limitar as práticas de interpretação escrita. Estimulo esse que deveria vir desde casa incentivado pelos pais, no entanto, através dos questionários dos alunos pesquisados, verifica-se que isso pouco acontece, pois quanto menor o grau de escolaridade dos pais, menor o contato dos filhos com livros e leitura. Seus exemplares muitas vezes limitam-se aos livros didáticos.

Nossos alunos andam conectados, comunicando-se por meio da subjetividade e com total liberdade para usar a linguagem. Observa-se que os alunos envolvidos neste projeto, conseguem representar suas opiniões e posicionamentos por meio da língua oral e escrita, isso claro quando detém informações para ter o que falar ou escrever, portanto o que necessitam é de orientação quanto as regras de uso da escrita. Dentre as produções textuais observa-se uma maior intimidade com a escrita, por parte dos alunos com maior contato com leituras, com exemplos e querendo mostrar dados estatísticos sobre certas informações. Revelam-se como cidadãos pensantes que comparam a realidade da comunidade de hoje com a de anos anteriores.

Hoje tanto livros como sites de internet já disponibilizam inúmeros gêneros textuais com propostas para as práticas escolares, no entanto, ainda existem práticas educacionais de escrita e leitura neutras a realidade, práticas essas que não evidenciam as habilidades de enunciação onde o aluno não reconhece as utilidades delas. O professor precisa perceber que a atual conjuntura política, social e tecnológica exige atividades humanas inovadoras inclusive nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as práticas de leitura e escrita contribuem positivamente para com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, à medida que envolvem inúmeros níveis de conhecimento tanto para o processo de leitura quanto para produção textual, verifica-se a necessidade do professor de Língua Portuguesa repensar sobre suas práticas educacionais, repensando sobre o que os alunos precisam aprender já que admitem uma competência comunicativa. E ainda valorizar a relação entre o conhecimento e uso da língua escrita, pois para levar seus alunos a serem leitores e escritores competentes conforme orientações dos PCN's ainda é preciso promover mudanças significativas na escola.

Nesse sentido, torna-se necessário adotar práticas de interação social, na qual o texto seja utilizado e valorizado não somente como pretexto para o estudo da gramática. Logo, é preciso tomar o texto na concepção do letramento para o qual o sujeito/aluno deve ser inserido nas práticas sociais da linguagem e assim percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além dos ensinamentos de regras gramaticais.

Compreendendo o texto como forma de expressão do cognitivo e através da dialogia textual busca-se possibilitar aos alunos a participação ativa no processo de interação e construção do conhecimento. Isso por que, oferecendo o significado real ao conhecimento o aluno como cidadão que é, revela sua capacidade de intervir na sociedade de maneira argumentativa e crítica.

Portanto, o professor precisa assumir-se em uma perspectiva sócio construtivista, e como tal, assumir-se como mediador das práticas letradas entre o sujeito/discente e o meio social. Ciente que o sistema histórico, sócio cultural do aluno, revela a intimidade do mesmo com a linguagem, seja ela oral ou escrita.

Nessa nova perspectiva teórica o ensino aprendizagem estimula a selecionar meios através dos quais os textos lidos ou produzidos pelos alunos sejam levados em consideração conforme as situações, não limitado ao conhecimento dos códigos linguísticos. Considerar o que o aluno já sabe em função das experiências e competências construídas previamente. Os alunos podem até não mostrar domínio de certas habilidades de produção textual escrita, no entanto possuem outras habilidades que precisam ser consideradas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAVALEIRO, Patricia Cristina Formaggi. **A aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental: análise do desempenho dos alunos**. Seminário de pesquisa do PEE, 8-9 de Junho de 2009.
- CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais**. ARTIGO DE MESTRADO. Bahia, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994
- GONÇALVES, Rosiner Aparecida Guimarães. **Leitura e escrita: experiências transformadoras**. Revista ECOS. Edição nº 005, p.81 a 8. Julho de 2007.
- GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. In: IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.
- GUIMARÃES, Eduardo. **A língua Portuguesa no Brasil**. In: **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, nº2. Abril-Junho, 2005. p.24-28.
- LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Daniel Fernandes e FERREIRA, Lúcia Gracia. **Leitura e escrita na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores**. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV - Nº VII- Janeiro e Abril de 2010 - ISSN 1982-646X
- KLEIMAN, A. B. **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 das Letras, 1995.
- MAIA, Joseana. **Literatura na formação de leitores professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARCUSHI, Beth. **Escrevendo na escola para vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: _____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita**. Projeto Temático Letramento do Professor. In: VIDEOCONFERÊNCIA PREPARATÓRIA PARA O 3º TELE CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SESI Minas, 2003.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de letras, 1994.
- MEIRELLES, Maria de Lourdes. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento múltiplos**: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36.
- SANTOS, Antonio Fernando de Araújo dos e WINKELER, Maria Sílvia Bacila. **A crise da leitura na formação docente**: Uma análise das práticas leitoras dos futuros professores. In: IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino da língua portuguesa**; Uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Em terra de surdos-mudos** – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-125.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934, V741L. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de Maria Pena Vilalobos. 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2014.

Recebido em: 05/07/2022

Aprovado em: 08/08/2022

Publicado em: 12/08/2022