

## LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA DA ATUALIDADE

Andreia Rezende Garcia Reis<sup>1</sup>  
Tânia Guedes Magalhães<sup>2</sup>

### **Resumo:**

Este artigo pretende retomar a discussão de alfabetização e letramento (SOARES, 1998, 2003) com o objetivo de fazer uma reflexão acerca do ensino de leitura e escrita na escola pública brasileira da atualidade. Em seguida, traz à tona algumas políticas públicas realizadas nos últimos anos no campo da alfabetização e do ensino de língua portuguesa para melhorias na educação. Por fim, resgata o tema dos projetos de trabalho, relacionando-os ao conceito de projetos de Letramento (KLEIMAN, 2007) e de ficcionalização (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) como proposta teórico-metodológica no processo de aquisição do código escrito e no desenvolvimento da leitura e escrita ao longo da escolarização.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, projetos de trabalho, ensino de língua portuguesa.

### **Reading and writing: challenges to present public schools**

### **Abstract:**

This article aims to resume literacy and basic literacy (SOARES, 1998, 2003) in order to reflect on reading and writing teaching in the present public Brazilian schools. It also comes up with public policies carried out in the last years on literacy and Portuguese teaching to improve education. Finally, it brings the work projects theme and relates it to the literacy projects concept (KLEIMAN, 2007), as well as to fictionalisation (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), proposing a theoretical-methodological approach of the writing acquisition process and the development of reading and writing throughout the educational process.

**Keywords:** literacy, basic literacy, work projects, Portuguese teaching.

### **Lecture et écriture: des défis pour l'école publique actuelle**

### **Résumé :**

Cet article a comme objectif principal reprendre la discussion autour de l'Alphabétisation et de la Littératie (SOARES, 1998, 2003) afin de réfléchir sur l'apprentissage de lecture et d'écriture dans l'école publique brésilienne actuelle. On a aussi l'intention de mettre en évidence certaines politiques publiques en ces dernières années pour améliorer la qualité de l'éducation en ce qui concerne l'Alphabétisation et l'enseignement du portugais au Brésil. Finalement, on reprend le thème des Projets d'enseignement en établissant des relations avec les concepts de Projets de Littératie (KLEIMAN, 2007) et de Fictionnatisation (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) autant que proposition théorique et méthodologique dans le processus d'acquisition du code écrit et dans le développement de la lecture et de l'écriture au long de la scolarisation.

**Mots clés :** Alphabétisation. Littératie. Projets d'enseignement. Apprentissage du portugais.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela UFRJ, professora da Rede Municipal de Educação e da Faculdade Metodista Granbery em Juiz de Fora (MG) . [andreiargarcia@yahoo.com.br](mailto:andreiargarcia@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela UFF e professora da UFJF. Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino. [tania.magalhaes@ufjf.edu.br](mailto:tania.magalhaes@ufjf.edu.br)

## **Introdução**

Escrever sobre alfabetização e letramento no contexto atual é, ao mesmo tempo, complexo e desafiador. Complexo porque há uma infinidade de materiais escritos sobre o tema, resultados de pesquisas sérias na área, que solidificaram esse campo de estudo no Brasil, e não podemos, de modo algum, ignorá-los. Mas é também desafiador, porque, apesar de tantas orientações e discussões já empreendidas, a alfabetização se constitui, ainda neste início de século, uma tarefa das mais importantes destinadas à escola, aos professores, aos gestores educacionais, enfim, à sociedade de maneira geral.

Dizemos tarefa, pois nos deparamos com um contingente bastante significativo de brasileiros que, por razões variadas, ainda podem ser considerados analfabetos ou analfabetos funcionais.<sup>3</sup> Muitos ainda têm dificuldades de frequentar assiduamente a escola, por morarem em locais de difícil acesso ou necessitarem trabalhar por exemplo; outros, embora tenham o acesso garantido, não conseguem conquistar as habilidades básicas necessárias à leitura e à escrita, por não terem suas dificuldades diagnosticadas, demandarem mais tempo para a aquisição dessas habilidades ou mesmo não terem sido expostos a atividades e reflexões sobre o sistema da escrita que lhes dariam condições para tal aquisição. Diante disso, acreditamos ser ainda necessário discutirmos sobre os processos de alfabetização e de letramento.

A relevância do tema pode ser observada em diferentes esferas governamentais. Da parte do Ministério da Educação – MEC – temos acompanhado algumas políticas no sentido de regulamentar e implementar ações relacionadas à garantia do acesso à escola e à continuidade da trajetória escolar, bem como outras que buscam a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.<sup>4</sup> Da parte das redes estaduais e municipais de ensino, notamos o interesse frequente pelo estabelecimento de parcerias com o Governo Federal para a promoção de formação continuada dos professores<sup>5</sup> e a participação em

---

<sup>3</sup> Dados extraídos do site do IBGE, Censo Demográfico 2010, mostram que 9,6% da população brasileira com idade de 15 anos ou mais são analfabetos.

<sup>4</sup> Podemos citar o exemplo da Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, além da publicação de materiais que auxiliam a prática pedagógica, com frequência disponibilizados no site do MEC.

<sup>5</sup> Como os cursos Pró-Letramento e Gestar II, oferecidos aos professores e coordenados por algumas Universidades Federais do país.

avaliações cujos objetivos são o diagnóstico das habilidades já alcançadas pelos alunos no início do Ensino Fundamental<sup>6</sup>, de modo a avaliar o trabalho realizado, direcionar o planejamento e a redefinição de objetivos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre os processos de alfabetização e letramento, com ênfase em suas características linguísticas, educacionais e sociais. Primeiramente, trazemos à tona conceitos teóricos já divulgados no meio acadêmico; em seguida, apresentamos algumas medidas tomadas nos últimos anos, a título de exemplo; e, por fim, apresentamos, metodologicamente, caminhos para uma proposta de alfabetização e letramento situados no âmbito das escolas, ressaltando a concepção do professor como fator responsável pelo ensino de língua que contribua, efetivamente, para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

### **1) Alfabetização e letramento: dois processos fundamentais para a participação social**

A obrigatoriedade de as escolas oferecerem aos alunos um Ensino Fundamental constituído por nove anos impõe a elas e a seus profissionais a necessidade de repensarem as práticas de ensino e a continuidade do processo educacional. A inclusão de mais um ano demanda, além de uma nova organização espacial e temporal, uma revisão das práticas e modos de ensinar, sobretudo nos primeiros anos.

Os três primeiros anos de escolaridade formam um bloco pedagógico, de 600 dias letivos, cujas aprendizagens dos alunos deverão voltar-se para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como garantia da conquista de habilidades mínimas necessárias à continuidade da trajetória escolar (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010). Nesse sentido, o planejamento das atividades, a definição dos objetivos da aprendizagem e a avaliação de cada um dos três primeiros anos precisam ser elaborados coletivamente, pelos professores e gestores desse processo, de modo que eles constituam-se, na prática, um bloco pedagógico. Mais do que isso, as concepções de ensino e dos objetos de ensino devem ser discutidos, pois as ações empreendidas sempre amparam-se em concepções, mesmo que de maneira inconsciente àqueles que participam e coordenam esse processo.

Considerando essa necessidade, vamos rever as concepções de alfabetização e de letramento, com intuito de proporcionar a revisão de práticas educacionais que ainda

---

<sup>6</sup> Como a Provinha Brasil e o Proalfa, de que trataremos abaixo.

desconsideram a junção desses dois processos. Acreditamos que temos o dever, individual e político, como professores, formadores de professores e alfabetizadores, de oferecer aos alunos condições adequadas de aprendizagem da leitura e da escrita, como possibilidade de efetiva participação social e conquista de seus direitos, educacionais e sociais.

Segundo Soares (2003), alfabetizar-se é dominar o sistema de escrita da Língua Portuguesa, é compreender as relações entre grafemas e fonemas, por isso é um processo que exige métodos, que exige um tratamento sistematizado e intencional para que essa aprendizagem ocorra. Compreender a alfabetização nessa perspectiva implica definição de objetivos, de metas de aprendizagens e atitudes didáticas intencionais que possam garanti-la.

As críticas às práticas de ensino da leitura e da escrita centradas em atividades de codificação e decodificação acabaram por dicotomizar os processos de alfabetização e letramento, e isso trouxe sérios prejuízos à vida escolar de muitos alunos. Quando desconsideramos a alfabetização como um processo cujas especificidades diferenciam-se daquelas do letramento, corremos o risco de expor aos nossos alunos materiais escritos e apenas lermos com eles e/ou para eles, mas sem convidá-los à reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita, o que resultará em aprendizagens letradas, mas sem compreensão das reais peculiaridades do nosso sistema de escrita, tão necessárias à participação das práticas linguísticas de oralidade, leitura e escrita.

O processo de alfabetização, então, não pode ser subestimado em prol das práticas de letramento; ao contrário, precisa ser seriamente considerado em nossos planejamentos e escolhas metodológicas. Alfabetizar crianças, jovens ou adultos impõe-nos a demanda de levá-los à reflexão sobre a Língua Portuguesa, que se realiza por meio de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais<sup>7</sup>. Considerar a alfabetização como uma aprendizagem importante para a participação social é associá-la, definitivamente, às práticas discursivas da linguagem, ou seja, é trabalhar para a garantia de habilidades linguísticas de leitura, compreensão e escrita. Desse modo, não há como divorciá-la do processo de letramento.

A formação de sujeitos letrados, ou seja, de sujeitos que praticam a leitura e a escrita em suas vidas, que as utilizam como forma de expressão, de diálogo, de interação com o mundo e com outros sujeitos e, assim, também se sentem sujeitos, implica a utilização, pela

---

<sup>7</sup> Gêneros textuais são “Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

escola, de materiais escritos dos mais variados tipos, formatos e linguagens. É por meio de práticas linguísticas que aprendemos a língua, ou seja, é lendo e escrevendo para interlocutores reais e refletindo sobre essas ações linguísticas e suas características que vamos adquirindo tanto habilidades letradas quanto conhecimentos sobre a língua.

Os dois processos – alfabetização e letramento – não podem se desenvolver isoladamente na sala de aula, pois são complementares. Os dois mostram como a língua funciona, sua organização, sua estrutura e seus usos pelos diferentes sujeitos, e são esses aspectos que precisam ser ensinados e aprendidos na escola. As habilidades de decifração e decodificação de nada valem se não estiverem atreladas às reais práticas de uso linguístico, em circunstâncias de interação entre sujeitos, assim como as práticas de escrita. As características discursivas da língua, ou seja, aquelas presentes nos textos empíricos com os quais nos deparamos cotidianamente, como a narrativa de uma história a um amigo, a defesa de um ponto de vista por meio de argumentos na tentativa de convencer alguém, o relato de experiências significativas, etc., só serão aprendidas e utilizadas em prol de nossas relações cotidianas se forem tomadas como objeto de estudo e de aprendizagem pelos alunos. Assim também, as características ortográficas, sintáticas, morfológicas, estilísticas e semânticas da língua só serão compreendidas se forem objeto de reflexão, observação, análise e comparação pelos que são constantemente aprendizes da língua.

Essas aprendizagens só vão acontecer se houver um esforço didático e a compreensão, por parte dos que ensinam, de que elas são realmente importantes e determinarão, em menor ou maior dimensão, a efetiva participação cidadã. Isso porque o domínio de habilidades letradas é cada vez mais exigido nas práticas sociais.

Quando nos referimos a habilidades letradas, estamos apontando para as diferentes práticas de letramento existentes, ou seja, para os letramentos múltiplos. Rojo (2009) afirma que a educação linguística deve considerar os letramentos das culturas locais, os letramentos dos agentes envolvidos no processo educacional, aqueles valorizados, universais e institucionais. A escola não pode ficar restrita ao trabalho com o letramento e com a alfabetização por meio de textos da esfera escolar ou acadêmica, precisa abrir suas portas para a entrada da diversidade textual, democratizando o acesso aos mais diferentes gêneros pelos alunos e explorando-os por meio de práticas discursivas e de reflexão sobre a língua.

As sugestões de trabalho com diferentes textos, pertencentes a diferentes culturas e esferas sociais, são muitas. Mas para que esses textos se tornem objeto de estudo nas aulas de

Língua Portuguesa torna-se necessário que os professores estejam atentos a eles, sejam sobretudo sujeitos leitores, produtores de cultura escrita e convidem seus alunos também a serem. Muitos dos nossos alunos estão inseridos numa cultura em que as práticas letradas não pertencem à cultura da escrita jornalística, científica, escolar ou artística, mas pertencem às culturas da escrita cotidiana, política ou religiosa, por exemplo. Essas práticas com as quais têm contato poderão ser trabalhadas na escola, como forma de ampliação das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos, numa perspectiva metodológica que será ampliada na seção 3 deste artigo.

## 2) Algumas mudanças nos últimos anos

Ângela Kleiman, em 1989, enfatizou que precisávamos repensar o ensino de leitura. Com a formação precária do professor e com o desconhecimento dos resultados de pesquisa na área, tínhamos, como consequência, alunos egressos da escola sem saber ler. De lá pra cá, avançamos? Acreditamos que sim, em vista da crescente retomada do tema da alfabetização na escola, nas políticas públicas e no meio acadêmico, das quais vamos destacar algumas. Contudo, o debate deve continuar, sempre no intuito de detectar problemas, planejar medidas de intervenção e agir diretamente naquilo que foi identificado como lacuna.

Além de todos os documentos oficiais e medidas citadas no início deste artigo, entendemos que as avaliações são, também, um procedimento de investigação importante para a resolução de problemas. No Brasil, elas tiveram início em 1980, embora o processo de avaliação da educação no país já tenha vindo se desenvolvendo anteriormente (HORTA NETO, 2007). Contudo, em 1997, com a construção de uma escala de proficiência e em 2001, em que as *“Matrizes de Referência foram atualizadas em função da ampla disseminação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN”* (idem), a avaliação tornou-se mais conhecida para além dos meios acadêmicos, atingindo, diretamente, o cotidiano das escolas de educação básica.

Entendemos que as avaliações – não somente em alfabetização – não devem estar situadas apenas na valoração; acreditamos que seu objetivo seja identificar e analisar competências desenvolvidas para, então, traçar ações pedagógicas. A tarefa da transformação educativa incide nas práticas, nos agentes e nas estruturas educacionais. No tocante à

alfabetização, na “Provinha Brasil<sup>8</sup>”, prova aplicada a alunos do 2º ano do EF de escolas públicas, a verificação centra-se em diagnosticar o nível de alfabetização de alunos. É parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, que objetiva, entre outros, que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade.

Embora haja muitos questionamentos sobre a validade e até mesmo a eficiência da avaliação em larga escala, entendemos que a avaliação deve estar, sim, incluída no trabalho do professor, não de forma intuitiva, mas embasada em critérios bem definidos que possam mostrar a ele em que estágio da aquisição e do desenvolvimento da leitura e da escrita seus alunos se encontram para, então, determinar estratégias de ação. Além disso, a avaliação sistemática do universo da sala de aula permite que o professor conheça seus alunos, suas características socioeconômicas e, assim, faça um acompanhamento do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, no tocante às capacidades de ler e escrever. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores é ponto fundamental do processo de mudança.

O aspecto positivo das avaliações de Língua Portuguesa, que enfocam a leitura, é o caráter interacional da linguagem. As provas do PISA<sup>9</sup>, do SAEB e do ENEM, por exemplo, estão baseadas numa concepção de leitura cognitiva e discursiva, já que contemplam descritores e habilidades que tratam do “conteúdo e da materialidade linguística do texto, mas também a sua situação de produção” (ROJO, 2009). Conceber a linguagem como interação significa uma mudança de postura na sala de aula, uma vez que concebemos, então, seus interlocutores em atividade, numa construção conjunta de linguagem e significados, situados num determinado contexto comunicativo.

Nesta direção, mais recentemente (2009), o documento “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*” foi publicado com o intuito de apresentar reflexões, concepções e diretrizes sobre o trabalho com a escrita em turmas de

---

<sup>8</sup> Criada pelo [Ministério da Educação](#) com a Portaria Normativa nº. 10, de [24 de abril](#) de [2007](#), a “Provinha Brasil” é elaborada pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#) (Inep) e distribuída pelo [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#) (FNDE), autarquias vinculadas ao Ministério da [Educação](#), nas secretarias de educação municipais, estaduais e do [Distrito Federal](#).

<sup>9</sup> O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um projeto comparativo de avaliação, desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação de estudantes de 15 (quinze) anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. (Dados retirados de [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/program\\_79.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_79.php))

seis anos em função da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Nesse documento, mais uma vez vemos uma discussão sobre alfabetização, letramentos e concepção discursiva de linguagem como princípios básicos para inserção da criança no mundo da escrita em seu processo de escolarização. Esse material enfatiza que, desde a Educação Infantil, o sujeito deve estar em intenso contato com a língua em suas diversas dimensões, incluindo a perspectiva sociolinguística, como um feixe de variedades que representa as diversas identidades dos seus sujeitos sociais. Mais uma vez, percebemos o realce que se dá à formação inicial e continuada de professores, para que eles possam, então, assumir definitivamente uma concepção discursiva e conduzir o processo pedagógico com excelência.

Em 2012, como ação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (ver nota 4), foi determinado que as salas de aula de alfabetização de escolas brasileiras terão uma minibiblioteca em sala com livros diversos para estimular o hábito de leitura<sup>10</sup>, fato que já ocorre em muitas escolas brasileiras, se fizermos apenas um levantamento empírico. Há previsão de distribuição de materiais e de formação continuada de professores. No tocante à distribuição de materiais, percebemos que há preocupação com o contato constante dos alunos, já desde pequenos, com livros, o que reforça nossa defesa de que o aluno deve estar imerso num mundo de letramento, mas não somente isso. No tocante à formação de professores, ainda esperamos que, efetivamente, haja ações governamentais consistentes, relevantes e contínuas de mudança de concepções, e que se tome, definitivamente, uma proposta discursiva de ensino de linguagem.

Embora tenhamos assistido a várias medidas, ainda detectamos uma ineficácia nas propostas metodológicas no ensino de língua. Nesse sentido, passamos a apresentar, abaixo, uma concepção de trabalho com gêneros textuais, enfatizando a língua como construção coletiva entre sujeitos.

### **3) Discurso e escola: pedagogia de projetos, ficcionalização e projetos de letramento**

Além dos diversos documentos oficiais, projetos de formação continuada, publicações governamentais ou acadêmicas, materiais didáticos em geral, devemos, essencialmente, tratar aqui do processo pedagógico, mais especificamente da sala de aula e da escola, relacionando

---

<sup>10</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-04/turmas-de-alfabetizacao-terao-minibiblioteca-em-sala-de-aula-partir-de-2013>



o trabalho do professor com seu objeto no processo de alfabetização e letramento: a língua materializada em textos.

Retomando as concepções teóricas, assumimos que a perspectiva sociointeracionista de linguagem rompe com um ensino de formas linguísticas metodologicamente prescritivista e mecanicista. Ler e escrever não são dons, mito já rebatido por Magda Soares (1986), embora esta perspectiva ainda esteja presente nas escolas até hoje.

À medida que foram se tornando mais claros e acessíveis os estudos sobre a leitura na sua perspectiva cognitiva (Ângela Kleiman, na década de 80 e os estudos sobre gêneros textuais/discursivos, que tiveram maior impacto no Brasil a partir dos PCN), o ensino de Língua Portuguesa sofreu grandes críticas em função de uma perspectiva normativista e classificatória. Após a ampla discussão acadêmica e pedagógica de que devíamos tomar os gêneros textuais, que materializam os discursos, como objeto central no ensino de língua – que engloba o processo de aquisição inicial de linguagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita ao longo da escolarização – ficou claro que deveríamos nos centrar **no uso e na reflexão** sobre a língua, em detrimento das atividades de memorização, identificação e classificação. São as práticas discursivas, então, o foco do ensino.

Em 1991, Geraldi apontava caminhos para a escrita escolar por meio de “*projetos de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis*” (GERALDI, 1991, p.162). O autor mostrava que, no tocante ao aprendizado da escrita, e defendemos que isso se estende à leitura, à oralidade, ou seja, ao processo de inserção e desenvolvimento de habilidades do aluno numa cultura letrada, devemos sempre considerar os interlocutores e a situação de interação que constitui a língua. É preciso, no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, que o aluno produza textos “com sentido”. Por mais vazio que esse termo possa ter se tornado nos últimos anos, isso significa que a escrita na escola deve simular a escrita da vida: quando escrevemos, assumimos nossa posição de locutores, escrevemos para alguém, tendo algum motivo; para tanto, escolhemos o meio pelo qual vamos interagir (oral, escrito, virtual) e tratamos de escrever. Consultamos materiais, embasamos nossos argumentos, buscamos fontes, compartilhamos nossos textos, adequamos ao interlocutor, reescrevermos e agimos por meio da linguagem. Geraldi ressaltava que se considerasse o texto como objeto de ensino, e as atividades com a Língua Portuguesa centradas na produção oral e escrita, compreensão oral e escrita e na análise

linguística. Mais que isso, a escola precisa criar situações para que os alunos tenham reais necessidades de ler, escrever, falar e compreender textos diversos.

Ao encontro dessa proposta, entendemos que organizar o currículo pela perspectiva dos projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) seria uma proposta importante. Os projetos são um exemplo de organização do tempo escolar que proporcionam a construção do conhecimento tendo em vista a cultura e a subjetividade. É importante que sejam organizados projetos de trabalho nas etapas de alfabetização, em que as atividades sejam socialmente relevantes e engajadas, envolvendo, como já dito, os gêneros de textos “mais simples”, de acordo com as condições iniciais de aprendizado da escrita alfabética. Defendermos, aqui, uma proposta de reorganização do currículo escolar e uma crescente transformação da escola em espaço de reflexão e compreensão do mundo e da vida em sociedade. A reorganização do currículo escolar, aliada à formação dos professores, proporciona uma visão ampla dos processos sociais e do aprendizado do aluno. Nessa direção, contribuem com essa perspectiva a interdisciplinaridade, que proporciona uma integração temática e metodológica entre as áreas do conhecimento, por meio de atividades conjuntas do corpo docente. Por isso, o estabelecimento de objetivos claros sobre o que se deve ler e escrever em determinados projetos faz com que se detecte entraves e novas possibilidades de intervenção, atuando diretamente nas dificuldades dos alunos. Para que a escola dê condições de que o aluno se torne um leitor proficiente – não para se adaptar à sociedade mas para, sim, entendê-la e lidar com situações adversas e agir de forma consciente – ela precisa criar espaços de sistematização de conhecimento, de circulação de cultura e ciência, realizando práticas de linguagem situadas num contexto relevante para o universo dos alunos.

Nessa mesma direção, Schneuwly (2004) trata, para o ensino da escrita, da ficcionalização. Trazendo uma proposta de ensino de língua a partir dos gêneros textuais, o Grupo de Genebra mostra que os gêneros não são novos, mas sua forma de circulação e abordagem na escola, como instrumentos de aprendizagem, são uma nova prática. Para além daqueles gêneros considerados “escolares”, defende-se que devemos abarcar uma infinidade de gêneros em situações criadas na escola, em que se evidenciam as práticas de escrita, de forma que os alunos possam interagir com outros sujeitos via linguagem. Assim, os estudantes precisarão pesquisar, selecionar materiais diversos, enfim, ter autonomia de leitura e escrita, conduzidos pelo professor. Sabemos que quando lemos um texto na escola, esse objeto muda, de forma que, então, temos o gênero como meio de comunicação e como objeto

de estudo. Daí, a necessidade de ficcionalização: na escola, simulamos (ou seja, ficcionalizamos) uma situação de comunicação para o aluno conhecer e apreender um gênero de texto. Criamos situações para que os interlocutores tenham motivos para escrever e falar. Sendo assim, os gêneros textuais são tanto uma forma de comunicação real quanto um objeto de ensino na escola.

Convergente com os autores citados acima, tomamos Kleiman (2007), que defende a criação de projetos de letramento, por meio dos quais são criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, assumindo os letramentos múltiplos como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Segundo Kleiman,

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se 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. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (2007, p. 4)

Em vista disso, a escola precisa se perguntar: os alunos vão analisar gêneros para aprender como estão formados ou vão aprender a ler e escrever textos em situações discursivas? Uma vez que a escola precisa ensinar a ler e escrever, os projetos de letramento são justamente as situações criadas nas escolas, vinculadas ao seu meio sociocultural e econômico, que vão permitir a ampliação de um conjunto de textos que vão desde os gêneros próprios do cotidiano do aluno aos mais solicitados para viver com uma participação cidadã. Dessa forma, é relevante para a seleção curricular considerar a função que tais textos têm na vida do aluno, da comunidade em que a escola está situada. Ainda segundo Kleiman, considerar primeiramente os gêneros do “lar e escola” são, realmente, fundamentais para a progressão curricular, já que parte-se do que o aluno já sabe, enfatizando a facilidade para lidar com determinadas situações. Em seguida, é preciso ampliar a competência discursiva com a criação de novos projetos em que são solicitadas práticas de leitura e escrita cujos textos sejam mais complexos e mais sofisticados, requisitando dos alunos novas competências de leitura e escrita. Assim, as situações de ensino para que o indivíduo saiba agir

discursivamente vão ficando cada vez mais complexas. “Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento” (idem, p. 9).

A perspectiva de trabalho dos autores citados nos mostra, então, um caminho possível e adequado ao que almejamos para crianças e adolescentes brasileiros: alfabetização real e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita durante a escolarização.

### **Considerações finais**

Ao longo do artigo, buscamos refletir sobre as práticas de leitura e escrita na escola, desde as etapas iniciais da escolaridade, bem como sua continuidade. Consideramos os processos de alfabetização e letramento fundamentais na vida dos sujeitos e a escola como instituição responsável por possibilitar aos alunos a vivência desses processos por meio de atividades previamente planejadas e cujos objetivos estejam claros a professores e alunos.

A escola, para tanto, precisa ter um corpo docente coeso que estabeleça conteúdos mínimos para cada etapa de ensino, pensados em termos de desenvolvimento de capacidades, habilidades e ações voltadas à linguagem (ultrapassando certa polêmica em torno da hierarquia de conteúdos). Os programas curriculares devem abarcar leitura e escrita de textos, baseados no critério de complexidade, gosto, relevância para o uso diário e circulação social. Isso possibilitará ao aluno o uso efetivo da língua nas práticas cotidianas de leitura e escrita, além da reflexão sobre as características discursivas e linguísticas presentes nos textos.

Acreditamos que, dessa forma, as escolas poderão contribuir de maneira mais efetiva com a educação linguística dos nossos alunos, ampliando suas possibilidades de interação em diversos contextos e com diferentes interlocutores. Ensinar a língua e ensinar a usar a língua em diferentes e concretas situações de interação devem ser prioridade, desde o início da vida escolar dos alunos.

### **Referências**

BRASIL.(1997).Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília,

BRASIL(2008).Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep.

BRASIL (2008). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed.rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL(2009). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.)*. – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

GERALDI, J. V. (1984) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste.

HERNÁNDEZ, E. (1998) *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo, Artmed.

KATO, Mary A. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, A. (1989) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1992) *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_. (org). (1995) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista Signo.

MARCUSCHI, L. A. (2007) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

HORTA NETO, João Luiz. (2007) Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 42/5.

ROJO, Roxane. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

SOARES, M. B. (1986). *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.

\_\_\_\_\_. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*. v. 09, n. 52, jul./ago.

\_\_\_\_\_. (2004) *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

SMOLKA, Ana Luíza B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.