

Letramento em Língua Portuguesa

Trilhos da
EDUCAÇÃO





Trilhos da EDUCAÇÃO



Letramento em
Língua Portuguesa

São Luís, 2021



Letramento em Língua Portuguesa.

Esta publicação foi elaborada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). A edição desta obra foi viabilizada por meio do projeto “Trilhos da Educação - Assessoria técnico-pedagógica para o fortalecimento da educação básica nos municípios ao longo da Estrada de Ferro Carajás”, realizado por meio de parceria estabelecida entre a Flacso Brasil, a Vale S.A. e a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. Sua distribuição eletrônica ou impressa é gratuita.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Letramento em língua portuguesa [livro eletrônico] / organização Willanickson Lago. --
1. ed. -- Brasília, DF : Flacso, 2021. --
(Coleção trilhos da educação ; 1)
PDF.

Bibliografia
ISBN 978-65-87718-19-4

1. Letramento 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino 3. Professores - Formação profissional
I. Lago, Willanickson. II. Série.

21-77729

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Capacitação profissional :
Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão

Governador do Estado do Maranhão

Flávio Dino de Castro e Costa

Secretário de Estado da Educação

Felipe Costa Camarão

Subsecretário de Estado da Educação

Danilo Moreira da Silva

Secretária Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem

Nadya Christina Guimarães Dutra

Vale S.A.

Presidente

Eduardo Bartolomeo

Vice Presidente da Vale

Luiz Eduardo Osorio

Diretor de Relações Institucionais

Luiz Ricardo Santiago

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso Brasil

Diretora

Salete Sirlei Valesan Camba

Coordenadora do Programa Cidadania, Participação Social e Políticas Públicas

Kathia Dudyk



Trilhos da Educação

Coordenação Geral

Kathia Dudyk

Coordenação de Articulação e Gestão Interna

Bárbara Alves Nonato

Coordenação de Conteúdo

Carolina Albuquerque Silva

Coordenação Pedagógica

Camila Castanho

Coordenação de Ações de Juventude

Edvard Sales Ferreira Neto

Coordenação

Administrativa-Financeira

Márcia de Câmera Campos

Equipe

Aline Quintão, Fernanda Valesan, Juliana Nascimento Lima, Pedro Gorki e Wilna Sena.

Ficha Técnica

Organizadores

Willanickson Lago

Autoras

Cláudia Simone, Karine Miranda e Willanickson Lago

Revisão Técnica

Margareth Doher

Projeto Gráfico

JJBZ e Vinícius Lourenço Costa

Diagramação e Ilustração

JJBZ e Keko

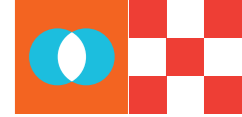
Assistentes de Edição:

Ana Cristina J. de Melo e Rafael Minoru (Contra Regras)

Sumário

1. APRESENTAÇÃO.....	08
2. DESAFIOS EDUCACIONAIS DO MARANHÃO E O LETRAMENTO.....	10
3. CONCEPÇÕES SOBRE O LETRAMENTO: DA FORMAÇÃO HUMANA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA.....	26
3.1 Formação humana e integral na perspectiva de letramento.....	27
3.2 O letramento: concepções iniciais.....	30
3.3 A função social do ensino de Língua Portuguesa e as práticas sociais de leitura e escrita.....	34
3.3.1 A disciplina de Língua Portuguesa e as abordagens de leitura e escrita	35
3.3.2 Multiletramento.....	37
4. CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA	40
4.1 Notas sobre a BNCC – 5º ano.....	42
4.2 Notas sobre a BNCC – 9º ano do Ensino Fundamental.....	49
4.3 Notas sobre a BNCC – 3ª série do Ensino Médio.....	53
4.4 Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento (5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio).....	54
5. ABORDAGENS PARA O LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	58
5.1 Leitura, oralidade, variedade e a construção da escrita.....	60
5.2 Os gêneros discursivos e as práticas sociais.....	62
5.3 As práticas de leitura.....	63
6. LETRAMENTO E FORMAÇÃO EMANCIPADORA: VOZES DO MARANHÃO	74
6.1 Sobre se tornar professor/a e o caminhar ao longo da vida: um autorretrato em construção permanente.....	75
6.2 O caminho se faz andando... formação profissional e as formações ao longo da vida.....	78
6.3 De tal forma que tua fala se torne a tua prática	80
6.3.1 Ensinar é impregnar de sentidos.....	83
6.4 Uma pedra no meio do caminho... porque caminhos são feitos também de pedras.....	86
6.5 Travessia: o ser para si e o ser para o outro.....	88
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92





Apresentação

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

(Marisa Lajolo)

Com a epígrafe da autora brasileira, iniciamos as reflexões sobre esta Proposta de Formação e sua relevância para o contexto de uma sociedade de informação, marcada pelos desafios de se construir uma educação emancipatória e humanizadora.

Este material contribui para reflexões estruturantes para se pensar a necessidade de formar cidadãos investidos de criticidade e de uma práxis social transformadora, no contexto das práticas de formação de professores e das avaliações de Rede, no que tange ao Sistema Público de Ensino do Estado do Maranhão, à Política Educacional Escola Digna e ao Pacto pela Aprendizagem.

O primeiro capítulo apresenta os principais indicadores educacionais do Maranhão, no contexto local e global, promovendo uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores do ensino

fundamental e do ensino médio e da articulação das políticas educacionais realizadas em regime de colaboração pelo Estado e seus entes federativos municipais.

Esses aspectos dizem respeito diretamente ao fazer educativo em Língua Portuguesa, contemplando uma análise sobre a concepção da formação humana e integral dos estudantes maranhenses e do letramento em Língua Portuguesa, que tem como ferramenta principal a leitura, interpretação e escrita, nas suas diversas aplicações.

Nessa perspectiva, é necessário pensar o letramento escolar e a inclusão social por meio de práticas sociais em que se constroem identidade e poder, extrapolando-se os limites da escrita. Além disso, esta Proposta pretende redimensionar o olhar sobre a Língua Portuguesa, como componente curricular transversal que dialoga com outras áreas do conhecimento, num processo que traduz o letramento em diferentes situações de aprendizagem.

O capítulo 2 dedicou-se às abordagens sobre o currículo a partir das concepções e práticas que o constituem, aludindo o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange às contribuições para a construção de competências, habilidades e objetos de conhecimento no processo de planejamento das atividades escolares, com foco no 5º

e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

O capítulo 3 contempla reflexões acerca da escola como uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas baseados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades ou em outros âmbitos. Nesse viés será importante destacar que os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de formas diferentes e devem ser considerados quando se trata de educação e, de modo mais específico, quando se trata de conhecimento de língua.

Dentre as possíveis abordagens para o Letramento em Língua Portuguesa, pontuou-se a relevância do letramento literário como movimento contínuo de leitura e de construção de uma comunidade de leitores, possibilitando conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

Ademais, há destaque para o multiletramento, compreendido como um processo por meio do qual o estudante se apropria do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia oferece. Assim, este material apresenta diversas possibilidades de prática de leitura e escrita, com

o intuito de colaborar com o trabalho do professor como agente letrador.

Produzir uma Proposta de Formação sem levar em consideração as falas dos sujeitos a quem ela se destina é descaracterizar o próprio processo formativo, desstituindo-o de seu sentido de existir. Dessa forma, o capítulo 4 traz as falas de professores sobre práticas pedagógicas vivenciadas na perspectiva do letramento.

Para tanto, busca-se falar do sujeito e seu agenciamento, tendo como direção o lugar social e político de professores no contexto das práticas educativas escolares e seu fazer pedagógico como práxis social e libertadora.

Nessa senda, constituímos um diálogo com as narrativas de quem faz a escola, a partir das experiências de professores/as sobre o letramento como foco do processo de ensinar e aprender, aprender a aprender por meio dos caminhos e trajetórias de quem ensina e, nesse processo, aprende.

Diante de tais horizontes e perspectivas, nutrindo ideais, concepções e novas abordagens de ensino, convidamos o leitor a traçar o seu próprio percurso a partir das páginas constituídas nesta Proposta, afinal, como afirmou o escritor português José Saramago, “a leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar”.

Boa leitura!

1 DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

2 ZABALA, 1998, p. 55.

2. Desafios educacionais do Maranhão e o letramento

O cenário de crise vivido mundialmente ocasionado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), embora motivada por uma causa biológica, traz também uma série de questões: econômicas, sociais, sanitárias e históricas, para refletirmos desde o nosso modelo de sociedade e sua concepção de humanidade, até as formas pelas quais as instituições sociais – dentre elas, a escola – têm se reorganizado para atender às demandas contingenciais dessa nova estrutura social. Corroborando com essas reflexões, o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar no Brasil”, realizado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), em parceria com o Instituto Claro e o Cenpec Educação, em 2020, um percentual de 3,8% (1.380.891) de estudantes, em idade entre 6 a 17 anos, não frequentou a escola. O estudo mostra, ainda, que agregando-se a esse percentual, 11,2% (4.125.429) dos/as estudantes, mesmo frequentando a escola, não tiveram acesso às atividades escolares e não estavam de férias.

Esse cenário apresenta uma situação muito mais grave, em termos de condições de acesso e permanência escolar, pois agrava dados anteriores relativos ao direito à educação da população brasileira, totalizando o equivalente a 5,5 milhões de estudantes que não tiveram tais condições durante a pandemia.

A pesquisa nos mostra, também, como essa condição de estudantes fora da escola se traduz numa intensa desigualdade regional, entre os estados brasileiros que se concentram no norte do país e os demais estados, conforme apresenta o Gráfico 1.

Informações sobre o **Enfrentamento da cultura do Fracasso Escolar** (Reprovação, abandono e distorção idade-série) estão publicadas no site da estratégia **Trajetórias de Sucesso Escolar** (trajetoriaescolar.org.br) do Unicef e parceiros.

No site, é possível analisar os dados por Estado e Município, e realizar a **desagregação por faixa etária, etapas de escolarização, gênero, raça e etnia**, e outros, incentivando reflexões sobre o impacto do fracasso escolar em diferentes grupos.

O Maranhão desenvolve em parceria com o Unicef ações voltadas à proteção e cuidado de crianças e adolescentes excluídos ou vulneráveis, especialmente com a implementação da Busca Ativa Escolar. Conheça e participe!

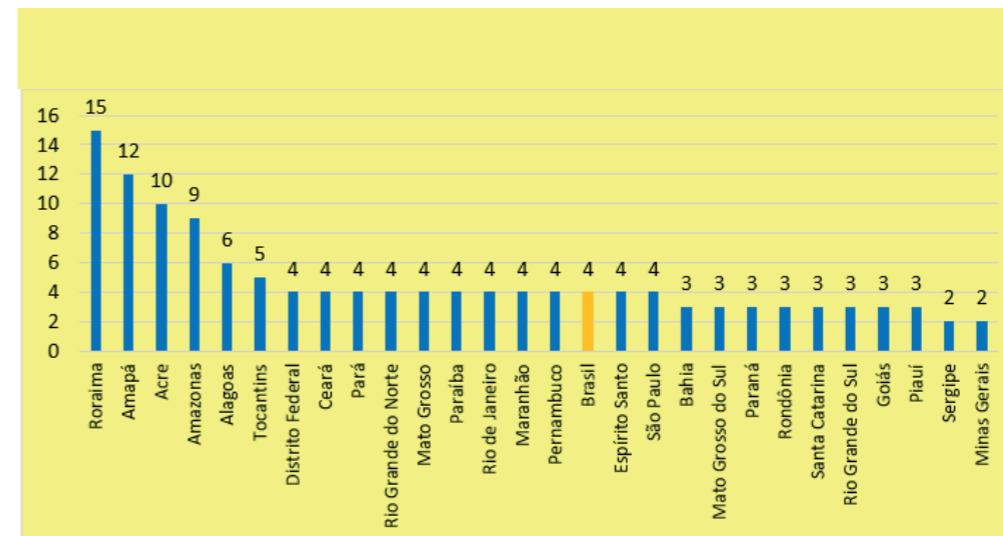


Gráfico 1
Distribuição das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com educação básica incompleta que não frequentam a escola, por UF – out. 2020

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad Covid-19, 2020. Elaborado pelo Unicef, disponível em Enfrentamento da cultura do fracasso escolar.

Um dos principais impactos que se somam aos dados dessa realidade socioeducacional repercute diretamente nos índices da distorção idade-série que Estados, Municípios e o Distrito Federal terão que enfrentar nos próximos anos, no período pós-pandemia, reorganizando suas políticas em torno da correção de fluxo e desenvolvendo aprendizagens que possam superar os baixos níveis de proficiência dos/as estudantes.

Em se tratando do estado do Maranhão, os dados do Instituto Nacional de Pesquisa (Inep) já apontavam para um alto índice de distorção idade-série, fruto de uma trajetória educacional histórica marcada pelo abandono escolar e a reprovação marcado pelos seus próprios contextos socioeconômicos de emergência. A partir do Gráfico 2 podemos observar os índices de distorção em nosso Estado, no que se refere às redes públicas que formam seu Sistema de Ensino.

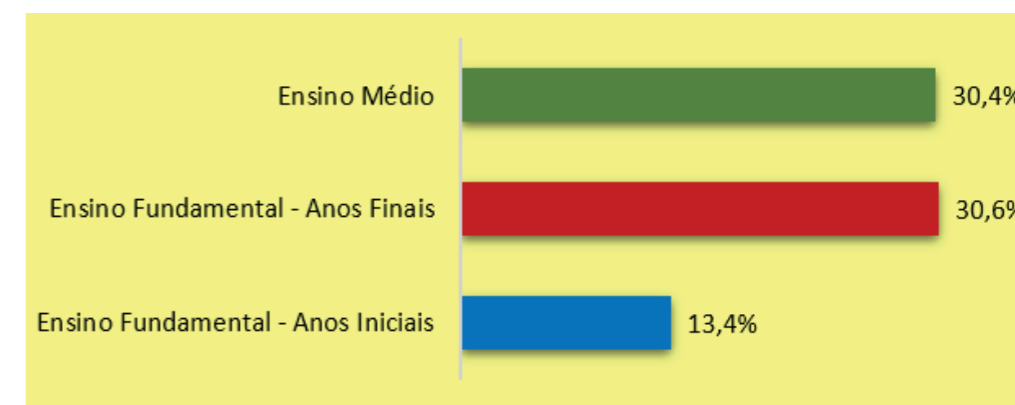


Gráfico 2
Distribuição da taxa de distorção idade-série das Redes Públicas de Ensino do Estado do Maranhão (2020)

Toda essa conjuntura de crise, associada aos indicadores educacionais, nos confronta com aquilo que o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2020) chama de Cruel Pedagogia do Vírus, segundo a qual a pandemia mostra a face de nossa condição como nação, pois escancara a desigualdade social em nosso país, evidencia a importância das políticas públicas e da garantia de direitos sociais básicos para a manutenção da vida, bem como nos provoca a pensar em nossa condição como humanos, uma vez que nos coloca dentro de um contexto de crise humanitária, frente a tantas vulnerabilidades sociais a que está exposta a maior parte da população.

Assim, a crise pandêmica nos ensina pedagogicamente a rever nossos conceitos, reinventar novas formas de aprender e nos impõe o dever ético humanitário de discutirmos e construirmos pontes de interlocução entre Estados e Municípios, os quais como entes federados devem ter a finalidade precípua de garantir os direitos sociais básicos de seus cidadãos, incluindo, em especial, a educação.

Dentro de um ordenamento jurídico, podemos pensar que o direito à educação é um pressuposto já amplamente presente em inúmeros documentos que regulamentam as ações e políticas em nível internacional, mas, também, em níveis nacionais e locais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, assegura esse direito a todos os seres humanos, inclusive de forma gratuita nos graus elementares e fundamentais, tornando-a um mecanismo de pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Ao conceber, em seu artigo 6º, a educação como um direito social fundamental, a Constituição Brasileira de 1988 traz a compreensão de cidadania, amparada na igualdade de condições e na dignidade humana, de modo a assegurar os direitos humanos a todos/as os/as cidadãos/ãs.

Segundo a mesma Constituição, em seu artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Portanto, é importante destacar o papel do Estado na construção de diálogos que possam garantir a educação para toda pessoa, respeitando a pluralidade cultural de nosso país e as marcas históricas de diferenciação de cada povo, dentro de

seus contextos singulares e identitários, sem os quais não é possível pensar a diversidade que constitui a população brasileira e a desigualdade que acompanha notadamente essa diversidade, a partir da trajetória de cada um dos grupos sociais.

No tocante à educação, como direito fundamental, cabe-nos refletir sobre a emergência de uma reconfiguração social que a crise planetária trazida pela pandemia tem nos impelido a movimentar, reformulando em nossas estruturas políticas, econômicas e sociais.

Portanto, é preciso pensar nas formas de reinvenção das políticas educacionais que, além de promover a tríade acesso, permanência e sucesso escolar, também tem o dever de garantir a qualidade do ensino nos estabelecimentos de educação básica pública.

Esse cenário de mudanças das estruturas sociais nos remete à necessidade de uma educação colaborativa entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, que promovam uma efetiva articulação e responsabilização conjunta dos entes federados, tendo como norte a execução de planos, programas e atividades coordenadas para atingir um objetivo macro: o direito à educação básica, conforme preceituado em nossa Constituição Federal, na LDB 9394/96 e nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

O regime de colaboração refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional de forma geral, e na educação de forma particular. Nesse caso, visa enfrentar os desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação nacional bem como regular o ensino privado. Para tanto, baseia-se em regulamentação que estabelece atribuições específicas de cada ente federado, em que responsabilidades e custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional. Desse modo, a constituição de um sistema federativo requer o necessário estabelecimento de uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a efetivação da repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional (FRANÇA, 2014, p. 420).

O estado do Maranhão, em consonância com o Plano Nacional de Educação, faz menção em diversas oportunidades ao regime de colaboração como estratégia fundamental à implementação das Metas do Plano Estadual de Educação (2014-2024) e imprescindível à execução de políticas e programas, que promovam acesso, permanência e sucesso escolar, por meio de ações de apoio/complementação ao transporte escolar, construção de escolas, alfabetização de crianças nas diferentes modalidades de ensino, formação continuada dos profissionais da educação, entre outras.

A organização dos sistemas de ensino a partir do regime de colaboração e da distribuição proporcional das responsabilidades entre as esferas de governo (federal, estadual e municipal) é condição sine qua non para assegurar uma oferta de qualidade (MARANHÃO, 2014, p. 2).

O regime de colaboração, no contexto das desigualdades sociais e regionais, é uma forma de fortalecer as redes de ensino, promover a autonomia, a atuação articulada e conjunta, dando condições para que os entes federados possam promover uma educação com equidade social e respeito às diferenças tão específicas em cada estado e município brasileiro.

Nesse sentido, o Governo do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação, já desenvolve um conjunto sistêmico de ações organizadas no âmbito da Política Educacional Escola Digna, dentre as quais destacam-se o Pacto pela Aprendizagem e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão, mas ainda há grandes desafios para a consolidação de uma política colaborativa plena que garanta a aprendizagem com equidade social.

Política Educacional Escola Digna

Instituído, inicialmente como Programa de Governo, foi convertida em Política Educacional pela Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019, constitui-se uma política educacional do Estado, que em regime de colaboração com os municípios maranhenses, busca promover ações voltadas à expansão do atendimento escolar e à melhoria da infraestrutura, com a construção de prédios escolares, em substituição de escolas municipais de taipa, palha, galpões e/ou que funcionam em espaços inadequados, e com a realização de reformas, ampliações e construção de centros de ensino de tempo parcial e integral da Rede Estadual de Ensino, garantindo, inclusive, acesso à infraestrutura básica complementar ao funcionamento das escolas, tais como poços artesianos, rede hidráulica e elétrica e outros; qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio do investimento na formação continuada dos professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos das redes estadual e municipal; implantação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão; fortalecimento da cooperação federativa com as redes municipais de educação, por meio do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, dentre outras.

Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem

Criado pelo Decreto nº 34.649, de 2 de janeiro de 2019, no âmbito da Política Educacional Escola Digna, o Pacto tem como objetivo reforçar a colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação, por meio do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos indicadores e à concretização das metas dos Planos de Educação. Tendo como finalidades a garantia de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, na idade certa, para todos/as os/as estudantes maranhenses; a redução da distorção idade-série; a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o aperfeiçoamento do processo de formação dos profissionais da educação.



Sistema Estadual de Avaliação Maranhense (Seama)

Instituído pela Política Educacional Escola Digna, o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (Seama) destina-se às redes estadual e municipal de ensino, tendo em vista o acompanhamento das aprendizagens nas escolas do Estado, por meio da realização de avaliação censitária, diagnóstica e somativa, em larga escala com os estudantes do ensino fundamental e ensino médio.

O Seama tem como intuito construir indicadores e metas educacionais, articuladas à realidade do Estado, auxiliando na constituição de políticas públicas de melhoria do processo de aprendizagem e da qualidade do ensino público, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos/as estudantes do ensino fundamental e do ensino médio do território maranhense.

Além de possibilitar a efetivação do regime de colaboração entre o Estado e seus 217 municípios, a realização das avaliações visam melhor orientar as equipes pedagógicas e gestoras das redes de ensino na implementação de ações de intervenção pedagógica, voltadas à concretização dos objetivos de aprendizagens estabelecidos pelas prescrições curriculares. É importante, contudo, rever e refletir sobre como devem ser usados e apropriados os resultados e diagnósticos produzidos a partir das avaliações realizadas, sem deixar de considerar o sentido de regionalismo e contextualização das aprendizagens, o respeito a diversidade étnico-racial e plurilinguística que dão identidade ao Estado do Maranhão.

O Seama adotou a caracterização do desempenho em quatro categorias abaixo do básico, básico, adequado e avançado, de acordo com a média de proficiência alcançada pelo estudante. Um mapa da avaliação educacional básica do Maranhão ao alcance de gestores e professores da rede pública de ensino está disponível na Plataforma do Seama: <<https://avaliacaoemontoramentomaranhao.caeddigital.net>>.

As avaliações educacionais externas, realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, e internas, implementadas por meio do Seama, apresentam dados que, ao serem analisados, conduzem a um olhar analítico que possibilita a orientação das metas, identificando ainda, os desafios da Rede Estadual de Ensino, bem como a importância da sua atuação estratégica na mobilização, articulação e apoio às redes municipais de ensino, aos professores e gestores escolares e às equipes técnicas, para desenvolvimento de uma agenda integrada das políticas desenvolvidas no território, com foco na promoção da aprendizagem e sucesso escolar.

Neste contexto, em que pese os desafios, é possível avaliar que o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) do Estado, no que se refere ao ensino fundamental das redes públicas para os anos iniciais, teve um aumento de 3,8 em 2013, para 4,8 em 2019, obtendo um aumento de 26,4% no período, superando a meta estabelecida para 2019, que era de 4,7. Isso possibilita a reflexão de que a correlação entre o fluxo escolar e o rendimento caminhavam de forma equilibrada no período de observação do indicador, como demonstra o Gráfico 3.

¹ A partir da década de 1980, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia ligada ao Ministério da Educação (MEC), desenvolve levantamento do desempenho educacional dos estudantes brasileiros por meio das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As avaliações do Saeb são constituídas de testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática e por questionários contextuais. Para saber mais, acesse <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>.

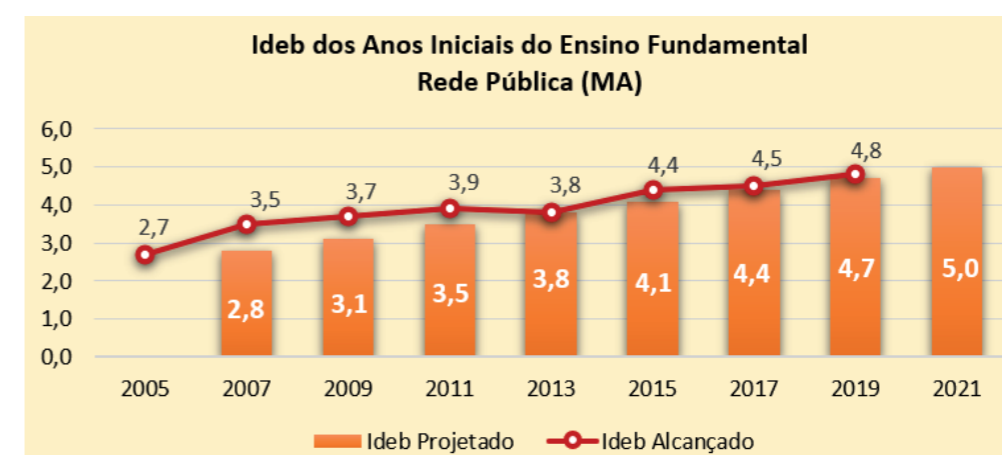


Gráfico 3
Evolução do Ideb do Ensino Fundamental Anos Iniciais das redes públicas do Maranhão

Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

O detalhamento dos dados de composição do Ideb, nesta etapa, permite concluir que o percentual de aprovação é representativo, contudo, há um desafio significativo para o desenvolvimento dos níveis de proficiência adequados conforme o aferido atualmente em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, são 185,42 e 197,35. Os valores máximos das habilidades mais complexas, da escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)², correspondem à pontuação 325 (nível 9) em Língua Portuguesa e a 350 (nível 10) pontos, em Matemática. O Quadro 1 apresenta um demonstrativo da série histórica.

² A escola de proficiência do Saeb expressa a média de proficiência em cada um dos componentes curriculares avaliados, variando em intervalo de 25 pontos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 5º ano, a escala de proficiência de Língua Portuguesa tem nove níveis, em Matemática são dez níveis, ambas com marcador inicial em 125 pontos. Nos anos finais do ensino fundamental, 9º ano, o nível de proficiência mínimo aferido é 200, sendo oito níveis em Língua Portuguesa, e nove níveis de matemática. No ensino médio, 3ª série, a proficiência mínima aferida inicia em 225 pontos, em Língua Portuguesa, é graduada numa escala de oito níveis, em matemática são dez níveis. As matrizes e escalas do Saeb estão disponíveis em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>>.

Quadro 1

Distribuição da taxa de aprovação e da nota padronizada em português e matemática de acordo com a Prova Brasil (ensino fundamental, anos iniciais - redes públicas)

Questão 01	Taxa de Aprovação por Ano						Nota da Prova Brasil (Proficiência)			IDEB	
	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento	Matemática	Língua Portuguesa	Nota padronizada	Nota	Meta
2005	83,3	71,2	74,4	76,3	79,3	0,77	151,3	148,02	3,55	2,7	-
2007	90,9	82,5	81	82,8	84,3	0,84	174,56	157,56	4,16	3,5	2,8
2009	94,9	87,4	83,6	85	85,8	0,87	175,68	160,41	4,24	3,7	3,1
2011	96,3	92,9	86,8	87,6	87,1	0,9	176,64	163,69	4,32	3,9	3,5
2013	97,1	96	88,5	87,7	86,6	0,91	172,31	162,59	4,21	3,8	3,8
2015	97,5	96,9	89,6	88	87,4	0,92	187,83	177,56	4,78	4,4	4,1
2017	97,9	97,5	90,2	88,6	88,5	0,92	189,91	182,75	4,92	4,5	4,4
2019	98,6	97,7	91,5	90,7	91,0	0,94	197,35	185,42	5,11	4,8	4,7

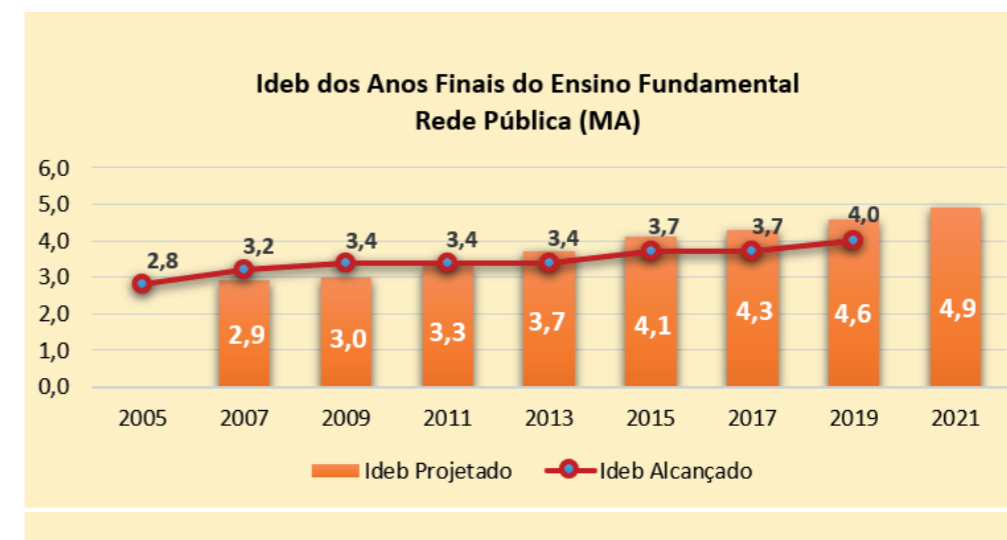
Observa-se que ao final do 5º ano do ensino fundamental, em 2019, em média, os/as estudantes demonstram um nível de desempenho básico em Língua Portuguesa e em Matemática. Isso significa que os/as estudantes estão em processo de consolidação das habilidades básicas esperadas para essa etapa. As ações de intervenção necessárias devem fortalecer as aprendizagens desenvolvidas, visando sua plena consolidação.

Nos anos finais do ensino fundamental, as redes públicas, avançaram de 3,4 em 2013, para 3,7 em 2015, mantiveram o resultado em 2017 e atingiram 4,0 em 2019, demonstrando um crescimento de 18,8% no período observado, contudo, não alcançaram a meta de 4,6 em 2019, como apresentado no Gráfico 4.

Na análise detalhada dos dados de composição do Ideb do ensino fundamental, das redes públicas, dos anos finais, observa-se que houve um aumento na taxa de aprovação ao longo dos anos observados, com uma crescente de aprovação durante os anos de escolarização. No entanto, os estudantes seguem com baixa proficiência, obtendo, em 2019, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, 239,14 e 236,42. O valor máximo das habilidades mais complexas, nesta etapa, segundo a escala de proficiência, corresponde à pontuação 400 (nível 8) em Língua Portuguesa e a 425 pontos (nível 9) em Matemática. O Quadro 2 apresenta um demonstrativo da série histórica.

Gráfico 4

Evolução do Ideb do Ensino Fundamental Anos Iniciais das redes públicas do Maranhão



Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

Quadro 2

Distribuição da taxa de aprovação e da nota padronizada em português e matemática de acordo com a Prova Brasil (ensino fundamental, anos iniciais - redes públicas)

Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

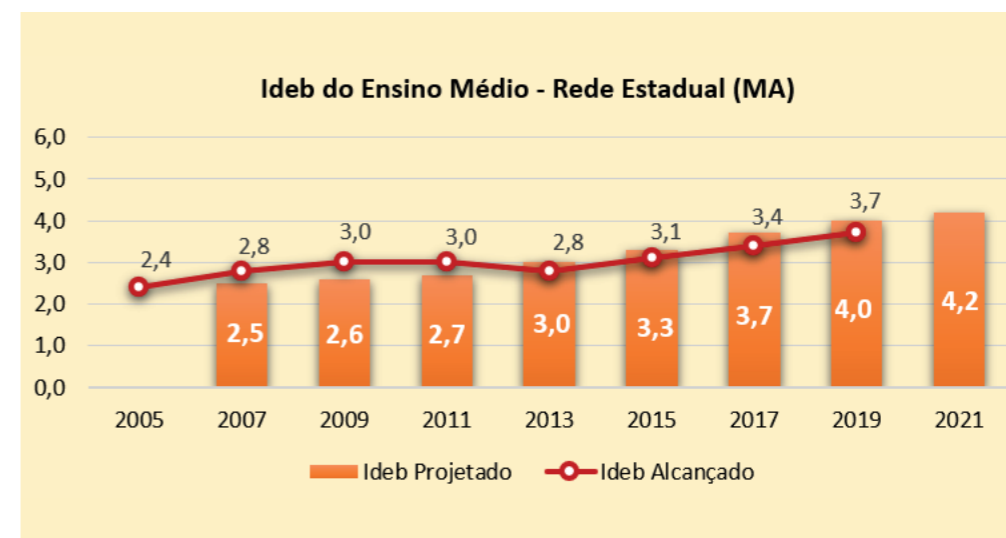
Questão 01	Taxa de Aprovação por Ano					Nota da Prova Brasil (Proficiência)			IDEB	
	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento	Matemática	Língua Portuguesa	Nota padronizada	Nota	Meta
2005	69,5	73,8	76,4	81,8	0,75	213,29	214,31	3,79	2,8	-
2007	75,6	79,2	81,1	84,5	0,8	223,4	216,58	4	3,2	2,9
2009	78,8	81,7	84,5	87,3	0,83	223,26	225,29	4,14	3,4	3
2011	79,2	82,3	85,1	87,3	0,83	223,8	222,57	4,11	3,4	3,3
2013	79,7	82	85,3	88,1	0,84	222,39	223,21	4,09	3,4	3,7
2015	80	81,7	84,8	88,3	0,84	230,93	231,66	4,38	3,7	4,1
2017	81,3	83,8	85,9	89,1	0,85	228,68	234,51	4,39	3,7	4,3
2019	85,0	86,7	88,5	92,0	0,88	236,42	239,14	4,59	4,0	4,6

Nota-se que ao final do 9º ano do ensino fundamental, em média, os/as estudantes, assim como nos anos iniciais, seguem com nível de desempenho básico em Língua Portuguesa e em Matemática, com nota aferida dentro do intervalo do nível 2 (desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250), isso requer atenção especial, pois significa que os estudantes ainda demonstram proficiência abaixo do adequado esperado para a conclusão dessa etapa escolar.

No ensino médio da Rede Estadual de Ensino, observa-se, também, uma melhoria dos resultados do Ideb. O Maranhão saiu do resultado de 2,8 em 2013, para 3,1 em 2015, atingindo 3,4 em 2017, crescendo para 3,7 em 2019, demonstrando uma elevação de 32% no período observado, como demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5

Evolução do Ideb do ensino médio da Rede Estadual do Maranhão



Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

O detalhamento da taxa de aprovação e de proficiência que compõem o Ideb do ensino médio, da Rede Estadual do Maranhão, revela elevação nesse indicador educacional. No entanto, os estudantes seguem com baixa proficiência. Em 2019, a nota de Língua Portuguesa foi 256,57, e em

Matemática correspondeu a 249,77 pontos. O valor máximo, das habilidades mais complexas, nesta etapa, corresponde à pontuação 400 (nível 8) em Língua Portuguesa e a 475 pontos (nível 9) em Matemática. O Quadro 3 apresenta um demonstrativo da série histórica.

Questão 01	Taxa de Aprovação por Ano					Nota da Prova Brasil (Proficiência)			IDEB	
	1º	2º	3º	4º	Indicador de Rendimento	Matemática	Língua Portuguesa	Nota padronizada	Nota	Meta
2005	63,9	72,2	82,4	86,5	0,75	229,95	222,61	3,25	2,4	-
2007	66,8	74,6	82,3	91,1	0,78	240,88	236,04	3,61	2,8	2,5
2009	70,8	77,8	85,8	91,0	0,81	242,45	243,51	3,74	3,0	2,6
2011	69,4	76,2	84,1	89,5	0,79	242,49	244,81	3,76	3,0	2,7
2013	70,1	76,5	84,2	86,8	0,79	238,65	236,27	3,58	2,8	3,0
2015	73,2	80,4	87,9	87,8	0,82	246,56	244,86	3,82	3,1	3,3
2017	81,5	87,2	91,1	-	0,86	247,26	250,39	3,91	3,4	3,7
2019	88,8	89,9	93,0	-	0,91	249,77	256,57	4,04	3,7	4,0

Quadro 3

Distribuição da taxa de aprovação e da nota padronizada em português e matemática de acordo com a Prova Brasil (ensino fundamental, anos finais - redes públicas)

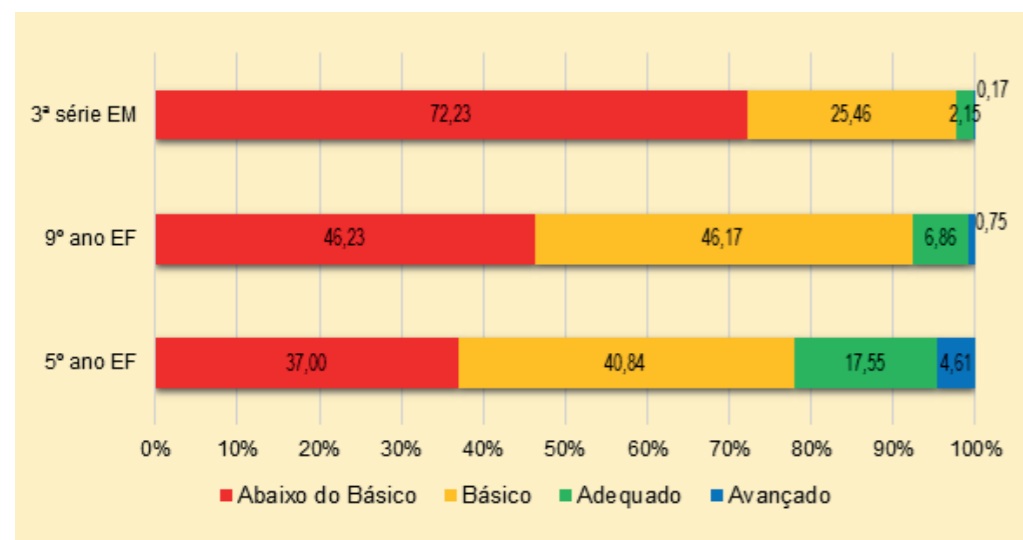
Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

A análise dos resultados dos estudantes concluintes da última etapa do ensino médio, demonstram, em média, nível de desempenho abaixo do básico em Matemática e básico em Língua Portuguesa, porém, neste último, bem próximo ao limite inferior desse nível desempenho.

Posto isto, é possível inferir que os resultados supracitados demonstram avanços, especialmente, quando analisados em perspectiva histórica, sinalizando o impacto positivo das políticas educacionais dos últimos seis anos, especialmente daquelas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais, implementadas em regime de colaboração com os municípios. Contudo, embora o Ideb alcançado pelas redes públicas estadual e municipais, no último ano de aferição, não se encontre em nível tão distante das metas projetadas para o ano seguinte, é preciso considerar que em relação aos demais estados e regiões do país e às metas de aprendizagens almejadas, há uma distância considerável, com relativa desigualdade de aprendizagem, que vão se acentuando ao término de cada ciclo, conforme demonstrado nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6

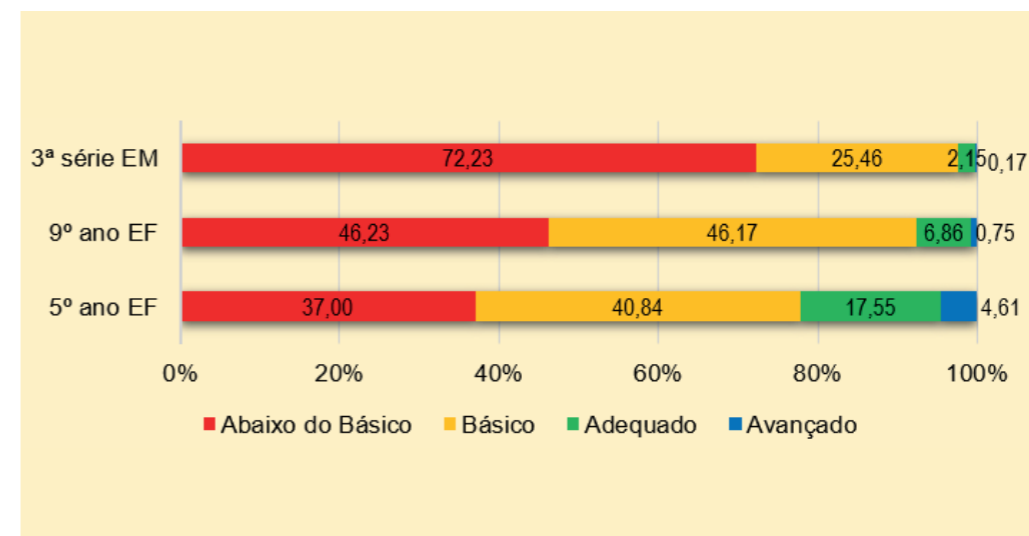
Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa (Saeb 2019) no 5º e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio



Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

Gráfico 7

Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Matemática (Saeb 2019) no 5º e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio



Fonte: Inep, 2019. Elaborado pelos Autores.

Qualquer que seja a análise, é preciso, ainda, levar em consideração o contexto social e histórico que vivemos, bem como as dificuldades relacionadas à realização das atividades não presenciais pelo estado e municípios, em virtude, principalmente das baixas condições de conectividade e ao acesso da população escola a meios tecnológicos. Essas questões, dentre outras, devem nortear o trabalho e a definição de estratégias que fortaleçam as políticas de alfabetização, avaliação, formação e infraestrutura já construídas em andamento.

Isso nos permite refletir sobre o sentido da aprendizagem da língua escrita e da Matemática no processo de escolarização dos sujeitos que vivenciam a escola, desde os anos iniciais – pelo processo de al-

fabetização – até os anos finais do ensino, por meio de processos mais elaborados sobre a língua.

Em amplo sentido, o que os dados apresentados demonstram é que precisamos reverter a cultura do fracasso escolar, que em se tratando do ensino da língua e dos saberes matemáticos não se constituem como algo pontual, que esteja concentrado no início da vida escolar, mas que perdura por toda a trajetória dos/as estudantes.

Esse fracasso pode ser melhor compreendido quando pensamos social e politicamente sobre ele, pois está associado a um cenário de relações que vão desde o que ocorre na sala de aula, por meio das práticas educativas, até como os conteúdos são selecionados, a serviço de quem e para quem.

Um ensino de língua materna comprometida com a luta contra a desigualdade social e econômica, reconhece, no quadro dessa relação entre escola e sociedade, o direito de que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra a desigualdade social (SOARES, 1986, p. 78).



Portanto, é importante considerar que esse fracasso se concentra também numa divisão social e econômica de classes, pois é principalmente nas escolas públicas que teremos as condições do aprender ligadas a um conjunto de outros fatores externos que, indubitavelmente, repercutem de forma negativa no baixo nível de aquisição de conhecimentos que estudantes apresentam diante das avaliações nacionais.

Mais, ainda, pelo momento histórico em que vivemos, imersos numa crise sanitária que têm como plano de fundo a crise social e econômica das instituições modernas, precisamos fortalecer as políticas educacionais que chegarão às instituições escolares, consolidando as práticas institucionais de um regime de colaboração, que possam se voltar para a escola que temos nos sistemas municipais de educação de nosso Estado.

Portanto, faz-se necessário garantir, de forma cada vez mais ampliada e colaborativa, as condições objetivas pelas quais operam e funcionam os sistemas

de ensino municipais do Estado, a partir de um olhar atento sobre a infraestrutura das escolas; o cenário de mudanças de uma educação presencial para um modelo de ensino não presencial; a mediação das tecnologias educacionais para construir, na medida do possível, a ponte entre o ensino e a aprendizagem; a formação docente para atuar de forma crítica e participativa, dando igualmente essa possibilidade aos estudantes e o desenvolvimento de um currículo que seja ao mesmo tempo diverso, plural e singular, respeitando as diferenças e considerando as desigualdades sociais.

Esse sentido de colaboração é um mecanismo que pode nos fazer caminhar na humanização dos dados que refletem os níveis de aprendizagem, mas, também, o fosso da desigualdade social em nosso Estado.

Logo, pensar a escola e sua função humanizadora, é refleti-la nas dimensões que a interpenetram e que fazem a aprendizagem ter significados para além de uma função cognitiva, mas, ainda, social e política.



3. CONCEPÇÕES SOBRE O LETRAMENTO: DA FORMAÇÃO HUMANA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Paulo Freire)

Pensar nas práticas educativas que se inserem no aprendizado da leitura e da escrita na escola é, antes de tudo, pensar nos sujeitos que a vivenciam e no olhar sobre o mundo que cada um carrega consigo para melhor enxergar.

Não é possível refletirmos sobre uma **concepção de humanidade** que esteja fora da perspectiva de considerar os contextos de vivência de cada sujeito, de partir dessas vivências e possibilitar por meio delas um universo de experiências com a leitura e a escrita no espaço pequeno, mas vivo e dinâmico da escola.

Nessa direção, este capítulo tem como objetivo discutir a importância de se construir uma proposta teórico-metodológica para o ensino da Língua Portuguesa, considerando a experiência e as necessidades de quem está diretamente envolvido nos pro-

cessos de ensinar e aprender, que ocorrem em todos os espaços da escola, mas principalmente, no espaço da sala de aula – seja ela presencial e física ou remota e virtual, onde ocorre a sistematização do saber produzido social e historicamente.

Em um breve diálogo sobre alguns conceitos necessários à compreensão de uma prática docente, que tenha como fim a atuação crítica e cidadã dos/as estudantes no mundo social, apresenta-se **concepções acerca da formação humana e do letramento**, como formas de conceber a escola, enquanto instituição educativa que deve ter em seu sentido de existir a função de educar para a emancipação dos sujeitos.

Assim, o nosso trajeto por essa caminhada inicia-se com a reflexão sobre a **educação e seu significado político**, que atravessa as práticas sociais e pedagó-

gicas dentro da escola, trazendo a necessidade de um processo educativo que considere a pluralidade e diferenças dos contextos em que os atos de ensinar e de aprender se integram.

Partindo daí, percorreremos pelas concepções de letramento e sua importância na construção de sujeitos imersos num mundo social de constantes mudanças.

Como pressuposto para uma educação que desenvolva nos/as estudantes a capacidade de participar da vida democrática, as práticas de leitura e escrita na escola devem ter como horizonte a vivência de mundo de cada um e suas interações com e dentro das diferentes instituições sociais.

Portanto, o capítulo visa também, discutir a necessidade de se pensar a **escola como uma agência de letramento e o professor como o seu agente**, tendo em vista que é por meio dessa mediação sistematizada em práticas pedagógicas, que os estudantes poderão criticamente intervir no mundo.

Logo, a abordagem sobre os **multiletramentos** e as diversas formas que temos hoje de intervir, interagir e nos posicionar numa Sociedade Digital de Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) fecham a discussão do capítulo, como uma forma de provocar o/a leitor/a no sentido de uma reflexão sobre sua própria prática, dentro desse mundo tão ampliado dos sentidos da leitura.

3.1 Formação humana e integral na perspectiva de letramento

Pensar na formação humana dos sujeitos dentro de um processo de escolarização é, antes de tudo, pensar nesse processo educativo como um ato político, a partir do qual os homens se organizam social e historicamente, produzindo novas formas de construir a vida em sociedade.

Educar para quê? Com que mundo sonhamos? Como educar para um outro mundo possível? A educação básica é consequência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, do que é permanente, e do que é transitório para que um cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida, considerando as dimensões individual e coletiva, para viver bem em sociedade (GADOTTI, 2007, p.14).

A educação é um processo eminentemente social e histórico que atravessa os homens e ressignifica suas vidas, num construto emancipatório de sua própria condição humana, do jeito único de ser gente e viver a experiência de sociabilidade, ligada a um conjunto de pressupostos que configuram aquilo que chamamos de humanidade.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém,



que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato (FREIRE, 1989, p. 15).

Até porque, enquanto uma estrutura dinâmica, a educação mobiliza saberes que se engendram nas práticas sociais, nos conceitos formulados historicamente e na experiência dos sujeitos que por ela são envolvidos.

Assim, é impossível pensar num processo educativo que não esteja mediatizado pelo mundo e pelas mudanças estruturantes do contexto dos sujeitos.

Portanto, a educação é um significante que só ganha significados, quando envolvida na experiência subjetiva e objetivada de cada um. Subjetiva porque é um processo de internalização e de representações individuais que cada sujeito constrói, mas sempre mediadas pelas vivências empíricas e contextuais de cada um que se insere numa cultura e na própria história social da humanidade, daí seu caráter objetivo.

O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2011, p. 7).

A escolarização, dentro dessa perspectiva de análise, é o meio pelo qual esse

sentido de os homens se fazerem homens vai acontecendo. A humanização ganha significados sistêmicos na escola, a partir das concepções que fundamentam as práticas educativas nos sistemas de ensino e suas unidades escolares, por meio do currículo.

Pensando nessa humanização e de como a educação nacional tem colocado sua necessidade para a construção de um ser humano integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, quando se refere ao currículo, a partir da Base Nacional Comum, diz em seu parágrafo 7º que

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB 9.394/96).

Portanto, a formação dos estudantes deve, incondicionalmente, levar em consideração sua integralidade, envolvendo uma relação dialógica desses sujeitos constituídos na e pela escola, mas também inseridos numa sociedade que se movimenta constantemente e constrói seus modelos de homem.

A educação escolarizada deve atravessar todos esses condicionantes que for-

mam os/as estudantes, em todas as etapas que constituem a educação básica. Por isso, é sempre necessário pensar em como essa formação humana é concebida no âmbito das diretrizes que orientam o ensino em nosso país.

No que se refere ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares desta etapa de ensino defendem que a formação humana deve ser pensada a partir de quatro dimensões, a saber: **o trabalho, como princípio ontológico e educativo; a cultura, concebida como o modo de vida de uma sociedade, a partir de seus significados e representações no campo simbólico e material das relações sociais, constituído por valores éticos e estéticos; a ciência, como elemento estruturante dos conhecimentos sistematizados necessários à atuação humana na busca de transformações da natureza e da própria sociedade, num movimento contínuo de ressignificações; e a tecnologia, como marca produtiva que surge das necessidades da humanidade, no sentido de melhorar as condições de vida, mas também como mediação do conhecimento científico e sua intervenção na realidade dos sujeitos.**

As Diretrizes do ensino médio nos incitam a refletir sobre um sentido maior dessas dimensões, abrangendo o papel social da escola na condução, produção e transformação dos sujeitos e em sua humani-

dade, trazendo a responsabilidade ética e política de construir uma sociedade que possa se desenvolver, tendo também nessas dimensões seu sentido de existir.

Isso nos permite dizer que a formação de quem ensina e de quem aprende na instituição escolar está sempre ligada a trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, marcadamente coletivas, constituídas historicamente pelas dimensões da vida social.

Mediatizados pelo mundo, os processos de ensinar e aprender na escola, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio devem ser um continuum da vida social e emocional dos profissionais da educação e estudantes, situados em seus contextos de vivência.

Assim, é preciso considerar a pluralidade contextual de cada sujeito, sua história de vida, seu universo linguístico, suas concepções de mundo e de sociedade e de como tudo isso está presente em todo o processo de quem aprende ao ensinar e de quem ensina ao aprender.

Essa relação dialógica e dialética está no centro de tudo que se produz na escola, em termos de conhecimentos, valores, comportamentos, visões de mundo, modos de ser e de conviver, senso ético, estético e político, tornando cada sujeito uma pessoa única, que com seus



próprios referenciais, também colabora com o conjunto de significados culturais, históricos e sociais presentes na atmosfera simbólica e material da instituição escolar.

Portanto, é a partir dessa dimensão relacional que a formação dos/as estudantes deve ser refletida nas diversas formas de aprender, em específico, na aprendizagem da língua, a partir de suas modalidades oral e escrita.

Assim, todo o trabalho docente deve sempre pautar-se do conteúdo do que expressam seus educandos, desde a constituição da linguagem e de sua dimensão simbólica nas representações da escrita e da fala das crianças dos anos iniciais até as formas mais abstratas pelas quais o pensamento formal é traduzido pelos diversos textos e manifestações orais dos/as estudantes dos anos finais e do ensino médio.

Compreender a multiplicidade semiótica que está presente nessas construções é uma possibilidade de tornar plural, também, a forma pela qual cada um aprende, para, a partir daí, fazer uso de outros mecanismos didáticos necessários para o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos no mundo social e para a construção de sua identidade como cidadão.

3.2 O letramento: concepções iniciais

Enquanto educador é necessário estar sempre alerta para a questão da linguagem como “caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1992, p. 41). Desse modo, como o homem se constitui por meio da linguagem, não há dúvidas de que a escola é, também, responsável por essa constituição. Portanto, tendo em vista que a escrita é uma das primeiras chaves para a aquisição do conhecimento, o ensino de leitura e escrita objetiva atender aos usos sociais que o mundo requer para a inserção social. Nesse sentido, quando a escola proporciona o letramento, promove a **inclusão social** e permite ao aluno condições para o pleno exercício da sua cidadania.

Entende-se o letramento como o resultado das ações de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, diz respeito à condição adquirida por um indivíduo ou grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita. Nessa perspectiva, é importante pontuar que o letramento tem como enfoque os aspectos históricos e sociais de aquisição da escrita, como **ato contínuo** ao longo da vida do indivíduo.

O conceito de letramento desnuda um horizonte de compreensão dos contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, permitindo investigar a relação

entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita.

O letramento pressupõe que o sujeito consiga corresponder às exigências contínuas que a sociedade faz acerca da leitura e da escrita para a **prática social**, não ficando restrito à aquisição da língua. Entretanto, é necessário ressaltar que o indivíduo pode ser alfabetizado, saber ler e escrever, mas não exercer práticas de leitura, não sendo capaz de interpretar um texto.

Tais perspectivas levam à reflexão sobre a contribuição da prática docente para o exercício da cidadania dos alunos, por exemplo, fazendo (re)pensar nas formas que a leitura é oferecida pela escola. **As leituras disponibilizadas pela escola fazem parte do mundo dos/das estudantes? As práticas de escrita executadas na escola podem ser consideradas instrumentos de cidadania?**

É necessário refletir acerca de tais questões, uma vez que muitas pessoas que se alfabetizam, são capazes de ler e escrever, contudo, não conseguem incorporar as práticas de leitura e escrita às práticas sociais.

Ler livros e jornais, redigir um requerimento ou uma declaração, preencher formulários, localizar informações em catálogos ou em uma bula de remédios, são exemplos de situações cotidianas que, por

vezes, o indivíduo alfabetizado não consegue executar. Esse panorama aponta para as concepções de **“leitura de mundo”** e **“leitura de palavra”**. Dessa forma, por meio da escola, o indivíduo deveria ser capaz de ler as “palavras da escola” e as “palavras da realidade”.

Ler e escrever de modo automatizado não possibilita uma interação satisfatória com os diversos tipos de textos que circulam na sociedade, haja vista que é necessário decodificar sons e letras, mas, principalmente, compreender o uso da leitura e da escrita em **diferentes contextos**. O aluno deve interagir com esses mecanismos dentro e fora do âmbito escolar, sendo capaz de exercer tais usos como prática social.

A leitura trabalhada na escola passa a fazer sentido para o aluno quando este encontra sentido em sua leitura de mundo, o que permite obter resultados mais favoráveis no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Assim, os cidadãos estarão mais aptos a utilizarem a palavra como instrumento de transformação social. Nesse contexto, a linguagem permitirá a participação do sujeito de modo consciente nas **esferas sociais**.

Em seus estudos, Paulo Freire constituiu uma filosofia da linguagem que apresenta a leitura e a escrita como instrumentos fundamentais de cidadania e



inclusão social. Ler é uma forma de estar no mundo, cabendo à escola possibilitar os meios para isso. Segundo o autor, desde o nascimento, o indivíduo aprende a ler o mundo em que vive. A leitura da palavra é uma outra forma de leitura.

Assim, a linguagem e sua aquisição podem ser consideradas pilares de participação social e de busca de uma realidade mais justa e inclusiva. Esse cenário requer uma visão mais dinâmica dos ensinantes, englobando a leitura de mundo e a leitura da palavra, fomentando mudanças de atitude dos usuários da língua, que poderão encontrar na linguagem um meio de exercer a **cidadania plena**.

Magda Soares (2010), em seus estudos, focaliza o letramento em duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, o letramento é compreendido como um atributo pessoal, fazendo referência à posse individual das capacidades de ler e escrever. No que diz respeito à dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, correspondente às atividades sociais que envolvem a língua. No contexto atual, a ênfase do letramento recai nas habilidades individuais de ler e escrever ou nos usos e objetivos da língua escrita no âmbito social.

A compreensão sobre letramento envolve um conjunto de aspectos que estão relacionados às habilidades e conheci-

mentos individuais ou às práticas e competências funcionais, o que poderá variar de acordo com as condições sociais, culturais e econômicas. Diante disso, avaliar os **níveis de letramento** se constitui em uma tarefa complexa, visto que existe uma grande variedade de usos da leitura e da escrita, implicada nos diferentes contextos. Portanto, nesse mundo de leitura e escrita, é crucial considerar as situações de comunicação e selecionar o que deve ser medido e avaliado para vislumbrar os resultados ideais.

As situações em que a fala se organiza em volta de um texto escrito podem ser consideradas “**eventos de letramento**”, uma vez que envolvem a compreensão e as características da vida social que circundam aquele determinado texto. Segundo Magda Soares, eventos e práticas de letramento são planejados e constituídos a partir de critérios pedagógicos que possuem objetivos bem estabelecidos, pautados na aprendizagem e refletindo em possíveis processos de avaliação.

Nesse panorama, a escola deve organizar as atividades de leitura e escrita relacionando-as com seu contexto social, criando seus próprios eventos e práticas de letramento. Ao pensar na vida cotidiana, essas atividades de letramento emergem de circunstâncias de vida social ou presencial, ou seja, dos usos da

leitura e da escrita em contextos reais: o trabalho, a rotina do dia a dia, as atividades intelectuais etc.

O trabalho escolar pode ter início no conceito ou no texto conhecido: será desconstruído e reconstruído. Dessa forma, a reconstrução será hipermodal, na medida em que as conexões forem realizadas e os conhecimentos se interligarem. Nesse processo, os alunos poderão avaliar quando e como usar a língua, as linguagens e as ferramentas escolhidas.

Segundo Angela Kleiman, cabe à escola promover processos mais profundos de práticas sociais de leitura e escrita. Para tal, o professor deve estar capacitado e atualizado para compreender e reagir às mudanças da sociedade, que se reflete nos variados âmbitos, principalmente no âmbito educacional. Kleiman destaca alguns elementos fundamentais para o desempenho do papel do “**professor letrador**”:

- A)** investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando a sala de aula aos conteúdos a serem trabalhados;
- B)** planejar ações que visam ensinar sobre o uso da linguagem escrita e a forma que o aluno poderá utilizar em diferentes contextos;
- C)** incentivar o aluno a praticar a leitura e a escrita de forma criativa e autônoma, ten-

do em vista que a língua incita participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;

D) ativar continuamente o seu intelecto no ambiente de aprendizagem, assim como seus alunos;

E) reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos repetitivos de aprendizagem.

Por meio de sua liderança, o professor enquanto agente do letramento deve articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer o que é socialmente importante ser aprendido. Desse modo, os alunos participarão de práticas sociais que possuem a leitura e a escrita como elementos condutores para uma vida ética e democrática.

Segundo a pesquisadora Maria Cecília Mollica (2014), o letramento tem que ser compreendido como práticas sociais que constituem identidade e poder, extrapolando os limites da escrita. Para a autora:

A escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade da sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbito mais geral. A relação, tradicionalmente estabelecida, entre escola, letramento, progresso e civilização já está superada (MOLLICA, 2014, p. 16).



Os estudos de Kleiman (2005) e Soares (2008) apontam que as atividades desenvolvidas em sala de aula, a partir de um contexto adequado, são capazes de modificar o comportamento dos alunos, uma vez que passarão a fazer uso da escrita e da leitura como prática social, viabilizando sua participação na sociedade. Assim, para que as práticas pedagógicas não permaneçam estagnadas, é necessário que os educadores revejam suas propostas e compreendam as bases teóricas que devem fundamentar suas atividades de letramento.

3.3 A função social do ensino de Língua Portuguesa e as práticas sociais de leitura e escrita

Dentre os diversos âmbitos, o espaço das aulas de Língua Portuguesa pode ser considerado o “local matriz” para as práticas de letramento. Nessa perspectiva, essas práticas devem ter como enfoque o conhecimento linguístico amplo, em que a comunicação seja o cerne das ações. Tal prerrogativa permite que o aluno utilize o idioma como instrumento de definição pessoal e coletiva. Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa deve ter como objetivo principal a reflexão para o uso da língua na vida do aluno e na sociedade.

É necessário compreender a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresenta a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Diante disso, o “texto” ocupa posição central enquanto unidade de trabalho sob a perspectiva enunciativo-discursiva, relacionando os textos aos seus contextos de produção e desenvolvendo habilidades ao uso da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em variadas mídias e semioses.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), ao componente Língua Portuguesa cabe

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

As práticas de linguagem modernas envolvem novos gêneros e textos multisemióticos e multimidiáticos, assim como engloba novas formas de produzir, configurar e interagir. Tendo em vista que a web

é um espaço cada vez mais democrático e familiar para crianças e adolescentes, a escola precisa acompanhar de perto esses novos espaços de produção e assimilação de conteúdo. Portanto, é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, assim como realizar trabalhos com vídeos-minuto, fanfics, podcasts, livros digitais e outros, contemplando a cultura digital.

É competência da escola garantir o trato ideal para lidar com a diversidade e a diferença. Com esse contexto de constantes inovações tecnológicas e midiáticas, a escola precisa abordar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções relacionadas às demandas sociais que exigem um uso qualificado e ético das TDIC. Acerca desses usos e demandas sociais, “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69).

Não devemos perder de vista que novas profissões surgem o tempo todo e que problemas de diferentes ordens emergem requerendo habilidades diferentes. Diante disso, a escola deve ofertar um repertório de práticas e experiências que favoreçam essa diversificação. Essa concepção permite produzir novos sentidos associados à criatividade, que podem circular por meio de situações de mescla, reaproveitamento e apropriação.

3.3.1 A disciplina de Língua Portuguesa e as abordagens de leitura e escrita

A disciplina de Língua Portuguesa deve conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações, como o preconceito linguístico. Assim, as habilidades serão desenvolvidas por meio da leitura de textos que pertencem aos diferentes tipos de gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana.

As práticas de letramento estão inteiramente relacionadas às relações nas quais o aluno está inserido, tendo em vista o contexto social vivido e as conexões que estabelece com a linguagem. Nesse sentido, é importante que as práticas de escritas desenvolvidas na escola conduzam os estudantes a uma formação de produtores de textos, adequando os tipos de gêneros a serem trabalhados conforme sua faixa etária e níveis/etapas de ensino. Ressalta-se a importância do trabalho pedagógico dos docentes para que o trabalho com os textos seja incorporado ao planejamento diário das aulas.

Dentre os vários trabalhos com a linguagem, é notório que a produção textual favorece o letramento na escola. Um exemplo bem palpável em sala de aula é o trabalho realizado com textos jornalísticos. Ora, além de inserir o aluno em um contexto



social e político por meio das informações fornecidas, permite que se desenvolva a capacidade de interação com o lido e as possíveis formas de expressão sobre o mesmo assunto, possibilitando, ainda, criticidade acerca dos temas abordados.

Um fator relevante para a perspectiva da compreensão de texto é a utilização do conhecimento prévio, visto que o leitor utiliza na leitura aquilo que já sabe, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Nessa interação entre conhecimento textual, social e linguístico, o conhecimento de mundo desponta como aspecto fundamental para a construção do sentido do texto.

A função social do ensino de Língua Portuguesa circunda em criar meios para que o aluno se aproprie de informações e desenvolva habilidades que permitam a promoção de diálogos entre o texto e o mundo. Pondera-se, então, que tal apropriação tem como viés a leitura.

Pensar em alunos leitores proficientes e produtores de textos diversos requer que a escola instrumentalize os alunos para tal. Um ponto bem relevante para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica é o trabalho a ser realizado com os gêneros do discurso, haja vista que são fundamentais para as práticas de letramento em sala de aula.

A partir da compreensão da variedade de enunciados como textos diversos,

filmes, desenhos, músicas e outros, os alunos conseguem estabelecer relações entre os diversos textos por meio de inferências, deduções e reflexões. Desse modo, os gêneros do discurso podem ser considerados ferramentas importantes para o trabalho de compreensão e produção textual do aluno.

O resultado desse trabalho com os gêneros culminará em alunos capazes de ler diferentes textos de diversos gêneros, com interação prazerosa e crítica. Além disso, será plenamente possível que o aluno consiga estabelecer conexões entre o seu conhecimento textual e o seu conhecimento de mundo, afinal, objetiva-se a mobilização coerente desses conhecimentos a fim de alcançar compreensões que possam até mesmo ressignificar a própria vida.

Assim, quando o professor realiza trabalhos com gêneros variados, permite que o aluno tenha meios de organizar seu próprio discurso, com a consciência de que terá que escolher de modo coerente o tipo de linguagem que utilizará tendo em vista o objetivo do texto a ser produzido.

Nessa senda, cada prática letrada, em seu contexto específico, tem peculiaridades, como: participantes, funções, linguagem, contexto e relações de poder. Com os avanços cotidianos em relação à produção de escrita, temos alterações nos textos, nos letramentos e nas diferenças entre as

variadas linguagens. Assim, na cultura das mídias, os textos/discursos produzidos na contemporaneidade se alteraram, seja na combinação de múltiplas linguagens: oral e escrita, assim como de imagens, músicas e sons. Todo esse processo nos levou da escrita e dos letramentos aos textos/discursos em linguagens múltiplas e aos multiletramentos.

3.3.2 Multiletramento

Ao apresentar e incentivar a “pedagogia dos multiletramentos”, Roxane Rojo, em “Multiletramentos na escola” (2012), reflete acerca da necessidade de abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, propondo perspectivas de propostas de ensino que visem a abrangência de atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural.

O conceito de multiletramento desponta para dois tipos específicos de multiplicidades recorrentes na sociedade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas carac-

teriza-se como um trabalho que emerge das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa) e a partir de gêneros, mídias e linguagens conhecidos, objetivando buscar um enfoque crítico, pluralista e democrático por meio de textos/discursos que amplifiquem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

De acordo com Rojo, os estudos apontam algumas características importantes sobre os multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de prosperidade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

A lógica interativa das novas ferramentas dos multiletramentos permite transgredir as relações de poder, em especial as relações de comunicação e informação. O mundo espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que sejam autônomas e que consigam compreender como e o que aprender, colaborando com a urbanidade.

O trabalho da escola sobre os multiletramentos deve estar voltado para as



possibilidades práticas de que os alunos sejam verdadeiros criadores de sentido. Desse modo, é necessário que sejam analistas críticos, capazes de promover transformações nos discursos e significações.

Ao pensar sobre como fazer uma “pedagogia dos multiletramentos”, Rojo pondera que é possível e desejável que o Brasil adote uma didática que busque interpretar os contextos sociais e culturais, visando uma prática transformada que seja de recepção ou de produção. A autora afirma que os desafios da educação brasileira não estão no embate com a reação, mas em como complementar tal proposta. Assim:

(a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;

(b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO, 2012, p. 31).

Esses desafios podem ser encarados como pequenos, caso haja adesão dos professores e alunos a essas ideias. Se pensarmos bem, ainda que exista uma possibilidade diversa de textos disponíveis, a escola permanece restrita ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É

importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos a partir da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. A escola também pode incorporar ainda mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas.

Novas possibilidades de expressão e comunicação são criadas pela presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea que, cada vez mais, fazem parte do nosso cotidiano. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, tendo em vista as várias modalidades utilizadas, originando uma nova área de estudos relacionada aos novos letramentos ou aos múltiplos letramentos.

No espaço virtual, leitor e autor interagem de modo constante e intenso e os espaços de produção são extremamente interativos e colaborativos. Vale ressaltar que, ainda que os ambientes colaborativos circundem na esfera virtual, as salas de aula podem e devem ser espaços propícios à construção de múltiplos textos e lingua-

gens, com variados significados e modos de significar. Segundo Roger Chartier:

O texto eletrônico, tal como o conhecemos e utilizamos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera (CHARTIER, 2002, p. 25).

Logo, a presença de tecnologias digitais cria constantemente possibilidades de expressão e comunicação. A cada dia, estão mais presentes no nosso cotidiano e, assim, como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, tais tecnologias permitem introduzir novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, sons e animações. Tais procedimentos implicam no desenvolvimento de diferentes habilidades, a partir das diversas modalidades utilizadas, como pondera Roxane Rojo, ao afirmar que tais perspectivas criam uma área de estudos relacionada aos novos letramentos: “digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos” (ROJO, 2012, p. 37).

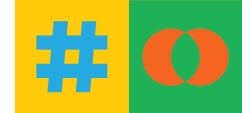
Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicida-

de de significações e contextos/culturas. Portanto, para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar os alunos no processo por meio de estratégias que permitam atingir correlações entre o conhecimento prévio e a criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e “circular” pelas diversas modalidades e manifestações culturais.

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos as ferramentas digitais. É possível formar redes que incentivem a interação; trabalhar com imagens; navegar por diferentes textos na web ou utilizar animações para simplificar atividades mais complexas.

Assim, o texto é extrapolado; os livros didáticos e práticas descontextualizadas dão espaço à hipermídia; a capacidade de criar é desafiada; ler e escrever deixam de ser o fim, passando a ser o meio de produzir conhecimentos e compartilhá-los em relações dialógicas. Portanto, as tecnologias devem ser objeto de ensino e não apenas ferramentas de ensino.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa elaborar estratégias que culminem na formação de um leitor proficiente. O ensino de Língua Portuguesa deve propor a alfabetização com vistas aos multiletramentos levando em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.



4. CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim. [...]

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? [...]

Se bem que a gente fica pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é (SOUZA apud BRANDÃO, 1982, p. 165)³.

³ Fragmento de uma entrevista concedida a Carlos Rodrigues Brandão por Antônio Cícero de Souza, publicada no livro *A questão política da educação popular*. Antônio Cícero de Souza é lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais.

O currículo fala dos sujeitos ou os torna invisíveis; valoriza tradições e representações de uma cultura ou as tornam inferiores; pluraliza as línguas faladas dos sujeitos que ali transitam pelo espaço escolar ou as padroniza; olha cuidadosamente as contribuições das diversas religiões para a cultura de cada povo ou as endemoniza; constrói uma escola onde se aprende de diferentes maneiras ou cria barreiras (arquitetônicas, simbólicas e curriculares); define o olhar sobre o mundo de forma plural ou aprisionada ao singular olhar de um imperativo dominante.

Pensar uma proposta de letramento, a partir de concepções que contemplem o contexto plural dos sujeitos é lançar um olhar cuidadoso sobre essas e tantas outras construções simbólicas e materiais que estão no chão da escola, que levantam e sustentam a base de toda instituição de ensino, dando consistência e firmeza para as ações educativas que ocorrem naquele espaço, tão polissêmico de experiências e significados sociais.

O currículo tem sido essa estrutura simbólica, presente nos silêncios falantes da escola; nos gestos de sujeitos que dinamizam as relações sociais desse espaço; nas imagens e cores que dão vida às paredes escolares; nas formas de representação do mundo social que se expressam pelas salas e corredores, a partir de cartazes, murais, avisos presentes em todos os espaços perceptíveis ou não, invisibilizados ou não, dentro da escola.

Mas também, o currículo se expressa de forma concreta, materializado nos programas de disciplinas ou componentes curriculares; no regimento escolar; no Projeto Político-Pedagógico; nas normas de conduta; nas regularidades discursivas que situam cada escola, num conjunto de saberes e poderes sobre o mundo dos sujeitos que ali convivem e partilham desse sistema operante de produção (ou reprodução) do conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história.

[...] a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares, e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores nos ensinam (os saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (“o saber ensinar”) evoluem com o tempo e suas mudanças sociais (TARDIF, 2007, p.13).

Isto porque o currículo é resultado dessas múltiplas determinações dos sujeitos sobre o mundo, sobre contexto social que vivemos e de como traduzimos essas concepções em modelos educacionais dentro do espaço escolar.

Ao pensarmos em currículo, já estamos levantando uma série de questões que vão muito além da seleção de conteúdos e eixos temáticos para cada etapa de ensino, nossas perguntas a serem respondidas pelo e a partir do currículo são de ordem ontológicas também, pois significam um tipo de homem que queremos formar. O currículo envolve, então, questões como o que ensinar? Por que, para quem e para que ensinar o que ensinamos? Sem tais perguntas, o currículo seria vazio de sujeitos e de subjetividade, não pousaria no seu ponto de chegada: a construção de sujeitos para viver no contexto da sociedade e suas práticas culturais.

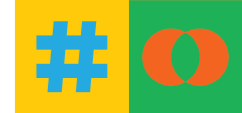
No fundo das teorias do currículo, está, pois, uma questão de “subjetividade” ou de “identidade” [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensa-

mos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2010, p.15-16, grifos do autor).

Quando pensamos em conhecimentos que devem ser considerados no currículo estamos exatamente fazendo essa relação dos objetos de conhecimento com os sujeitos a quem eles se destinam. Não podemos pensar numa escola fora de seu entorno social, fora de suas especificidades; também não podemos pensar nos/nas estudantes sem seus contextos e seu cotidiano de vida, que envolvem mais do que a leitura da palavra que eles/as fazem na escola, inclui um tipo de saber que se envolve com a própria vida.

Por isso, cada escola vive seu tempo, sua história, tem seu lugar social e geográfico e isso faz do currículo escolar um mecanismo único e plural de construção do conhecimento pelos sujeitos que ali se inserem.

Não podemos pensar nos componentes curriculares da escola do campo, sem pensar no trajeto que os/as estudantes fazem até a escola, no seu labor, nas suas formas específicas de conviver



com a terra, nas suas formas de sustentabilidade, nas dinâmicas sociais que ocorrem fora da escola, mas que interferem nela diretamente.

Não podemos pensar no ensino da língua materna às crianças indígenas, sem um processo de alfabetização bilíngüe, onde essa realidade se faz presente e prioritária; não se pode pensar em construir um currículo inclusivo sem pensar igualmente na língua dos estudantes surdos/as e sua forma específica de se comunicar com o mundo.

O currículo só tem vida se estiver ligado à vida do que acontece lá fora, antes de estudantes e profissionais que ali trabalham, adentrar esse espaço. Portanto, o currículo da educação básica precisa, imprescindivelmente, olhar para a heterogênea sociedade em que vivemos e seus contextos tão singulares, que fazem de cada escola um espaço de múltiplas identidades (étnicas, religiosas, sexuais, de gênero).

O currículo de Língua Portuguesa também se envolve nesse sentido de integralidade da vida dos sujeitos e dos conteúdos que eles aprendem, principalmente para esse componente curricular temos uma cuidadosa atenção, já que do ponto de vista teórico-metodológico, ele está presente em todos os outros componentes curriculares que fazem o currículo

oficial das escolas.

O ensino da língua é um pressuposto para melhorarmos nossas formas de comunicação sobre o mundo, ainda, é uma garantia de vivenciarmos nossa cultura, ampliando nosso universo de representações sobre a sociedade e criando novos significados culturais.

É a linguagem, com todos os seus traços simbólicos, que nos humaniza a partir de um processo educativo, nos desenvolve psicológica e socialmente, abrindo diálogos e constituindo uma rede de conexões que faz de nós indivíduos que interferem no mundo e modificam suas estruturas históricas. Pois como diz Paulo Freire, não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (FREIRE, 1967, p. 35).

Por isso, é importante que o currículo de Língua Portuguesa possa balizar essa condição da linguagem como mecanismo para a humanização dos indivíduos, dando condições para transformarmos o mundo social e histórico que vivemos e para que possamos ocupar nosso lugar na complexa teia de relações construída pelos homens e mulheres ao longo da história.

4.1 Notas sobre a BNCC – 5º ano

Para início de reflexão sobre como podemos olhar para um currículo que contem-

ple o ensino da Língua Portuguesa, a partir de concepções que alicerçam o conjunto de competências que os/as estudantes deverão ter ao final da educação básica, enquanto trajetória individual, mediada pelos interacionais, tomamos como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual não é o currículo propriamente dito, mas uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017, p. 8).

Portanto, a BNCC é um elemento central nas discussões atuais sobre os diferentes currículos que se inserem nas práticas educativas das instituições de ensino e que deve ser garantido nesta Proposta, sob a perspectiva transversal que respeita a autonomia dos projetos educativos da política educacional de cada Estado e município brasileiros.

Nossa intenção, pois, é a de constituir uma Proposta que leve em consideração a base de um currículo pensado sob a orientação nacional, sem perder de vista as singularidades do Estado e seus municípios.

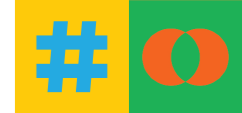
É nesse processo quase que artesanal sobre o costurar saberes e entrelaçá-los, que é possível valorizarmos nossa fala como uma voz que ecoa sobre os

significados de quem somos e que lugar ocupamos, diante de tantas diferenças regionais, marcadas em nossa cultura e expressas nos discursos que chegam à escola, seja pela voz de professores/as, seja pela voz de estudantes, seja pela voz da comunidade escolar, seja pela voz da história do entorno social que atravessa os muros da escola.

A BNCC que deve chegar às escolas do Maranhão precisa ser aquela que se entrelaçou a esse artesanato curricular, a esse processo de entrelaces de saberes locais e globais, sem os quais o currículo não poderia representar os significados produzidos pelos sujeitos que o vivenciam.

No terreno das proposições para um currículo que integre essas multifacetadas do ensinar e aprender e de como essas concepções estão presentes no pensamento de quem ensina e de quem aprende, é preciso considerarmos a construção teórico-metodológica do processo de alfabetização e letramento que se dá durante os anos iniciais e se amplia nas práticas de leitura e escrita que estudantes vivenciam na escola, durante toda a educação básica.

Tendo como ponto de partida a apropriação do sistema alfabético de escrita, a partir do processo de alfabetização em situações de letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental, estudantes devem



ser considerados em sua integralidade, o que nos remete a pensar esse sujeito para além de suas estruturas cognitivas, mas também nos seus aspectos emocionais, culturais, sociais e históricas.

Quem alfabetiza, alfabetiza pessoas e as integra num mundo letrado de forma cada vez mais apropriada às situações comunicativas e interacionais, ampliando seu universo linguístico e cultural, sua história individual e sua inserção no mundo.

Paulo Freire evoca um elemento importante do processo de aprender a ler e escrever. Quem alfabetiza não pode esquecer do tempo e do lugar dos sujeitos e desse mundo do qual participam. Não pode tornar invisível, na sala de aula, o universo particular de cada estudante, sob a pena de perder o ponto de partida para a trajetória de uma leitura da “palavramundo”.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p. 10).

Nos anos iniciais, essa imersão que es-

tudantes fazem no universo letrado de um sistema de escrita deve considerar como um direito a aprendizagem que se faz mediada pelos instrumentos simbólicos e materiais presentes como signos em cada cultura (VYGOSTSKY, 2007).

A BNCC e este documento propõem exatamente essa relação dialógica entre os múltiplos letramentos que entram na sala de aula, a partir das identidades sociais de estudantes e professores/as e de como essa multiplicidade passa a operar nas construções de novos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais necessários ao prosseguimento dos estudos nos anos posteriores.

O ensino da língua em nossas escolas deverá ter como princípio fundamental do trabalho pedagógico o texto, constituído dentro de seu contexto e de suas interconexões com o mundo e com as práticas sociais dos sujeitos leitores.

Todo texto, pois, nasce de um contexto. Cada sujeito que faz uso da escrita na produção de um texto, faz também uso dos mecanismos sociais de interação com o mundo em que vive, traz para dentro do texto seu próprio universo cultural, amplia os sentidos do que escreve e reorganiza suas formas de compreensão sobre o mundo social.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sa-

biá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos (FREIRE, 1989, p. 9-10).

A construção de textos na escola precisa considerar os cenários de vida de cada estudante, porque não há escrita sem essa vivência do ser, sem o mergulho no contexto dos signos culturais que dão sentido às experiências sociais de cada sujeito que vive no mundo.

Portanto, quando colocamos como ponto essencial de partida o texto no trabalho pedagógico de professores/as que trabalharão a Língua Portuguesa, estamos situando as condições materiais para que todos os processos cognitivo-discursivos possam surgir durante a escolarização, desde os anos iniciais até o fim da educação básica.

Pensar a língua como um elemento de produção da comunicação humana e, portanto, dos processos interativos que aprimoraram a nossa condição de humanidade é outro pressuposto do currículo de Língua Portuguesa, que deve conceber a língua como

um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. [...] Como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de prá-

ticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

A língua, assim concebida, permite nos encaminhar para um trabalho escolar que valorize as diferenças na construção da fala das crianças, a partir das marcas da oralidade, bem como na construção de suas escritas e os múltiplos letramentos presentes nesse todo discursivo.

Por isso, um currículo para os anos iniciais precisa estar compreendido nessa diversidade linguística e cultural presente em nosso Estado, pois a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas presentes na sociedade e em seu entorno.

Como defende Bortoni Ricardo (2005, p.15), o aluno que fala “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome” precisa ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas ainda, deve ter o direito de aprender que há variantes do prestígio dessas expressões, as quais são utilizadas em situações comunicativas específicas no meio social.

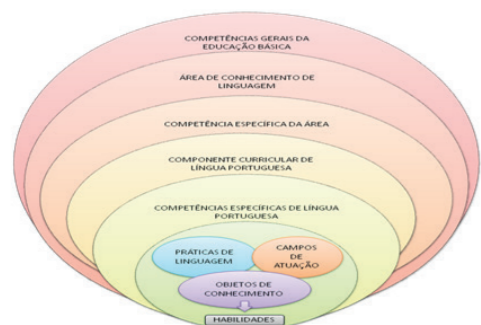
É papel do currículo escolar, fundamentado por um currículo oficial de um sistema de ensino, promover as aprendizagens

sob essa perspectiva de quem, mesmo antes de entrar na escola, já vive práticas sociais de uso da língua e, portanto, precisa ver uma continuidade dessa língua nas formas de comunicação da escola, sem jamais torná-la marginal, mas como um elemento de diferenciação e identidade cultural e linguística.

Por meio de uma análise sobre as orientações advindas da BNCC, é possível pensar na estrutura curricular para os anos iniciais do ensino fundamental e de como todas essas características ligadas à língua e à concepção de texto, leitura, escrita e oralidade, estão imbricadas na forma de conceber o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa, compreendido dentro de uma área de conhecimento e um campo de intersecções, no âmbito de competências específicas, campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, conforme mostra a Imagem 1.

Imagem 1

Campos de intersecções do componente curricular de Língua Portuguesa



Fonte: A Autora.

A língua é uma prática social e só pode ocorrer em situação de comunicação, de interação, em situações em que há a possibilidade de um outro existir, além do próprio sujeito que enuncia, mesmo que apenas simbolicamente no ato da construção de um texto, oral ou escrito. Portanto, “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é [...] um lugar de interação humana” (GERALDI, 1984, p. 41).

E é a partir dessa dimensão da linguagem, como mecanismo de interação humana, que a BNCC e este documento se propõem a pensar o ensino da língua, por meio dos seguintes eixos de integração: a oralidade; a leitura/escuta; a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica.

Pois quando pensamos no ensino da língua, é preciso considerá-la em suas modalidades e formas pelas quais se apresenta a todos/as os/as falantes que dela fazem uso no contexto real das vivências sociais, em todos os universos culturais que coexistem nos lugares geográficos e que se tornam lugares semânticos pelas construções dos diferentes grupos sociais e étnicos de nossa sociedade.

Tais lugares estruturam formas específicas de representações sobre a vida, sobre os sujeitos e sobre o modo como olham e comunicam o que pensam. Lugares cheios

de metáforas sobre quem somos, como somos e o que nos tornamos.

É o campo, a aldeia, a cidade, o assentamento, a comunidade quilombola. Territórios que produzem signos, sentidos, significados, culturalmente ricos de diferenças, que só podem existir na demarcação feita pelo sentimento de pertencimento dos sujeitos que nele vivem.

Nesses lugares, nos diferentes contextos situados que a língua toma vida e a linguagem toma formas, variações, construções únicas, históricas. Seja pelas práticas orais, seja pela marca da escrita. A linguagem toma corpo pelo uso de seus falantes nesses lugares que constroem identidades.

Portanto, o currículo precisa expressar essa pluralidade e as marcas linguísticas que dela advém. Embora tenhamos uma base comum, é na prática de se fazer esse currículo funcionar nas escolas que as diferenciações e particularidades vão aparecer e se manifestar de forma sistematizada no processo da educação formal.

Nas orientações definidas para o currículo da educação básica em nosso país, a língua portuguesa está estruturada, a partir de eixos de integração que trazem exatamente essa possibilidade de traduzir em práticas de linguagem as formas de ensinar e aprender a língua.

As práticas de linguagem, em articula-

ção com os campos de atuação, organizam os objetos de conhecimento, que serão desenvolvidos, por meio de habilidades específicas de aprendizagem, em cada ano dessa primeira etapa do ensino fundamental, que vai do 1º ao 5º ano.

As práticas de linguagem só podem ser vivenciadas em contextos reais e diferenciados, por isso, é preciso situar suas possibilidades de ocorrência, dentro de campos específicos, onde sejam possíveis as diferentes interações de comunicação humana, a saber no Quadro 4.

Quadro 4

Campos de atuação dos anos iniciais do ensino fundamental

Campos de atuação dos anos iniciais do ensino fundamental

Campo da vida cotidiana

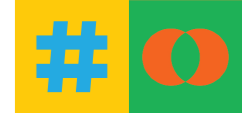
Campo artístico-literário

Campo das práticas de estudo e pesquisa

Campo da vida pública

Fonte: A Autora.

Os campos de atuação são a expressão mais viva da linguagem e do uso social dela. É também um elemento didático para que o/a professor/a possa compreender a pertinência dos gêneros textuais nas situações comunicativas apontadas em cada campo de atuação.



As estratégias dos/as professores/as precisam sempre estar fundamentadas na perspectiva de um trabalho que mobilize as competências leitoras de seus alunos/as, que só tem sentido se integradas aos campos de atuação e às práticas de linguagem.

Algumas questões centrais devem estar apoiando as concepções teórico-metodológicas dos/as professores/as ao construir sua aula:

A) ter a consciência que suas concepções sobre a aprendizagem interferem diretamente no objeto de conhecimento e na forma didática como ele é levado à turma;

B) compreender que o texto é a unidade central de seu trabalho com a Língua Portuguesa e que, portanto, é preciso criar situações comunicativas reais para a produção – oral ou escrita – desse texto, pois só terá sentido para os/as alunos, se não for um texto criado para uma situação comunicativa artificial;

C) valorizar o trabalho com os gêneros textuais, pois esta é a forma mais real e contextual de dar vida aos textos em sala de aula, visto que, mesmo antes de sua produção (oral ou escrita), o gênero implica pensar a situação de enunciação, os objetivos do texto, os destinatários, a esfera da atividade humana onde esse texto é veiculado e o seu contexto histórico-cultural;

D) entender que fala e escrita são moda-

lidades fundamentais da língua, portanto, toda e qualquer situação comunicativa faz sempre uso de uma delas ou de ambas. Isso nos permite pensar que não se pode supervalorizar uma em detrimento de outra. Quando chegam à escola, os/as alunos/as trazem suas marcas de oralidade e essas devem ser sistematicamente trabalhadas no ensino da língua, pois a oralidade “será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade, fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUS-CHI, 2007, p. 36);

E) situar a leitura como uma atividade interacional, que envolve o leitor e sua relação com o autor, por meio do texto lido. Mas também, amplia as significações do texto, pois quem lê, também passa a habitar nas palavras e no universo do texto, passa a conviver com ele. Portanto, as atividades de leitura precisam considerar essa relação de cada aluno/a com o texto, como pensa sobre as condições de produção, o que sabe sobre quem o escreveu e de como o texto passa a habitar o imaginário e o pensamento de cada criança. Pois é importante não perder de vista que, a leitura é compreensão e possui uma dimensão linguística, cognitiva, social e psicológica, na medida em que

o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a

leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la (KRAMER, 2000, p. 20).

4.2 Notas sobre a BNCC – 9º ano do ensino fundamental

Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, os alunos se confrontam com desafios mais complexos, principalmente, em decorrência da necessidade de se apropriarem das diversificadas lógicas de organização dos conhecimentos relacionados ao currículo de Língua Portuguesa. Desse modo, é importante retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, objetivando aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes.

Nesse sentido, é necessário destacar a importância de fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir de modo crítico com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018).

É indispensável levar em consideração a fase dos estudantes, inseridos em uma faixa etária de transição entre a infância e a adolescência. Tal processo é marcado por intensas alterações que decorrem de

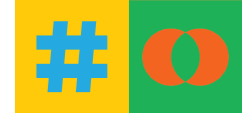
mudanças biológicas, psicológicas, emocionais e sociais. De acordo com a BNCC, “as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias” (BRASIL, 2018, p. 60).

Diante de tais aspectos, emerge a necessidade de desenvolver práticas escolares diferenciadas que sejam capazes de contemplar as necessidades e diferentes modos de inserção social.

Outro ponto relevante diz respeito à cultura digital, uma vez que promove mudanças sociais constantes e bem significativas. Dessa forma, o avanço e a multiplicação das tecnologias de informação, além do crescente acesso, por meio de celulares, computadores e tablets, inserem os estudantes nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens estão cada vez mais engajados como protagonistas da cultura digital.

Entretanto, nesse contexto, há de se ressaltar que a velocidade desses conteúdos e relações efêmeras possibilitam análises, por vezes, bem superficiais e sintéticas.

No Ensino Fundamental - Anos Finais, as aprendizagens no componente Língua Portuguesa devem ampliar as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nesse ponto, a diversificação dos contextos permite o



aprofundamento de práticas linguísticas. Ademais, o estímulo da reflexão crítica acerca dos conhecimentos deve estar em primeiro plano, com o intuito de auxiliar o aluno na compreensão dos modos de se expressar no mundo, “constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BRASIL, 2018, p. 64).

Para o componente Língua Portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, a proposta da BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho a partir de perspectivas enunciativo-discursivas. Tal proposta se configura por meio da capacidade de relacionar os textos e seus contextos de produção, desenvolvendo habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção em textos de variadas mídias e significações.

Esse panorama exige da escola o cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. Cabe, portanto, à Língua Portuguesa enquanto componente curricular, compreender e incorporar as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação. Além disso, as atividades devem educar para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cul-

tura digital. Assim, a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e conteúdos construídos, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Portanto, no Ensino Fundamental - Anos finais, a escola pode e deve colaborar com as formas de delinear o projeto de vida dos estudantes, seja na articulação dos anseios em relação ao futuro (sobre o que cada jovem quer ser no futuro, por exemplo), seja no planejamento de ações para construir esse futuro, representando mais uma grande possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Tais perspectivas carregam ainda mais peso no cenário da escola pública brasileira, uma vez que as ações da escola podem “salvar vidas”, transformar realidades e projetar futuros otimistas. A rede pública de ensino precisa assumir o papel de grande agente social, promovendo acolhimento, opções de crescimento e suporte para os alunos. Esses horizontes de alcance podem dirimir problemas como evasão escolar, violência e abuso, criminalidade e tantos outros que assolam o contexto social brasileiro.

Evidencia-se que algumas práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula não fazem uso do letramento ideológico (STREET, 2014) e, por vezes, desconsi-

deram o contexto cultural e a importância da linguagem em suas múltiplas práticas sociais e nos significados que podem assumir nas diversas situações. Dessa forma, tendo em vista a faixa etária, os conteúdos e as habilidades que antecedem o ingresso no ensino médio, o trabalho com o 9º ano do ensino fundamental deve estar alicerçado no reconhecimento da natureza dialógica do discurso, a fim de criar possibilidades de inserção e ação dos alunos, assim como de seus discursos, nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, promovendo práticas de letramento.

A execução de projetos de letramento proporciona aos alunos a possibilidade de utilizar os conhecimentos mais amplos, e não somente os saberes formais e escolarizados. Ângela Kleiman define que

um projeto de letramento constitui um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2008, p. 16).

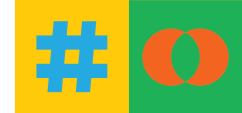
Tal prática, pautada em um projeto pensado e estruturado a partir do contexto particular de cada escola, permitirá executar o trabalho na perspectiva ideológi-

ca. Nesse sentido, uma grande ferramenta para iniciar o desenvolvimento desses projetos é compreender o “universo” do aluno naquele contexto, ou seja, investigar quais temáticas e ações despertam maior interesse, para, então, estruturar todas as etapas do projeto a ser desenvolvido.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de desenvolver os processos de alfabetização e letramento de modo indissociável, objetivando contribuir para a **formação do leitor proficiente** – aquele que é capaz de utilizar de forma ativa os textos com os quais dialoga. Essas práticas possibilitarão que o indivíduo seja capaz de intervir, de forma adequada, nas diferentes esferas sociais em que está inserido.

Assim, a concepção de leitura como um processo de interação embasa a compreensão do leitor enquanto participante ativo na construção do sentido textual, sendo capaz de refletir, analisar e questionar os textos que circulam na sociedade. Logo, essa compreensão de leitura está intimamente relacionada à concepção de linguagem como espaço de interação humana, por meio da qual, de acordo com Bakhtin (1997), os indivíduos interagem enquanto enunciam.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, os **gêneros do discurso** são “relativamente estáveis”, uma vez que se configuram a partir da esfera na qual se



desenvolvem, compreendendo o enunciado como uma unidade real de comunicação. Desse modo, Bakhtin pontua que a escolha de estilo promovida pela interação dialógica entre sujeito e enunciado, materializa a língua, ou seja, “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Levando em consideração tais abordagens, é possível compreender que o trabalho com o texto em sala de aula deve ser pautado pela perspectiva dos gêneros do discurso, considerando a **produção do texto como uma atividade dialógica**, em que o sujeito mobiliza a linguagem como uma ação sobre o meio, concebendo o texto como ferramenta para interagir nos mais variados âmbitos comunicativos. Portanto, o trabalho com o texto em sala de aula, como afirma Geraldi (1984), deve destacar o aluno como sujeito-autor, promovendo conexões entre “o que se diz, para que se diz, para quem se diz, como se diz e em que contexto se diz”.

A natureza social, dialógica e ideológica da linguagem se revela nas interações concretas que são realizadas pelos sujeitos inseridos **na vida social real**. Portanto, as atividades com o texto em sala de aula, na perspectiva discursiva, devem ser estruturadas com o intuito de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de condi-

ções que permitam que se reconheçam enquanto **protagonistas da linguagem**.

No que se refere ao papel do professor, cabe pontuar que a execução desse tipo de atividade permitirá que ele deixe de ser visto meramente como um profissional distante das práticas reais de leitura e escrita do aluno, construindo uma sala de aula com caráter verdadeiro de oficina de letramento, capaz de oportunizar vivências reais para que os alunos sejam reconhecidos como sujeitos plurais, que farão uso da leitura e da escrita objetivando agir discursivamente em diversas instâncias sociais.

Por fim, pensar nessa perspectiva de projeto, é compreender que os temas a serem trabalhados devam estar inteiramente relacionados à realidade e às necessidades do aluno do 9º ano, iminente ingressante do ensino médio. Assim, o projeto de letramento tem como fundamento a disposição de eventos significativos de utilização da leitura e escrita, que relacionem escola e vida. Nessa senda, é preciso promover a articulação entre o projeto de vida dos alunos (desejos, anseios e necessidades) e a escola. Dessa forma, os alunos poderão reconfigurar **as práticas da linguagem na escola e fora dela**, desvendando maneiras criativas e efetivas de ler, falar, interagir e intervir em seu meio social conscientemente.

4.3 Notas sobre a BNCC – 3ª série do ensino médio

A BNCC do ensino médio se organiza em conformidade ao proposto para o ensino fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e norteadas pelo princípio da educação integral. Desse modo, as aprendizagens essenciais estão organizadas por **áreas de conhecimento**, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como vimos, a área de Linguagens no ensino fundamental está focada no conhecimento, na compreensão, na análise e na utilização de diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com os meios digitais. No **ensino médio**, de acordo com os pressupostos da BNCC, a área de **Linguagens e suas Tecnologias** está centrada em:

- **ampliar** a autonomia do protagonismo e da autoria nas práticas;
- **identificar e despertar** a crítica aos diferentes usos das linguagens;
- **apreciar e participar** de diversas manifestações artísticas e culturais;
- **utilizar** de modo criativo as diversas mídias.

Nessa direção, os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens devem estar comprometidos com uma formação que possibilite uma **participação mais plena dos jovens** nas diferentes **práticas socioculturais** que envolvem o **uso das linguagens**.

No ensino médio, os jovens intensificam a compreensão de seus sentimentos, anseios, interesses e capacidades, ampliando seus vínculos sociais e afetivos. Além disso, os alunos passam a refletir acerca **da vida e do trabalho** que gostariam de ter. Portanto, os jovens se deparam com questões sobre si mesmos e seus **projetos de vida**, com as peculiaridades dos diversos contextos socioculturais.

Outro aspecto importante nessa etapa do ensino é a construção de sujeitos **autores e autônomos** que passam a ampliar as suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. “Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em música, danças [...] vídeos, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e outros” (BRASIL, 2018, p. 481). Ou seja, são práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos.

O componente Língua Portuguesa orienta uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a fim de que os



estudantes possam vivenciar **experiências significativas** com práticas de linguagem em diferentes mídias, situadas em campos de atuação diversos, relacionados ao desenvolvimento cultural, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos.

Essas necessidades exigem que as escolas de ensino médio ampliem as situações nas quais os jovens possam aprender a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas. Tais demandas exigem, ainda, que os estudantes tenham condições para alcançar maior nível de teorização e análise crítica, quanto ao exercício contínuo de **práticas discursivas em diversas linguagens**. Essas práticas têm como objetivo a participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública, por meio da argumentação, avaliação e reflexão sobre decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.

4.4 Matriz de referência para o trabalho do professor como agente de letramento (5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio)

Tendo em vista os pressupostos da BNCC e a partir das notas apresentadas sobre os principais pontos relacionados ao componente Língua Portuguesa,

é importante pensar no professor como agente de letramento.

A leitura no contexto da BNCC é caracterizada em um sentido mais amplo, correspondendo não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, gráfico) ou em movimento (filmes, vídeos) e ao som (música), que acompanha e ressignifica muitos gêneros digitais.

Pensando nisso, a seguir, apresentamos a “Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento”, baseada no teste do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), constante no livro “Formação do professor como agente letrador” (2018), de Stella Bortoni-Ricardo, Veruska Machado e Salette Castanheira.

Matriz de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento

Matriz de Habilidades de Leitura (FOCO: ler para aprender)
Ensino fundamental (5º ao 9º ano) e ensino médio

BLOCO 1 - Recuperação de informação

1. Localizar informações literais em textos contínuos (narração, exposição, descrição, argumentação, instrução, hipertexto etc.) e não contínuos (gráficos e quadros, tabelas, diagramas, mapas, formulários, folhetos de informação, peças publicitárias, certificados etc.).
2. Integrar informações entre texto contínuo e texto não contínuo.
3. Integrar informações entre dois textos não contínuos.
4. Integrar informações entre dois textos ou mais textos contínuos.
5. Reconhecer a organização de informações em textos contínuos e não contínuos.
6. Relacionar informações dentro de um mesmo texto.
7. Encontrar informações para contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal do mundo.



BLOCO 2- Interpretação

1. Inferir um ponto de vista.
2. Inferir uma relação intencional.
3. Entender a função dos elementos em textos não contínuos (diagrama, gráfico, tabela).
4. Identificar o objetivo de um autor em um texto.
5. Estabelecer relações lógico-discursivas.
6. Identificar a intenção do autor em um texto argumentativo.
7. Distinguir fato de opinião.
8. Desenvolver uma hipótese coerente com a informação dada.
9. Comparar textos.
10. Reconhecer o cenário de uma história.
11. Deduzir o significado do título de um texto literário a partir do contexto.
12. Dar uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto e justificá-la.
13. Identificar a motivação/intenção de um personagem.
14. Perceber nuances na linguagem que realçam a interpretação.
15. Identificar elementos que sustentem um ponto de vista.
16. Entender a ideia principal de um texto.
17. Entender a ideia principal de parte um texto.
18. Inferir a relação entre uma sequência de fatos.
19. Reconhecer a ideia principal de um texto quando as ideias estão contidas nos subtítulos.
20. Inferir a razão para uma decisão do autor.
21. Distinguir ideia principal das secundárias.
22. Integrar várias partes do texto.
23. Aplicar critérios dados em um texto a outros casos.
24. Reconhecer o objetivo de um texto.
25. Formar generalizações.
26. Integrar notas com texto principal.
27. Utilizar o conhecimento e a experiência pessoal para formular uma hipótese que seja coerente com informações fornecidas por um texto.
28. Associar informações.
29. Chegar a conclusões.

BLOCO 3 - Reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto

1. Avaliar a apresentação e a forma do texto.
2. Contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo.
3. Avaliar como o autor finaliza um texto.
4. Relacionar o estilo de um texto ao seu propósito.
5. Avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e aos propósitos gerais.
6. Justificar o próprio ponto de vista.
7. Avaliar a quantidade de textos argumentativos.
8. Reconhecer as vantagens de uma formatação especial em relação ao conteúdo.
9. Refletir sobre a forma de um texto.

BLOCO 4 - Recuperação de informação

1. Localizar informações literais em textos contínuos (narração, exposição, descrição, argumentação, instrução, hipertexto etc.) e não contínuos (gráficos e quadros, tabelas, diagramas, mapas, formulários, folhetos de informação, peças publicitárias, certificados etc.).
2. Integrar informações entre texto contínuo e texto não contínuo.
3. Integrar informações entre dois textos não contínuos.
4. Integrar informações entre dois textos ou mais textos contínuos.
5. Reconhecer a organização de informações em textos contínuos e não contínuos.
6. Relacionar informações dentro de um mesmo texto.
7. Encontrar informações para contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal do mundo.





5. ABORDAGENS PARA O LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os leitores mesmo inteligentes aprendem a ler tudo. Leem claramente o humor dos outros, a ansiedade, conseguem ler as tempestades e o silêncio, mesmo que seja um silêncio muito baixinho.

(Valter Hugo Mãe)

No conto “As bibliotecas”, o escritor contemporâneo Valter Hugo Mãe suscita os diversos benefícios de adentrar ao mundo da leitura e apresenta as inúmeras possibilidades que um livro pode oferecer. Nesse sentido, pensar no Letramento em Língua Portuguesa vislumbra as diferentes **sensações e percepções de mundo**, uma vez que é no texto e a partir do texto que o aluno expressa quem é ou lê sobre sujeitos tão diferentes e ao mesmo tempo tão parecidos com ele. Para que o aluno vivencie isso, a escola precisa dar o devido suporte, demonstrando que o processo de formação do conhecimento depende mais dele próprio. Desse modo, é imprescindível que a escola propicie práticas pedagógicas contextualizadas que estejam relacionadas à realidade dos alunos, o que promoverá a transversalização do conhecimento e a troca constante de saberes.

Contextualizar deve ser a palavra de ordem. Nesse caso, a **contextualização do ensino** deve ser uma das grandes preocupações dos professores, haja vista que é

na escola que o aluno começa a se perceber como cidadão do mundo. Dessa forma, para que sua trajetória seja realmente significativa, é necessário oportunizar a socialização do conhecimento, tendo em vista suas vivências e o seu conhecimento de mundo. Portanto, os conteúdos precisam ser contextualizados, com o intuito de que estabeleçam relações interdisciplinares, colaborando com as reflexões acerca das condições sociais, políticas e econômicas presentes na atualidade.

Nessa perspectiva, é fundamental trabalhar na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. A interpretação e a produção competente de textos escritos e orais devem ser vistas como requisitos básicos para o desenvolvimento pessoal e a efetiva participação do indivíduo na sociedade. Tal processo deveria ser considerado como um dos fatores primordiais para todos os níveis de ensino formal, uma vez que são atividades interacionais e constituintes de cidadãos reflexivos.

A vida em sociedade requer competências, habilidades e capacidades que constam nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas, como o Pisa, o Saeb/Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) etc. Dessa forma, entre outros aspectos, o conceito de letramento surgiu como forma de reconhecer a **variedade e diversidade** de práticas de leitura e escrita nas sociedades.

Diante do exposto, ao componente Língua Portuguesa cabe proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a promover a participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos cada vez mais **multissemióticos e multimidiáticos**, assim como novas formas de produzir, configurar, disponibilizar e interagir. Exemplo de tal perspectiva é a realidade vivenciada no contexto educacional, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, que implicou no uso de ferramentas digitais objetivando dar prosseguimentos às atividades escolares. As escolas adaptaram suas práticas ao novo contexto, buscando alcançar os alunos e efetivar a transmissão de conhecimento, ainda que a realidade sanitária no mundo seja desafiadora.

Assim, situações como a que vivemos atualmente demonstram os grandes desafios propostos às escolas, que devem adaptar-se, reinventar-se e, principalmente, não perder de vista a aprendizagem dos alunos. Pensar nas **novas ferramentas** de edição de áudio, texto, foto e vídeo tornam acessíveis a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Com o cenário atual, nota-se a possibilidade de acessar conteúdos variados em diferentes mídias, assim como produzir e publicar fotos, vídeos, podcasts, infográficos etc.

A BNCC reforça que, ainda que a web seja livre e democrática, a escola não pode deixar de considerar esse espaço e de realizar práticas efetivas. A depender da realidade de cada escola, o trabalho com a internet precisa ser realizado: seja por meio de práticas efetivas com os alunos, enquanto sujeitos de produção/alimentação de conteúdo; seja a partir da disponibilização e adaptação de materiais pelo professor, tendo em vista que, em uma significativa parte da realidade maranhense, o acesso à internet ainda é limitado.

Portanto, considerando as novas realidades e os pressupostos considerados na BNCC de Língua Portuguesa, os eixos de integração estão pautados nas seguintes **práticas de linguagem**:



Oralidade

Leitura/Escuta

Produção (escrita e multissemiótica)

Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

É importante destacar que os estudos de natureza teórica e metalinguística sobre língua e literatura e sobre a norma padrão e outras variedades da língua devem estar envolvidos em **práticas de reflexão** que permitam “aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

O tratamento das práticas de linguagem compreende dimensões inter-relacionadas às atividades de uso e reflexão. Portanto, é indispensável proceder a uma reflexão sobre estratégias de letramento pautadas na inclusão social, discorrendo sobre o imaginário coletivo presente na sociedade acerca da importância de atividades produtivas na escola. Além disso, após a revisão de conceitos e estratégias, cabe pensar na face heterogênea da língua portuguesa, propondo atividades escolares que incluam a leitura, a fala e a escrita.

Para tanto, é necessário não perder de vista que o processo de apropriação do co-

nhecimento perpassa os conceitos de letramento social e letramento escolar. A seguir, serão apresentadas práticas e abordagens educacionais para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, contemplando atividades de leitura e escrita e permitindo aos falantes/alunos maiores chances de constituir cidadania plena, como verdadeiros agentes ativos e transformadores.

5.1 Leitura, oralidade, variedade e a construção da escrita

No livro “Fala, letramento e inclusão social” (2014), Maria Cecilia Mollica aborda perspectivas pedagógicas para atividades dentro e fora do texto. A autora afirma que, com a entrada do paradigma da Linguística que rompeu com a tradição do certo e do errado, tem-se analisado a relação entre a construção do conhecimento e a interação professor-aluno. Mollica lança a proposição de **estratégias sociointeracionistas** acerca dessa relação com o intuito de superar os entraves entre as formas privilegiadas e as não privilegiadas.

O domínio da linguagem é condição fundamental para a participação social. O mundo exige discurso, ponto de vista e posicionamento. Diante dessa perspectiva sobre o sujeito, cabe destacar que o conhecimento é construído em conjunto,

a partir da comunidade em rede da qual cada indivíduo faz parte.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs-LP), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (p. 23). Nesse sentido, a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, promoverá ao aluno as percepções sobre a estruturação de sua língua.

Pretende-se, portanto, contextualizar o discurso, valorizar hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos por meio de processos de reflexão sobre o uso da linguagem e evitar preconceitos contra as formas de oralidade e as variedades não padrão.

O **trabalho com textos reais** permite que o significado seja dialógico, que seja construído pelos participantes do discurso e que o aluno seja capaz de relacionar facilmente o universo da sala de aula enquanto sujeito inserido no mundo por meio do texto como ação social. Assim, o enfoque deve recair sobre os exercícios realizados em sala de aula. Segundo Mollica, “o trabalho com exercícios, por sua vez, ajuda o aluno a sistematizar o conhecimento linguístico adquirido” (MOLLICA, 2014, p. 65). Diante disso, o profissional da linguagem deve ter como enfoque exercícios em que a dimensão discursiva se dissocia.

O **preconceito linguístico** deve ser combatido em sala de aula, não apenas por meio de conscientização, mas a partir do ensino da norma padrão através do texto, com a efetivação de exercícios. O aluno deve exercitar suas compreensões com atividades pontuais que enfocam estruturas linguísticas determinadas. Os conteúdos de Língua Portuguesa se coadunam em torno do uso da língua oral e da língua escrita e, do mesmo modo, a variação linguística deve ser abordada tendo em vista dois eixos: texto e exercício.

Um ponto relevante para pensar a Língua Portuguesa de maneira interdisciplinar é considerar o **conhecimento prévio** que o aluno traz para a sala de aula. Assim, o professor deve trabalhar com a intuição natural do aluno enquanto falante, estimulando a consciência das escolhas linguísticas que o falante faz durante o processo de construção da linguagem.

No decorrer das atividades realizadas, o aluno deverá ser capaz de reconhecer inadequações nos diferentes usos da língua, ficando a cargo do professor o papel de mediador das compreensões acerca da relação consciente de fala/escrita e dos diferentes contextos plausíveis. Portanto, os exercícios devem estimular a percepção acerca do emprego de estruturas, mostrando diferentes registros que pos-



sibilitam **compreender o funcionamento da língua**, suas construções e nuances de fala e escrita.

O uso de materiais diferenciados contribui para que o aluno possa perceber os limites e conexões entre o mundo da escola e o mundo fora da escola. Para isso, o emprego de recursos criativos e autênticos auxiliará no alcance das compreensões pretendidas.

Outro aspecto de destaque é a **interpretação de textos**, mais especificamente, as relações entre textos falados e textos escritos. Tal perspectiva intenciona despontar no aluno a compreensão dos contextos formais e informais. O professor não pode desconsiderar o conhecimento de mundo do indivíduo e jamais deve descartar uma resposta fornecida por um aluno. Ressalta-se, ainda, a relevância de verificar o perfil sociolinguístico da turma, a fim de pontuar e organizar atividades condizentes à realidade apresentada.

5.2 Os gêneros discursivos e as práticas sociais

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular.

Thomas Lemke

Tendo em vista os diversos propósitos das práticas de letramento e a função social da disciplina de Língua Portuguesa, é importante discutir de que maneira os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados.

Com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, pode-se dizer que todas as **esferas da comunicação humana** se caracterizam como esferas de comunicação verbal, o que lhes atribui sua qualidade propriamente humana. Cada uma dessas esferas de comunicação constitui seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa:

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 254).

Tal prerrogativa explicita a relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem. É fundamental, portanto, para o estudo dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal que os originam e de-

envolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo.

Para que os alunos sejam leitores proficientes e autores de variados tipos de texto, faz-se necessário instrumentalizá-los. O letramento dos alunos que concluem a educação básica vislumbra o domínio dos gêneros do discurso. Desse modo, o trabalho com os gêneros na sala de aula é um ponto fundamental para o ensino da Língua Portuguesa.

O melhor caminho é levar o aluno à compreensão da variedade de enunciados como textos literários e não literários, tirinhas, filmes, músicas, entre outros, conduzindo à compreensão das relações entre os diversos textos, inferências e reflexões.

5.3 As práticas de leitura

A literatura faz parte das comunidades humanas desde os tempos imemoriais por meio de histórias, mitos, relatos, manifestações, sagas, contos, canções e outros tantos modos de utilizar a palavra como expressão de mundo.

Nos dias atuais, a literatura parece não ter mais espaço no cotidiano das pessoas. Em seu livro “Círculos de leitura e letramento literário”, Rildo Cosson aborda a presença e influência da literatura ao lon-

go dos anos, esboçando um quadro atual da leitura no Brasil. Para o autor, o quadro é desolador para quem trabalha com a literatura e acredita que ela é fundamental para a condição humana. Acerca disso, Cosson pontua que “a situação do ensino de literatura na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da formação do leitor literário ou mais precisamente da ausência da formação do leitor literário” (COSSON, 2019, p. 12).

Nesse panorama, ao pensar no lugar da literatura na escola e na configuração do livro didático ao longo da história, Regina Zilberman (2003) chega a duas assertivas: a leitura dos fragmentos de textos literários presentes nos livros didáticos não implica a formação do leitor do livro, que é onde realmente se apresenta a materialidade da literatura, ou seja, a obra literária na sua integridade, materializada no livro, se apresenta distante ou fora do âmbito escolar. A segunda constatação de Zilberman diz respeito às novas teorias de leitura, que dispensam o texto literário como um objetivo ou fim a ser alcançado. Assim, tais prerrogativas consolidam o desaparecimento ou mais precisamente o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens (COSSON, 2019).

Após pensar sobre o lugar da literatura e suas relações culturais, Rildo apresenta o letramento literário, definindo-o



como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2019, p. 25). Diante disso, conceber o letramento literário como processo implica pensar em um fenômeno dinâmico que não se encerra em um saber ou prática delimitada. Essa apropriação exige a individualidade assim como a interação social

Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos (COSSON, 2019, p. 25).

Ora, é justamente devido a essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas, o que faz com que a literatura esteja em todo lugar. Assim, o conhecimento dos vários modos de leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e alunos/as, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola.

Existem diversas maneiras de iniciar o diálogo da leitura e por meio de várias ati-

vidades. Essas práticas contribuem para o diálogo da leitura literária, tendo como cenário principal a escola. Ao dedicar um capítulo às práticas da leitura literária, Rildo Cosson apresenta modos e abordagens para o trabalho com a leitura literária na escola. O estudioso organiza esse panorama de práticas em: o silêncio; a voz; a memória; a interação; o comentário e a análise, conforme apresentamos a seguir.

• O silêncio

No ambiente escolar, a leitura da voz precede a leitura dos olhos, com o professor lendo para seus alunos em várias ocasiões. Assim que o processo de alfabetização se conclui, a leitura silenciosa passa a ser dominante. De acordo com Rosson, essa preferência pela leitura silenciosa é reforçada pelo livro didático, uma vez que adota como modelo básico de aula a leitura de um texto seguido de atividades relacionadas. É importante ressaltar que a aula de literatura requer como primordial e indispensável passo o encontro pessoal do aluno com a obra.

O autor lança duas abordagens de leitura silenciosa. A primeira, a **leitura silenciosa sustentável**, que concede um tempo semanal (de 30 minutos, por exemplo) para que os alunos realizem a leitura silenciosa de um texto de livre escolha. Essa prática pode ser desenvolvida na biblioteca ou

na sala de aula com um livro selecionado pelo próprio aluno. É importante ressaltar a importância do professor e outros funcionários da escola na participação desse momento de leitura, até mesmo como motivação para os alunos.

O professor observará diferentes tipos de leitores, desde os que forjam a leitura aos que são mais vorazes. Para que essa prática seja validada, é indispensável que se torne uma atividade mais escolar, no sentido de ter objetivo, acompanhamento e avaliação, sem comprometer o caráter de leitura livre e prazerosa que está na base dessa atividade.

Sobre essa prática e o trabalho com o livro na escola, Rildo Cosson destaca:

A sala de aula não pode deixar de conter estantes com os livros para livre escolha e empréstimo sem registro (caso um desapareça, significa que encontrou uma nova casa). Estes livros precisam ser periodicamente renovados e o apoio da biblioteca é fundamental para isso. Se a escola não tem biblioteca, é hora de começar a campanha para a sua instalação (COSSON, 2019, p. 101).

Ademais, é muito importante que o tempo destinado à leitura silenciosa seja respeitado em todos os sentidos, ou seja, não pode ser interrompido, nem trocado no quadro de horários. Dessa forma, a escola promoverá a mensagem ao aluno de que ler é mesmo essencial, reforçando uma

cultura de leitura na comunidade escolar.

A **leitura meditativa** diz respeito à prática da leitura silenciosa que incita a percepção dos sentidos do texto que inspirem à reflexão, ou seja, ler silenciosamente não somente para conhecer o texto, mas com o intuito de conhecer, com a ajuda do texto, a si mesmo.

• A voz

Ler em voz alta é uma prática secular e, ainda que as condições sociais do uso desse tipo de leitura tenham mudado, nem por isso perdeu sua importância e necessidade na formação do leitor. A leitura em voz alta continua a ter como características fundamentais: permitir conhecer o conteúdo de um texto e proporcionar a sociabilidade, permitindo, ainda, a melhor compreensão do texto lido. Desse modo, esse tipo de leitura implica discussões, trocas de impressões, contestações e pedidos de informação suplementar e partilhada. Segundo Cosson, algumas possibilidades para essa prática são: a leitura para as crianças antes de dormir; a hora do conto e a sacola da leitura.

Além da adequação à vida escolar, a **leitura antes de dormir** é uma prática que promove a sociabilidade da leitura, ampliando as experiências de letramento e introduzindo a criança ao mundo da escrita. Os principais benefícios desse tipo de lei-



tura são: ampliação do vocabulário, uma maior compreensão do funcionamento do ato de ler, fortalecimento da habilidade no uso de livros, incentivo das práticas de leitura como ato prazeroso e da consolidação das relações de afetividade entre pais e filhos.

Para Cosson, associada a outras práticas parentais de letramento da criança, a leitura antes de dormir cumpre papel relevante no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem próximo ao escolar. Outro ponto de destaque é que essa prática auxilia o desenvolvimento emocional da criança ao encorajá-la a fazer questões sobre o texto e a manifestar o seu entendimento, aspectos importantes para a socialização.

Na escola, a leitura realizada em voz alta é utilizada prioritariamente nos anos iniciais. A **hora do conto** é um exemplo dessa prática escolar que consiste na reunião das crianças em torno do professor para a leitura de um texto. Em termos de letramento, essa prática reforça o ato ancestral de contar histórias e compartilhar experiências. Esse tipo de atividade pode ser desenvolvida com alunos de séries mais avançadas, a partir da sociabilização e divisão da leitura de textos literários, fazendo emergir trocas e reflexões acerca do material lido.

Outra prática abordada por Cosson é a **sacola da leitura** e suas variantes. “Tra-

ta-se de uma sacola contendo um ou mais textos literários emprestados à criança por um período de uma semana, usualmente às sextas-feiras, implicando que a leitura literária fará parte do lazer da criança e da família” (COSSON, 2019, p. 105). No caso das crianças em processo de alfabetização, os pais ou um adulto devem ler para a criança o livro escolhido por ela. Quando as crianças já estão alfabetizadas, elas mesmas irão ler para a família. Assim, as duas formas são igualmente importantes por envolverem positivamente a família no processo de formação de leitor e por levar a leitura em voz alta para o ambiente familiar.

Outro ponto interessante é a promoção de formas de registro dessa leitura compartilhada, seja por meio de uma ficha de leitura ou um caderno de comentários. Pensando em tempos mais tecnológicos e virtuais, os registros fotográficos também podem ser excelentes ferramentas de compartilhamentos de experiências.

Sobre esse tipo atividade de leitura, Cosson destaca que a prática da leitura em voz alta é progressivamente abandonada nos anos que seguem à formação inicial, chegando a ser mínima, ou praticamente inexistente no ensino médio, por exemplo. Para muitos professores e coordenadores pedagógicos, ler em voz alta para alunos que já dominam o processo da leitura é uma perda de tempo. Entretanto,

esse equívoco vem justamente do desconhecimento dos benefícios dessa prática, dentre os quais:

- A)** proporcionar o uso diversificado de textos em sala de aula além do livro didático;
- B)** ampliar o entendimento de um determinado tópico;
- C)** despertar a curiosidade dos alunos pela leitura de trechos;
- D)** relacionar aspectos da aprendizagem com a vida cotidiana;
- E)** conscientizar, motivar e engajar os alunos para terem interesse pela leitura.

Dessa forma, segundo Cosson, é importante que as escolas a incluam em seus programas de leitura e incentivem seus professores de diferentes disciplinas a praticarem a leitura em voz alta. Por fim, seja na escola, seja na intimidade do lar, essa prática de leitura pode e deve ser adotada para entender melhor um texto.

• **A memória**

A memória individual, construída no decorrer da história de cada sujeito, faz parte de um conjunto maior ligado a uma comunidade. Do mesmo modo, é possível correlacionar memória-leitor-comunidade.

Na perspectiva escolar, a competência literária do aluno diz respeito aos domínios incorporados por ele ao longo de sua formação enquanto leitor. Logo, pensar na formação literária exige a participa-

ção ativa da escola enquanto instituição e, para tal, a memorização deve fazer parte das práticas de leituras das aulas de literatura. Esse processo não deve se caracterizar por mera repetição. Para Cosson, “a memorização, como processo interno, a citação e a recitação, como processos externos da leitura, não podem ser vistas como atividades isoladas, mas como parte de um todo que é o letramento literário” (COSSON, 2019, p. 109). Diante disso, é possível considerar as seguintes práticas:

A) Coro falado

O coro falado corresponde à recitação conjunta de um poema ou texto narrado em que o som das vozes se alterna ou é emitido em sintonia. Essa prática permite aprimorar a elocução e a pronúncia dos alunos, ampliando o vocabulário e desenvolvendo a leitura intensiva. Além do mais, desperta possíveis interpretações de texto.

Ao se apropriar do texto para recitá-lo, o leitor constrói um sentido que guiará a sua voz. Dessa forma, os alunos não estarão apenas aprendendo, mas produzindo, uma vez que precisarão adentrar no texto para comunicá-lo, para expressá-lo. Portanto, essa prática permite ao aluno uma experiência direta com o texto literário.

B) Dramatização

A prática de dramatização se caracteriza como um momento de grande interação dos alunos com o texto e entre eles



mesmos. Segundo Cosson, justamente por essa característica de sociabilidade, “a dramatização nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoexpressão” (COSSON, 2019, p. 110).

Além dessas vantagens educativas, a dramatização enquanto prática de leitura exige a integração de várias linguagens artísticas, o que a consolida como atividade relevante para a formação do leitor. Ora, a recitação, os movimentos, o tom de voz, as cores e o figurino são elementos que configuram a palavra escrita para uma transposição. Essa construção recai sobre a interpretação de texto e a leitura literária.

A dramatização pode e deve ser utilizada em todas as situações de ensino, sem diferenciar os níveis de leitura dos alunos, haja vista que o professor deve levar em consideração o modo como os alunos constroem a dramatização do texto, a forma como o experienciam para transformá-lo em ação dramática.

• **A participação**

Diversas maneiras de compartilhar as nossas leituras estão centradas no viés da participação, o que pode decorrer antes, durante e depois do ato físico da leitura. Tal perspectiva pode ser o cerne de variados modos de leitura, desde a leitu-

ra após a indicação de um amigo ou, na escola, quando o professor acompanha a leitura de escolha livre de um aluno. Podemos destacar quatro tipos de atividade, a saber.

A) Leitura protocolada

É a leitura por meio de inferências, que consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. Assim, o professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Posteriormente, seguem discutindo e realizam novas prospecções até concluírem a leitura do texto. Esta atividade pode ser desenvolvida em uma única aula, com um texto curto; ou durante um período mais longo, compreendendo a leitura semanal de capítulos, por exemplo.

B) Estratégias de leitura

Este tipo de uso consiste em promover a interação do leitor com o texto, objetivando a reflexão sobre o processo de leitura e o uso consciente de estratégias para compreender o texto, entre as quais:

- Ativação do conhecimento prévio

Funciona como estratégia-base, uma vez que é utilizada em todos os momentos de uma leitura e ajuda na realização das outras. Ativar o conhecimento prévio corresponde à inserção do texto a ser lido em um contexto, como uma predição que an-

tecede a leitura.

- Conexão

Por meio dessa estratégia, o leitor estabelece relações pessoais com o texto, “tal como se lembrar de um episódio semelhante vivido ou narrado por alguém (conexão texto-leitor), fazer uma ligação com outro texto (conexão texto-texto) e relacionar o texto com situações sociais conhecidas (conexão-texto-mundo)” (COSSON, 2019, p. 117).

- Inferência

A inferência consiste em reunir informações dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação acerca do que está sendo lido. Um exemplo comum de atividade de inferência é construir o sentido de uma palavra a partir de seu contexto.

- Visualização

Essa estratégia está relacionada à construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que implica recorrer à experiência do leitor. Um modo de visualizar é verificar no texto palavras e expressões que remetem aos sentidos ou como as descrições são transformadas em imagens pelo leitor.

- Sumarização

Trata-se da seleção dos aspectos mais importantes de um texto. Essa estratégia é repassada por meio de anotações nas margens dos textos ou em um quadro que acompanha a leitura destacando palavras ou conceitos que são fundamentais para o

entendimento daquele texto.

- Síntese

Não se restringe apenas a um resumo do texto, uma vez que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido.

Para ensinar essas atividades, primeiramente, o professor deve mostrar brevemente aos alunos como se processa a leitura, demonstrando determinada estratégia. Depois, com os alunos em grupos ou em leitura independente, tentarão colocar em prática ou reconhecer a prática em seu processo. No final da aula, o professor retomará a estratégia desenvolvida, avaliando se conseguiram realizar. Assim, aos poucos, os alunos estão internalizando as táticas utilizadas e compreendendo seus processos mentais, a fim de compreender o texto.

É importante não perder de vista que as estratégias são um meio e não um fim. São importantes para compreender os textos e o processo de leitura, contudo, a finalidade reside em entender o que e como o texto diz. Portanto, o resultado da atividade deve ser sua compreensão e interpretação.

C) Fandom

É a forma recente e significativa de participação. Ainda que não seja uma atividade escolar reconhecida, pode ser utilizada nas aulas de literatura e língua portuguesa. “O fandom ou fanfiction vai além de textos escritos a partir de obras cultuadas, ou seja, o texto do fã que rees-



creve, amplia ou dá continuidade à obra original ou aos personagens que admira” (COSSON, 2019, p. 118).

No entanto, organizar um fanfiction ou um fandom na escola requer cuidados. O fandom precisa de orientação do professor para resultar no trabalho de participação e criatividade.

D) RPG

O RPG, traduzido como jogo de personificação ou jogo de representação, assim como o fandom necessita de muito cuidados para ser desenvolvido na escola, logo, o acompanhamento do professor para essa prática é imprescindível.

O RPG enquanto prática de leitura literária interativa apresenta como pontos positivos a motivação e a cooperação entre os alunos, uma vez que permite que o leitor assuma a narrativa por si mesmo, seja como narrador ou como personagem. Trata-se de uma narrativa construída coletivamente, caracterizando-se como uma prática de leitura participativa que leva o leitor a externar em palavras suas experiências na leitura.

• O comentário

Como prática de leitura e escrita escolar, o comentário é concebido, geralmente, como uma atividade individual. O diário de leitura e a resenha, enquanto formas de comentário, podem ser leituras

mais interativas.

A) Diário de leitura

Na escola, corresponde a um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, “podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de textos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos” (COSSON, 2019, p. 122). O diário de leitura pode ser uma atividade compartilhada. Outro aspecto de destaque: se o professor deseja adotar essa estratégia, deve ter em mente que é importante dar um retorno ao aluno para cada entrada no diário, podendo utilizar o diário, inclusive, como um mecanismo de avaliação formal.

B) Resenha

É outra prática de leitura de comentário que pode ser uso ampliado na escola. Dessa forma, como prática de leitura interativa, a resenha consiste em uma resposta, no posicionamento de um leitor acerca de uma obra. Após a leitura, decorre a elaboração de uma nova resenha, que pode ser um registro escrito formal ou um comentário oral. Assim, há um diálogo entre o leitor e os futuros leitores.

• A análise

Compreende uma extensa possibilidade de atividades, como um roteiro de leitura ou crítica cultural. Após a leitura da

obra, o processo de leitura literária deve ser permeado de práticas que promovam a interação com o texto, explorando suas características, uma explicação da construção de sentidos, uma interpretação, enfim, processos que levem à apropriação do texto como parte do letramento literário.

- Discussão em sala de aula

Existem diversas concepções sobre “discussão em sala de aula”. No campo das estratégias de leitura, “discutir em sala de aula” implica que os alunos falem uns para os outros, expondo sua opinião sobre determinado assunto e ouvindo a posição do outro. Assim, há interação entre si e com o professor.

Há condições nessa estratégia que ampliam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, seja a partir da organização em grupos ou por meio de pautas autênticas. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental enquanto mediador das discussões. Dentre suas atribuições, consta o planejamento e estruturação das discussões, selecionando o texto, orientando e exemplificando com mecanismos didáticos antes, durante e depois da discussão, ainda que deva se resguardar de ocupar o centro do debate.

- Seminário socrático

Um seminário socrático precisa ser preparado com antecedência. O primeiro passo é a seleção de um texto pelo professor

e a leitura prévia feita por todos os participantes. O texto pode ser uma obra literária ou um texto sobre uma obra literária, por exemplo. Nesse caso, a obra em questão deverá ser lida.

Cosson faz uma minuciosa descrição dessa estratégia. Sobre a condução do seminário, o autor pontua:

Quando o condutor é o professor, ele deve se abster de participar do processo de discussão com sua posição, mas é função do condutor demandar que os argumentos sejam baseados em exemplos, manter o foco da discussão sobre a obra, registrar os consensos, lançar novas questões, ou seja, encaminhar a discussão para uma análise da obra, o que de resto é função de todos os participantes (COSSON, 2019, p. 128).

No encerramento do seminário, o professor deve avaliar a atividade, enfatizando as regras de civilidade, por exemplo: deixar o colega falar, ouvir com atenção, respeitar opinião e discordar sem agredir. Nesse momento, deve aproveitar para fazer as correções necessárias, reforçar habilidades, comentar as dificuldades e valorizar as análises realizadas.

Dessa forma, o seminário socrático é uma discussão estruturada e que depende da condução do professor, que não deve estar no centro do debate. O professor não pode emitir sua opinião a todo momento e nem controlar excessivamente os partici-

pantes, uma vez que a interação acontece quando o participante consegue se expressar livremente. Ademais, a leitura da obra em questão é primordial para a boa execução da análise. Assim, o seminário socrático conseguirá desenvolver o pensamento crítico, tornando-se uma prática efetiva de leitura.

- Círculos de leitura

Os círculos de leitura apresentam um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa, uma vez que amplia as perspectivas de interpretação da leitura individual por meio do compartilhamento e diálogo em torno da obra selecionada. Dessa forma, o círculo de leitura possui grande aplicabilidade na escola, colaborando para a formação do leitor.

Rildo Cosson, em seu livro “Círculos de leitura e letramento literário” (2019), apresenta as características do círculo de literatura proposto por Harvey Daniels (2002), que pode ser desenvolvido nas escolas como prática de leitura, conforme apresentado a seguir.

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em post-it e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação dos alunos;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo (COSSON, 2019, p. 140 apud DANIELS, 2002, p. 18-27).

Em síntese, após a apresentação de diferentes abordagens de práticas de leitura, devemos ressaltar que a formação do leitor é função primeira da escola. Por isso, a interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. “As práticas de interação são rotas traçadas no território que conhecemos como letramento literário” (COSSON, 2019, p. 130). Assim, cabe ao professor definir os melhores caminhos, considerando a escola, a comunidade escolar, o contexto e todos os elementos que influenciam na boa condução de aulas e práticas. Só não pode perder de vista a importância da leitura, da literatura e todos os seus enlaces.



6. LETRAMENTO E FORMAÇÃO EMANCIPADORA: VOZES DO MARANHÃO

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar
[...]
Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.
(Antonio Machado)

⁴ Entrevistas concedidas pelas professoras da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Professora Karine Miranda (Centro de Ensino Joaquim Aroso e Centro de Ensino Profa. Zoé Cerveira - Raposa/MA); professora Maria Leda Ribeiro (Unidade Integrada Maria Cantanhede)

Nessa trajetória sobre essas páginas, vamos dialogando com o/a leitor/a na tentativa de tornar interacional e viva cada palavra desta Proposta, não nos esquecendo que o texto só ganha sua dimensão social e psicológica porque ao escrevermos, pensamos em alguém, nos povoamentos que estarão presentes em cada território dos sentidos que vão sendo dados às palavras.

Também pensamos que algumas vozes seriam importantes para lançarmos uma Proposta a educadores/a que estão no cotidiano das escolas maranhenses. Como diz Boaventura Santos nada sobre nós, sem nós.

Portanto, este capítulo é um convite a todos/as os leitores/as para se verem

nas palavras de quem igualmente vive a escola e pisa o seu chão, de quem dialoga com o sentido de uma práxis que é ao mesmo tempo, libertária e emancipatória, de quem se constitui como sujeito, tecido pela história, enviesada em muitas outras histórias.

Este capítulo vai trazer a trajetória contada por professores/as que dão sentido à sua profissão, sempre no plural. Demarcam, em seus discursos, o chão onde pisam, o território ao qual pertencem como agentes de formação, como sujeitos em construção.

Com a palavra e a partir de seus lugares de fala, os/as professores/as Karine, Maria Leda, Cíntia Guajajara, Gustavo e André ⁴.

6.1 Sobre se tornar professor/a e o caminhar ao longo da vida: um autorretrato em construção permanente

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. [...] Continuando a escutar, ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito (BOSI, 1999, p. 34).

As narrativas que dão corpo a este capítulo são resultados de relatos orais feitos por professores/as da Rede Estadual de Ensino, e isso, tem um significado especial aqui, pois em suas memórias sobre a profissão, estão construindo um autorretrato individual e subjetivo, mas ao mesmo tempo, objetivado pelas condições de seu meio social, cultural e histórico, que mostram o currículo vivo do Sistema Público de Ensino do Maranhão, que mostram ainda, a diferença dos contextos de vida de cada grupo identitário que compõem o quadro de professores/as do Estado.

Como na produção de um texto, as narrativas vão se dar dentro de contextos específicos (diversos), e, ainda que produzido de forma individual, é coletivo, no sentido de que essas narrativas falam de identidades profissionais, condições de trabalho, formas de organização do ensino, relação entre sujeitos.

São, pois, relatos que se envolvem com a experiência de quem se torna professor/a, de como se torna professor/a.

E como você se tornou professor/a?

“Bem, é... eu acho que me tornei professora... parece muito clichê dizer isso, mas desde pequena mesmo. Né, eu lembro que quando as pessoas me perguntavam, eu dizia que seria professora, já com 4 anos, 5 aninhos e tal. Inclusive eu brincava de dar aulas. É... eu já sofria algumas represálias por isso, né, no sentido de “tem certeza?” né. Eu lembro bem assim já com uma idade mais avançada das pessoas questionarem a escolha. Talvez por pensar nesse estigma aí do salário ou das dificuldades, mas eu escolhi a profissão muito cedo, né. Não por influência de alguém em casa, não tem ninguém na minha família que seja professor, mas... acho que muito pelas referências que eu tive, pelos professores. Eu sempre fui uma pessoa muito apaixonada pela escola. [...] É... então, eu sou apaixonada pelo ambiente escolar, né. Todas as escolas em que eu estudei, eu tive sempre um, um afeto, foram locais que... me passaram e que me passam até hoje bons sentimentos, né. E também tive muitos professores que foram referência e que continuam sendo referência” (Professora Karine, professora da zona urbana, no município de São Luís).

“Desde de muito cedo fui incentivado pela minha irmã que era professora e proprietária de uma escola particular. Esse foi meu universo desde então. E aquilo me incentivou bastante e sempre olhei a profissão com admiração e assim não foi difícil enveredar por essa área” (Professor André da zona rural do município de São Luís).



Ninguém é professor/a, ou nasce professor/a. As pessoas se tornam, à medida que constroem suas identidades profissionais. Isso é importante de se dizer, para não cairmos num essencialismo da profissão de professor/a. Ildeu Moreira Coelho (1996) diz que o ofício de ensinar não é para aventureiros, é para homens e mulheres que, além do conhecimento e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Nossa profissão é existencial, está ligada a inúmeros fatores de ordem social, familiar, histórica, cultural. Como bem coloca Nóvoa (1992, p. 16), a identidade não é um produto, não é algo que ganha de forma acabada e pronta, ela é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Isso envolve, sobretudo, perceber as condições históricas de nossa profissão e de como ela é vista socialmente. Como a professora Karine bem coloca, sobre a profissão de professora, que carrega a marca da desvalorização profissional e da precarização do trabalho docente (ARROYO, 2009).

A identidade profissional de professores/as também está ligada às nossas vivências positivas sobre a escola, so-

bre os outros professores/as com quem estivemos durante nossa escolarização. Karine demonstra isso quando traz a memória afetiva de como a escola, para ela, sempre foi um ambiente acolhedor, de afetos. Já o professor André construiu no convívio da profissão com a irmã o caminho para admiração pela profissão. Aquilo que marca nossa identidade profissional está indubitavelmente ligado a todas as situações em que fomos afetados, por alguém, no ambiente escolar, ser afetado por experiências positivas ou positivadas é um elemento importante para a constituição do/a professor/a que nos tornamos.

“Sou professora há mais de 20 anos e minha primeira experiência foi com turmas de jovens e adultos, na qual é... a partir daí me despertou continuar como educadora, é... partindo do princípio do que Paulo Freire nos fala, né, que os saberes, não têm saberes iguais, mas tem saberes diferentes, e... a partir das turmas de EJA, eu consegui conviver e perceber é... a importância desse conhecimento que os educandos já traz pra sala de aula, né, e essa relação com o professor dentro de sala de aula constrói-se um conhecimento. Então, foi a partir daí, que eu me apaixonei, né, em continuar minha trajetória. E... sendo educadora, professora, é... no ensino regular né” (Maria Leda, professora no assentamento São Domingos).

Paulo Freire (1987) nos fala que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, a educação é sempre um processo de duas ou mais pessoas, pois os homens e mulheres se educam, mediados pelo mundo, pelas suas histórias, pelos seus saberes.

A fala da professora Maria Leda está cercada e povoada de pessoas, dos sujeitos que estiveram presentes em sua trajetória. Mediada pelo mundo, as leituras e reflexões sobre como se tornou professora, expressam essa construção social de um conhecimento que só se constituiu como práxis, porque o sujeito aprendente reconhece a presença do outro e sua importância para o tornar-se educadora de jovens e adultos.

“Me tornei professora indígena aos 17 anos, é... por necessidade de se ter uma professora na aldeia. Juçaral foi a minha primeira aldeia, é... de experiência, né, profissional, experiência como professora. Foi uma escolha da comunidade, o cacique, os pai de aluno da comunidade se reuniram né e aí, me indicaram pra mim alfabetizar as criança né. Já tinha feito um curso também na... pela Funai, oferecido pela Funai. Funai e a Seduc, não me lembro bem. E meu primeiro curso que eu fiz foi na língua materna e recebi o kit material, [...] e daí eu comecei a trabalhar na língua materna, leitura, né, a gente conhecer a nossa ortografia guajajara, né, e fazer leitura, leitura e conhecer a escrita, né” (Cíntia Guajajara, professora indígena).

Uma narrativa é muito mais que um apinhado de memórias que se vai costurando como uma colcha de retalhos, ela expressa, pela vivência do sujeito da enunciação, problemas sociais, econômicos e históricos de um sujeito e seu grupo social.

Esse sentido da narrativa nos convida a olharmos para o relato de Cíntia Guajajara e Gustavo como alguém que tem sua identidade construída, em meio aos problemas sociais e históricos que sofrem os povos indígenas, rurais e de pequenas cidades.

“Eu observava o meu pai preparando as aulas e via o empenho, a dedicação no que fazia. Ele era professor, o que na época, era quase ser um sobrevivente, não uma profissão como bancária, advogado, enfermeiro. Era o que tínhamos para sobreviver. Depois, vi que na verdade ele era um herói. Nesse momento queria ser igual a ele” (Gustavo, professor de Matemática em Anajatuba).

A educação é sempre um ato político (FREIRE, 1967) e isso nos leva a entender a dimensão política do tornar-se professor/a para Cíntia Guajajara, que está ligada à situação em que se encontram inúmeros povos indígenas no Brasil, em relação ao número reduzido de professores/as indígenas devidamente formados/as para atuarem nas escolas indígenas. Realidade parecida com professores de matemática das comunidades rurais e



das pequenas cidades onde a necessidade, é sanada, na maioria dos casos, com professores/as sem a devida formação.

Há, ainda, a força do sentimento familiar e de comunidade que se estabelece nas decisões da aldeia e que está no ponto de partida para a trajetória da professora Cíntia Guajajara, e de admiração, como no depoimento do professor Gustavo.

Essas narrativas trazem os aspectos ligados à importância de uma formação inicial, apresentando, também, o sentido de coletividade tão presente nos significantes culturais dos povos indígenas e enraizado no seio familiar que demarca o início das carreiras profissionais descritas, na medida em que se estabeleceram em virtude das necessidades e dos contextos sociais vividos.

6.2 O caminho se faz andando: formação profissional e as formações ao longo da vida

“Não é apenas uma parte de nós que se torna professor” (ASHTON-WARNER apud NÓVOA, 1992, p. 82). Quando pensamos em quem nos tornamos durante a trajetória de nossas vidas como profissionais, estamos também pensando em como nossas outras identidades sociais vão atravessando o/a professor/a que nos tornamos.

São as marcas de nossa vivência íntima com o nosso eu e com os outros que fazem

de nós o/a professor/a que nos tornamos. A forma como lidamos com os racismos pelos quais passamos; com as desigualdades; com o machismo dentro de casa, na rua ou no espaço escolar; com a falta de empatia; com as formas silenciadas de nos calarem; com a vida que nos atravessa todos os dias, em nossa caminhada.

Com que pedaços de experiências subjetivas foi feita a construção de nossa autoestima? Que relação tivemos com nossa formação inicial? E as formações que vieram depois, quando já estávamos no chão da sala de aula?

Todas as experiências que vivemos estão lá, de certa forma presentes, no/a professor/a que nos tornamos. E é isso que as narrativas de Maria Leda, Cíntia Guajajara, Karine, Gustavo e André têm a nos dizer. Somos nós também, na condição de professores/as que misturamos nossos pedaços de vida fora da escola com aquilo que vivemos dentro dela.

“É... como eu estava dizendo né, eu tive bons professores né. Hoje, enquanto professora, eu consigo avaliar o quanto esses professores foram importantes. E principalmente os professores de Língua Portuguesa, né. O que justifica a escolha por essa área né. E... acho que foi que... esses professores colaboraram muito pras minhas escolhas, pra minha formação. É... eu posso dizer que eu tive uma base muito boa nas escolas onde eu estudei, né” (Karine).

“[...] assim percebo que na minha formação não houve lacunas, desde a educação básica até a graduação. Isso contribuiu para minha formação sólida. Hoje, boa parte do que aplico em sala de aula é reflexo da minha formação. Professor não pode parar” (André).

Aquilo que vivemos dentro da escola só vai fazer sentido se na nossa formação, os nossos saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes do conhecimento (PIMENTA, 1999) estiverem articulados para construir nossa identidade profissional, a partir de um sentido existencial dos sujeitos que seremos em nossa prática pedagógica.

“Olha, a minha formação inicial, ela colaborou muito pra meu processo de... formação como professora mesmo, assim. E costumo dizer que essa experiência, ela se deu principalmente no ano de 2002, foi o momento que cursei, iniciei, né, o curso de mestrado, é... novamente em parceria pelo Pronera, eu costumo dizer pra todos que eu sou fruto do Pronera, né, o Pronera é o Programa Nacional da Reforma Agrária, na qual já formou muitos né, é... do campo da classe trabalhadora e eu sou fruto do Pronera. Então, a partir daí, eu comecei a compreender os princípios da educação do campo e, no mestrado, ao mesmo tempo que eu trabalhava, e estudava né, meu curso, eu também tinha possibilidade de tá tanto me formando, como colocando isso em prática, em sala de aula” (Maria Leda).

“Ensinar matemática já é um desafio. Imagine isso no contexto de uma cidade como Anajatuba. Somos extraterrestres (sorrisos), [...] e a universidade não nos ensina isso. No chão da escola percebemos o que e por que ensinar. A matemática tem que ser útil para eles, se não, seremos coadjuvantes nesse processo de educar” (Gustavo).

A formação de professores/as indígenas e dos/as professores/as do campo, encaixa-se aqui as pequenas cidades e zona rural, é um elemento importante para pensarmos numa pedagogia que possa se traduzir em saberes e práticas que respeitem o lugar e o tempo de cada cultura. Não se pode delimitar no campo da formação de professores/as, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas Licenciaturas, uma formação unilateral, com saberes privilegiados e saberes negados no currículo dos cursos de formação.

Como defende Arroyo (2014, p. 30), é preciso “[...] reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria identidade da pedagogia hegemônica”.



"[...] Quando terminamos o magistério, me surgiu a oportunidade d'eu... é... ingressar no curso de Licenciatura Intercultural em Goiânia, e aí, aumentou meus conhecimentos, né, e pude aprimorar meus conhecimento pra mim me apropriar, né, dos conhecimento. E aí, foi muito bom minha passagem em Goiânia, né. Hoje eu sou graduada na Ciência da Linguagem e aí, trabalhar por temas contextuais só aumentou, só ampliou meus conhecimento e valorizar mais ainda a questão da educação escolar indígena, né, o específico. Conhecer os conhecimento universais, mas também valorizar a nossa realidade, conhecer a nossa realidade. O aluno precisa conhecer o seu espaço geográfico, as história, né, as festa, os rituais, né, os canto [...] as história que está sendo deixada de contar [...] eu tenho motivado muito meus alunos a ouvir história" (Cíntia Guajajara).

A formação nos acompanha para refletirmos sobre nosso papel dentro da escola, mas também para o reinventarmos, envolvemos nossa prática num saber que vai além de aplicar teorias, mas que percebe o que é importante ensinar, para que ensinar determinados conhecimentos e a quem importa certos saberes.

Quando caminhamos por esse olhar, estamos construindo um espaço que se enche de diferentes leituras e escritas, linguagens e formas de estar no mundo, formas de humanizar o saber com aquilo que a linguagem produz no espaço e tempo dos sujeitos que a utilizam: a cultura.

E cada professor/a, em seu espaço e tempo de atuação, deve ensinar esses saberes que sua cultura considera importantes e que fortalecem os signos ali partilhados, para se traduzirem no repertório das práticas de leitura e escrita que a escola ensina.

"A gente tem de contar histórias e, por elas, dar sentido à existência das pessoas e à nossa própria existência. São as histórias que contam quem somos nós, de onde viemos" (MUNDURUKU, 2010, p. 33).

6.3 De tal forma que tua fala se torne a tua prática

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61).

Nossa prática tem muitas concepções sobre nossa forma de ver as pessoas, o mundo, de entendimento sobre a humanidade que está em nós, do sentido de sociedade e de nossa história, enquanto sujeitos que estamos no mundo.

Por isso, o que ensinamos está sempre carregado do que somos, está repleto das nossas condições existenciais, dos nossos problemas e soluções. A língua e a matemática, como nossa via de acesso e de construção da cultura, também são mecanismos de demarcações e poder.

"Então, é... a língua, ensinar a língua portuguesa, ela tem adquirido assim... é... um espaço bem importante na minha vida, a partir do momento que eu percebi né, na minha trajetória, né, nas minhas práticas em sala de aula que, que a língua, de certa forma, ela é uma fonte de ideologias e a melhor forma que nós temos de se expressar. Então, é interessante a gente perceber isso, porque através da língua portuguesa podemos enxergar leituras, escrita, não só como uma coisa do mundo da escola que é assim que a gente pensa 'ah, a língua portuguesa, então vamos pensar algo só voltado pra escola'. Não. Mas a partir dessa... da linguagem, a gente pode compreender esse nosso dia a dia, nosso modo social, né, como que as ações que faz parte direta, indiretamente da nossa vida, né, como participante de grupo, participante de movimentos sociais, como participante de comunidade, ou seja, são necessidades, né, que só serão atendidas, através de, da linguagem, né. Então, a língua portuguesa, ela é assim... uma disciplina fundamental né, na vida de todos os sujeitos, desde que a gente consegue percebê-la, o seu poder que ela tem, que é ali através da linguagem, claro né" (Maria Leda).

O sentido político de quem ensina a ler e escrever é de dizer que existem sujeitos no mundo, que aprendem, que ensinam, que falam, que escutam, que se posicionam. Como diz Paulo Freire, não estão apenas no mundo, estão com ele. Isso é o que nos torna humanizados, estar não somente nos nossos contextos, mas estar com eles em nós.

"Ensinar qualquer componente curricular é importante. Para mim, ensinar tem um significado importante porque o aluno depende significativamente disso para outros aprendizados em qualquer área do conhecimento. Ninguém aprende se não for um bom leitor em Matemática, em Português, em Química, o que me faz me preocupar mais ainda na formação integral do estudante. O trabalho com o estudante deve ser balizado por documentos oficiais intra e extrassala de aula, dando um cunho transversal ao que ensino" (André).

A língua é uma forma de estarmos com uma determinada realidade, participando dela. Não deve servir, então, na escola para construir falas artificializadas, nem textos que não servem para compreender esses contextos.

Quem fala, quem escreve, quem lê, está sempre entrando em contato com uma nova possibilidade de construção, de seu universo interior e do meio que o rodeia.

A língua, incluindo-se nesta a linguagem matemática, é um mecanismo de poder. É um fator de estratificação social (BORTONI RICARDO, 2005), pois hierarquiza os sujeitos, a partir de suas falas. Por isso, é importante dominar seu uso, como mecanismo de estar presente no mundo, não para negar sua identidade linguística-cultural, mas para a partir dela, conhecer outras possibilidades de expressão da linguagem, desconstruindo a visão unívoca dos modos dominantes de se conhecer os objetos de cada área e rompendo com as formas engessadas de nos expressarmos.



“E... quando eu trabalhava no fundamental menor, eu dava aula pela manhã e a tarde levava os menino pra pescar, mostrando o espaço, os peixe, as técnicas de pescaria, né, do povo Tenetehara, desde cedo as criança já saber, né, pescar de peneira, fazer as moqueca. Isso aí, já é a alimentação tradicional do nosso povo. E aí, quando eu fui pra Goiânia, é... trabalhar por temas contextuais, né. É muito importante a gente trabalhar por temas contextuais, eu aprendi muito isso aí, valorizei mais as festas, os rituais, o rito de passagem da menina moça, tudo isso pra mim hoje é conhecimento, é educação que a gente passa pros nossos filhos, né, a moça saber do resguardo, saber os rituais. O rapaz também saber, né, o tempo de iniciação das festa e hoje eu me tornei assim né, uma cantora, uma professora cantora. Eu passei cinco anos fora da sala de aula, mas eu fiquei ensinando na comunidade, ensinando os canto, ensinando é... valorizando a língua materna, eu fiquei produzindo livro. Hoje eu sou autora dos livro. Tem já uns cinco livros junto com a comunidade, com alguns professores, alunos e a UFG [Universidade Federal de Goiás] e a UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais]. Nós temos dois livro pelos saberes indígenas na escola e ta saindo o terceiro livro nosso, com o apoio e organização da faculdade, da UFMG, de Minas Gerais” (Cíntia Guajajara).

A educação tem um sentido holístico, não segregado. Por isso, é preciso ensinar às crianças a língua materna, mas também a língua e a matemática para comunicação com os outros, e também, ensinar rituais, práticas ancestrais e tra-

dições. O dia a dia deve estar não só presente na escola, mas é a própria escola, pois não se pode ensinar a ler o mundo, sem compreender que esse mundo participa dos saberes que a escola determinou como importantes em cada cultura, em cada território.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Na prática pedagógica, é perceptível a conexão do ensino da língua e da matemática a partir dos contextos, das vivências de um mundo que se enche de sentidos na escola. É essa educação informal que atravessa o cotidiano dos/as estudantes, que também enche de pedaços de vida as atividades que ocorrem na escola e, que terminam por influenciar a trajetória e projeto de vida dos/as estudantes, inclusive os impulsionando para a continuidade dos estudos.

“É... é... eu... até me emociono ao falar disso (riso nervoso) [...]. É... na rede pública estadual, é... é muito... assim... não sei explicar. É algo que me dignifica, sabe. É... poder fazer, poder modificar, influenciar positivamente na vida das pessoas, né. Na minha experiência com o ensino médio, mais precisamente com o terceiro ano, alguns alunos

eu acompanhei durante o primeiro, segundo e terceiro ano e eu consegui ver os avanços deles..., o gosto pela leitura, pela literatura, né, a partir de projetos que eu desenvolvia com eles. É... o avanço neles na escrita, em relação à escrita. [...] Eu vou dar o exemplo dessa turma, que eu trabalhei três anos com eles, eu consegui fazer a diferença na vida deles, inclusive é muito satisfatório porque muitos conseguiram passar no vestibular, né. [...] algumas alunas, inclusive, acabaram escolhendo letras, é... por influência, [...] por se identificarem, né, então isso é muito satisfatório. Não tem preço, não tem preço” (Karine).

6.3.1 Ensinar é impregnar de sentidos

Quando ensinamos, aquilo que ensinamos tem que estar em nós, seja por meio de nossa luta dentro de um grupo, seja como pesquisadores/as, seja como gente.

De alguma forma, o que ensinamos tem sentido se também nós formos afetados pelos saberes e conhecimentos que levamos para a sala de aula.

Afetar e ser afetado, ensinar e aprender, aprender para ensinar. É sempre uma troca, é sempre uma construção que nos toca e nos move, senão, não gera aprendizagem – nem em nós, nem naqueles a quem queremos atingir.

É importante sempre nos colocar essas questões centrais, que estão antes de adentrarmos ao espaço da sala de aula, que decorrem de um processo de consciência, de projetar, de planejar o pensado e o sentido.

O que você pensa quando planeja suas aulas? Como você pensa suas aulas? O que vem primeiro nesse processo de planejar?

“Então, eu penso sempre que primeiro eu tenho que entender aquela realidade, aquela turma, né. Claro que cada turma tem suas especificidades, mas eu tento entender cada turma, para então pensar nas atividades. [...] eu tento sempre adaptar as realidades aos contextos, né. É... e no caso da educação de jovens e adultos é necessário, foi necessário, cada turma tem suas especificidades. Às vezes, por conta de um aluno, você precisa adaptar aquelas aulas, porque se você avança muito aquele aluno vai ficar muito pra trás e isso é muito ruim pra ele. Ele pode até deixar de ir pra escola” (Karine).

“Muitos alunos nossos indígenas estão muito viciado naquele jogo do Free Fire [jogo online que pode ser jogado casualmente entre amigos e tem como objetivo sobreviver a inimigos dentro de uma zona segura], né, e aí, eu penso futuramente da gente tá pensando, criar vídeos [...] contextualizando com a própria realidade do nosso aluno indígena, né, pra eles dá gosto, né. Acho assim que temos muitos temas importante pra ensinar, né, nas escolas indígenas. [...] É assim que venho trabalhando [...] pintura corporal, a pintura e seus significados, o artesanato, as festa, o cocá, o maracá, a pescaria, né, as caça, os tipo de caça, nossa alimentação tradicional, né, o que produzimos, o cuidado do nosso território. Eu acho que hoje assim, eu tenho uma visão mais ampliada com relação à educação escolar



índigena. O que vamos ensinar, o que nossos alunos vão aprender, o que eles querem aprender, preparar nossos alunos pra ser os nossos futuros professores, doutor, advogado, cada um deles têm uma visão de nós ocupar também os espaço na comunidade e também na sociedade” (Cíntia Guajajara).

“Primeiramente, quando eu vou planejar as minhas aulas. Primeiro ponto: não vou pra sala de aula sem planejar, esse é um ponto. Segundo: os meus planos de aula têm que ser considerados os objetivos para, mas os objetivos que dê pra atingir com meus alunos, né. [...] E também, dentro do meu planejamento, [...] sempre preparar uma aula levando em consideração as questões culturais, sociais dos meus alunos. Qual é a sua realidade? Quem são os alunos? Que tipo de alunos eu pretendo formar (não que eu pretenda formar, mas que eu pretendo contribuir pra sua formação e... a partir daí, as minhas aulas são de forma contextualizada. Tanto contextualizada, como interdisciplinar. [...] Trabalho muito com textos [...] textos reais, textos que, de fato, estão na atualidade, textos que também seja produzido próprios pelos alunos” (Maria Leda).

Além do processo de planejamento e de considerarmos a realidade dos/as nossos/as estudantes, é importante que a aula seja vivida, sentida, como um ato amoroso pela turma, com o cuidado, a atenção e o prazer de experienciar cada nova situação de forma dialógica e com a percepção de quem avalia no sentido de que as habilidades planejadas para aquele objeto de ensino sejam alcançadas, mas que junto com ela, os/as estudantes se tornaram sujeitos de sua história, de seu pensar e refletir sobre a vida.

E esta aí foi a coisa mais bonita que eu aprendi em minha vida de professor. Que tudo o que eu sei aprendi com outros, ensinando a eles também. Que tudo o que eu aprendi foi algo que eu construí de dentro para fora. Mas foi sempre uma espécie de troca. Nunca aprendi nada sozinho, sempre alguém escreveu o livro que eu li. Sempre alguém me disse uma coisa nova que eu não sabia ainda (BRANDÃO, 2005, p. 75-76).

A aula é o momento em que se troca, se dialoga, se busca significados junto com o outro, em um ato individual e coletivo, simultaneamente. De uma relação que só é possível quando a turma se tornou um espaço de horizonte para quem ensina e para quem aprende, espaço de histórias e intersubjetivo, construído a partir de interações que se estabelecem pelo respeito ao conhecimento que o outro traz e de suas referências culturais e históricas, sem as quais ele não se torna sujeito.

Quando uma aula é boa para você? Que significados são importantes para que você diga que a aula teve sentido?

“Eu acho que é boa quando há trocas, né, quando há muitos sorrisos. Eu, particularmente, não sou muito fã de anotar no quadro. Por exemplo, não que eu não goste de anotar no quadro. Não, não é isso, mas eu acho que quando a aula é conversada, dialogada, quando há trocas ou quando eles produzem algo, é... material ou mesmo intelectual, as aulas são boas. Eu saio mais satisfeita. Eu vou relatar aqui um projeto de leitura que eu desenvolvi com o ensino médio, que era, foi até inclusive sob a perspectiva de um projeto da Seduc que o ‘Pare e Leia’. Então, foi um projeto que foi desenvolvido ao longo de vários meses, que culminou com apresentações, com recitais, com várias atividades envolvendo todas as turmas da escola. Havia momentos em que eles paravam para ler, né. Toda semana tinham dois horários. Já eram determinados. Eles sabiam que naquele momento, eles iam até a biblioteca e escolheriam um livro e passariam a trabalhar com esse livro ao longo dos meses. Toda a escola parava para ler, inclusive os funcionários como forma de despertar e motivar, enfim, foi um trabalho que durou muitos meses e que foi muito satisfatório. Alguns alunos nunca tinham lido um livro, então, foi muito... muito bom, é... promover isso” (Karine).

“Quando eu consigo perceber a interação da turma comigo durante a aula, sei que tá dando certo. A maioria deles acha que se não tem número não é matemática. Sempre tenho sucesso quando a aula é da realidade deles. Uma conta de luz, calcular um desconto, mostrar o tempo que gastam nos joguinhos do celular, isso tudo que eles conseguem enxergar no mundo deles na disciplina de matemática. É gratificante perceber que depois da sala de aula eles me procuram para conversar ou demonstrar que entenderam o assunto ali, a aula rendeu” (Gustavo).



6.4 Uma pedra no meio do caminho... porque caminhos são feitos também de pedras

Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
[...]

⁵ Conceição Evaristo, no livro "Poemas da recordação e outros movimentos".

é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio (EVARISTO, 2008, p. 25)⁵.

O ato de ensinar envolve um processo de integrar inúmeras possibilidades didáticas sobre as formas de operar o uso da língua, ler gráficos, representar expressões numéricas e da fala e suas semióticas, também é constituída de modos diferenciados de construir o pensamento dos sujeitos e suas formas de expressão.

Hoje, muito mais, com as inúmeras tecnologias à nossa disposição, com a ampliação dos recursos de comunicação para se fazer compreender e estabelecer modos variados de interação social, a interação em sala de aula também tem se ressignifi-

cado, incorporado mecanismos multissemióticos que tornam a aprendizagem mais dinâmica e viva.

Qualquer manifestação da nossa faculdade de linguagem é híbrida: em qualquer texto falado ou escrito fazemos usos amplamente variados dos múltiplos recursos que a língua nos oferece. Num mesmo texto em que encontramos certas marcas de um extremo monitoramento do discurso também podemos encontrar regências verbais, concordâncias, colocações pronominais e outros usos que escapam do que vem previsto nas gramáticas normativas (BAGNO, 2012, p. 27).

Embora vivendo num mundo onde a comunicação é híbrida, a escola ainda tem seus próprios desafios como instituição formadora. Precisa romper com a perspectiva de uma sociedade que ainda privilegia um tipo específico de aprendizagem, tradicional, como único modelo aceito no sentido da construção do conhecimento.

Essa ideia expressa uma ideologia enraizada na formação de muitos professores/as, e tem sido confrontada por muitos/as professores/as em suas práticas em sala de aula, a partir de um trabalho que contemple a diversidade de estratégias em matemática; as variações linguísticas presentes na fala e na escrita como formas de estabelecer uma relação dialógica sobre os usos da língua pelos/as falantes e o próprio trabalho interdisciplinar de resolução de problemas, na busca de romper com um ensino prescritivo no país.

O que é mais difícil de ensinar na área do nosso componente curricular? Por que temos tanta dificuldade de ensinar alguns objetos de conhecimento? Nossa dificuldade se liga a que elementos históricos do ensino da língua?

Sobre o ensino da língua ainda pesa essa perspectiva homogeneizadora de se conceber seu uso na escola como objeto de conhecimento e no meio social como prática de comunicação. O que torna o trabalho dos/as professores/as mais difícil, visto que na escola há uma variedade incontável de variações na linguagem dos falantes.

"Como a gramática é algo que já faz assim parte da nossa trajetória do ensino tradicional, né, onde a gramática ela era vista só ali pra, de forma bem mecânica, né, decorativa, né, e... sem objetivos reais e práticos, é um dilema ainda hoje ensinar a gramática. Mas, claro, a gente tem que trabalhar a gramática, a partir disso, né. Então, fazer com que a gramática, ela se torne significativa na vida do sujeito. Como é que eu coloco a gramática, eu faço com que meu educando, ele perceba a importância da gramática no seu dia a dia. Então, a partir do momento que o aluno, ele percebe que a gramática, ela é importante, ela faz parte do dia a dia, do nosso convívio social, eles vão sim querer aprender de forma diferenciada" (Maria Leda).

É preciso ainda um longo caminho no sentido contrário do ensino da gramática, a partir de uma perspectiva que pense metodologicamente em práticas de uma transposição didática sobre o que os/as professores/as aprendem nos cursos de Licenciatura e passem sempre a refletir sobre o ensino da gramática, a partir do olhar sobre o funcionamento da língua, as diferentes estruturas e de como cada estrutura gera sentidos e efeitos diversos, que só ganham vida nas práticas sociais de leitura e escrita do mundo real.

"Eu, particularmente, acho mais complicado ensinar gramática. Eu não consigo dar, ministrar aula de gramática naquele padrão tradicional, então eu tento sempre adaptar. Então, para mim, Karine, enquanto professora de Língua Portuguesa, o que é mais difícil é trabalhar com as aulas de gramática" (Karine).

Durante a trajetória de cada professor/a, essas e outras dificuldades, sempre estarão presentes, como pedras em um caminho, ventos fortes e contratempos. O importante é que possamos identificar sobre o que temos dificuldade e de onde ela se origina. Isso é refletir criticamente sobre a profissão e reconhecer que sempre podemos retomar o caminho ou mudar a rota de nosso trabalho que é sempre dinâmico e inacabado.

6.5 Travessia: o ser para si e o ser para o outro

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos⁶.

Nessa travessia que realizamos pelas páginas deste capítulo, partindo de nossas ideias e pensamentos no ato da leitura individual desse texto e indo ao encontro de Maria Leda e suas narrativas sobre a semântica do campo como espaço de construção; de Karine, em sua história de vida interpelada pelo tornar-se professora em uma escola pública; de Gustavo, pela desconstrução do “bicho matemático” na cidade de Anajatuba; de André, em sua missão incessante de conhecer os/as estudantes e de Cíntia Guajajara, que traz para nós a história de um povo e sua cultura marcada em sua própria história individual e profissional.

As narrativas dessas mulheres e homens professoras/es nos possibilitaram a incrível jornada que toda leitura nos permite: viajar com a nossa bagagem, saindo do nosso universo para habitar o universo do outro e conhecer sua vivência. Tornarmo-nos mais humanos, humanizados pela história do outro, suas

lutas diárias, seus ideais, suas concepções, um outro que se apresenta a nós pela presença de sua escrita.

A experiência com esse texto escrito é única de cada um que com ele se envolver, vai nos trazer as nossas próprias inquietações, sonhos, memórias, sem eles, não teríamos nossa identidade.

O processo de formação de todo/a professor/a envolve uma questão inicial e central que se entrelaça como as palavras em um texto, em outras questões igualmente importantes.

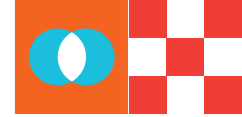
Quem eu sou como professor/a? Como os meus alunos e minhas alunas me veem? O que preciso para fazer a travessia? Preciso fazê-la? Em que sentido, para que, para quem? Quantas pedras há em meio caminho? Como eu gostaria de ser lembrado/a por aqueles/as pequeninos ou grandes que passaram pelas salas de aula por onde andei?

São questões do sentido de ser, da existência de nossa humanidade presente em nossa profissão, são para nós um mecanismo de não parar estaticamente em nós mesmos.

“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo as pessoas, os bichos, as árvores, a água, a vida!” (FREIRE apud BRANDÃO, 2005, p. 23).

⁶ Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008) foi professor de Literatura. Disponível em: <<http://dilurdis.blogspot.com/2010/09/fernando-pessoa-nao-escreveu-estes.html>>.





7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e o que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2004, p. 153).

Não é nossa intenção “fechar” o texto e chegar a uma conclusão, porque a educação será sempre inconclusa. Cada vez que alguém a lê e a interpreta, resolve um problema, comunica-se por gráficos ou códigos está no processo de construção do saber, uma construção que não se faz sozinho. Nesse processo, nossas reflexões, nossa subjetividade, as objetivações que se ligam às nossas identidades vão abrir caminho para uma nova realidade, oportunidades e equidades.

Esta Proposta está cheia de palavras, palavras de sentidos polissêmicos, repletos de representações e interpretações sobre os processos de viver a sala de aula,

sobre sujeitos e grupos de sujeitos. Palavras ou representações escolhidas por uma ou mais concepções que vão falar de letramento ou letramentos; currículo e práticas pedagógicas; emancipação humana e educação; problemas sociais e contextos diferenciados; língua, linguagem; algoritmos; expressões; palavras e palavramundo. Todas colhidas no calor de experiências que se cruzam, várias mãos, várias vozes, um apanhado de palavras que só podem ser lidas com os olhos de quem experiencia o texto.

Neste sentido, Larrosa (2004, p. 154) afirma que a “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que

nos toca. Não o que passa, ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Portanto, pensando nessa experiência, pretendemos que você – caro/a leitor/a – tenha com esta Proposta algumas reflexões sobre ela, de modo a atravessá-la de palavras, mais uma vez.

Esta Proposta assume um compromisso político e social com a educação dos sujeitos que estão nas escolas das 217 redes municipais e da rede estadual de ensino, no sentido de ser propositiva e provocativa, possibilitando inúmeras reflexões sobre o ensino da língua materna e da matemática, seus contextos de uso, sua amplitude em escolas diferenciadas, em territórios identitários plurais.

Propusemos orientações teórico-metodológicas que se fundamentam na Base Nacional Comum Curricular, mas sem deixarmos de evidenciar a realidade pluriétnica de nosso Estado, nosso currículo próprio, as linguagens regionais, os costumes, valores, representações de cada cultura que integra a identidade das escolas maranhenses.

A Proposta simboliza, ainda, uma ação para o fortalecimento do regime de co-

laboração do Estado com seus entes federativos municipais, fortalecendo o sentido de uma educação formal que se norteia por uma evidente política educacional séria e de respeito à diversidade das práticas de ensino.

Sem essa condição, estaríamos na contramão de uma proposta que se dispõe a discutir o letramento na escola, pois só há letramento no plural, na construção que os sujeitos fazem da língua e da matemática; na convivência com o outro; na diversidade de olhares; na multiplicidade de escutas; no confronto de posições; na variedade de textos; no trabalho com as possibilidades de gêneros textuais; na coexistência das variações da língua, da matemática e da valorização de seus processos interacionais.

Se esta Proposta tem uma função social, esta é a de intentar a possibilidade de novas leituras, outras ancoragens, sinalizar para um universo de construções que só é possível quando entra em contato com as práticas de quem a lê. Pois, como diz o lavrador Antônio Ciço, “tem uma educação que vira o destino de um homem, não vira? [...] Ele entra dum tamanho e sai do outro” (BRANDÃO, 1982).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAGNO, Marcos. **Norma Linguística, Hibridismo e Tradução**. Traduzires 1, mai. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO_NormaLinguisticaHibridismo.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Unesp, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a Palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <<https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. F. M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FRANÇA, Magna. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.



KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez., 2008.

KRAMER, Sonia. **Leitura, experiência e formação**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARANHÃO. Lei no 10.099, de 11 de junho de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MARANHÃO. **Plano estadual de educação**. São Luís, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: Uk'a Editorial, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

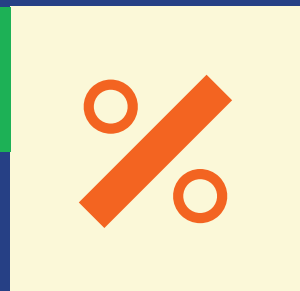
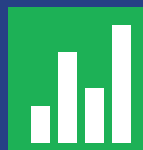
STREET, Bryan. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Trilhos da EDUCAÇÃO



PARCERIA:



SEDUC

