

LETRAMENTO E COMPETÊNCIAS: CONSTRUINDO NOVOS PARADIGMAS NA ESCOLA

LITERACY AND COMPETENCES: BUILDING NEW PARADIGMS AT SCHOOL

Márcia Elizabeth Bortone*

Resumo: O presente artigo está voltado para a formação do professor e procura construir com ele reflexões em torno dos processos de letramento, considerando a urgência de mudarem seus paradigmas educacionais, em busca de práticas pedagógicas mais eficazes que levem seus educandos a construir competências em leitura e escrita, tornando-os letrados.

Palavras-chave: formação de professores, letramento, paradigmas, competências.

Abstract: This article is focused on teacher training and seeks to build with it reflections on the processes of literacy, considering the urgency to change their educational paradigms in search of more effective teaching practices that lead their students to build skills reading and writing, making them literate.

Key words: teacher training; literacy; paradigms; skills.

Introdução

A educação é algo primordial na vida de todo e qualquer cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, número 9394/96, em seu artigo primeiro, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ora, uma educação que se propõem a construir cidadãos, como sugere o texto da Lei, precisa estar atrelada aos processos de letramento, o qual, por sua vez, está intimamente relacionado ao papel do professor em sua prática em sala de aula. Segundo Soares (2003) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” e cabe ao professor ser o mediador desse processo.

É importante lembrar que o Brasil ainda apresenta uma das maiores taxas de analfabetismo da América Latina e para se pensar em uma sociedade letrada é preciso superar essa vergonha nacional. É necessário que o país invista em educação de forma mais enérgica,

* Professora adjunta do Departamento de Letras da UnB. Pós-doutorada em sociolinguística educacional. Há 25 anos trabalha com processos de letramento e formação de professores. E-mail: marciabortone@terra.com.br

pois para se formar indivíduos letrados, a escola tem de desenvolver um trabalho contínuo em uma realidade nacional em que parte dos alfabetizados são ainda analfabetos funcionais e saem do ensino médio sem competência leitora e sem perceberem a função social da leitura e da escrita.

Entendemos, a partir desse quadro nacional, que a função primordial e urgente da escola deve ser a de proporcionar um conjunto de práticas para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Decorar conteúdos que nada significam para sua vida não contribui para que os alunos se tornem cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente e reflexivamente na sociedade. É necessário construir aprendizagens que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja assimilação é considerada essencial para que possam exercer seus direitos e deveres. Para tal, é fundamental que eles se apropriem não só do conhecimento, mas também das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso, portanto, torná-los letrados.

As reflexões e experiências ao longo dos últimos trinta anos foram intensas e extremamente relevantes, pois vêm mostrando que é preciso romper com práticas inflexíveis, que utilizam metodologias comprovadamente ineficazes. Hoje entendemos a língua como um fenômeno sociocultural, dialetal e dinâmico e que se concretiza na interação, daí seu caráter interacional.

Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a sua atuação autônoma, na construção de uma sociedade democrática. Somente na interação, no diálogo e no respeito às individualidades, encontrar-se-á aprendizagem. Hoje, mais do que nunca, é preciso ensinar nosso aluno a aprender e isto significa: ensinar a pensar, a resolver, a inferir, a deduzir, a relacionar, a extrapolar, a reconhecer, a se posicionar, a ter senso crítico, a refletir, a julgar e a argumentar.

Sabemos como é difícil romper com aquilo com que estamos acostumados, com as nossas rotinas no trabalho e até mesmo em nosso dia a dia. O que nos foi passado pelas gerações que nos antecederam sempre serviu de modelo a ser seguido, pois era visto como o mais correto e o mais adequado. No entanto, o mundo mudou muito e se percebe isso quando nos deparamos com as constantes inovações no campo da informática, por exemplo. Estas rápidas e profundas mudanças pelas quais o mundo moderno passa, nos mostra hoje que o professor, assim como qualquer outro profissional, não pode ficar à margem de tudo o que está acontecendo. Por isso, é preciso que em um mundo globalizado, cientificado e altamente

tecnológico, rompamos com práticas anacrônicas e inoperantes. É necessário mudar, se queremos construir uma nova proposta de educação.

A própria verdade científica que no século 19 e início do século 20 era marcada pela racionalidade, está sendo questionada a partir de novas possibilidades de se compreender o mundo e a formação do homem multifacetado, inserido em um mundo com novas exigências e características muito diferentes dos séculos anteriores.

Em face, então, dessas transformações, os modelos (paradigmas) existentes nas ciências, nos diferentes campos de conhecimento, começaram a não ter os parâmetros necessários para explicar os fatos que foram surgindo pelas novas pesquisas, novos conceitos e princípios, que levaram a novas concepções de mundo. Há uma necessidade premente de se buscar novos paradigmas, responsáveis pela interpretação dos novos fatos, perante uma realidade diferenciada.

A educação, por conseguinte, tem uma função central na construção dessa realidade. O papel da educação é, pois, o de participar, de forma ativa e consciente desse novo projeto da sociedade. Os conceitos de língua, educação, aprendizagem, aula, entre tantos outros, mudaram radicalmente. Precisamos entender esse fato como condição primeira e fundamental, se quisermos construir uma educação de qualidade que atenda às necessidades da sociedade atual.

Vamos aqui refletir sobre alguns desses novos paradigmas

1-Novos Paradigmas

1.1-O que é uma aula?

Até hoje encontramos docentes copiando resumos no quadro e os alunos, em silêncio, copiando do quadro esses resumos. A essa estranha prática muitos chamam de aula. É preciso, antes de tudo, entender que esta prática não é aula, embora ocorra em inúmeras escolas pelo Brasil afora.

Aula é um permanente diálogo! É preciso construir em sala de aula um ambiente onde possamos trocar ideias, respeitar o que os alunos trazem de suas comunidades, tirar suas dúvidas, construir com eles uma aprendizagem. Portanto, ao dialogar com os alunos, é preciso contar com os seus olhares e com suas aquiescências, é preciso construir um diálogo real e efetivo. Assim, em lugar do monólogo, onde um apenas ensina e os demais “aprendem

decorando”, pratica-se o diálogo. E o que é o diálogo? É uma interação que se nutre de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os interagentes do diálogo se ligam, com confiança, no próximo, se produz uma relação de empatia entre ambos e, assim, ocorre comunicação. O diálogo se opõe ao antidiálogo, infelizmente tão entranhado em nossa formação histórico-cultural. Ele implica uma relação de superioridade de uns em relação aos outros, sendo assim arrogante, pois quebra a relação de igualdade e empatia entre os interlocutores. Uma visão sociointeracional de ensino é, justamente, aquela baseada no dialogismo.

Dessa forma, a interação baseada no diálogo, que se nutre nesse compartilhar de ideias, leva os alunos a se tornarem partícipes de seu próprio aprendizado, aprendendo a pensar em lugar de apenas aprenderem a decorar conteúdos. A interação, portanto, torna-se condição *sine qua non* para a construção do letramento.

1.2-O que é uma aula interdisciplinar?

Assim como a construção do diálogo é importante para o desenvolvimento intelectual do aluno, a ação pedagógica, por meio da interdisciplinaridade, propicia, também, uma prática coletiva e solidária na escola. A interdisciplinaridade leva o aluno a ampliar sua visão de mundo e é uma forma criativa de institucionalizar a produção do conhecimento.

Um projeto interdisciplinar na escola deve ser marcado por uma visão de educação progressista e libertadora. A prática de atividades interdisciplinares que abrange diversos componentes curriculares favorece sobremaneira a formação de indivíduos letrados. A interdisciplinaridade pode ocorrer de duas formas, como um projeto conjunto da escola, em que todo o corpo docente se envolve e trabalha em conjunto um tema transversal, ou o próprio professor pode ter, independente de contar com a participação dos colegas, uma postura interdisciplinar em sala de aula, quando ao fazer a leitura de um texto, trazer, por exemplo, reflexões sobre história, ciência, matemática, etc. Para que isso ocorra é mister que o professor seja letrado.

Desse modo, o trabalho interdisciplinar na escola, como uma prática de integração entre os componentes do currículo, assegura que os alunos tenham uma melhor compreensão dos fenômenos naturais e sociais, promove a discussão, a pesquisa, a descoberta e, mais do que nunca, estimula o diálogo, mediando, assim, a comunicação entre os sujeitos da

aprendizagem e desses com o mundo, pois promove a sua inserção como cidadão crítico e participativo e o leva a respeitar a diversidade étnica, linguística, religiosa, cultural, bem como a opção sexual dos membros da sociedade.

1.3-Por que a escola deve valorizar o multiletramento?

Os novos estudos sobre o letramento partem do pressuposto de que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais, dependendo das necessidades de cada grupo (cf. STREET, 2001; BARTON & HAMILTON, 1998). De acordo com esses teóricos do letramento, as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e ao contexto sócio histórico que vivenciam.

Esta posição implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço e que são contestados nas relações de poder, principalmente na escola, quando se interroga sobre quais ‘letramentos’ devem ser ensinados e quais devem ser desprezados, que são aqueles considerados marginalizados ou de resistência. A ampliação do acesso à escola por grupos de classes sociais menos favorecidas tem impactos visíveis nos letramentos escolares, pois levou para as escolas alunos e professores das classes populares que trouxeram letramentos locais antes desconhecidos e que são, ainda hoje, ignorados. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas.

Ao ampliar o conceito de letramento, percebe-se que a ligação com a pluralidade cultural também se torna mais evidente, uma vez que cada contexto sociocultural produz suas formas de conhecimentos, seja com maior ou menor grau de envolvimento com textos escritos, mas que são aceitos pelos grupos sociais populares. Assim, em comunidades rurais, por exemplo, os hábitos e valores religiosos fundamentam-se em rituais e rezas aprendidas a partir de folhetos simples, de orações pré-determinadas pela tradição das instituições religiosas, mas que fazem parte da vida daquelas pessoas, que as aceitam e respeitam. (cf. Duarte, 2007) ¹

Quando ensinamos nossos alunos a respeitar outros valores e a compreender o outro, mesmo que distante de sua cultura, estamos construindo uma aprendizagem alicerçada nos

¹ Aline do Nascimento Duarte. **A Preservação da identidade sociocultural por meio de práticas discursivo-religiosas em contextos rurais.** 2007. Dissertação em Linguística - UnB, inédita.

multiletramentos, pois estamos possibilitando a participação dos alunos nas diversas práticas sociais, que se utilizam da leitura e da escrita, de forma ética e democrática. (cf. ROJO, 2009).

As culturas locais são visíveis quando surgem novas formas de organizações não governamentais, como ONGs, cooperativas e grupos culturais de resistência como forma de valorizá-la. Assim, o fenômeno do letramento não pode ser associado somente à escrita e à escolarização, mas, também, à igreja (aprender a ler para ler a Bíblia), à família (ouvir histórias e ensinamentos), ao trabalho (crianças que aprendem matemática para ajudar os pais na barraca da feira), à consciência política (os assentamento do MST), todos esses exemplos mostram orientações de letramento bem diversas.

Existem muitas manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, músicas populares como o samba, o sertanejo e o forró. Abordar os produtos culturais tanto da cultura dominante, como das diferentes culturas locais e populares, assim como abordar, criticamente os produtos da cultura de massa é trabalhar em uma perspectiva culturalmente sensível.

Rojo informa que:

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (2009, p.115)

A escola tem, portanto, um papel fundamental nesse processo, que é o de não só aceitar e valorizar a cultura do aluno, como também inseri-la no ambiente escolar. Isto permitirá que o aluno perceba a íntima relação entre a escola e a vida. Cabe à escola, portanto, construir uma triangulação entre a cultura escolar, as diferentes culturas locais e populares e abordar criticamente a cultura de massa, que desconfigura a verdadeira arte.

1.4-Por que se deve trabalhar na perspectiva dos gêneros?

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o conceito de *gênero* prevaleceu para o aprendizado da leitura e, principalmente da produção de textos orais e escritos, em detrimento de *tipo* textual. Os gêneros textuais representam o contato do sujeito com as práticas sociais. Toda vez que falamos com alguém ou escrevemos para alguém, ou, ainda, lemos algum texto de alguém, estamos fazendo essas ações a partir de um determinado gênero. Isto é, tudo que falamos, lemos ou escrevemos está inserido em um

gênero textual/discursivo. Por isso, a escola deve construir um trabalho metodológico a partir deles, já que são determinantes não só pela sua estrutura textual, mas principalmente pela sua função social. Com a abordagem dos gêneros, na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno torna-se parte integrante e participante dos funcionamentos sociais da língua.

Os PCN enfatizam essa necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita com base nos gêneros textuais/discursivos, enfatizando que os diferentes gêneros estão presentes em nossas vidas e cumprem diversas funções, tais como: divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, anunciar, entre outras. Assim, adotar o gênero como ponto de partida significa focar no significado social da interação.

É necessário, portanto, que o professor leve seu leitor em formação a entender para que “serve” ler determinado texto, ou, em outras palavras, leve-o a perceber a função social da leitura. Para tal uma das condições é que se trabalhe na perspectiva dos gêneros, que se constitui como premissa fundamental do trabalho pedagógico em língua materna.

Essas reflexões estão alicerçadas a uma visão interacionista e sociodiscursiva (cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), e é uma das vertentes dos estudos que pretendem descrever as características enunciativo/discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e, a partir dessa abordagem selecionar, planejar e projetar estratégias de ensino/aprendizagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas.

Dessa maneira entendemos que a leitura dos inúmeros gêneros textuais (orais e escritos) determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos no e sobre o mundo; compreendemos, ainda, que a leitura só pode ser construída em uma perspectiva discursiva e interacional, vista, portanto, de forma contextual, no interior de práticas socioculturais. A leitura, nessa perspectiva, é uma atividade na qual se considera as experiências e conhecimentos do leitor. Por isso, Koch & Elias (2006) propõem o foco na interação autor texto leitor. Nesta concepção interacional e dialógica de língua (cf. BAKHTIN, 2004), os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais, ou seja, são protagonistas que, dialogicamente, se constroem discursivamente, seja pela oralidade ou pela escrita. Bronckart (*apud* Marcuschi, 2008) afirma que a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental para a nossa socialização, uma vez que são formas de legitimação discursiva que construímos em nossas interações socioculturais.

1.5-Quais as competências necessárias à construção do letramento escolar?

No âmbito das políticas educacionais formuladas pela LDB, o conceito de competências assumiu papel central; tanto nas diretrizes como nos Parâmetros Curriculares.

Vejamos resumidamente cada uma delas.

No que diz respeito à **competência interativa**, é preciso cultivar a ideia de que a língua materna é um dos principais mecanismos de comunicação, no nosso dia a dia. Cabe à escola um importante papel de mediação para que se promova uma proficiência desses usos na sociedade. Como dissemos anteriormente, é no diálogo que se constrói uma interação salutar entre professores e alunos, o que, com certeza, contribui para a construção do conhecimento. Assim, também, os conhecimentos pragmáticos vão fazer parte da competência interativa, pois demonstra que o usuário da língua ao falar, realiza atos, ele age por meio da linguagem, produzindo discursos, com uma intenção e uma função social.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos e discursivos necessários para o exercício da cidadania.

A respeito da competência interativa, os PCNEM sugerem que:

O papel da disciplina língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. (...) Compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações e definidora das intenções. (...) Um aprendizado de língua implica a apreensão da prática dos usos da língua construídos e compreendidos em interações. Daí porque não se pode trabalhar só a gramática, desvinculada de seu aspecto sociopragmático.”(1998: 27).

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à incorporação de outras competências, como a interativa e a textual. Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da

competência gramatical, devem-se ressaltar os que dizem respeito à variação linguística, profundamente relacionados também à competência interativa: levar os alunos a adequarem seu discurso ao interlocutor, à situação e ao gênero discursivo é algo que vai muito além de um mero conhecimento gramatical, mas que engloba as noções de registro, conhecimento de mundo, processos inferenciais, além de, naturalmente, da competência textual, que diz respeito aos aspectos de coerência, coesão e efeitos de sentido que entram no jogo interacional de produção textual/discursiva. (cf. ANTUNES, 2007).

Segundo Marcuschi (2008), já é consenso que o trabalho com os gêneros no ensino de leitura e produção textual é muito importante. A metodologia, com base nos gêneros, permite desenvolver um trabalho de produção de texto com materiais que efetivamente circulam socialmente, como cartazes, folders, bulas, contratos, regimentos, entre outros. Daí por que os PCN enfatizam a necessidade de se utilizar na escola os mais diferentes gêneros textuais, eles estão presentes em nossas vidas e cumprem diversas funções.

Assim, ao se falar em **competência textual** como processo de interação, exige-se que a escola esteja inserida num modelo de uso social da linguagem. Devem-se considerar como elementos constitutivos da produção de sentido: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio-histórico, o explícito e o implícito no texto; a intertextualidade e os diversos gêneros textuais com suas respectivas funções sociais.

A abordagem sociointeracional, portanto, é crucial para que o aluno se torne um indivíduo crítico e criativo, fazendo-se sujeito historicamente capaz. Assim, quando estiver lendo, estará produzindo e transformando sentidos.

Quando se pensa no desenvolvimento da **competência textual**, não se pode deixar de fazer a distinção entre competência textual na leitura e competência textual na escrita. O uso competente do texto escrito, seja na leitura significativa, como na produção de textos claros, objetivos e coesos é a base para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Sabe-se hoje que o domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é através da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha ou constrói diferentes visões de mundo, enfim, produz conhecimento. Dessa forma, o acesso ao mundo da leitura e da escrita é garantia de sucesso social.

Entendemos que o desenvolvimento de uma leitura significativa é fundamental para formar um leitor crítico, capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor e sobre as estratégias utilizadas por ele para desenvolver seus argumentos.

Dentre os muitos aspectos que envolvem a leitura, ressaltamos o processo inferencial, que resulta de uma elaboração de pensamento, através da formulação de hipóteses aceitas e refeitas. As inferências pragmático-culturais são aquelas baseadas em conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos culturais pré-estabelecidos que constituem o fundamento básico para a compreensão do texto. (cf. DELL'ISOLA, 2004). Como cada indivíduo pertence a um grupo social e cultural, as inferências geradas dependerão, portanto, do conhecimento de mundo prévio do leitor.

Dessa forma, ao se ler o implícito texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado. A partir desta abordagem sociocultural, o professor estaria apto a aceitar inferências que não reproduzissem sua própria ideologia, bem como ser um educador no sentido mais amplo da palavra, ao trabalhar as visões de mundo dos diversos grupos, levando seus alunos a uma visão mais amadurecida e reflexiva da cultura do outro. Além dos aspectos aludidos acima, é necessário atentar para o fato de que, no ato de ler, são desenvolvidas habilidades cognitivas e metacognitivas que incluem não só a capacidade de interpretar ideias ao construir inferências, mas também perceber como uma escolha lexical cria um determinado efeito de sentido e, muitas vezes exerce um efeito argumentativo no texto. (cf. BORTONE & MARTINS, 2008).

A leitura, portanto, é um processo complexo, em que o leitor lança mão de vários níveis de conhecimento além do linguístico, para que haja compreensão. Solé (2008:27), ao discutir as estratégias de leitura, aponta como dois fatores fundamentais a capacidade de perceber a função social da leitura e a capacidade de construir inferências: “Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim, como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê”.

A linguística do texto trouxe uma considerável contribuição para as metodologias de leitura e produção textual. Propiciou a compreensão mais aprofundada do que vem a ser um texto, possibilitando ao aluno perceber os elementos que o compõem e dando ao professor as ferramentas necessárias para que ele mostre ao aluno os elementos de textualidade. (cf. KOCH & ELIAS, 2006)

Infelizmente, em nossas escolas, é comum o professor solicitar que seu aluno construa uma redação sem lhe dar nenhuma noção do que seja um texto e sem mostrar a ele as características de um determinado gênero textual. O mesmo ocorre no processo de correção, o professor costuma corrigir o texto do aluno, salientando apenas os erros gramaticais, como ortografia, acentuação e pontuação. Embora a pontuação possa incidir sobre a coesão textual,

ela, por si só, não é elemento suficiente para organizar a coesão textual. O professor precisa, portanto, observar a autoria do aluno, sua criatividade, a tessitura do seu texto e sua progressão temática, além de considerar o gênero e sua função social.

É fundamental que o professor conheça melhor os mecanismos de textualidade, não só para conduzir com mais eficiência a produção textual de seus alunos, como também para corrigi-la com base em critérios textuais e não apenas gramaticais.

Quando se pensa em uma prática efetiva de produção textual, além de se trabalhar com a tessitura do texto escrito, como aludido acima, não se pode deixar de incluir a prática da reescritura, que amplia o manejo do aluno no ato de escrever. Como já bastante discutido, todo texto é o resultado de vários outros textos que fazem parte do acervo cultural do escritor. As marcas desses textos podem estar explícitas ou implícitas. Diante dessa constatação, a formação do aluno escritor tem também relação intrínseca com a constituição de um leitor proficiente. O trabalho com a diversidade de gêneros, a explicitação dos mecanismos da tessitura textual e a oportunidade de o aluno aprimorar seu texto pela reescrita promovem uma produção textual de qualidade em sala de aula. (cf. MARCHUSCHI, 2008).

2- Considerações finais

É com a perspectiva de que essas mudanças realmente se concretizem que finalizo aqui minhas reflexões. Creio que o resgate da cidadania, por meio de uma formação mais competente, depende, com certeza, da transformação dos paradigmas que vigoram até hoje em muitas escolas brasileiras. Meu desejo é que todos os brasileirinhos possam se letrar para ter o direito de se tornarem cidadãos no sentido pleno da palavra, questionando e interrogando permanentemente o mundo em que vivem.

Por entendermos a importância de ser professor, é que nos propusemos a repensar nosso papel como educadores para que possamos construir uma prática docente realmente efetiva, que nos permita interagir com nossos alunos de uma maneira mais consciente, mais solidária, mais lúdica, mais reflexiva e mais libertadora.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

- BORTONE, Márcia Elizabeth. *Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola*.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge: London; 1998.
- BORTONE, M.E. & MARTINS, C.B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DELL'ISOLA, R. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Universitária, 2004.
- KOCH, I.G.V. & ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES - Brasília: MEC, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Série estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC /SEB 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC /SEB 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Tradução e organização). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- STREET, B. *Ethnographic perspectives*. Ed. Literacy and Development. Routledge: London; 2001.

Recebido em junho de 2012.

Aceito em setembro de 2012.