

LETRAMENTO: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID¹

Cleonice Maria Cruz de Oliveira²

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, a partir do desenvolvimento do subprojeto *Letramento*, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás, Campus Jussara, no curso de Letras. O subprojeto teve como objetivo ampliar as oportunidades das discentes/bolsistas vivenciarem ações didático-pedagógicas que colaborem com o letramento dos alunos. Pressuposto teórico sobre letramento: Kleiman (1995), Mortatti (2004), Oliveira (2011), Tfouni (2004), Soares (2004; 2006). Concepção de educação: Pimenta (2005), Libâneo (2002), Freire (1996; 2005) entre outros. Pode-se perceber melhor formação às licenciandas em Letras.

Palavras chave: Letramento. Letras. Formação de Professores. Prática Docente. PIBID.

ABSTRACT:

This work intends to show a linked research to Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, from the development of literacy subproject, developed in Universidade Estadual de Goiás, Campus Jussara, in Letters Course. The subproject aimed to expand opportunities for students/scholars to didactic experience and pedagogical actions to collaborate with the literacy of students. Theoretical assumption about literacy: Kleiman (1995), Mortatti (2004), Oliveira (2011), Tfouni (2004), Soares (2004; 2006). Concepção de educação: Pimenta (2005), Libâneo (2002), Freire (1996; 2005) between others. It can understand better the training to undergraduates in Letters.

KEY WORDS: Literacy. Letters. Teachers' training. Teaching practice. PIBID.

O termo letramento entendido como as práticas sociais de leitura e escrita é um fenômeno recente na educação e nas ciências linguísticas. Estudiosos brasileiros, como Magda Soares (2006) e Lêda Verdiani Tfouni (2002) explicam o surgimento da palavra, apresentando os significados de *literacy*, da língua inglesa para a portuguesa, procurando conceituá-la.

Para Soares (2006), etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), acrescido do sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

A palavra *literacy* foi traduzida para a língua portuguesa como letramento e tem sido usada para definir e/ou conceituar o uso social que se faz da escrita. O conceito de

¹ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Subprojeto “Letramento” desenvolvido pela UEG curso de Letras, em parceria com a escola de Educação Básica entre 2012 e 2013 na cidade de Jussara-GO, contando com um Professor Supervisor do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos e seis alunas bolsistas.

² Pedagoga, Mestre em Educação. Professora da UEG Campus de Jussara e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, atuando na Subsecretaria Regional de Educação de Jussara-GO.

letramento passou a ser usado numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização (KLEIMAN, 1995). Para a autora, os estudos sobre letramento não envolvem, necessariamente, as atividades específicas de leitura e escrita; e pode-se “[...] definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.” (SCRIBNER; COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p.19)

Tfouni (2002), em suas pesquisas, apresenta os significados de letramento na língua inglesa, objetivando desmistificar as confusões conceituais que eles têm provocado no meio acadêmico e social. Para a autora, os significados de *literacy*, de acordo com a língua inglesa, são três: letramento na perspectiva individualista-realista, voltado para a aquisição da leitura e escrita, considerando escrita como código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Daí a relação de *literacy* com escolarização, ensino formal, aprendizado específico do alfabeto, correspondência de som-grafema. Nessa perspectiva, *literacy* confunde-se com alfabetização. Na perspectiva tecnológica, *literacy* apresenta-se enquanto produto com seus usos e contextos sofisticados. Relaciona-se aos usos da leitura e escrita com os progressos da civilização e desenvolvimento tecnológico. E, por último, a perspectiva cognitivista que enfatiza *literacy* como produto das atividades mentais e vê o indivíduo como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, pressupondo que as habilidades têm origem no indivíduo. Ignora as origens sociais do letramento e olha somente para o processo interno do indivíduo.

As três concepções trazem a aquisição da leitura e da escrita de textos como práticas letradas, além da preocupação com o produto, seja individual ou social. Assim, letrado, seria somente aquele que tem domínio da leitura e escrita. Tfouni (2002), porém, se contrapõe à perspectiva inglesa de letramento, pois compreende que não há grau zero de letramento, mas, sim, que letramento é um *continuum*, o indivíduo vivendo em uma sociedade letrada sofre influências dela em sua fala. Considerar apenas a visão inglesa, delineando pontos extremos do letramento, letrado *versus* iletrado, seria negar a influência da cultura letrada nos indivíduos, analfabetos ou não.

Como explicar que crianças que participam de eventos de letramento, como, por exemplo, ouvir histórias contadas ou lidas pela família e, a partir daí, incorporar em seu vocabulário termos dessas histórias? (CALIL & FELIPETO, 2005). Como explicar que adultos que contam histórias ou participam de organizações sociais, como sindicatos, utilizam-se de termos considerados letrados na oralidade? (RATTO, 1995). Coadunando com a visão de Tfouni (2002), pela qual não há pontos extremos em relação a iletrado e letrado,

mas, um *continuum* entre esses pólos, destaca-se a influência da mídia, dos meios de comunicação, da família, da igreja, dos segmentos organizados da sociedade. Com eles a pessoa participa e é influenciada em sua comunicação, o que evidencia a importância dos eventos de letramento para crianças e jovens, sejam na família ou na escola. Os eventos de letramento, como a leitura dos diversos gêneros textuais ampliam a visão de uso social da escrita e, no exercício desse tipo de atividade, a criança e o jovem compreende a utilidade da escrita e da leitura na vida, no cotidiano.

Na visão de Soares (2006), letramento é um fenômeno social, um produto de transmissão cultural; e avaliar letramento é levar em consideração o que se conta numa determinada época, em determinado contexto. Para a autora, compreender letramento é envolver-se numa análise social. Em cada contexto sócio-histórico, político, cultural, a necessidade do uso de práticas escritas tem um sentido. Existem meios próprios para alcançar objetivos previamente traçados, numa dimensão social, ou seja, as concepções ideológicas impulsionam a ampliação do letramento da população. Entender as influências dessas mudanças sociais na ampliação do letramento é reconhecer sua dimensão cultural (OLIVEIRA, 2011).

Com base nessa premissa, pressupõe-se, por exemplo, que a igreja tem uma visão de letramento; a religião é uma grande motivação para usos da leitura e da escrita. A família tem diversos motivos para ler e escrever, sejam relacionados às interações familiares, sociais, escolares, da igreja, do trabalho, etc. No trabalho existem outras motivações em relação à leitura e à escrita. A escola também tem sua visão de letramento que a motiva a escolher uma determinada postura didático-pedagógica e política. Todas essas relações e motivações interferem no letramento do indivíduo. Se o letramento, nesse sentido, reflete a cultura de uma sociedade, entendê-lo é entender a cultura e suas relações de poder (OLIVEIRA, 2011).

Letramento está relacionado ao processo sócio-histórico, portanto, traz consigo toda uma carga de poder, contemporânea aos objetivos e fins da comunicação na sociedade. Na atualidade, a educação colabora com a disseminação do individualismo, da competição, da valorização do que é hegemônico, desconsiderando a diversidade de saberes e práticas culturais. Dissemina, portanto, valores, comportamentos de uma parte da sociedade e, implicitamente, seu poder (ibid, 2011).

A escola não é uma instituição de ensino isolada da sociedade, como se fosse uma ilha, pelo contrário. É a instituição que põe em prática, em ação, toda a filosofia de uma sociedade em determinado contexto histórico, político, econômico e social. A visão de homem, de sociedade, cultura, evolução científica e tecnológica, humanização e relações

interpessoais norteiam as decisões e a estrutura do sistema educacional. Pensar a escola é pensar sua relação com o sistema de ensino (LIBÂNEO; TOSCHI; OLIVEIRA, 2003) do qual faz parte, e a relação desse sistema de ensino com as políticas públicas, com os interesses do Estado, da classe dominante, da elite, pois aos demais cabe, *a priori*, seguir os caminhos propostos e idealizados, sempre com base nos interesses hegemônicos. Interesses que são de alguns, porém são disseminados para a sociedade como se fossem universais.

A organização instituída para a escola, pelo sistema de ensino, está baseada em legislação e proposta curricular. Mas a escola também é instituinte (LIBÂNEO; TOSCHI; OLIVEIRA, 2003) de sua própria organização. Em seu cotidiano, em suas especificidades, no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas, traz a concepção de valores, de ética, de normatização, de formação humana, da função social da educação, da diversidade tanto de alunos como de professores. E constrói, assim, seu currículo real, com base no currículo oficial propagado pelo sistema de ensino.

As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais (LIBÂNEO; TOSCHI; OLIVEIRA, 2003, p. 316).

Fica claro, pois, que a escola e seu currículo não são neutros, estão impregnados da visão proposta pelo sistema de ensino e do que se estabelece dentro dela como conhecimento curricular e disciplinar, nível de formação e experiência da equipe e, principalmente, visão de escola e de sociedade.

A escola é a instituição oficialmente destinada a proporcionar aos membros de uma sociedade a interação ativa com os sistemas de leitura e escrita e o acesso aos conhecimentos construídos culturalmente. Na escola, o conhecimento aceito e reconhecido é o objeto da ação dos envolvidos, ou seja, dos professores e alunos. E é também a instituição que proporciona o acesso aos saberes científicos de forma mais intensa. Sendo a instituição escolar o principal instrumento divulgador e, na maioria das vezes, reprodutora dos conhecimentos acumulados pela sociedade, em especial os sistematizados. Ter acesso à escola é ter acesso aos conhecimentos valorizados socialmente. Estes, transformados em currículo escolar, em disciplinas específicas. Para melhor repassá-los, os professores traçam objetivos, metodologias, e eles passam a ser vistos, quase sempre, como verdade acabada em si mesma (OLIVEIRA, 2011).

A educação como ato político pode servir a diversos ideais, sejam conservadores ou revolucionários, seja para a elite ou, de acordo com Paulo Freire (2005), como instrumento de libertação.

Na educação, o letramento não é mais objeto local, específico de uma determinada sociedade, num determinado contexto; é global, tendo em vista as multirrelações e interferências de agências e órgãos internacionais nos países, como o Banco Mundial, a Unesco e o PISA, interferências que têm a economia como foco principal e objeto da política neoliberal.

Sob a visão de mundo escolar emerge a visão de letramento de uma sociedade, pois o letramento é sócio-histórico como a educação, ratificando a escola como espaço e lugar privilegiado de formar letrando. Assim, de acordo com a concepção de Mortatti (2004), letramento também está relacionado com o poder na sociedade. Pressupondo-se existir um padrão social de educação e a definição de textos a serem utilizados para tal fim, instala-se uma forma a seguir, em detrimento de todas as outras, criando-se uma hegemonia no padrão de escrita. Portanto, não há neutralidade nos padrões socialmente reconhecidos e aceitos numa cultura, cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos também por meio da linguagem escrita, diferentemente do que acontecem em sociedades ágrafas (a-letradas) sem um sistema de escrita, que utilizam apenas a linguagem oral para a transmissão de seus conhecimentos, sua cultura e seus valores (OLIVEIRA, 2011).

Se a escola, principal agência de acesso ao letramento (KLEIMAN, 1995), subjuga-se à visão dominante, o letramento que ela dissemina, visão de uso social da escrita, também, com certeza, compartilha da mesma concepção. O ensino da escrita como desenvolvimento de habilidades necessárias a uma linguagem abstrata contrapõe-se a outros modelos que consideram sua aquisição uma prática discursiva. A visão de uma leitura crítica da realidade constitui-se elemento importante no resgate da cidadania e subsidia o indivíduo para maior compreensão da sociedade e melhoria da qualidade de vida, não pela mera esperança, mas pela esperança articulada à ação, à luta pela transformação social. É o professor a figura central nesse processo de transformação (OLIVEIRA, 2011).

O discurso oral ou escrito não é neutro, pelo contrário, é carregado de ideologias. Para Bakhtin (1992, p. 43), “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. O signo, entendido como significado, remete a algo fora de si mesmo, portanto, não há consciência sem conteúdo semiótico e ideológico. Assim, a consciência, repleta de tais conteúdos, está presente em todas as relações sociais, e a escola como espaço de relações sociais, seu currículo, sua intencionalidade, não é vazia de

sentido. O professor, com sua prática consciente, é quem proporciona aos alunos momentos de reflexão, com base em inferências de ideias, valores e ideologias contidas, explícita e implicitamente, nos textos.

O letramento considerado escolar, de certa forma contribui com o nível de letramento social do indivíduo, mesmo apresentando aspectos diferentes, como comprova o estudo realizado por Soares (2004) com o resultado de pesquisas que abordam letramento social, apresentadas pelo INAF, e letramento escolarizado, investigado por formas de avaliações dos sistemas de ensino, como por exemplo, o SAEB. O letramento que emerge de uma proposta curricular, de certa forma estrutura o nível de letramento social, principalmente no que se refere aos indivíduos com maior nível de escolaridade (OLIVEIRA, 2011).

A prática pedagógica da escola didatiza textos socialmente reconhecidos, transformando-os em objetos de estudo, de análise, de atividades, de interpretações, ou seja, atividades escolares que diferem de suas funções sociais, como comprovam pesquisas de Soares (2004).

O uso da língua efetua-se em forma de enunciados. Enunciado no sentido de enunciar, exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos em palavras (BAKHTIN, 2003). Os enunciados, concretos e únicos, são proferidos por integrantes dos diversos campos da atividade humana e refletem tanto as especificidades quanto as finalidades de cada campo, não só pela temática e estilística, mas também pela construção composicional. Para o autor, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). E, devido à riqueza e diversidade dos gêneros do discurso, estes são infinitos, pois são inesgotáveis as atividades humanas e seus repertórios, levando-se também em consideração o desenvolvimento e a complexidade de determinado campo.

Os gêneros apresentam uma função definida com base em alguns parâmetros, como finalidade, destinatário e conteúdo. Mesmo sendo flexíveis, mostram certa estabilidade, definindo, assim, o que é dizível; e o inverso, o que deve ser dito, define a escolha de um gênero. Eles têm certa estrutura definida por sua função, apresentam características comunicacionais e também são caracterizados por um estilo, sendo esse estilo elemento do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Há um sujeito que age discursivamente ao falar e escrever,

[...] numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 26-27).

Os autores consideram o gênero como um megainstrumento para agir em situação de linguagem, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, permitindo agir com eficácia numa situação de comunicação. As práticas de linguagem são consideradas aquisições que foram se acumulando ao longo da história por grupos sociais. São, portanto, instrumentos de interação humana.

Os gêneros, agrupados a partir de suas funções de comunicabilidade e especificidade, foram historicamente reconstruídos de forma progressiva. Com base nesse princípio,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira quer não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ; SCHNEWLY, 2004, p. 51).

As escolas como instituições sociais que fazem intervenções objetivas e formalizadas, devem ser fundamentais na organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros, com todas as suas especificidades na comunicação social. Entretanto, elas tendem a didatizar os gêneros, transformando-os em objetos de ensino-aprendizagem.

Formação do Professor: espaços de aprendizagem sobre letramento

A profissão de professor está intrinsecamente relacionada a uma prática social institucionalizada (SACRISTÁN, 1999), que trabalha com os conteúdos culturalmente ensinados nas escolas. Já a ação pedagógica refere-se a objetivos, finalidade e meios, supondo saberes e conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2004), para que se efetive o pensado, o planejado. É ação realizada pelo próprio sujeito, no caso, o professor. Assim, a ação é do sujeito, mas a prática é social, cultural. Ambas são produto e produtor de conhecimentos, são afetadas e ao mesmo tempo se afetam. A prática influencia a ação e esta tem a possibilidade de renovar, melhorar a prática, num movimento histórico, cultural, social e, principalmente, profissionalizante para o professor (OLIVEIRA, 2011).

O trabalho docente difere de outros tipos de trabalho. Constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social, “[...] como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (AZZI, 2005, p. 40). Portanto, é trabalho, enquanto categoria geral, mas é necessário ater-se à sua especificidade, a docência.

Esse trabalho requer do profissional, no caso, o professor, saberes docentes, como: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. A experiência, desde as vividas como

aluno até as profissionais, são saberes que colaboram na constituição do profissional professor. É importante ressaltar que nas experiências como aluno, o futuro professor não se identifica, ainda, como um profissional. É preciso construir a identidade de professor na ação, na reflexão na e sobre a ação (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2002). Assim, quanto mais cedo o futuro professor participar do cotidiano escolar, mais oportunidade ele terá de ampliar seus conhecimentos sobre prática docente, gestão de sala de aula, e como o professor titular escolhe os gêneros textuais para trabalhar com seus alunos, de acordo com as séries e a gradação curricular. Os projetos que possibilitam ao futuro professor participar da ação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid - colabora, de forma significativa, com a ampliação dos conhecimentos sobre docência. Outro aspecto significativo é essa ação acontecer concomitante aos estudos teóricos, durante a graduação, ou seja, conhecimentos pedagógicos articulados aos saberes pedagógicos.

O conhecimento, como um saber necessário ao trabalho docente, não se limita à informação. Para adquirir conhecimento é preciso informações seguidas de um trabalho com elas, “[...] classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2005, p. 21). Assim, ao trabalhar a informação, constrói-se a inteligência. O professor, no exercício da prática docente, tem um grande trabalho a realizar, transformar informações em conhecimento. Informações que chegam aos indivíduos cada vez mais rápido, tendo em vista a sociedade informatizada na qual estamos inseridos. Por meio da reflexão sobre a informação, vai-se construindo conhecimento, sabedoria. O professor, como mediador do processo de reflexão entre a sociedade da informação e o aluno, possibilita a este à construção do humano (PIMENTA, 2005).

Os saberes pedagógicos, construídos com base nas necessidades reais, no cotidiano da sala de aula e na reflexão sobre o que se faz, são produzidos na ação (PIMENTA, 2005; AZZI, 2005). É o saber que possibilita a interação do professor com os alunos na dinâmica da construção do conhecimento. A prática docente é a expressão desses saberes pedagógicos idealizados e construídos. Mas

[...] prática, enquanto ideia – concebida como negação de uma realidade educacional – e ação transformadora dessa realidade, é a concretização do trabalho docente, num processo dinâmico de interrelação entre seus principais elementos constitutivos – professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico (AZZI, 2005, p. 47).

A autora do excerto diferencia saber pedagógico de conhecimento pedagógico. O primeiro é o saber construído pelo professor no cotidiano da sala de aula; o segundo, o conhecimento pedagógico, é construído pelos pesquisadores e teóricos da educação. O professor é visto, assim, como ser que pensa sobre o processo de ensino, pois é ser social e

histórico e, portanto, constrói seu saber. Saber que se constitui numa fase de desenvolvimento do conhecimento. No desenvolvimento do conhecimento do professor, o saber pedagógico é uma das fases em constante processo de ampliação. Indica também as condições e possibilidades de reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, seu nível de práxis pedagógica. A práxis, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do indivíduo que interfere na sociedade.

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem em resultado ideal (AZZI, 2005, p. 46).

O saber pedagógico constitui e alicerça a prática docente e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Com essas especificidades, o professor é um profissional que requer autonomia na sua prática cotidiana com seus alunos reais e as necessidades desses alunos. Essa autonomia se constrói na formação, na ação e reflexão sobre ação, assim o futuro professor acompanhando um profissional mais experiente, em sala de aula na Educação Básica, tem maior possibilidade de refletir sobre a prática, a partir da *práxis*. No processo de observação, a avaliação acontece, pois ao observar a ação do professor mais experiente, analisa-se a prática, reflete-se e tira proveito dessa experiência. Os pontos positivos e os de atenção devem ser objetos de análise nos espaços/tempos de reflexão individual e coletiva entre os profissionais e aprendizes envolvidos. Dessa forma, os saberes pedagógicos, do futuro professor, vão se construindo no processo de monitoria. A proposta do PIBID contempla esta especificidade, pois tem momentos destinados à escola campo, mas também estudo coletivo na universidade semanalmente, entre todos os envolvidos no subprojeto. Entretanto, vale ressaltar que apenas monitoria não forma o professor, este precisa atuar e avaliar sua atuação constantemente. Os alunos bolsistas também tem esta oportunidade.

Cada acadêmico dos cursos de licenciatura que tem a oportunidade de atuar como monitor de sala de aula, e também como regente em programas como o Pibid, distancia-se positivamente dos demais colegas do curso em relação aos conhecimentos sobre prática docente, pois tem mais chances de atuar como regente, juntamente à um par mais experiente e, assim, vai-se aprendendo especificidades da profissão professor na prática de sala de aula da Educação Básica. É importante destacar que só acompanhar o professor titular atuar como docente, sem o processo de avaliação, de reflexão, de análise dessas ações, sob a ótica do conhecimento da educação e do conteúdo em foco, o processo de monitoria fica a desejar, se transforma em “segue o modelo”, apenas saberes técnicos, que não corresponde as reais

necessidades e desafios da profissão docente. Quando o acadêmico bolsista passa a atuar como professor, acompanhado ou monitorado pelo professor supervisor ele tem a oportunidade de colocar seus saberes já adquiridos em ação, e esses saberes se transformam em objeto de reflexão. Nesta perspectiva, o futuro professor encontra na Universidade e na escola de Educação Básica suporte para a profissionalização docente (GUIMARÃES, 2004)

Com a divisão do trabalho, os profissionais, na perspectiva capitalista, conseguem produzir resultados como se fossem mercadorias prontas a serem colocadas no mercado. O professor, em sua especificidade, trabalha com o humano, visando construir conhecimento e sabedoria, com base na realidade desse humano. A aula não se encerra no ato em si, ela é precedida e sucedida por várias ações. Os saberes da experiência, os curriculares, os pedagógicos, que se materializam a partir do planejamento e na interação pedagógica e social entre aluno-professor-aluno-conhecimento, as intervenções didático-pedagógicas, o currículo real e oculto, a avaliação perante a construção do conhecimento, todos devem ser objetos de reflexão na e sobre a prática docente, nos momentos de formação inicial e continuada do professor (OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva de prática docente, os saberes do professor são articulados à sua autonomia, visto que esse profissional “[...] apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação” (AZZI, 2005, p. 36). Uma educação de qualidade necessita de um professor qualificado. Tal adjetivo pressupõe conhecimento, saber pedagógico articulado ao compromisso com o processo ensino-aprendizagem (AZZI, 2005).

Na sala de aula, o professor, interagindo com os alunos na busca do conhecimento, partindo da experiência, da cultura e dos valores de ambos, constrói o currículo real, não o ideal. Nesse sentido, uma prática pedagógica que vise ao letramento, principalmente na dimensão social emancipadora (SOARES, 2006; OLIVEIRA, 2011), pressupõe autonomia do professor na efetivação do currículo. O uso social da escrita e da leitura depende da visão social dessas práticas, mas também de condições de exercer a função de professor, com consciência de onde vêm, onde estão e para onde precisam ir seus alunos; que conhecimento esses alunos trazem e podem construir na vida em sociedade.

O professor que tem em vista uma prática que colabore com o letramento de seus alunos, necessita conhecer, refletir, reelaborar o currículo para atender, de fato, às reais necessidades destes (FREIRE, 1996). Tarefa desafiadora, difícil, mas possível, se os professores tiverem conhecimento articulado à sabedoria, autonomia e comprometimento com

a função social da educação e, principalmente, tendo o aluno como foco principal, não se limitando ao mero atendimento das exigências do sistema de ensino.

O professor, ao transformar informação em conhecimento para/com seus alunos, no trabalho com os gêneros textuais, pode ampliar o *continuum* do letramento de seu alunado e de si mesmo, num processo de formação e autoformação, num movimento não linear, crescente, alinhavando, costurando o letramento anterior ao novo, num movimento que não cessa nunca, pois o uso social da leitura e da escrita é cada vez maior em nossa sociedade. O ponto de partida nesse *continuum* é a experiência extraescolar dos alunos. Professores e alunos são sujeitos com especificidades, cultura e necessidades diversas e contribuem para a sociedade de modo singular. Na sala de aula, na ação docente, a voz e a vez são do professor (OLIVEIRA, 2011).

Nesta perspectiva, o futuro professor tendo a oportunidade de participar do cotidiano da sala de aula vai constituindo sua voz como profissional da educação.

Ao acompanhar a prática docente, especialmente em Língua Portuguesa, o acadêmico tem a possibilidade de perceber, na prática, o trabalho com os gêneros textuais e a colaboração com a ampliação do letramento dos alunos. Questões como: quais gêneros os professores trabalham em cada série? Como os gêneros são distribuídos nas séries? Como este trabalho é organizado? Como os alunos participam das atividades com os gêneros? Como o professor trabalha a função social de cada gênero? Como a gramática funcional colabora na formação do aluno letrado? São questões que, com estudo sobre o tema e o acompanhamento em sala de aula, num processo de ação-reflexão-ação - orientados e avaliados pela equipe responsável pelo acompanhamento -, são respondidas gradativamente aos futuros professores por meio da participação no cotidiano escolar, tanto em sala de aula, nos momentos de planejamento, participação nos trabalhos coletivos, pesquisa de material didático-pedagógico, escolha de textos, quanto nos estudos e diálogos sobre a prática docente na Universidade.

Reconhecer a função social dos gêneros, o que, como, quando utilizá-los para resolver uma situação-problema, são saberes que o professor que trabalha visando ao letramento dos alunos não pode perder de vista. Outro aspecto a ser destacado, são os conhecimentos sobre a língua, a gramática funcional, pois esta também colabora com a formação do indivíduo letrado (RIOS, 2010).

O professor e os alunos são os principais agentes no processo de construção do conhecimento. O professor, atuante no contexto em que estão situados seus alunos, é quem transforma intenção em ação, ou seja, em prática docente. Prática construída com base nos saberes necessários à profissão (PIMENTA, 2005).

Para possibilitar a ampliação do letramento dos alunos, a prática docente do professor deve ser construída baseada na formação inicial e continuada e ser guiada por projeto político-pedagógico que tenha o letramento como foco. Mas também, que tenha um trabalho de equipe, uma cultura organizacional calcada na concepção de heterogeneidade cultural (SANTOS, 2009), étnica, local, de gênero, da diversidade de saberes como um dos valores a alicerçarem o projeto da escola. Só assim, a educação escolarizada poderá contribuir para a ampliação dos diversos letramentos dos indivíduos para a vida em sociedade, para uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 2005), que transcenda os muros da praticidade, que humanize, que veja, reconheça, respeite e valorize o local e o geral, o individual e o coletivo, tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores (OLIVEIRA, 2011) Neste sentido, oportunizar aos acadêmicos licenciandos participarem de aulas, em especial de Língua Portuguesa, de Trabalho Coletivo e Conselho de Classe, na escola, é ampliar a visão destes futuros profissionais sobre o fazer pedagógico, em suas diversas vertentes no espaço/tempo escolar.

Como afirma Pimenta (2005), a formação de um profissional da educação requer diversos saberes - pedagógicos, experienciais e curriculares -, por isso quando se tem oportunidade de participar concretamente do fazer didático-pedagógico, articulado aos conhecimentos sobre a educação e especificidades do conteúdo, a Universidade, em parceria com a Educação Básica, capacita melhor seus profissionais, num movimento crescente de ampliação de conhecimentos individuais e sociais.

Conhecer as concepções de letramento e educação, de forma crítica, também contribui com o futuro professor, na perspectiva de desconstruir a ideia de neutralidade das práticas educativas, pois, pelo contrário, o discurso e o letramento que dela emerge, está carregado de poder, de concepções que, na maioria, está com aqueles que detém o conhecimento, por isso uma das possibilidades de transformação é a disseminação do conhecimento, da consciência do poder inerente a ele. Não basta saber distinguir os gêneros textuais, é preciso saber qual, como, onde, quando utilizá-los para resolver as situações-problemas do cotidiano, na perspectiva de uma educação emancipadora (FREIRE, 1996). Assim, educar na perspectiva do letramento nesta visão, requer do professor tanto saberes sobre docência quanto sobre letramento, gêneros textuais, gramática funcional, e o poder subjacente a estas práticas pedagógicas socialmente. Pode se avaliar que a experiência com o subprojeto “Letramento” vinculado ao PIBID desenvolvido entre 2012 e 2013 numa parceria da UEG, curso de Letras e o Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos ambos na cidade de Jussara, proporcionou uma ampliação na visão do trabalho com gêneros textuais, na perspectiva do letramento. As

práticas ocorreram nas salas de aula de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. As bolsistas estudaram e puderam conhecer e realizar ações com diversos gêneros textuais na perspectiva do letramento. A participação, envolvimento e apoio do Professor Supervisor, também é outro diferencial no projeto, pois o coordenador de área da Universidade em parceria com o docente da Educação Básica, articulando conhecimentos da educação e prática docente, a partir de avaliações e reflexões sobre ambas, fortalece ambos os profissionais, diminuindo a distância, tão criticada, entre Universidade e Escola de Educação Básica, especialmente a pública.

A proposta do PIBID fortalece a formação do professor, amplia e valoriza a parceria entre instituições formadoras de futuros professores.

REFERÊNCIA:

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Coleção Saberes da Docência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboradores. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Introd. e Trad. Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

CALIL, Eduardo; FELIPET, Cristina. Enlaces entre o oral e o escrito. **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, Edição especial, n.5, p. 24- 31, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Coleção Entre Nós Professores. 4.ed. Campinas. Papirus, 2004.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento? In: _____(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. (org) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p.53-80.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2003.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz de. **Dimensão de Letramento na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Goiás**: reflexos na prática docente e na formação do aluno. UFG/FE. Dissertação de mestrado, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Coleção docência em formação: série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____(org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Coleção Saberes da Docência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-43.
- RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela.(org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 267-291.
- RIOS, Guilherme. **Cadernos de Linguagem e Sociologia**. Letramento, Discurso e Gramática Funcional. Brasília: UnB/ NeLis. Nº 11, 2010.
- SACRITÁN, Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70-98.
- SANTOS, Souza Boaventura de. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Disponível em [HTTP://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71Sociologia20das20ausenciasRCCS63.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71Sociologia20das20ausenciasRCCS63.pdf) . Acesso em 9/8/2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et alii*. **Gêneros escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. As faces da linguística aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5.ed. Coleção Questões de nossa época. v. 47. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOCUMENTOS:
- BRASIL, Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: [http:// www.ipm.org.br/ipmb](http://www.ipm.org.br/ipmb). Acesso em 2009.