

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

*Rosângela Alves de Oliveira Santos**
*Ester Maria de Figueiredo Souza***

RESUMO: O ensino da língua escrita, nos anos iniciais, na perspectiva das práticas de letramento requer do professor (re)atualizar saberes linguísticos e didáticos sobre o funcionamento dos usos da língua escrita, a partir da compreensão dos gêneros discursivos vivenciados socialmente pelos educandos. Esse processo é importante para a alteração de práticas tradicionais de abordagem do objeto linguístico escrita, muitas vezes mecânica e repetitiva. O estudo proposto objetiva abordar a importância da ação pedagógica do professor dos primeiros anos de escolaridade, elegendo estratégias pautadas nas práticas de letramento que ressignifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse estudo, conclui-se que o ensino da escrita na escola precisa se revestir da concepção de práticas de letramento, pois, assim, entenderá a exploração no contexto da sala de aula, de diferentes gêneros do discurso explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Escrita; Práticas de Letramento.

Introdução

O ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser repensado, visto que o índice de baixa proficiência dos alunos nesse processo vem sendo alvo de muita preocupação, além do pouco efeito das estratégias de escrita ensino adotadas, há também a ausência de conceituação teórica e metodológica para a formação docente se

* Professora da UESB. Mestranda em Letras. E-mail: rosangelaaos@yahoo.com.br

**Professora da UESB. Doutora em Educação. E-mail: emfsouza@gmail.com

apropriar de estratégias de ensino adequadas para o trabalho em sala de aula com realidades socioculturais diversas; condições físicas precárias em que as escolas se encontram; falta de políticas de incentivo à educação; de valorização e de formação permanente do professor, entre outros problemas, dificultam o trabalho no desenvolvido no espaço escolar. Essa problemática pode ser identificada como um indício de alguns resultados pouco expressivos nas avaliações oficiais da educação pública brasileira (SAEBE, Prova Brasil, ENEM, PISA), especialmente no que se refere à leitura e à escrita (ROJO, 2009, p. 8).

Entre essas avaliações oficiais da educação pública no Brasil, destaca-se a verificação criada pelo Ministério da Educação (MEC), denominada IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), cujo indicador visa medir a qualidade do ensino nos municípios, nos estados e nas escolas do Brasil. O respectivo índice revela se os alunos de escola pública estão aprendendo as competências e habilidades exigidas na idade certa e na série que cursam. A cada dois anos, o MEC divulga uma nova leva de notas. Para uma escola ser considerada de bom nível, ela precisa ter uma nota igual ou superior a seis. Em 2011, o IDEB da escola pública brasileira a nível nacional foi de 4.7 (BRASIL, 2012). Esse diagnóstico revela que grande parte das escolas públicas brasileiras, as crianças atendidas continuam apresentando baixo nível de aprendizagem no processo de sistematização da leitura e escrita, o que na maioria das vezes determina o fracasso escolar.

Bortoni-Ricardo (2007, p. 243) indica que a pouca produtividade do ensino da leitura e da escrita nas escolas revela um problema crucial de transculturalidade no país, que é a transição entre a cultura predominantemente oral e a cultura letrada. A autora enfatiza que a escola brasileira tem a responsabilidade precípua de resolver esse problema. No entanto a tarefa não vem sendo cumprida com a urgência e a competência que se impõem.

Para Goulart (2000, p. 158) o trabalho pedagógico realizado nas classes de alfabetização e anos iniciais, em geral, não se tem mostrado suficiente para formar leitores e escritores proficientes. As crianças aprendem a decodificar letras e sons, no caso da leitura, e a codificar sons e letras no caso da escrita sem, no entanto produzir sentido nessas ati-

vidades. Assim, não conseguem se apropriar do processo de leitura e criação de textos socialmente legitimados e presentes nos contextos sociais vivenciados.

Conforme pontua Pereira (2012, p. 261) ler e escrever de forma mecânica é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas, pois essa forma de leitura não permite a interação plena com os diferentes tipos e gêneros discursivos que circulam no contexto social. Além de decodificar sons e letras é preciso entender os significados e usos das palavras em diferentes situações, é preciso construir sentidos para que se lê/escreve, ou seja, apropriar-se da função social da leitura e escrita, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”(FREIRE, 1996, p. 52)

De acordo com Coelho e Souza (2012, p. 8) as práticas pedagógicas precisam ser repensadas, estejam elas ainda a se constituir e/ou em constituição. Práticas já cristalizadas, se não repensadas e rediscutidas, negam o princípio dialógico de alteridade e tendem a ser mecânicas

Soares (2008, p. 106) pontua que a escrita fora das paredes da escola funciona como interação social, é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), no interior da escola assume um viés falso, artificial, descontextualizando a função social desse objeto, evidenciando um afastamento entre os gêneros discursivos vivenciados na escola e os gêneros discursivos compartilhados nos outros espaços de socialização.

Rever sob novas bases teóricas o processo de aprendizagem da língua escrita de forma a inseri-la no contexto social dos educandos aproximando a escrita aprendida na escola com a escrita vivenciada por eles em seus vários espaços culturais, é uma tarefa a ser assumida pelos professores dos anos iniciais. A escola, como agência de letramento, é um espaço privilegiado para a compreensão da escrita e da leitura como práticas sociais, competindo aos professores ressignificar o processo de ensino nos anos iniciais com o uso de diferentes estratégias pautadas em eventos de letramento. Trabalhar o processo de

ensino e aprendizagem em estratégias discursivas pedagógicas é propor a utilização da escrita, em sala de aula, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente no contexto social.

Diante da problemática apresentada acerca da falta de proficiência dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, fato que compromete outras áreas de conhecimento, o estudo em questão pretende abordar a importância da ação pedagógica do professor alfabetizador dos primeiros anos de escolaridade, elegendo estratégias pautadas nas práticas de letramento que redirecionem o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino da escrita com práticas de letramento: (re)atualizando os saberes linguísticos e didáticos sobre o funcionamento dos usos da língua escrita

A escola tem privilegiado o estudo da língua como fenômeno estático que substancialmente contempla a sistematização de normas e a adequação ao sistema. Nesse sentido, considera a linguagem como um instrumento desvinculado do contexto social, que leva o aluno a desinteressar-se do estudo da linguagem, passa a ser para ele algo desvinculado de sentido, pois não se aproxima e nem reflete suas vivências, suas experiências em sociedade. As estratégias de ensino da escrita, nessas circunstâncias, limitam-se a exercícios vazios de significado. Nessa escola, o aluno é um mero objeto, jamais sujeito, visto que a ele não é dada nenhuma oportunidade de ler e entender o mundo a partir de sua própria realidade e, assim, perceber que essa realidade é também construída por ele. “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 2001, p. 59).

O ensino da escrita na escola deve extrapolar a abordagem instrumental da aprendizagem para se revestir com práticas de letramento. Assim entendida, possibilitará a exploração no contexto da sala de aula, de diferentes gêneros do discurso explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da apropriação de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 1996, p. 23). Soares (2009, p. 39) e Tfouni (1996, p. 23) expressam que letramento significa muito mais do que saber ler e escrever. É um processo com dimensão social, um conjunto de práticas sociais referentes à leitura e à escrita vivenciadas em vários contextos. Letramento, nesse sentido, é ensinar a leitura e a escrita dentro de uma contextualização em que essas práticas tenham sentido e façam parte da vida, do cotidiano, ou seja, da vida em sociedade. As práticas de letramento propõem inserir o educando no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita. De acordo com Kleiman (2007, p. 5) os eventos de letramento ocorrem também fora do espaço escolar quando o sujeito interage socialmente com essas práticas, ou seja, lidar com troco, contar histórias, cantar músicas, identificar símbolos comerciais, reconhecer gravuras, entre muitas outras vivências.

De acordo com Soares (2003, p. 44) letramento é o estado ou condição em que vive o indivíduo que não só sabe decodificar e codificar letras e sons, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive como exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, fato que possibilita uma maior interação entre sujeito e conhecimento. Apropriar-se dessa concepção de letramento enquanto ação pedagógica é transportar as estratégias de ensino aos gêneros discursivos vivenciados pelos educandos em seus vários espaços culturais. Nessa perspectiva, adotada nesse estudo, a escola deve ser uma agência promotora de eventos de letramento, que aproximam a escrita, que se ensina nesse espaço, daquela utilizada em outros contextos. Kleiman (1995, p. 20) ainda chama atenção para existência de “agências de letramento” e diz que estas agências devem ser respeitadas e valorizadas cada uma no seu devido contexto e com o seu devido grau de valor e contribuição na formação do cidadão letrado, pois todas, juntas, é que são capazes de gerar o letramento completo no indivíduo. A escola, por sinal a mais importante agência de letramento.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no

mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Segundo Kleiman (1995, p. 54) as práticas escolares estariam ainda constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno a vivenciar ações previamente determinadas em função de sua classe social, não em função de sua inteligência ou potencialidade. É necessário romper com essa prática ideológica opressora, muitas vezes mecânica e com pouca aplicação social e trabalhar com estratégias de ensino que considere o educando com agente ativo de produção e apropriação de gêneros discursivos, considerando suas potencialidades. Isso significa ensiná-los a utilizarem a língua, escrita e falada, em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as atividades pedagógicas devem ser centradas no desenvolvimento das capacidades fundamentais às práticas da linguagem seja ela oral ou escrita, enquanto eventos de letramento. No contexto da sala de aula os educandos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis, ligando-os aos gêneros discursivos imersos no seu contexto social. A prática pedagógica organizada em torno do uso da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de ensino da escrita em si mesmo, mas também a possibilidade de inserção e participação ativa dos alunos na cultura escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros discursivos.

Para Rojo (2009, p. 98) um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus

agentes (professores, alunos, comunidades escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Para inserção de práticas de letramento no ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental faz-se importante redimensionar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, pois conforme pontua Kleiman (2007, p. 12) a concepção da escrita nos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados.

Kleiman (2007, p. 16) ainda apresenta algumas situações em que as práticas de letramento podem ocorrer em sala de aula através de ações didáticas pautadas da pedagogia do letramento pontuando que:

[...] embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “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” seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 16)

Incorporar os gêneros discursivos presentes no contexto social dos educandos nas atividades pedagógicas para ensino da escrita é propor uma pedagogia libertadora e problematizadora na qual o professor considera as bagagens culturais do educando para mobilizar conhecimento e dar sentido à aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (1982, p. 17) postula que “*O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história*”, sinalizando para a necessidade da democratização do conhecimento presente na sociedade letrada, pois o ensino da leitura e

escrita deve ter como objetivo o aprimoramento da competência e melhoramento do desempenho linguístico do aluno, com vistas a sua integração e mobilidade sociais, além de colocar o ensino num viés produtivo. Isso permite compreender que o ensino da escrita como prática de letramento numa abordagem interacionista viabiliza o sujeito agir sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e sua autonomia.

A abordagem interacionista conforme postula DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 40) considera que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, que deve ter como objetivo inicial instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, na interação com seus pares, as determinações sociais dos eventos de comunicação, bem como a importância das unidades linguísticas como práticas sociais. Em segunda opção estratégica, indica as intervenções sistemáticas do professor que viabilizam um papel central para transformação das interações entre o aprendiz e o texto.

Segundo DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 40), para que o ato de ler e escrever sejam apropriados pelo indivíduo, além do interacionismo intersubjetivo (aquele que se dá mediante contextos de interações naturais), é necessário que haja o interacionismo instrumental, onde o aprendiz descobre as determinações sociais das situações de comunicação e o valor da apropriação das unidades linguísticas no contexto social. Nesse sentido, o interacionismo enfoca no processo de ensino-aprendizagem as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola.

Na concepção interacionista de DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 42), a organização de uma progressão no ensino da expressão na escola, consiste em dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos da seguinte maneira:

prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.” (DOLZ; SCHNEUWLY ,2004, p. 42).

Comunicar-se oralmente ou por escrito, conforme postula DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 43) pode e deve ser ensinado sistematicamente por meios de estratégias, que validam tanto a produção oral como a expressão escrita, chamada de sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Nesse âmbito, elas procuram desafiar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriar. Essa reconstrução ocorre a partir da interação de três aspectos: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

Destacando nesse contexto as estratégias de ensino, (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45) supõem a busca de intervenções no meio escolar que possibilitem a transformação e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, principalmente, de se oferecer aos alunos os instrumentos necessários para avançar no processo de apropriação linguística. Para executar as atividades comunicativas complexas, como a escrita, que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira independente, serão necessárias intervenções para mediar esse processo. As intervenções dos professores são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e nesse caso em particular, a escrita.

Para propor práticas de ensino no que tange os processos de sistematização da escrita nas séries iniciais, numa perspectiva de letramento a partir de sequências didáticas organizadas, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas homogeneizantes comumente desenvolvidas na escola. O professor que compreende o processo de ensino da escrita como uma prática social, considerando os eventos de letramento presentes no contexto da sala de aula, tende a aproximar as estratégias de ensino da escrita com a reali-

dade dos gêneros discursivos vivenciados pelos alunos. Para promover as sequências didáticas nesse contexto é preciso compreender que os gêneros textuais são formas de práticas de letramento, considerados como instrumentos de interação social, construídos historicamente pelos agentes sociais e que devem ser prestigiadas em sala de aula para ensino da escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita para DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 64) se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas sociais e as atividades de linguagem, a partir de situações comunicativas vivenciadas pelos aprendizes tanto no espaço da escola como no cotidiano. Desse modo, as práticas de letramento ressignifica o ensino da escrita e possibilita uma aprendizagem significativa que viabiliza a apropriação da linguagem com instrumento de transformação social.

A ação pedagógica do professor com práticas de letramento

O professor ao trabalhar com práticas de letramento amplia sua consciência acerca da funcionalidade da escrita e dimensiona a ação pedagógica, conforme pontua Kleiman (2008, p. 512):

[...] um dos aspectos necessários do processo envolve, então, a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida.

O professor com formação pedagógica em práticas de letramento amplia as situações discursivas vivenciadas na escola e, nessa ação, passa a transitar por áreas diferenciadas e enriquecedoras que possibilitam um refinamento no olhar e na atitude docente.

Mobilizar ações pedagógicas que entrelaçam e organizam os gêneros de discursos (primários e secundários) possibilita povoar de muitas visões de mundo, muitas palavras,

muitos conhecimentos de diversas origens, o processo de ensino e aprendizagem através de uma relação dialógica entre professor e aluno.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser dialógica, com entrelaçamento dos discursos individuais e sociais, pois na teoria de Bakhtin (1992) o diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. “A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

De acordo com Bakhtin (1992) as diferentes esferas sociais de conhecimento, sejam do gênero primário ou secundário, constituem-se como linguagens sociais. Nesse sentido, a utilização desses gêneros discursivos em sala de aula transforma o ensino da língua escrita em uma ação concreta e viva.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso primários se relacionam aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, à vida cotidiana, principalmente; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente associados à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então nesse emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais.

Entrelaçar os gêneros discursivos (sociais e individuais) vivenciados pelos alunos no espaço do cotidiano (primários) e com os gêneros trabalhados na escola (secundários) é uma rica possibilidade de tornar o ensino da escrita mais concreto e significativo, pois se estabelece um elo entre o que se ensina na escola com o que se aprende fora dela, ressignificando o ensino da escrita como prática social e não como elemento de reprodução mecânico e vazio de significado.

Segundo Goulart (2006, p. 456) na perspectiva do letramento, compreende-se que a escola seja uma agência social importante para a socialização de gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam. Ou seja, a escola deve fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os

gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade e sentido ao processo de sistematização da aprendizagem da escrita.

Rojo (2009, p. 115) reitera que cabe a 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. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. Trabalhar a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização, é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos genéricos discursivos e suas esferas de circulação possam ajudar o professor a organizar a escrita com eventos e práticas de letramento que contribuam na (re) significação de novos sentidos.

O professor, como agente de letramento, é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82-83). Ao trabalhar com variados gêneros discursivos em sala de aula, o professor ensina aos alunos que as práticas de leitura e escrita se realizam nas diversas esferas sociais das quais eles participam e interagem. Sendo assim, interessa que o aluno aprenda a agir nas diversas situações sociocomunicativas, não só sabendo ler, mas interagindo com seu meio, ou seja, sabendo como ler e produzir os gêneros que realizam essas práticas.

A adoção de práticas de letramento em sala de aula pelo professor por meio de estratégias de ensino que contemplem as vivências dos alunos acerca dos gêneros discursivos com seqüências didáticas organizadas sistematicamente, possibilita uma compreensão e apropriação da escrita como instrumento social efetivo e transformador.

Para que o professor seja um agente de letramento incorporando à sua prática estratégias de ensino pautadas nos gêneros discursivos, torna-se imprescindível um investimento em sua formação profissional para melhorar a realidade educacional, como uma nova postura diante da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

É de suma importância que o ensino da escrita ultrapasse o trabalho das práticas mecânicas de treinamento que visam apenas o domínio do código pelo código, processo que negligencia as situações discursivas vivenciadas no contexto social dos educandos.

Trabalhar o ensino da escrita na perspectiva do letramento tem como condição básica o diálogo, conforme afirma Goulart (2001, p. 14) o diálogo é a condição básica para que o trabalho pedagógico se constitua e para que novos conhecimentos sejam criados. Nesse sentido, a autora enfatiza que apropriação da língua escrita pelas crianças é uma meta do professor e dos alunos, mas é focalizada principalmente como linguagem, pela possibilidade de trazer para a sala de aula novos universos discursivos, novas vozes, possibilitando uma interação entre sujeito e conhecimento.

As práticas de letramento resgatam as bagagens culturais dos educandos considerando as heterogeneidades dos gêneros discursivos que vivenciam no contexto social redimensionando o processo de ensino da escrita de modo a superar as práticas opressoras e homogeneizantes que distanciam o que se ensina na escola com o que o aprendiz vivencia fora dela.

Para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social concreto, permite a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem da escrita não pode configurar como um mundo à parte e não ter finalidade a preparação do sujeito para a realidade na qual se insere.

Trabalhar com a escrita enquanto prática social, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função mecânica de transmissor de conteúdos, e conseqüentemente, de mero reproduzidor de exercícios do livro didático, o professor transformará o ensino da leitura e da escrita, passando a atuar como mediador, que considera a realidade do aluno, para propor uma formação de sujeitos críticos e participativos da sociedade regida pela cultura letrada.

Para a adoção de estratégias de ensino que contemplem as práticas de letramento faz-se necessário repensar e redimensionar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. O professor deve ser um agente de letramento que organiza sua ação pedagógica a partir de sequências didáticas planejadas de modo a assegurar uma aprendizagem significativa e transformadora para que o aluno torne-se um sujeito autônomo e transformador da sua própria realidade.

LITERACY PRACTICES AS TEACHING STRATEGIES OF WRITING IN EARLY YEARS

ABSTRACT: The teaching of writing in the early years, from the perspective of literacy practices requires teacher (re) update linguistic and didactic knowledge about the functioning of the uses of written language, from the discursive genres socially experienced by students. This process is important for the redefinition and change traditional practices approach of the object language, often mechanical and repetitive. The proposed study aims to address the importance of the teacher's pedagogical action of the early years of schooling, electing guided strategies in literacy practices that resignify the process of teaching and learning. In this study, it is concluded that the teaching of writing in school should be presented with literacy practices. Thus understood, it will enable the exploration in the context of the classroom, different genres of speech explaining the various uses and functions which are inherent in a literate society.

KEYWORDS: Literacy Practices; Teaching; Writing.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes Editora, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. 2009. MEC. In: [http://ideb.meritt.com.br/#{"municipio_id":"2927408"}](http://ideb.meritt.com.br/#{). Acesso em: 16/11/2012.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COELHO, Fernanda de Castro Batista, SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Contrapontos entre linguagem e educação: a docência como objeto de discurso*. IN: Anais do II SEMFEP. Mídia digital. Seminário de Formação de Professores em exercício. Salvador. BA. Edições EDUFBA. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *O que é ler* (“Pedagogia da Leitura” versus “Pedagogia da Censura”). In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33 set/dez. 2006.

GOULART, Cecília. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p, 157 -175, julho de 2000.

GOULART, Cecília. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18 set/dez. 2001.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

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

KLEIMAN, Ângela. Signo. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Santa Cruz do Sul*, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e*

letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Linguagem em (dis)curso: Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (org) . *Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita*. Campinas, Pontes Editores, 2012.

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

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Contexto. 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996

*Recebido em 08/05/2013.
Aprovado em 12/11/2013.*