

LETRAMENTO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Silvane Aparecida de Freitas Martins

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

silvane@uems.br

Resumo: Pretendemos, neste artigo, analisar as atividades de leitura e escrita do livro didático *A escola é nossa*, da 4ª série do ensino fundamental, objetivando verificar se as temáticas dos textos abordados levam em consideração as noções de letramento, a diversidade de gêneros textuais e cultural de nossa sociedade, ou se visa homogeneizar as diferenças.

Palavras-chave: letramento, gêneros textuais, livro didático.

Abstract: We intend, in this article, to analyze the activities of reading and writing of the didactic book *the school is ours*, of 4^a series of basic education, objectifying to verify if the thematic ones of the boarded texts take in consideration the slight knowledge of literacy, the diversity of textual genre and cultural of our society, or if it aims at to homogeneizar the differences.

Key words: literacy, textual genre, didactic book.

1. Introdução

Partimos do pressuposto de que a construção da identidade social é um processo dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no processo. O mesmo ocorre com a questão do letramento, um processo contínuo de alfabetização do sujeito, o que permitiu situá-lo como um longo processo ocorrido com o indivíduo sempre em constituição. Processo este circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Esta última vertente considera que mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino de língua escrita requer assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo, assim, para a conquista de um novo status da sociedade (SOARES, 2004).

No que tange ao letramento, os programas educacionais tem-se baseado em dois princípios: de um lado, partem da premissa de que a linguagem serve de elo de identificação entre os membros de um grupo, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo,

extremamente suscetível à mudança, constituindo-se por isso, no instrumento preferencial de aculturação utilizado pela escola. Este último aspecto constitui-se na premissa de programas educacionais que objetivam apagar a diversidade e as diferenças culturais, pois poucos são os professores que levam a fundo a idéia da língua escrita como fator constitutivo do sujeito, condição esta que não poderia ser anulada pelo pretexto de ensinar a ler e a escrever.

Consideramos que o letramento enquanto prática social seja um fator decisivo no contexto de preservação das identidades locais, dos efeitos globalizantes dos programas governamentais de alfabetização (KLEIMAN, 1993). Portanto, discutir as questões do letramento e suas relações com a formação da identidade, focalizando a questão do apagamento ou não da diversidade cultural são os objetivos deste artigo.

Para isso, pretendemos analisar as atividades de leitura e escrita do livro didático *A escola é nossa*, da 4ª série do ensino fundamental, (CAVÉQUIA, 2001), objetivando verificar se as temáticas dos textos abordados levam em consideração a prática social, a diversidade cultural de nossa sociedade, ou se visa homogeneizar as diferenças. As atividades de leitura e escrita propiciam um processo interlocutivo entre autor e leitor? Contribuem para a formação do leitor crítico capaz de intervir na sociedade? Ou são apenas atividades mecanicistas e superficiais?

2. Letramento: conceitos e concepções

Por todo o tempo em que já vivemos como uma sociedade grafocêntrica, tem-se conhecimento sobre a problemática da falta do saber ler e escrever, de saber fazer uso da leitura e da escrita. Com isso, gerou-se uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, mediante estudos e ações com o objetivo de erradicar o problema, logo, foi preciso criar um termo e fazê-lo conhecido no campo da pesquisa, surgindo o “analfabetismo”. Entretanto, observou-se que para o estado/condição daquele que sabe ler e escrever, mas que não responde de maneira ampla e satisfatória às demandas sociais, fazendo uso de alguma maneira da leitura e escrita, ainda não havia uma denominação. Mais tarde, isso se fez necessário devido à constatação de uma nova situação: de que não basta apenas o saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Então, o nome *letramento* surgiu mediante a esta nova constatação.

Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas idéias a respeito de fenômenos novos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se denominar determinados assuntos. Ou seja, freqüentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos. Assim sendo, o letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Prática que visa relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita à organização dos grupos na sociedade, focalizando as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita, os estudiosos passaram a centrar sua atenção na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com a palavra escrita. Por essa razão, os estudos provocaram um deslocamento importante na forma de se conceber o processo ensino/aprendizagem da escrita e da leitura: o olhar deixa de ser discriminatório, pois o que se procura compreender é o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita e por que ele faz o que faz (SOARES, 2004).

Podemos afirmar que os estudos sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força por volta de 1990, com trabalhos que procuravam compreender tanto "o impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995), quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de socialização. É certo que esses estudos foram alimentados por resultados de trabalhos das áreas que dialogavam entre si para fundamentá-los. Em outras palavras, desenvolver investigações dessa natureza passou a ser viável porque os estudos da linguagem se abriram para entender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos – motivados por descobertas de disciplinas como Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual e Análise do Discurso – e os estudos da educação se viram impulsionados a compreender as razões do fracasso escolar de alunos que, desde o início dos anos 1970, com a chamada "democratização da escola", têm sido sistematicamente excluídos de nossas salas de aulas.

No entanto, não se pode afirmar que a preocupação com a inserção dos alunos no universo da escrita e da leitura, concebidas como práticas sociais, tenha efetivamente se iniciado nos anos 1990. Há, no Brasil, vários textos que tratam da questão do letramento, sem se referirem explicitamente a esse termo, muito antes disso. No livro *Problemas de Redação* (1983), Haqira Osakabe se refere à escrita e à leitura como a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso, leva em conta os usos lingüísticos e as condições de produção, pois são

as condições que regem o uso lingüístico. Nesse sentido, Osakabe pressupõe que escrita e leitura são formas pelas quais o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem, não são meramente capacidades individuais, são práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade. Uma mesma perspectiva é adotada por Paulo Freire, em seu texto *A importância do ato de ler*, o qual foi proferido em conferência de 1979:

O mundo das minhas primeiras leituras – ‘os textos’, as palavras, as letras daquele contexto, cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnava em uma série de coisas, de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (p. 31).

A esta altura, seria importante trazeremos à tona a questão sobre como se tem entendido o termo alfabetização por muitos professores alfabetizadores. Leda Verdiani Tfouni, em *Letramento e alfabetização* (2005), afirma que a alfabetização, por muitas vezes, está sendo mal entendida:

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude [...] (p. 14-15).

Com isso, fica subentendido, pelo aspecto sociointeracionista, que a alfabetização do indivíduo, é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Neste âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e assim,

considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois este está em constante processo de transformação. E o indivíduo para não ser atropelado e marginalizado pelas mudanças sociais deverá acompanhar, por meio da atualização individual, o processo que levará ao crescimento e desenvolvimento. Não que o educando não tenha qualquer saber antes da alfabetização em sentido estrito, pelo contrário, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento. E, isso foi muito bem discorrido por Paulo Freire (1979):

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (p. 20).

Esse é um ponto de suma importância para aqueles que pretendem despojar-se dos restritos e incisivos conceitos em que a alfabetização é estabelecida em termos mecânicos e funcionais. Mais que nunca precisamos ampliar nosso conceito de alfabetização, pois

[...] compreendida a partir de seu significado social e político, a aquisição lingüística ganha um outro status no discurso pedagógico porque o desafio que hoje se coloca à construção da sociedade democrática ultrapassa a dimensão técnica do ensinar as letras, as sílabas e as palavras. Quando grande parte da população fica à margem do mundo letrado e os homens são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos, há que se (re)considerar a exclusão social, um processo nem sempre evidente pela sutileza de seus mecanismos constituídos dentro e fora da escola (SILVA & COLELO, 2006, <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>).

Para isso seria necessário o desempenho do “professor-letrador”, aquele que procura investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a

linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

No entanto, questionamos como expandir as atividades de leitura e de escrita socialmente relevantes na escola, sem deixar de lado as atividades orais e os textos que fazem parte do acervo da nossa cultura e da nossa história, tendo os manuais didáticos como principal instrumento de trabalho do professor. Esses manuais estariam selecionando os textos a serem trabalhados em sala de aula e desenvolvendo suas atividades de leitura e escrita partindo do arcabouço teórico aqui esboçado?

3. Os textos do livro didático *A escola é nossa* homogeneidade ou diversidade?

Sabemos que o Brasil ainda enfrenta insistentemente o problema de leiturização, tanto de indivíduos que tem certo nível de escolarização como daqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriarem do saber da leitura e escrita. É fato que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada, ler instruções, contratos, informar-se dos fatos do cotidiano. De acordo com informações (MEC/INEP, 2001) cerca de 980.000 crianças na 4ª série do ensino fundamental não sabem ler, e mais de 1.600 são capazes de ler apenas frases simples. Sabemos também da dificuldade que muitos de nossos alunos em nível mais avançado enfrentam para responderem questões que requerem reflexão, raciocínio, comparação.

No intuito de entender porque isso ocorre, fizemos um levantamento do livro didático (LD) mais utilizado nas quartas séries do município de Paranaíba (MS), oportunidade em que pudemos verificar que o livro *A escola é nossa*, é o mais utilizado pelos professores do ensino fundamental e que os professores das escolas públicas desse município utilizam-no como principal recurso didático em sala de aula. Mediante o exposto, passamos a analisar a variedade de gêneros e temáticas apresentados neste livro, bem como as atividades de leitura propostas. Pudemos constatar que a primeira parte do livro apresenta os seguintes textos:

TÍTULO DO TEXTO	ASSUNTO	GÊNERO
-----------------	---------	--------

A frente de seu tempo	As obras e vida de Leonardo da Vinci	Biografia
Robôs que brincam	Inventos de brinquedos de alta tecnologia	Texto informativo
A bola	Brinquedos desatualizados	Texto argumentativo
O catador de piolhos	Invenção maluca	Narrativa de ficção científica
Uma linguagem descontraída	Conversa informal entre amigos	Narrativa dialogada
As letras e seus sons	Palavras com o mesmo som	Texto explicativo

Apesar de os textos desse livro trazerem assuntos variados, com alguns da vivência de alunos de 4ª série, com temáticas sobre brinquedos, conversas informais com amigos e de gêneros variados, notamos que a temática desses textos não é muito propícia para romper com o senso comum, não visa à transformação e ao questionamento. Além disso, faltam muitos outros gêneros circulados no meio social desses alunos, tais como cartas, bilhetes, documentos, histórias em quadrinhos, e-mails e outros que seriam de suma significância no processo ensino/aprendizagem. Portanto, caberia ao professor, com muito engenho e arte reverter essa situação, trazendo outros gêneros para a sala de aula, caso queira ampliar o conhecimento de mundo de seus aprendizes.

Já que os gêneros textuais são práticas comunicativas que variam de acordo com interação socio-comunicativa. Explorar a questão da diversidade de gêneros textuais é um caminho produtivo que ajuda muito no funcionamento da língua e nas atividades culturais e sociais, mas para se ter bons resultados, necessário se faz que seja trabalhado diversas formas culturais e cognitivas da sociedade, e ser visto como uma associação compreendedora. E também não basta ter os textos à disposição sem ter uma noção sobre seu funcionamento e sobre como usá-los. É necessário trabalhá-los. Criar situações que permitam a criança à aquisição de conhecimentos, conhecer a estrutura desses textos aliados à sua função sócio-comunicativa.

O trabalho com diversos gêneros textuais precisa ocorrer de maneira contínua e sistemática. Não basta o professor oportunizar uma atividade diferente a cada quinze dias e no restante do tempo trabalhar com atividades mecanicistas, de completar espaços em branco, realizar cópias. É necessário trabalhar com gêneros diversos de forma reflexiva, prazerosa, tendo sempre em vista as práticas comunicativas mais importantes na sociedade, pois são com

essas que o aluno se identifica, que lhes são significativas por revelarem seus valores culturais, fazerem parte de seu processo de identificação.

Folheando o primeiro capítulo do livro em estudo *Invenções e Inventores*, o primeiro texto trabalhado é "À frente de seu tempo", Abril Multimídia/Revista Recreio. Invenções: desafios e descobertas. São Paulo, Abril, 2002. (Coleção de olho no mundo, v. 9).

À frente de seu tempo

O italiano Leonardo da Vinci, um dos maiores gênios de todos os tempos, viveu de 1452 a 1519. Tornou-se conhecido como pintor, e sua obra mais famosa é o quadro Mona Lisa, que se encontra no Museu do Louvre, em Paris, avaliado em mais de 100 milhões de dólares. Seu trabalho, porém, foi muito além das telas e dos pincéis. Ele também foi escultor, arquiteto, físico, urbanista, mecânico, geólogo, cartógrafo, engenheiro, botânico e químico. Dedicou sua vida a projetar objetos variados, como os tanques e os canhões de guerra, o barco movido a roda de pás, o submarino, as bombas e as pernas hidráulicas, as pontes móveis, os fornos, os teares, e as escavadeiras.

Leonardo da Vinci achava que o homem podia voar. Por isso, desenvolveu teorias de vôo, criou um equipamento para vôo humano que reproduzia as asas dos pássaros e desenhou projetos de hélices para helicópteros. A maioria de suas criações era tão adiantada para sua época que só pôde ser aproveitada dezenas ou centenas de anos depois de sua morte.

Passemos à análise das atividades que seguem após este texto.

1. *Você acha a vida de Leonardo da Vinci interessante?*
2. *Você conhece outros pintores ou inventores? Quais?*
3. *O texto que você leu é uma biografia. Você já leu alguma outra biografia? Sobre quem ela falava.*
4. *Quais informações aparecem no texto que você acabou de ler?*
5. *Essas informações são reais ou imaginárias?*
6. *As informações contidas no texto são contadas pelo próprio Leonardo da Vinci? Como você chegou a essa conclusão?*
7. *Você acha que lemos uma biografia com a mesma finalidade com que lemos uma bula de remédio? Explique.*
8. *A partir daquilo que você observou, escreva o que é uma biografia. Faça isso com um colega.*
9. *Em que país nasceu Leonardo da Vinci? O que você observou para descobrir isso?*

Como vimos o texto conta um pouco da vida e obra de Leonardo da Vinci, e, na primeira questão, o autor sugere que o aluno expresse sua opinião sobre a vida da personagem em estudo, o que é diferente de transcrever partes do texto. Apesar de o aluno ter o direito de expressar sua opinião sobre Leonardo da Vinci, ele opinará apenas sobre as informações que

estão no texto, pois na verdade tais crianças não conhecem profundamente a vida do biografado. São informações vindas de um autor que tem sua ideologia, seu ponto de vista sobre o pintor em questão. Será que, naquela época, todos tinham essa mesma opinião sobre a vida de Da Vinci? Portanto, podemos afirmar que esse tipo de questão não leva o aluno a questionar as verdades inabaláveis de nossa sociedade.

Nesse sentido, Kleiman (1993) argumenta que, com uma criança nas séries iniciais, é importante a interação do professor com o aluno na construção dos significados do texto, trabalhar com atividades diversificadas que estão mais de acordo com a realidade e os gostos da criança, se for trabalhado algo que ela já tenha um prévio conhecimento, torna-se mais fácil a compreensão. E para que ela se familiarize ou tenha convívio com a leitura é indispensável fazer uso de diversos materiais de leitura, pois é nessa fase que a criança está apta a desenvolver sua criatividade e potencialidade, e se não for praticada de forma adequada e prazerosa, dificilmente, ela tomará gosto pela leitura, passando a ser um não leitor por toda a sua vida.

Relacionando essa afirmação com o texto proposto, questionamos se realmente este texto seria do agrado dessas crianças. Não negamos a importância de se conhecer a vida de Leonardo da Vinci, mas questionamos que por ser um texto introdutório, iniciando a primeira unidade do livro, se seria o mais adequado para atrair crianças de uma 4ª série para o mundo da leitura e para a formação da criticidade.

No que se refere à segunda questão, verificamos que para respondê-la, o aluno sequer precisa ler o texto, basta ele responder com um sim ou não. A questão não instiga a reflexão, a comparação, a adentrar mais no texto, ler e relê-lo para responder. O leitor sequer precisa ler o texto em questão para responder se conhece outros pintores. Sabemos que a leitura é uma atividade de suma importância a ser ensinada na escola, pois é um processo que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente, passado e em termos de possibilitar a transformação sociocultural futura. No entanto, não será por meio de questões alienadoras que alcançaremos tais pressupostos.

Na terceira questão, nota-se que há um encaminhamento para o professor iniciar um trabalho com as características do gênero textual “biografia”, porque para os alunos responderem a esta atividade, espera-se que o professor terá que trabalhar com eles as particularidades de uma biografia, qual sua função, coloque essas crianças com outros textos biográficos, já que o LD não o traz.

Podemos afirmar que a quarta questão encaminha para a caracterização do texto biográfico, que é um texto informativo por excelência, mas não leva o aluno a refletir sobre o lido, discordar das idéias contidas no texto e recriar a significação do texto, apenas transcrever as informações literais, podendo ocorrer de forma mecânica, como uma simples cópia. Nesse sentido, estamos de acordo com Cavalcanti (1999) ao afirmar que

[...] ainda nos deparamos com as velhas propostas pedagógicas que entendem o estudante como um receptáculo de informações, que na maioria das vezes nem sequer são arquivadas na memória, indo mesmo para o lixo porque não têm utilidade e sentido. Os educandos dentro dessas propostas jamais são apreciados nas suas potenciais diferenças. Louva-se a igualdade. Todos precisam ser iguais, padronizados e enformados. A diferença provoca no outro a consciência de identidade e individualidade e isso não interessa e todos podem, de certa forma, conjecturar a respeito disso. Afinal, ser diferente implica também em ser livre para ser diferente. A liberdade é condição existencial (p. 37).

Na quinta questão, percebemos uma indagação muito óbvia, pois se está falando de uma pessoa real, as informações só podem ser reais. Sabe-se que os textos biográficos, geralmente, tratam de fatos reais, mas isso não é uma regra, não podemos nos esquecer das belas biografias literárias e, se o professor não mostrar isso para o aluno, ele poderá ter seu conhecimento limitado. E trabalhar a imaginação da criança é de fundamental importância para que se desenvolva a criatividade e a criticidade.

Na sexta questão, nota-se a tentativa de levar o aluno à reflexão sobre quem escreveu tal biografia. Momento oportuno para o professor adentrar na questão do ponto de vista de quem escreve uma biografia, ideologia do autor, a questão gramatical primeira e terceira pessoa. Sendo assim, conforme o encaminhamento do professor, o aluno poderá compreender que uma biografia tanto pode ser contada pela própria pessoa ou por outra que conhece a história, podendo enaltecer ou não a imagem de quem está sendo biografada, dependendo de quem a escreveu. Mais uma vez, notamos que a grande responsabilidade no processo de letramento está nas mãos do professor, pois sem a sua mediação todas estas questões podem ser respondidas de forma mecânica, sem reflexão alguma.

Na sétima questão, verifica-se que o autor do LD sugere dois gêneros textuais para o

aluno comparar, oportunidade em que ele terá de refletir sobre o que é uma leitura biográfica, para que serve e qual a finalidade da leitura de uma bula de remédio. Portanto, o aluno, dependendo da mediação do professor, poderá perceber as diferentes funções de um texto.

Na questão oito, temos “*A partir daquilo que você observou, escreva o que é uma biografia. Faça isso com um colega*”, percebe-se que esta atividade leva o aluno a pesquisar, buscar mais informações. Contudo, acreditamos que ao invés de solicitar ao aluno uma definição, seria mais produtivo se fosse solicitada a produção de uma biografia, pois poderia ser mais significativo e de maior relevância no processo ensino/aprendizagem.

Já na nona e última questão, podemos afirmar que para respondê-la não é necessário ativar a imaginação e muito menos a reflexão, pois quem é italiano, é óbvio, que nasceu na Itália. A criança de uma quarta série, em sua grande maioria, já detém esse conhecimento. É uma questão que não leva o aluno a produzir novos significados, a questionar ou a complementar os dizeres do autor.

Seria importante que os autores de LD tivessem a concepção de que o processo de ensinar a ler e escrever, numa sociedade de tradição oral como a nossa, tem dimensões identitárias, uma vez que envolve a aculturação desses grupos por meio da escrita; aprender a ler e a escrever envolve a aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aprendiz não pertence. Daí a dimensão eminentemente política do trabalho do professor, que, muitas vezes, fica obliterada do conceito de mediador. (KLEIMAN, 2006).

Sabemos que conhecer um texto biográfico é um conhecimento importante na vida do aluno, não podemos negar seu valor. Acreditamos, também, que há outros textos que despertariam mais atenção do aluno e também seria importante para a ampliação da competência comunicativa e discursiva de alunos de quarta série, que seriam gêneros circulados com mais frequência no meio deles, mais comuns no nosso dia-a-dia, de fácil acesso e que tem um significado maior na vida de crianças dessa idade, que seriam certos rótulos de produtos, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos e outros já mencionados. Isso porque não podemos nos esquecer que as atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceberem que a composição do gênero em todos os seus aspectos verbais e não verbais, as informações que apresentam ou omitem, o destaque que se dá a algumas palavras mais que outras, são planejados de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos (LOPES-ROSSI, 2005, p. 62).

Como pudemos observar, o primeiro capítulo do livro didático em análise, explora a questão do gênero textual biografia, mas para melhor caracterizar esse gênero o livro deveria trazer mais textos desse mesmo gênero. Além disso, a prática de leitura de diversos gêneros precisa ocorrer de forma contínua e sistemática, partindo da realidade social, contextual, cultural e ideológica dos aprendizes. Notamos que ainda falta trabalhar de uma forma que envolva mais com aspectos sociais atuais. Isso porque os gêneros "são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são partes constitutivas da sociedade". (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Podemos observar que no mundo em que vivemos hoje, faz-se necessário estar por dentro de várias situações relacionadas a gêneros, entretanto, é de fundamental importância que o livro didático traga questões que proporcionarão o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicações concretas. O livro didático em análise até traz algumas questões que não são tão mecanicistas. No entanto, não podemos ainda afirmar que as atividades propostas para a leitura do texto da unidade sob análise, leve o aluno a questionar as verdades, refletir sobre o que está posto e/ou produzir novos significados que venham transformar a realidade atual. Visa à formação da conformidade com o que está posto.

Portanto, podemos afirmar que as atividades de leitura desse manual didático não são suficientes para trabalhar o letramento de crianças de quarta série, pois não há relação com a prática social, sobretudo, se o professor ficar preso apenas a este livro. Uma vez que é importante termos em mente que

[...] quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com os amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e

que, por isso mesmo facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou no discurso amoroso (DOLZ, NOVERRAZ & SCHEUWLY, 2004, p. 97).

Trabalhar a leitura e a escrita, visando à prática social é trabalhar conscientemente com a língua/gem, em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra. E aí a escola se defronta com um paradoxo: é preciso respeitar a variabilidade das práticas experienciadas por seus alunos, mas é preciso, também, auxiliá-los, por meio de procedimentos de ensino sistemáticos, no desenvolvimento de sua competência comunicativa, de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento (e também de fala), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados.

Uma saída consistente, proposta por diferentes pesquisadores e incorporada, inclusive, por documentos de parametrização do ensino, particularmente os PCN, é a de que se priorizem, no processo de ensino/aprendizagem da escrita, abordagens que se centrem na produção e recepção de gêneros textuais. A grande vantagem dessa abordagem é a de vincular a materialidade lingüística – o uso da escrita, assim como a estruturação local e global do texto – às práticas discursivas nas quais o texto circula. Assim, professor e aluno, mais do que centrarem sua atenção na língua escrita como código alfabético, podem relacionar a dimensão propriamente lingüística à dimensão textual-pragmática e aos conhecimentos referenciais dos interactantes, seus conhecimentos de mundo. Adotar essa perspectiva no ensino/aprendizagem implica, naturalmente, a seleção de procedimentos pelos quais os textos – aqueles lidos pelos alunos ou os que começam a produzir – sejam considerados como passíveis de receberem múltiplos sentidos, de serem reinterpretados, em função das situações em que vierem a circular.

4. Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que por mais que o livro didático tente trabalhar a leitura e a escrita voltadas para a prática social, seus textos estão longe de atender a diversidade cultural de um povo. Devido a isso é que se faz necessário que os indivíduos que estão á margem da sociedade, os que não dominam a leitura e a escrita, ou que estão mais distanciados dos bens culturais, possam fazer uso das práticas letradas, para que possam se locomover, sobreviver com maior igualdade e defender seus direitos. Tal necessidade está vinculada à prevenção da falta de conhecimento que as pessoas têm da importância da leitura numa sociedade grafocêntrica como a nossa, pois é necessário ler os símbolos, sinais, signos que estão a nossa volta a todo instante. Não somente para solucionar seus problemas, mas aprender a lidar com as novas formas de prestação de serviço que essas instituições possam lhe oferecer, daí é que se estreita a relação entre letramento e sociedade, pois, ele interfere de maneira construtiva na realidade sócio-cultural dos indivíduos, exercendo uma forte influência sobre o papel da leitura e escrita para a auto-afirmação do sujeito em sua sociedade.

Não adianta levarmos textos para a sala de aula, apenas objetivando levar mais informações para o aluno, é preciso levar textos significativos, que estejam relacionados com sua prática social. É preciso relacionar as práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição e desenvolvimento da linguagem por nossos alunos. Dessa forma, estaríamos respeitando as diversidades e ampliando as identificações de nossos aprendizes em prol de uma diversidade de saberes.

5. Referências bibliográficas

CAVALCANTI, J. O jornal como proposta pedagógica. São Paulo: Paulus, 1999.

CAVÉQUIA, M. P. Português 4ª série A escola é nossa. São Paulo: Scipione, 2001.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.& SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Brasiliense, 1979.

KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____.(org). Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social. 6. reimpressão. Mercado de Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de

letramento. In: CORRÊA, M. L. G & BOCH, F. (Org.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: KARWOSKI, A. R.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. R. GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

OSAKABE, A. Problemas de redação. Campinas: Martins Fontes, 1983.

SILVA, N. & COLELO, S. M. G. Letramento: do processo de exclusão aos vícios da prática pedagógica. In <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>, acessado em 17/11/2006.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.