

ENCONTROS DIALÓGICO-REFLEXIVOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO(S) EM UMA ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE UMA PESQUISA

DIALOGIC-REFLEXIVE MEETINGS ON READING AND LITERACY PRACTICES IN A PUBLIC SCHOOL: A SURVEY REPORT

Cláudia Graziano Paes de Barros¹
Nadia Cristina da Silva Santos²

RESUMO: O presente artigo é parte de uma pesquisa que objetivou investigar as práticas de leitura e letramento de alunos de uma escola pública da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, e promover encontros reflexivos com professores a fim de conhecer as suas concepções e práticas no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura, buscando colaborar para a reflexão crítica sobre essas práticas. Para tanto, o trabalho proposto guiou-se pelas teorias de leitura e letramento crítico, aliadas aos pressupostos teóricos de Bakhtin e à teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky. Os dados revelaram que os alunos participam de práticas variadas de letramento(s) nos contextos extra-escolares, no entanto, as análises das práticas observadas no contexto do letramento escolar desvelam uma centralização das atividades em tarefas tradicionais na escola, em especial na cópia de textos e atividades do quadro negro. Nos primeiros encontros com as professoras, suas percepções sobre essas leituras e práticas eram marcadas pela incerteza, pela não compreensão do que fazer diante de alguns problemas escolares. À medida que os encontros foram acontecendo, os discursos das professoras puderam revelar momentos de reflexão crítica.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; letramento crítico; escola pública

ABSTRACT: This article is part of a research that investigated the practices of reading and literacy of students from a public school in Rondonópolis, Mato Grosso, and promote reflective meetings with teachers to know their views and practices regarding the teaching and learning of reading, searching contribute to the critical reflection on these practices. Thus, the proposed work was guided by reading theories and critical literacy, combined with the Bakhtin's language theory and Vygotsky's learning theory and human development. The data revealed that students participate in a variety of literacy practices out of school contexts, however the context of school literacy uncovers centralization of activities in traditional tasks in school, especially copy of texts and activities of the blackboard. In the first meetings with the teachers, their perceptions about these practices were marked by uncertainty, not understanding what to do with some school problems. As the meetings were going on, the discourses could reveal critical reflection moments.

KEYWORDS: Reading; critical literacy; public school

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP – professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – claudiagpbarros@gmail.com

² Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT – professora da Universidade de Cuiabá, campus de Rondonópolis – nadiacris27@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as capacidades leitoras dos discentes da educação básica têm recebido especial atenção em função do baixo desempenho dos alunos brasileiros apontados pelos resultados de exames nacionais e internacionais. O relatório das notas do PISA- Programme for International Student Assessment, traduzido como "Programa Internacional de Avaliação de Alunos", apontou, em 2009, para uma melhora nos índices do Brasil. Contudo, de acordo com dados da edição de 2012, o Brasil, em vez de melhorar os resultados de leitura, apresentou uma queda em relação a 2009. Dos 65 países participantes, o Brasil ficou em 58º lugar no âmbito educacional (incluindo os testes de matemática e ciências) e em 55º no teste de leitura. Esse resultado foi creditado à soma de fatores como maior investimento na educação, instrumentos de avaliação e melhores salários aos professores. Entretanto, o mesmo órgão adverte que as notas do Brasil ainda se encontram bem abaixo da média estipulada pela OCDE. Essa avaliação tem o nível 6 como teto a ser atingido, mas os dados revelam que 49,2 % dos alunos brasileiros não alcançam o nível 2 de desempenho, o que indica que os estudantes realizam

Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais (PISA, 2012, s/p).

Nesse contexto, pesquisas que enfoquem a leitura e o letramento nas escolas públicas brasileiras tornam-se relevantes e atuais.

Assim, iniciamos um projeto de pesquisa-ação em uma escola pública do município de Rondonópolis, MT que objetivou não somente conhecer as práticas letradas dos estudantes, como também promover encontros reflexivos com os professores em que tratamos de temas como leitura, letramento(s) e letramento crítico. Ao iniciar o projeto, usamos como instrumento questionários³ aplicados aos estudantes 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, com perguntas abertas e fechadas, a fim de conhecer as práticas de letramento dos alunos da

³ O questionário aplicado baseou-se no instrumento utilizado pelo INAF (2001), publicado no livro "Letramento no Brasil" (2003) e pode ser consultado em Santos (2014).

escola estudada que desenvolvem em contexto escolar e extra-escolar e, em seguida, organizamos um grupo de estudos com seis professoras da escola estudada, no qual estudamos textos e refletimos em conjunto sobre diversas questões relacionadas à leitura e ao letramento. Os encontros com os professores eram gravados em áudio e as transcrições foram também utilizadas como dados de análise.

Nessa medida, a pesquisa objetivou não somente conhecer as práticas de letramento de estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, como também desenvolver um projeto de pesquisa participativa, de caráter dialógico-reflexivo, de acordo com SCHÖN (1987), LIBERALI (2006) e IGNÁCIO (2010), com professores de escola pública mato-grossense, a fim de conhecer as suas concepções e práticas no que trata do ensino-aprendizagem de leitura, além de promover, através de conversas reflexivas, um espaço de interação e troca de experiências, com vistas ao desenvolvimento de ações práticas nas salas de aulas dos professores envolvidos.

Neste recorte apresentamos alguns dos dados dessa pesquisa e, para tal, organizamos o texto em fundamentação teórica, em que se explicitam os referenciais teóricos em que baseou a pesquisa, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, vygostiana de ensino-aprendizagem e as seções ‘letramento crítico’ e ‘formação crítica de professores’. Em seguida, na seção intitulada ‘olhares dialógico-críticos sobre a leitura e as práticas de letramento dos alunos’, apresentamos e discutimos alguns dados da pesquisa realizada. Fechando o texto, segue-se a conclusão e as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscamos como referencial os aportes da teoria bakhtiniana no que tange à concepção de linguagem leitura e interação, de igual modo, a perspectiva vygotskiana subsidiou as trocas entre os pares organizados no grupo de estudo. A esses pressupostos, também se aliaram os fundamentos do letramento crítico (The New London Group, 2009); Cassany e Castellà (2010); Pereira (2010); Paes de Barros et al. (2012)).

A linguagem para Bakhtin/Volochinov (1929/2012) e o Círculo só pode ser compreendida nas relações sociais, assim, é concretizada nas enunciações, ou seja, interações verbais produzidas pelos falantes de uma determinada língua em um processo de comunicação real. Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/2012, p. 117) “A palavra é uma

espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Sendo assim, pensar a linguagem nesta ótica é levar em conta sua característica social e o fato de que sempre haverá um “eu” e um “tu” que dialogam. Essa relação dialógica não é tão simples e, por isso, “[...] não pode ser resumida a uma relação lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda uma relação de ordem natural” (BAKHTIN, [1959-1961/1979] 1997, p. 353). O autor afirma que, na verdade, trata-se de uma relação de sentido entre enunciados concretos e completos. Relação esta constituída por falantes reais em situação real de comunicação.

Na perspectiva bakhtiniana, dialogismo é uma relação de sentidos entre enunciados/discursos e, por isso, sem sentido não há diálogo, não há compreensão. Para esse autor, a compreensão é ativa e *responsiva* porque estamos sempre respondendo aos enunciados dos outros. Assim, a palavra “[...] comporta duas faces” (Bakhtin/Volochinov 1929/2006, p. 115). Em outras palavras, caracteriza-se pelo fato de que um “eu” se dirige a um “tu” com o qual dialoga e se enriquecem mutuamente. Para Bakhtin e o Círculo (1920-24, 1920-30/1979), embora o eu ocupe um lugar único e insubstituível na existência ele só é constituído sujeito na sua relação com a alteridade. Isso mostra que, sendo assim, o sujeito bakhtiniano não tem uma identidade única, centrada, fechada em si mesma, como tinha o sujeito cartesiano. Em outras palavras, nessa teoria, o sujeito é sócio-historicamente constituído, pois sua consciência só é despertada em relação com a consciência dos outros. E esta só “[...] se torna consciência quando impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 32).

Assim como para Bakhtin (1929, 1952-53, 1971), para Vygotsky (1935), a linguagem caracteriza-se pela interação e esta é fundamental para a constituição do sujeito:

Seria mais correto dizer que conhecemos a nós mesmos na medida em que conhecemos os outros ou, em termos ainda mais precisos, que tomamos consciência de nós mesmos apenas na medida em que somos para nós mesmos um outro, ou seja, algo estranho (VYGOTSKY, 1935, p. 234).

Vygotsky (1930, p. 57) explica que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual”. Assim, o autor salienta a importância do Outro na constituição de sujeitos sociais. E isto nunca para e não acontece só na infância, haja vista que os sujeitos estão sempre se constituindo e se desenvolvendo sócio-historicamente. “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-

relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1930, p. 95). Assim, é preciso que se considerem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O nível de desenvolvimento real se refere àquilo que a pessoa já sabe realizar sozinha. O autor define ZPD como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estágio embrionário, ou seja, aquilo que só pode ser feito com a ajuda do par mais avançado” (VYGOTSKY, 1930, p. 98). Desta maneira, a ZPD funcionaria como um levantamento dos saberes dos aprendizes do qual o mediador pode se apropriar para elaborar instrumentos de mediação. O autor ressalta, ainda, que:

Com a ajuda desse método, podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos mas também os que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. [...] A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança (ou adulto), o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento (VYGOTSKY, 1935, p. 480).

Além dos pressupostos bakhtinianos e vygostkianos, a nossa pesquisa igualmente se pautou nos pressupostos do letramento crítico e da formação crítica de professores, sobre os quais discorreremos a seguir.

LETRAMENTO CRÍTICO

Um dos grandes desafios da escola contemporânea, no que se refere ao ensino de língua materna, ainda é a questão da leitura e do(s) letramento (s)⁴. Atualmente existem muitas pesquisas que discutem as práticas de leitura e letramento (s) em diferentes contextos e são muitas as abordagens, tornando-os, muitas vezes, complexos do ponto de vista teórico. Nessa pesquisa, optamos por discutir o letramento crítico, pois, em certo grau, todos são letrados, mas será que são letrados para a cidadania, ou seja, conseguem ler criticamente os discursos a sua volta?

⁴ Neste trabalho, discutiremos dados coletados sobre as práticas de leitura dos estudantes em contexto escolar e extra-escolar e, além delas, também diferentes práticas de letramento(s), as quais vão além da leitura de textos escritos, dizem respeito também a diferentes práticas de que os estudantes fazem parte, tais como ir ao cinema, teatro, ouvir rádio, navegar em diferentes *sites* e *media* etc.

A palavra “crítica⁵”, unida a alguns substantivos do âmbito educacional, tem sido muito usada no contexto atual principalmente por pesquisadores do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Juntamente com esse termo, encontramos as palavras “mudança”, “transformação”.

Cassany (2005) afirma que o pensamento sobre o crítico (*literacidad crítica*⁶) tem percorrido muitas disciplinas nas últimas décadas como a Filosofia, Pedagogia, Linguística, entre outras. Segundo esse autor espanhol, uma das origens do letramento crítico está no pensamento de Freire, mais especificamente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Para, o autor, as ideias de Freire (1987) têm um grande impacto nos estudos sobre letramento porque “Com ele, o crítico penetra na educação com um sentido mais social, comprometido e político. [...] Deste modo, o letramento pode *dar poder* ao aprendiz – *empodera* (CASSANY, 2005, p. 2-3).

Contudo, esse empoderamento (*empowerment*), como expressam Shor e Freire (1986) não modifica nada se for individual, pois, “A libertação é um ato social e [...] o *empowerment* está ligado às classes sociais” (SHOR e FREIRE, 1986, p. 72). Em outras palavras, o desenvolvimento crítico das pessoas, dos professores, dos alunos é importante para a transformação social, mas sozinho não é suficiente, explicam Shor e Freire (1986), pois:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político (SHOR e FREIRE, 1986, p. 72).

Nesse sentido, Pereira (2010) também explica que, para entendermos o letramento crítico, é preciso admitir que a linguagem tem uma natureza ideológica e que, portanto, é também uma arma social, no sentido de que conduz as ideologias sociais. Pensando nesse papel social da linguagem, a autora assim define letramento crítico:

[...] práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações tem sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação **para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto** (PEREIRA, 2010, p. 19, grifo nosso).

⁵ Levamos em consideração nesse trabalho o conceito de crítica e letramento crítico de base freiriana e dos autores que se propõem a estudá-lo.

⁶ O termo letramento crítico em espanhol.

Logo, nessa perspectiva, o leitor vai além da decodificação das palavras do texto, dos sentidos explícitos e do reconhecimento da ordenação sintática do enunciado, mais que isso, “[...] é simultaneamente capaz de ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que o sancionou” (PEREIRA, 2010, p. 20). No que concerne à escola e ao professor, é importante que se considere os letramentos críticos a fim de que colabore para um ensino-aprendizagem que promova a formação de leitores mais críticos diante dos mais variados textos. Para que isso chegue ao ensino na sala de aula é preciso começar do professor, isto é, ele tem que adotar uma postura crítica frente aos textos e a vida. Pereira (2010), dissertando sobre o uso de uma *literacia* (letramento) crítica na escola, afirma que é necessário que o professor seja:

- Um guia ideologicamente informado, consciente da existência desse “lado oculto dos textos”, possuidor da formação linguística e sócio-cultural suficiente para reconhecer a linguagem como instrumento de posicionamento social, político e ideológico;
- Investigador do conhecimento alternativo àquele que é textualmente oferecido (quer dizer, ele próprio, experimentador em primeira pessoa de uma relação menos confiada e confiante com os textos);
- Pedagogicamente capaz de planificar e gerir movimentos de questionamentos [...] (PEREIRA, 2010, p. 30).

FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Nas palavras de Freire (1987), numa educação crítica, aluno e professor devem estar em diálogo uns com os outros e seus papéis diante dos textos, devem ser investigadores críticos, ou seja, analistas críticos. Como afirma Gee (2001), a escola não tem ensinado seus alunos a serem esses questionadores críticos, por isso, há atualmente a necessidade em falarmos de letramento crítico e uma formação de professores que contribua para a reflexão crítica.

Em um de seus trabalhos, Freire (1996) discute sobre a prática pedagógica crítica e estabelece alguns critérios/ conselhos para uma prática nessa perspectiva. A primeira seria a responsabilidade ética que nós professores temos diante da sociedade: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 9). Como sujeitos éticos, por isso, transformadores, não devemos

ensinar nossos alunos a se acostumarem com as injustiças deste mundo, critica o autor. Pelo contrário, uma educação crítica deve levar esses participantes da aprendizagem a dialogarem no sentido de promover mudanças.

Nessa pesquisa, lançamos mão de conversas dialógicas - encontros reflexivos - com as professoras para uma possível mudança em sua reflexão sobre suas práticas. Papa (2008) reflete, com base em Giroux (1997), que a discussão dos problemas educacionais não deve ficar apenas no espaço da escola, mas ultrapassar as barreiras sociais e partir para a comunidade. Para que isso aconteça, pesquisadores e professores deveriam trabalhar juntos com o objetivo de desenvolver ações que levem à emancipação.

Segundo Mateus (2010, p. 34), “Assim como o poeta cria significados enquanto escreve um poema, a formação crítico-reflexiva de professores só pode se definir no processo de criação de novos padrões sociais”. Neste mesmo sentido, essa pesquisadora explica que produzir esses novos padrões seria produzir uma cultura colaborativa no âmbito da formação de professores. E para que isso aconteça de fato, conforme Mateus (2010), “O encontro do eu com o outro não pode se dar sem que os formadores saiam de seus territórios e se coloquem na estrada, metáfora que, para Bakhtin, representa o lugar por excelência da alteridade” (MATEUS, 2010, p. 34).

Nas palavras dessa pesquisadora, o encontro colaborativo não pode se dar sem que os integrantes do grupo saiam de seu lugar de conforto e se proponham a dialogar em busca da mudança. Sendo assim, “Não é a consciência de si que gera transformações nas práticas pedagógicas, mas o acabamento que se faz do outro quando se sente e se sabe como o outro” (MATEUS, 2010, p. 34). Em outras palavras, as transformações no âmbito educacional podem acontecer quando os sujeitos se colocam em diálogo uns com os outros, uma vez que a compreensão da palavra alheia, é sempre prenhe de respostas, que enriquecem os participantes do diálogo defende Bakhtin (1970) *O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos* (BAKHTIN, 1970, 382).

Nessa direção, para Freire e Shor (1986), esse diálogo promove o encontro entre os sujeitos de forma que possam refletir sobre suas realidades, portanto, um passo necessário à ação. Conforme os autores, “Através do diálogo, refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire e Shor 1986, p. 65).

Nesse sentido, Liberali (2006, p. 8) também explica que “[...] a formação crítica estaria ligada à convocação dos participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos”. É a partir dessas perspectivas teóricas que elaboramos os encontros com os docentes da escola participante. Na próxima seção, trazemos alguns relatos dos encontros que realizamos com os professores, na forma de episódios em que se observaram e discutiram dados relativos ao letramento dos alunos, coletados em forma de questionários com perguntas abertas e fechadas.

OLHARES DIALÓGICO-CRÍTICOS SOBRE A LEITURA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ALUNOS

Nessa seção, exporemos alguns resultados dos questionários aplicados aos alunos do sexto e nono ano, os quais foram apresentados e discutidos com os Professores em alguns dos encontros:

Pergunta 9: Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando

Tabela 11:

	Sexto ano	Nono ano
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	44, 73 %	35 %
Romance, aventura, policial, ficção	39, 47 %	45 %
Não costuma ler livros	18, 42 %	20 %
Livros técnicos, de teoria, ensaios	2, 63 %	5 %
Auto-ajuda, orientação pessoal	2, 63 %	2, 5 %
Biografias, relatos históricos	0 %	7, 5 %

Alguns dados dessa tabela desvelam certas práticas, como a leitura da bíblia, livros sagrados ou religiosos. Este dado confirma diferentes pesquisas que têm apontado o crescimento da leitura de livros do segmento religioso e auto-ajuda. Entretanto, esta tabela apresenta um número significativo de alunos que leem romance, aventura, policial, ficção: 39, 47 %, referente ao sexto ano e 45 % ao nono ano o que pode estar ligado ao fato da escola estudada ter um projeto específico de leitura *Literatura em ação* o qual tem como principal objetivo, o incentivo à leitura de várias obras durante o ano. Isso pode ser comprovado com os dados de outra pergunta:

Pergunta 10: Quantos livros já leu este ano?

Tabela 12:

	Sexto ano	Nono ano
Mais de três	81,57 %	47,5 %
Dois	13,15 %	17,5 %
Nenhum	5,26 %	20 %
Um	5,26 %	15 %

Podemos observar que 81,57 % dos alunos entrevistados, ainda no primeiro semestre de 2012, haviam lido mais três livros. Esse é um dado significativo para esta pesquisa, pois um projeto como esse feito na escola é importante para mudarmos uma realidade que ainda apresenta problemas relacionados à leitura, evidenciados por muitas avaliações nacionais e internacionais. Muito se divulga sobre o fato de que os jovens não costumam ler, no entanto, o fato de haver um projeto de estímulo à leitura na escola provavelmente colabora para que esses estudantes demonstrem um envolvimento maior do que o de estudantes de outras escolas do contexto mato-grossense. Essa prática muito contribui para o desenvolvimento de capacidades leitoras, e é esse desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas que promove a leitura em suas múltiplas possibilidades, caminho para o desvelar de textos, discursos e ideologias (Paes de Barros, Costa e Carvalho, 2012).

Contudo, se observarmos os resultados referentes às perguntas 9 e 10 podemos observar que, em relação ao sexto ano, o nono ano parece não ter progredido muito, pois quando perguntados sobre o tipo de material que costuma ler, ainda que de vez em quando, o número de alunos que leem ‘romance, aventura, policial, ficção’ é pouco diferente do sexto ano (39,47 % e 45 %, respectivamente). Isso mostra que os alunos, embora estejam numa fase mais avançada do Ciclo de Formação Humana⁷, não possuem muito o hábito de leitura desse tipo de material. Além disso, o número de alunos do nono ano que afirmam não ler livros em vez de diminuir, aumenta para 20 %.

Como podemos observar na tabela 12, o número de alunos que leu mais de três livros até aquele momento diminuiu para 47,5 % e a quantidade de alunos que não leu nenhum aumentou para 20%.

Nessa medida, temos defendido a necessidade do desenvolvimento de ações “de ensino explícito da leitura como uma forma de emancipação do pensamento, como uma prática social que pode promover o posicionamento crítico nas diversas situações da vida

⁷ Nome dado à forma como é organizado o Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso.

social” (Paes de Barros, Costa e Carvalho 2012, p. 13) No entanto, apesar do projeto que a escola desenvolve, das formações de que os docentes têm participado, ao invés de crescer o interesse pela leitura ao longo dos anos escolares, nossos dados demonstram um percurso inverso. Dados como esses preocuparam as professoras e provocaram discussões no grupo de estudos:

Episódio 4:

08/08/2013

Professora Jose: mas nono ano já... é esse desinteresse... já começa a fase do namoro... não sei do que... e vai deixando... **e ai cabe o incentivo né...**

Professora Ana: e sabe quando eles vem acordar... no segundo ano... esse nono ano da tarde eles não são bagunceiros... mas não têm interesse... (...)

Professora Jose: **teria que estar vendo o que atrairia a leitura deles...** como poemas... que aparece aí (ela está se referindo aos resultados dos questionários apresentados a elas neste encontro)... romances... (...)

Professora Ana: **tem que começar com uma coisa que fala com eles...**

Como verificamos nesse excerto, segundo as professoras, nessa fase há uma falta de interesse pela leitura e é aí que entra o papel do professor, incentivar, identificar o que os alunos mais gostam e conquistar o leitor, como elas explicam. E esse dado se relaciona com o que Freire (1996) e Vygotsky (1935) explicam, isto é, devemos partir sempre daquilo que está próximo do aluno, da sua realidade, para, em seguida, ampliar. Como explica Vygotsky (1935), o aprendizado sempre acontecerá do social para o individual, por isso, a interação professor-aluno é muito importante nesse processo.

Observando as conversas acima, é interessante verificar que essas professoras estão preocupadas com esses resultados e reconhecem que é preciso fazer algo para melhorar. Nos encontros, os dados dos questionários nos auxiliaram a refletir sobre a realidade escolar e os textos do referencial teórico em que nos embasamos buscavam alicerçar essa reflexão, em um movimento de relacionar teoria e prática.

No episódio a seguir, as professoras comparam os dados das respostas do sexto ano com as do nono ano e expõem suas conclusões:

Episódio 5:

08/08/2013

Pesquisadora: mas o que você acha? Acha que tá limitado? Acha que poderia melhorar? Por ser nono ano...

Professora Jose: por ser nono ano... **eu achei que o sexto tá melhor que esses...**

Pesquisadora: isso... porque lá a gente considera a idade de onze anos... (...)

Professora Ana: mas essa fase de transição é fácil de ver até nas respostas... **os pequenos responderam mais... e eles... só isso...** parece que eu estou olhando pra cá e vendo eles... (...) eu estou tentando conversar com eles e pedindo sugestões pra ver se eles participam mais... (...)

(...) **mas eu acho que nós, como professores, temos que tentar entender essa fase deles... porque eles são assim diferentes** (ela se refere aos adolescentes do nono ano) pra tentar mudar essa realidade...

Conforme as professoras, o sexto ano está melhor em relação ao nono ano porque leem mais, tem mais interesse. O que fica também evidenciado nas falas dessas professoras, tanto nessa como em outras anteriores, é que a fase, a idade dos alunos do nono ano interfere na aprendizagem deles. Não sabemos se isso acontece de fato, uma vez que nosso foco é outro, mas o que sugerimos no grupo é que deveríamos intervir de certa forma nessa realidade para tentar mudá-la e como vimos no exemplo 4, analisado anteriormente, as professoras se preocupam com essa situação e querem fazer algo para melhorá-la.

Pergunta 11: O que costuma escrever, criando ou copiando, no tempo livre

Tabela 13:

	Sexto ano	Nono ano
Letras de músicas Receitas	36,84 %	40 %
Cartas e e-mails	31,57 %	12,5 %
Poesia	26,31 %	15 %
Não costuma escrever	13,15%	17,5 %
Histórias reais ou inventadas	10,52 %	12,5 %
Receitas	7,9 %	2,5 %
Outros	7,9 %	10 %
Diário íntimo	5,26 %	10 %
Álbuns familiares	5,26 %	2,5%

A tabela apresenta práticas diárias dos alunos fora do contexto escolar, destacando a cópia ou escrita de letras de músicas (36,84 %; 40 %), poesia (26,31 %; 15 %) e cartas e e-mails (31,57 %), mais evidenciados nas respostas do sexto ano. Esse dado também foi evidenciado por Maiolini (2013) e Paes de Barros (2005). Vemos, nessa tabela, que os estudantes utilizam-se da escrita em várias atividades, no entanto, chama a atenção o fato de que certas práticas, como escrever cartas e poesias, diminuem com o passar dos anos escolares. A produção escrita, como um texto em diálogo com aqueles que o precederam, é um bom meio de desenvolvimento das capacidades letradas. Como nos diz, Luke (2000) (...) *reading and writing are about social power and that a 'critical' literacy education would have to go beyond individual skill acquisition to engage students in the analysis and reconstruction of social fields* (LUKE, 2000, p. 4). É sobre esse 'poder social' da palavra escrita que discorreremos com os professores nos encontros que realizamos. Mais à frente neste

texto, apresentamos mais alguns dados sobre esses encontros com os docentes, em que eles procuram refletir sobre esses fundamentos teóricos e a sua prática em sala de aula.

Pergunta 12: Frequência de uso do computador

Tabela 14:

	Sexto ano	Nono ano
Todos os dias da semana	42, 10 %	45 %
Quase todos os dias da semana	23, 68 %	17, 5 %
Um ou dois dias da semana	18, 42 %	7, 5 %
Eventualmente/de vez em quando	18, 42 %	30%
Nunca utilizou computador	0 %	0 %

Como podemos observar, nenhum dos alunos assinalou a questão sobre "nunca ter utilizado o computador, sendo que 42, 10 % e 45 % deles afirmam utilizá-lo todos o dias da semana, mostrando que esta é um prática extra-escolar frequente. Mas, em que consiste esse uso(s)?

Pergunta 13: Que uso costuma fazer do computador

Tabela 15:

	Sexto ano	Nono ano
Navegar em redes sociais: Twitter, Facebook	76, 31 %	82, 5 %
Preparar trabalhos escolares	50 %	40 %
Não uso o computador	0 %	2, 5 %

Essas tabelas mostram que o letramento digital faz parte da realidade desses alunos do sexto ao nono ano. E, à medida que a idade aumenta, eles conhecem mais ferramentas e utilizam mais os recursos da Internet, por exemplo, as redes sociais, que aparecem com um percentual de 82, 5 % no nono ano.

Dados da pesquisa de Paes de Barros (2005) mostram que naquele contexto estudado e naquela época 29, 0 % dos sujeitos de pesquisa responderam que nunca usaram o computador. Já em nossa pesquisa e em outra pesquisa semelhante Maiolini (2013), o índice de alunos que nunca usaram o computador é de 1, 92 % o que mostra, segundo essa pesquisadora, que o acesso ao meio digital é maior atualmente e isso se dá principalmente em:

[...] decorrência das políticas públicas de inclusão digital (por exemplo, algumas bibliotecas públicas passaram a disponibilizar o acesso à internet); dos preços de aquisição desse tipo de tecnologia que se tornou mais

acessível; além da quantidade de lan houses, principalmente em bairros periféricos (MAIOLINI, 2013, p. 86)

Além disso, podemos acrescentar o fato de que a escola estudada nesta pesquisa tem um amplo laboratório de informática. Mas, se a maioria deles (76, 31 %; 82, 5 %) responderam que usam o computador para navegar em redes sociais isso significa que eles tem acesso à internet fora do contexto escolar: em casa e até mesmo em dispositivos móveis como o celular que a cada dia se apresenta com mais recursos tecnológicos, podendo ser comparados (alguns modelos) a mini-computadores..

Como podemos observar nas tabelas, são muitas as práticas de leitura e letramento(s) fora do contexto de sala de aula, mesmo que essas práticas estejam restritas a atividades mais comuns, mais simples. No entanto, será que essas práticas contribuem para que esses alunos se tornem leitores críticos do mundo, ou seja, esses letramentos e leituras conseguem ampliar suas visões de mundo e prepará-los para a cidadania?

Acreditamos que ainda há muito a se fazer, não somente para ampliar as práticas letradas dos estudantes, mas prepará-los para uma leitura que desvele os significados, refletindo criticamente sobre textos, contextos, discursos. E esse papel cabe à escola, principal agência de letramento, como bem diz Kleiman (2007)

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p.4)

Ampliar esses letramentos em sua dimensão crítica é o seu principal papel, mostrando aos alunos que eles são sujeitos ativos e que, portanto, “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 9). Em outras palavras, não posso *estar no mundo de forma neutra*, devo saber lidar criticamente com a tecnologia e ler o mundo nos seus implícitos, isto é, nos *não ditos* veiculados por esses discursos midiáticos e por todas essas esferas das quais participo no meu cotidiano. Isso é ser letrado criticamente: saber posicionar-se diante dos discursos. Para que isso aconteça é preciso que o professor também adote uma postura crítica diante da escola e diante da vida. Só assim, ele poderá desenvolver isso no seu aluno.

Na tabela seguinte, apresentamos práticas de leitura e letramento realizadas na escola.

Pergunta 15: Textos lidos na escola

Tabela 21:

	Sexto ano	Nono ano
Livros didáticos	42, 10 %	72, 5 %
Seus próprios textos ou dos colegas	44, 73 %	22, 5%
Matérias, textos ou exercícios no quadro negro	36, 84 %	40 %
Sites ou páginas na internet	36, 84 %	30 %
Textos e exercícios em folhas avulsas	31, 57 %	22, 5 %
Revistas	31, 57 %	17, 5 %
Folhetos e cartazes	26, 31 %	12, 5 %
Jornais	10, 52 %	7, 5 %
Apostilas	10, 52 %	21 %
Manuais	0 %	7, 5%
Nenhum destes	5, 26%	5 %
Livros técnicos	2, 63 %	2, 5 %

Pergunta 16: Atividades que realiza na escola⁸

Tabela 22:

	Sexto ano	Nono ano
Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	84, 2 %	80 %
Copiar textos dos livros	76, 31 %	52, 5 %
Estudar e preparar-se para provas e avaliações	73, 68 %	30 %
Ler em voz alta	71, 05 %	50 %
Fazer redação ou trabalhos	60, 52 %	55 %

No que tange às práticas realizadas dentro do contexto escolar, elas parecem se resumir à: ler de textos de livros didáticos (42,10 %; 72,5 %); copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro (84, 2 %; 80 %); copiar textos dos livros (76,31 %; 52,5%). Isso mostra que as práticas de leitura e letramentos escolares ainda se apresentam ligadas à tradição escolar. Chama a atenção de que a cópia do quadro negro seja uma das práticas com maior recorrência. Atividades que usam ferramentas tecnológicas como os computadores ou *tablets* não foram citadas. Essas respostas também mostram que o livro didático e o quadro ainda são os recursos mais usados em sala de aula, mesmo com a chegada de outros recursos à escola, como o *Datashow*, a televisão, o computador. Sabemos que ainda não há muitas escolas onde se encontram esses recursos no contexto mato-grossense, mas aquela em que

⁸ Esses dados também foram coletados através dos questionários aplicados aos alunos, os quais se basearam nos dados publicados no livro 'Letramento no Brasil' (2003). A tabela original apresenta muitos dados, assim trouxemos para este texto, só os que obtiveram percentuais mais altos.

realizamos a pesquisa, embora seja de uma região periférica, disponibiliza essas materias aos professores.

Em nossas discussões no grupo de estudos sobre o uso da tecnologia na sala de aula, houve muita divergência, pois enquanto algumas professoras dominam e usam sempre esses recursos tecnológicos, outras revelam sua dificuldade, como podemos observar no episódio a seguir:

Episódio 6:

08/08/2013

Professora Jose: falando em internet... o que a gente poderia estar trabalhando que cativasse... que chamasse a atenção... (...)

Professora Ana: usar a internet?

Professora Jose: eu não sei como fazer... pra chamar a atenção deles... falta sugestão... (...)

Professora Ana: tem joguinhos... em inglês eu trabalho... mas não funciona internet daqui... é lenta...

Professora Jose: é verdade... vai carregar para tudo... (...)

Pesquisadora: a gente tem que levar em consideração todas essas questões... mas eu acho que ainda é possível trabalhar... por exemplo... algumas coisas... um vídeo... tem documentário... (...)

Professora Jose: mas ai é puxando da internet? (...)

Professora Ana: dá baixar os vídeos... igual na aula de arte... eu baixei os vídeos (...)

Professora Jose: no horário da aula mesmo?

Professora Ana: sim... e ai explica o vídeo... eles gostam (...) depois eles criaram seus trabalhos a partir dos vídeos (...) então... eles tiraram fotos... colocaram no face (...)

Professora Jose: humm...

Vemos, nesse trecho, uma das professoras afirmar que usa esses recursos em suas aulas de inglês e artes, enquanto a outra parece não saber o que fazer com esse tipo de material. Esses dados nos fazem refletir sobre os cursos de formação em serviço que esses professores têm participado. O investimento do Ministério da Educação e das Secretarias regionais em cursos para os professores é grande e esses cursos têm sido recorrentes, no entanto, no que se refere ao uso das tecnologias, pode-se notar que, no contexto estudado, as professoras ainda não haviam participado de alguma capacitação voltada para esse fim. Isso colabora para o desenvolvimento de práticas letradas dos alunos em contexto extra-escolar e deixa a escola aquém e desvinculada dos letramentos contemporâneos. Ao observarmos as falas das docentes, vemos que a Professora Ana afirma que baixa vídeos durante as aulas e os alunos ampliam a atividade, criando trabalhos, tirando fotos, repassando em redes sociais:

Professora Ana: dá baixar os vídeos... igual na aula de arte... eu baixei os vídeos (...)

Professora Jose: no horário da aula mesmo?

Professora Ana: sim... e ai explica o vídeo... eles gostam (...) depois eles criaram seus trabalhos a partir dos vídeos (...) então... eles tiraram fotos... colocaram no face (...)

Professora Jose: humm...

Defendemos que as práticas letradas precisam ser ampliadas e isso cabe à escola como agência de letramento. E não somente ampliadas, mas aquelas que eles adquirem no seu cotidiano precisam ser desenvolvidas criticamente, para que saibam lidar com os discursos da contemporaneidade.

No episódio a seguir temos outro exemplo de reflexões sobre os conceitos de leitura e letramento. Nesse episódio, temos outro contexto em que a professora Jose fala de sua prática de sala de aula, no início dos nossos encontros.

Episódio 14:

04/06/2013

Professora Jose: geralmente quando tem uma leitura... não sei se é o correto... primeiramente eu vou ler... porque o professor... ele tem que ler primeiro para que eles possam observar, né?... a pontuação... tudo... as palavras complexas... pra depois eles lerem, né... por que... às vezes... eles vão ler um texto e vai tem uma palavra complexa lá... ele não vai conseguir falar direitinho e já vai perder aquela sequência né... se muitos erram aquela palavra... terminou a leitura... eu já vou lá no quadro... igual... o ‘probrema’... né que eles falam... eu já vou lá no quadro e falo... olha muitos leram probrema...

O episódio retrata uma preocupação da professora com a decodificação, com a pronúncia ‘certa’ das palavras, em vez da construção dos sentidos, da leitura como um ato de compreensão, “[...] que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3). A seguir, vemos outro episódio, que ocorre depois de alguns encontros, leituras e discussões. Nele, observamos um trecho em que a professora Jose conta sobre uma aula de leitura que ela havia dado naquela tarde para o sétimo ano, antes do encontro.

Episódio 15:

08/08/2013

Professora Jose: hoje no sétimo ano B eu fui perguntar pra eles... (...) “ah leitura é isso que a gente faz... que tem que ler um pedaço”... outro “ah... leitura é não sei o que...”(...)

Professora Marta: não é nem um parágrafo né... é um pedaço... ((risos))

Professora Jose: eu expliquei o que é decodificar pra eles e perguntei... então leitura é decodificar? Ai o Gabriel falou assim... “não... leitura é interpretar... é saber aquilo que está falando” ai um falou assim... “ah ele entendeu...” eu disse ah bom... vocês entenderam o que é leitura...

Vemos, nesse episódio, outra fala da professora Jose, mais ao fim dos encontros, em que podemos perceber uma mudança em seu discurso sobre a leitura. Nessa aula, a professora

procura levar para os alunos o tema do texto que havia lido (Rojo, 2004), mesmo antes do encontro que teríamos. Para ela, tornou-se importante fazer com que os alunos compreendessem por que lerem e refletirem sobre os textos. Observando o episódio 14, verificamos uma mudança de postura da professora em sua sala de aula, depois dos encontros nos quais apresentamos o conceito de letramento e as capacidades de leitura. Podemos observar o seu movimento no sentido de deixar de usar a leitura apenas como um dos componentes do currículo e passou a pensar na leitura como uma prática social, cujo ensino deve ser tomado como um dos objetos das aulas de Língua Portuguesa

Rojo (2004), defende que o ensino da leitura na escola parece ter parado no início da metade do século passado, ou seja, na leitura como decodificação e extração de informações do texto. Em nossos dados ainda observamos o que a autora afirmava em 2004 “[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades de leitura têm sido ensinadas e cobradas pela escola” (ROJO, 2004, p. 4). Por isso, verificar no discurso da professora que ela tentou dar uma aula de leitura como compreensão, em vez de ficar presa à pronúncia dos fonemas, representa avanço na sua concepção e a forma com ela interage com os alunos parece indicar uma postura mais dialógica, de troca, em sua prática.

CONCLUSÃO

O presente texto é apenas um recorte dos achados de uma pesquisa, que apresenta vários episódios em que observamos as professoras refletirem sobre seu fazer pedagógico, sua relação com os alunos etc. No presente artigo, destacamos apenas alguns momentos em que o grupo de estudos discutia sobre as práticas de letramento(s) e leitura dos alunos da escola estudada. Como podemos verificar na fala das professoras, o fato de mostrarmos e discutirmos os resultados dos questionários promoveu momentos de reflexão, em que elas reconheceram suas responsabilidades e redirecionaram as suas práticas em sala de aula.

A análise dos questionários nos revelou que os alunos participam de práticas variadas de letramento(s) mais fora da escola do que dentro dela. O uso frequente de computadores e da internet, principalmente como meio de acesso às redes sociais é uma das práticas letradas mais recorrentes. Por outro lado, as atividades realizadas dentro do contexto escolar continuam sendo as mais simples e tradicionais como ler e copiar textos do livro didático, copiar textos e exercícios do quadro, fazer redação, dentre outras.

Esses dados levam-nos a questionar se esse tipo de prática tem contribuído para a formação do cidadão crítico que sabe lidar com os discursos contemporâneos sem se deixar assujeitar... Concordamos com Rojo quando diz que atividades como essas em vez de levar “[...] à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes, às vezes, chega a impedi-la” (ROJO, 2004, p. 1)

No que tange aos encontros com os professores, pudemos observar inicialmente um diálogo marcado por incertezas, dúvidas e pelo relato de práticas de ensino-aprendizagem pouco objetivas. De um modo geral, a leitura não era tomada como um objeto de ensino, mas como uma atividade escolar que repetia uma prática sacralizada: a leitura em voz alta, sem muitos incentivos ao desenvolvimento das capacidades de compreensão. Após as leituras, diálogos e reflexões conjuntas realizadas nos encontros, pudemos ver algumas mudanças em seu discurso, que sinalizaram a possibilidade de mudanças na prática em sala de aula. Acreditamos que as mudanças esperadas nas capacidades letradas dos estudantes brasileiros, no sentido de uma formação para o exercício da cidadania - como recomendam a Lei de Diretrizes de Base da Educação (1996) e os documentos oficiais curriculares - devem passar por uma formação crítica de professores, em que se considere uma reflexão bem fundamentada teoricamente, mas que esta parta da prática real de sala de aula e que a ela se volte em um *continuum* de reflexão e ação, redirecionando ações e reflexões sempre em diálogo.

Para finalizar este texto, mas não a discussão, trazemos à reflexão o que nos diz Freire (1992), “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (1992, p.11).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). O problema dos gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1920-1930/1979). O autor e o herói. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1959-1961/1979). O problema do texto nas áreas da linguística, da filologia, das ciências humanas – tentativa de uma análise filosófica. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1970-1971/1079). Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1920-1924). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASSANY, D. *Los significados de la comprensión crítica*. Revista Lectura y vida, 2005. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf> Acesso: 21/12/2013.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a La literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC: v. 28, n. 2, 2010.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GEE, J. P. *Critical literacy as critical discourse analysis*. New Orleans, 2001. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com>. Acesso em: 28/11/ 2012.

IGNÁCIO, A. V. A. *Formação de professores para o trabalho com os gêneros discursivos: uma pesquisa dialógica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá, 2010.

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

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (org.) *Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIUI, 2006.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 2000.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MEC/INEP (2012) PISA 2009 – *Resultados nacionais PISA 2009* – Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa2009.pdf>. Acesso: 20/02/2013.

MEC/INEP (2013) PISA 2012 – *Resultados* – Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso: 01/02/2014.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas- SP: Pontes, 2013.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2005.

PAES DE BARROS, C. G., SOUSA, O.C., & CARVALHO, C. Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar In: *ATAS do XIX Colóquio da AFIRSE*, 2012)

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança - um exercício em análise de discurso crítica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEREIRA, I. L. *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo/SP: SEE/CENP, 2004.

SANTOS, N. C. S. *Letramentos em uma escola pública: uma reflexão crítico-dialógica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. R. T. *Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo nas aulas de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

———. (1935). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Sites e páginas da Internet:

Relatório do PISA 2012, disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf (2012), acesso em 01/04/2015.

Data de recebimento: 24/04/2015

Data de aprovação: 15/06/2015