

Preciso “ensinar” o letramento?

Não basta ensinar
a ler e a escrever?

Angela B. Kleiman



Ministério
da Educação





Linguagem e letramento em foco
Linguagem nas séries iniciais

Preciso “ensinar” o letramento?

Não basta ensinar a ler
e a escrever?

Angela B. Kleiman

Ph.D. em Lingüística pela Universidade de Illinois

Professora Titular em Lingüística Aplicada no IEL/UNICAMP



Ministério
da Educação



© Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

É proibida a reprodução desta obra sem a prévia autorização dos detentores dos direitos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Presidente: LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação: TARSO GENRO

Secretário de Educação Básica: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretora do Departamento de Políticas da Educação

Infantil e Ensino Fundamental: JEANETE BEAUCHAMP

Coordenadora Geral de Política de Formação: LYDIA BECHARA

Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem*

Reitor da Unicamp: Prof. Dr. José Tadeu Jorge

Coordenação do Cefiel: Angela B. Kleiman

Coordenação da coleção: Angela B. Kleiman

Coordenação editorial da coleção: REVER - Produção Editorial

Projeto gráfico, edição de arte e diagramação: A+ comunicação

Revisão: REVER - Produção Editorial; Maria Odette Garcez

Ilustrações: Fábio Sgroi

Pesquisa iconográfica: Vera Lucia da Silva Barrionuevo

* O Cefiel integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Impresso em setembro de 2005.

FOTO: (página 21) *Um erudito*, de Rembrandt van Rijn, 1631. Óleo sobre tela, 105,5 X 92 cm.

NOTA: Todos os esforços foram realizados para obter autorização para reprodução da imagem da página 48. Caso o detentor dos direitos se sinta prejudicado, favor notificar formalmente a coordenação editorial.



Sumário

Introdução / 5

O que não é letramento / 8

Letramento não é um método / 8

Letramento não é alfabetização / 11

Letramento não é habilidade / 16

O que é, então, letramento? / 19

Como surgiu o conceito de letramento / 19

Algumas comparações / 22

Prática coletiva e colaborativa X prática individual e competitiva / 22

Prática situada X abstração / 25

- Mesmo texto, diferentes leitores e diferentes modos de ler / 27

- Mesmo sujeito, diferentes práticas / 29

As práticas escolares / 33

Os aprendizes / 34

As atividades escolares / 37

Outras implicações / 41

A relação letramento–oralidade / 41

- Uma relação de continuidade / 44

Outras linguagens / 47

Formando leitores / 51

- O trabalho do professor / 51

- Os projetos de ensino / 54

- O ensino da leitura / 56

Bibliografia / 58

Introdução

Basta ensinar a ler e a escrever?
Basta, sim!

Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento.

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana:

- ▶ no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas;
- ▶ no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados;

© Cortesia de Carolina Assis Dias



© Eduardo Santalhestra



- ▶ no serviço público, informando ou orientando a comunidade.



E poderíamos ir multiplicando os locais em que ela aparece: na igreja, no parquinho, no escritório... Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. Isso é o que acontece nas sociedades complexas, em que não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando. Imaginemos o trabalho que teriam os anunciantes se, para dar a conhecer seus produtos, tivessem de contar, pessoalmente, para cada um dos clientes potenciais, por que seu produto é especial ou melhor que os demais!

A presença da escrita muda de lugar para lugar. Se você mora numa grande cidade, um trabalho que pode ser feito com seus alunos para dirigir os olhos e a atenção deles para as funções da escrita é um passeio-leitura pelo bairro, anotando tudo o que estiver escrito: placas, folhetos, avisos, letreiros. Mas se você mora em zona rural, talvez não haja muita presença da escrita ao redor, para ser anotada num passeio-leitura. Nesse caso, o objetivo pode ser outro: descobrir lugares que se beneficiariam com placas e letreiros escritos, como: “É proibido jogar lixo!”, “Perigo!” e outros.

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.

O objetivo deste volume da coleção “Linguagem e Letramento em Foco” é apontar facetas dos usos da escrita que são relevantes para o trabalho com leitura (e com produção de texto também, embora nosso foco seja, aqui, a leitura), mas que têm sido negligenciadas na formação do professor. Introduziremos o conceito de letramento, que é o pano de fundo das atividades propostas no curso “Letramento nas Séries Iniciais” no ambiente educativo TelEduc e no *site* interativo *alfaletas*, do CEFIEL — Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP.

O conceito de letramento já entrou no **discurso** escolar – por exemplo, nos documentos que falam do currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) –, porém foi entrando por diversas portas, por ser um conceito usado por pesquisadores de diversas áreas (educação, didática, lingüística aplicada, história da leitura) ao falarem dos usos da escrita. Isso tem causado muita confusão. Por isso, antes de apresentar o que é letramento, vamos discutir o que ele **não é**.

Essa discussão, que retoma três elementos da concepção escolar, é feita não para marcar uma ruptura com os saberes do professor mas para tomá-los como ponto de partida da discussão e, assim, complementar e transformar os conceitos que já lhes são familiares, na tentativa de diminuir a distância entre as duas perspectivas: a da universidade e a da escola.

Em seguida, estudaremos o que **é** letramento, os conceitos a ele relacionados e as implicações do conceito para o trabalho escolar com a linguagem.

Discurso. Palavra de múltiplos significados. Aqui a usamos com três: (a) para designar as produções específicas de um grupo, nas locuções *discurso escolar* ou *discurso dos professores*; (b) para designar o conjunto de textos que manifestam um determinado posicionamento partilhado por um grupo social, nas locuções *discurso jornalístico* ou *discurso científico*; (c) em oposição à língua, para designar os usos efetivos (e os valores aí associados) da língua (o sistema que permite esses usos) em diferentes contextos, na locução *discurso letrado* (diferente de *língua escrita*).

O que *não* é letramento

Letramento não é um método

Uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado. Com isso, todo novo conceito passa a ser interpretado como uma novidade metodológica. Basta lembrar o “método Emília Ferreiro” de alguns anos atrás.

Emília Ferreiro, pesquisadora nascida na Argentina e radicada no México, conhecida por seus estudos sobre a construção da linguagem escrita na criança, exerceu importante influência no ensino da alfabetização no Brasil.

Emília Ferreiro escreveu sobre as hipóteses da criança em relação à escrita, porque queria explicar, como pesquisadora da psicologia, o desenvolvimento da criança e, como professora, a melhor forma de ensinar a escrita. Mas os resultados de sua pesquisa foram “transformados” num método de ensino.

Coisa semelhante acontece hoje, quando se fala do “método de letramento”. Os pesquisadores



que começaram a estudar, em diversos países, as funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social, eram cientistas sociais: sociólogos, antropólogos e historiadores que não tinham nada a dizer — porque não era sua especialidade — sobre os métodos de ensino da língua escrita. Todavia, como esse assunto está relacionado a questões muito relevantes para a educação, ele chega à escola e aí é reinterpretado em função daquilo que é relevante para o trabalho escolar, ou seja, o método. E, nessa reinterpretação, acontecem associações indevidas. Por exemplo, quando o conceito de letramento é oposto ao de alfabetização, ele é entendido como equivalente aos métodos globais; quando o termo *letramento* é interpretado morfológicamente, ou seja, com base nos morfemas, ou formas mínimas significativas que formam a palavra (no caso, “letra” e “mento”), ele tem sido utilizado como equivalente a um método baseado no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!).

Não existe um “método de letramento”. Nem **um** nem **vários**.

► O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Para reflexão

Você consegue pensar em outras atividades e situações que dêem a seus alunos oportunidade de imersão no mundo da escrita?

▶ Como o letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, na escola ele pode envolver as atividades de receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros.

Para reflexão

Quais atividades o seu grupo já faz?

▶ O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (Estudaremos essas estratégias no curso “Letramento nas Séries Iniciais” e nos exercícios do *site* interativo *alfaletas*.)

▶ Como o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar.

Mas o letramento não é nada disso, ou melhor, é tudo isso, e muito mais.

É importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. Por exemplo, uma criança que já usa a Internet para enviar *e-mails* não vai se beneficiar muito com atividades em que o professor ou um colega dite coisas para ela escrever, pois já está acostumada a escrever o

que pensa e deseja. Para esse aluno seriam mais interessantes as atividades em que ele próprio tivesse que criar seu texto.

Considerando essa necessidade de flexibilidade em relação ao método de ensino da escrita, tanto da leitura como da produção textual, a Associação Internacional de Leitura, em 1999, fez a seguinte declaração de princípios, publicada num documento sobre o método para se ensinar a leitura:

- *“Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que*
- *possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os pro-*
- *fessores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos*
- *métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças*
- *sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos*
- *métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam”* .

Fonte: www.reading.com

A Associação Internacional de Leitura, com membros em 99 países, tem por objetivo "promover altos níveis de letramento para todos" através das seguintes ações:

- ▶ melhoria do ensino de leitura;
- ▶ divulgação de pesquisas e informações sobre a leitura;
- ▶ promoção do hábito da leitura ao longo da vida.

A questão do método não é da conta do especialista, nem do governo, segundo o mesmo documento. É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método.

O letramento não é um método, como acabamos de mostrar, e se o fosse, isso também não seria tão relevante para o bom ensino, como o professor parece acreditar.

Letramento não é alfabetização

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e

Prática (de letramento).

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários.

manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das **práticas de letramento** que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo *letramento*, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo alfabetização. Isso é uma simplificação. Como mostraremos posteriormente, o termo *letramento* já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo *alfabetização*. É interessante notar que pesquisadores de fala inglesa dentro da tradição freiriana, como o sociolinguísta David Barton ou o antropólogo Brian V. Street, também sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje “literacies” (letramentos), no plural, para o que antes o singular “literacy” (letramento/alfabetização) era suficiente.

Há várias maneiras de ver e entender a relação entre letramento e alfabetização, em parte porque o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados.

A alfabetização é uma **prática**. É, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema al-



fabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos.

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos — professor e alunos — têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas.

Para reflexão

Uma prática consiste em atividades com um objetivo em determinada situação. Como a realização da atividade pode precisar de tecnologias (lápis e papel, as diferentes mídias), habilidades especiais e saberes, estes também fazem parte da prática. Algumas atividades (e os saberes que as sustentam) que tradicionalmente fazem parte da prática de alfabetização das crianças na escola são: leitura em voz alta (que envolve a capacidade de decodificação); ditado (que envolve conhecimento ortográfico); rimar palavras (que envolve a consciência fonológica); rodinha de leitura (que envolve a capacidade de organização textual). Você poderia mencionar outras práticas de leitura escolar?

O conceito de alfabetização também denota um **conjunto de saberes** sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “semi-alfabetizado” para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta.

O conceito de alfabetização refere-se também ao **processo de aquisição** das primeiras letras e, como tal, envolve seqüências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando di-

zemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita.

A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. Um adulto que não sabe ler ou escrever não será considerado alfabetizado se apenas ficar acompanhando o trabalho de alfabetização do filho, pela janela da sala de aula, mesmo que saiba qual é a função das letras.

Em outras práticas, porém, o conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Em outras palavras, uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada. Até o século passado, porém, havia grupos que não conheciam essas funções, que não sabiam que a escrita serve, entre outras coisas, para a comunicação a distância, para registrar fatos, para tornar permanente um momento efêmero, e assim sucessivamente.

O conto “A carta e o índio”, de Francisco Viana, que resumimos



a seguir, é interessante para ilustrar estas considerações. O índio que leva a mensagem, como veremos, não conhece a função da escrita, e é a sua condição de membro de um povo **ágrafo** — não o seu analfabetismo — que lhe causa problemas. A história conta que um fazendeiro pediu a um índio que levasse uma cesta com dez frutas a um amigo, morador de uma fazenda vizinha, junto com uma carta em que falava a respeito desse presente. No caminho, o índio ficou com sede e com fome e decidiu comer uma das frutas. Ao receber o presente, o amigo do fazendeiro acusou o índio de ter comido uma parte de seu presente. O índio, então, perguntou como ele sabia que faltava uma fruta, se não havia ninguém por perto quando ele a comera. O fazendeiro respondeu: “Ora! Pela carta”. Tempos depois, o fazendeiro novamente pediu ao índio para levar frutas ao amigo e mandou uma cartinha acompanhando a cesta. De novo, sem nada para beber ou comer no caminho, e já com sede e fome, o índio pegou a carta, sentou-se sobre ela e comeu duas das frutas, convencido de que a carta, dessa vez, não iria contar nada. Mas, é claro, apenas chegou à casa do fazendeiro, foi acusado de ter comido duas de suas frutas...

Ágrafo. Termo usado para se referir a uma cultura ou uma língua que não tem um sistema de língua escrita para seus registros.

Ao contrário do que nos conta a história, um analfabeto na sociedade letrada conhece muito bem a função desse objeto cultural que é a carta. O filme **Central do Brasil** nos mostra uma prática letrada que só existe porque há, no mundo de hoje, pessoas que não são alfabetizadas, mas sabem que a escrita permite a comunicação a distância e querem participar dessa prática, apesar de não conhecerem o código que lhes permitiria ser independentes e auto-suficientes para se expressarem por meio da língua escrita.

Central do Brasil (1998), filme dirigido por Walter Salles, com Fernanda Montenegro, Marília Pêra, Vinicius de Oliveira, Matheus Nachtergaele, ganhou 55 prêmios internacionais.

A prática retratada no filme consistia na elaboração coletiva de cartas realizada por um escriba (Dora, a personagem central) e

seus clientes. Segundo Judith Kalman, pesquisadora mexicana que trabalha com a educação de jovens e adultos (EJA), em seu país existe um sistema semelhante: no centro da Cidade do México, diversos escribas oferecem serviços ainda mais diversificados — de cartas de amor até a elaboração de ofícios, atas e deveres escolares (relatado em sua obra *Escribir en la plaza*, México: Fondo de Cultura Económica, 2003).

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos — crianças, jovens ou adultos — precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Letramento não é habilidade

O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de *habilidades* (rotinas de como fazer) e de *competências* (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer.



Ora, se pensarmos em tudo que está envolvido numa situação em que se utiliza a língua escrita, em um evento de letramento como a leitura cotidiana de jornal, por exemplo, veremos que as capacidades envolvidas vão muito além daquilo que, de fato, pode ser ensinado na escola. Vejamos.

Se o jornal chega à casa da leitora, ela provavelmente é assi-

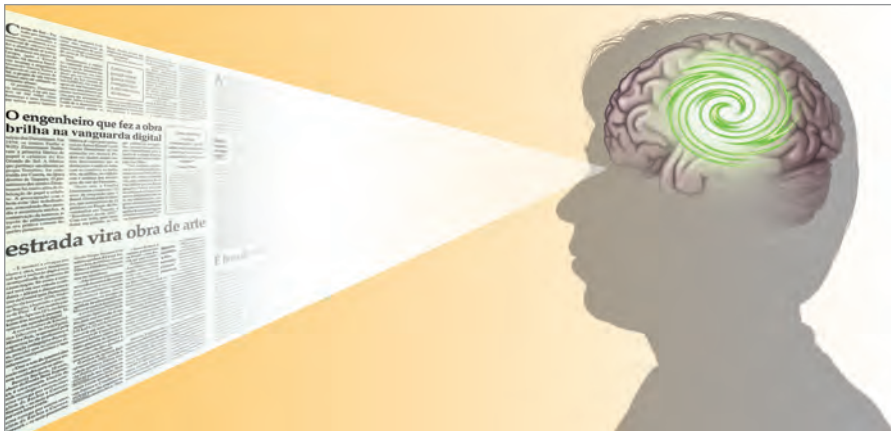
nante, o que implica ter feito previamente um contrato comercial com o departamento de assinaturas do jornal, optando por pagá-lo num banco ou por meio de um cartão de crédito. Desde o momento em que a leitora decide fazer uma assinatura até o momento em que abre a porta de sua casa para pegar o jornal, ela utilizou seus saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, jurídicos etc.

O leitor de um jornal começa a utilizar seus conhecimentos sobre a escrita, juntamente com seus conhecimentos sobre a imprensa, quando olha a primeira página do jornal à procura de itens que lhe interessem.

Esse tipo de leitor sabe que está lendo manchetes e que o texto próximo às manchetes traz as chamadas das notícias, das informações mais importantes. Sabe também que as fotos e suas legendas complementam as informações verbais dessas manchetes e chamadas. Sabe, ainda, que uma notícia importante do dia anterior provavelmente foi retomada nessa edição, seja como notícia com mais detalhes e informações, seja ainda como notícia ou como um fato em outros gêneros — isto é, se foi notícia e/ou charge ontem, hoje poderá ser assunto de editorial, de reportagem ou de crônica.

Quanto aos saberes sobre a língua escrita desse leitor assinante de jornal, também é provável que suas capacidades de leitura sejam avançadas. Entre as capacidades relacionadas com a leitura para extração da informação, ele provavelmente teria a habilidade de fazer uma leitura rápida, mobilizando estratégias de leitura global eficientes para “radiografar” ou “escanear” o texto, com reconhecimento instantâneo de muitas palavras e possuiria também um amplo vocabulário não-especializado.





Lembremos que tudo isso faz parte da *prática letrada* de ler jornal.

Resumindo: o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Na escola, é possível:

- ▶ ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social;
- ▶ ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- ▶ criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas.

Pode-se até chamar tudo isso de “ensino do letramento”, desde que se concorde, antes, que tudo o que foi aqui mencionado — e muito mais — é parte integrante desse ensino.

O que é, então, letramento?

Após tantos “não é” você deve estar se fazendo esta pergunta: “O que é, então, letramento?”.

Já vimos o que não é.
Agora está na hora de
saber o que é.



Já comentamos que o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Para complementar essa definição sucinta — e, assim, ir enriquecendo o conceito —, discutiremos vários aspectos do letramento, desde o surgimento do conceito até suas contribuições para o ensino da língua escrita, em geral, e da leitura, em particular.

Começaremos por uma breve história do termo.

Como surgiu o conceito de letramento

Paulo Freire utilizou o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao

Paulo Freire (1921-1997), brasileiro por muitos anos exilado no exterior, é considerado o maior pensador em Educação do século XX.

longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos — e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente.

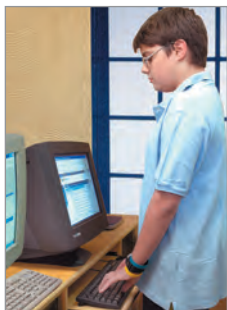
© Eduardo Santalhestra



© Cynthia Brito/Olhar Imagem



© Eduardo Santalhestra



© Eduardo Santalhestra



Assim como os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou, na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida.



Sobre este assunto veja, nesta coleção, o volume *Letramento e tecnologia*, de Denise B. Braga e Ivan L. M. Ricarte.

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se es-

pera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.



© St. Petersburg, Hermitage



© Fernando Favoretto

Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização.

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém*. É importante salientar que, ao se fazer ciência é crucial nos referirmos aos conceitos científicos inequivocamente. O novo assunto ou “objeto” de pesquisa — as práticas sociais de uso da escrita

(o letramento) — refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita.

Algumas comparações

A criação de um conceito novo — diferente do de alfabetização — para falar de práticas de uso da escrita implica a existência de diferenças entre as práticas referidas por um e pelo outro. Vejamos, a seguir, as diferenças mais relevantes entre as práticas letradas dentro e fora da escola.



© Fernando Favoreto



© Fernando Favoreto

Prática coletiva e colaborativa X prática individual e competitiva

As práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar, próprio da alfabetização.

As ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramento. Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a partici-

pação individual do aluno. Isso, afortunadamente para o aluno, está mudando. Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Numa atividade (de ir e vir) de um grupo tentando chegar a um endereço desconhecido qualquer, o participante que sabe dirigir conduz o carro, um outro pode ir consultando um mapa e um terceiro pode ajudar lendo as placas das ruas até todos eles chegarem ao destino.

Evento de letramento.

Ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição.



Mesmo que apenas um dos três saiba dirigir, eles poderão chegar ao destino desejado, com base em ações realizadas segundo as habilidades e competências de cada um.

O mesmo acontece com a escrita, quando usada fora da escola. Por exemplo, numa situação em que uma mulher que sabe ler pede uma receita a outra que não sabe, a primeira, que quer aprender a receita, escreve o que a segunda lhe dita, usando a estrutura tradicional das receitas escritas: primeiro, a lista de ingredientes e depois o modo de fazer — sempre voltando atrás para ver se não esqueceram alguma coisa ou para responder às perguntas daquela que anota.

Citando outro exemplo: num encontro entre um recepcionista e um paciente, seja diretamente no consultório médico ou ao telefone, em que é preciso que o paciente diga seu nome para o recepcionista anotá-lo na agenda do médico, o primeiro soletra, quando o nome é pouco comum ou de origem estrangeira, ou considerado difícil de escrever, e o recepcionista escreve as letras à medida que são ditas.

Já a prática tradicional de uso da escrita dentro da escola envolve a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos da tarefa, sejam eles soletrar, ler um manual de informações ou escrever o ditado. Mas, como dizíamos anteriormente,

as práticas de letramento de outras instituições já estão influenciando a prática escolar. Mesmo que a escola esteja interessada basicamente na competência individual do aluno, ela não precisa estar organizada competitivamente, com cada criança tendo de mostrar que pode fazer a atividade sozinha, sem a ajuda do outro.

O **PROFA** — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores — utiliza o trabalho em duplas para o ensino da produção textual: o

PROFA. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, oferecido em várias Secretarias de Ensino. Curso de formação continuada que enfatiza saberes didáticos sobre alfabetização por meio da ampliação dos conhecimentos do professor e da reflexão sobre a prática profissional.

aprendiz que sabe mais sobre como escrever as palavras segundo as regras **grafofonêmicas** da língua age como escriba; ao mesmo tempo, os dois vão organizando um texto sobre um assunto que ambos conhecem, em geral uma reprodução de um conto de fadas já lido, ilustrado, comentado e — por que não? — com trechos até memorizados (considerado o princípio de que o contexto facilita a memorização da forma de escrever a palavra).

Na leitura, a prática é colaborativa quando o professor se encarrega de fazer perguntas que orientarão o leitor iniciante, ou quando o professor lê uma história para todos. Nesses casos, aquele que já é letrado (e necessariamente conhece o código) ajuda aqueles que não conhecem ainda nem o código nem a função das ilustrações no livro, mas que têm familiaridade com a prática de contar histórias e cooperam escutando em silêncio.

Grafofonêmico. Refere-se à relação entre os grafemas (unidades do alfabeto, como letras, til, sinais de pontuação) e os sons da língua (fonemas ou sons significativos), que os caracteres do alfabeto representam.

Para reflexão

Você poderia listar outras práticas colaborativas usadas por você ou por seus colegas na sua escola?

Prática situada X abstração

Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramento são **práticas situadas**, o que significa que os objeti-

Prática situada. Refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência.

vos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição (religiosa, familiar). Vejamos um exemplo envolvendo duas situações de festa e as diferentes atividades para um mesmo tipo de evento de letramento: fazer os convites.

Instituição: família/igreja

Situação: festa de aniversário ou missa de bodas de prata

Atividades:

- enviar convites
- preparar cardápio

Evento de letramento

- Participantes: mãe e filho(s), a mulher do casal que comemora as bodas
- Material: cartões de convite, envelopes, caneta, selos, agenda de endereços
- Ações: encomendar os convites (decidir sobre o texto), consultar agenda, escrever nos envelopes etc.

Instituição: família

Situação: festa de aniversário de 7 anos do filho

Atividades:

- enviar convites
- preparar cardápio

Evento de letramento

- Participantes: mãe e filhos
- Material: convites, envelopes, caneta, agenda de endereços
- Ações: escolher, comprar e preencher convites, entregar convites à professora do filho, consultar agenda, telefonar aos amigos etc.

É devido a esse caráter situado das práticas de letramento que os usos da língua escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes (por exemplo, enviar convites e cartões é atividade geralmente feita pela mulher da família), a relação entre eles, seus objetivos e intenções, a instituição em que interagem e com as quais interagem — tudo isso determinando a mobilização de diferentes recursos e saberes sobre a escrita, como mostram os exemplos

anteriores, em relação a dois tipos de comemorações de eventos familiares.

Por sua vez, as práticas escolares que utilizam gêneros que se originaram em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação. O que se diz, em tom de brincadeira, a esse respeito, é que é muito provável que às 16 horas de uma terça-feira do mês de abril, uma criança no semi-árido nordestino e uma outra numa favela da cidade do Rio de Janeiro estejam, ambas, copiando a palavra “gato” do quadro-de-giz na sala de aula de 1ª série de uma escola da região onde moram. Sem vínculo com a realidade social fora da escola, ou seja, abstraídas da situação, as práticas são as mesmas.

Pouca diferença faz, nessa perspectiva, se o aluno está estudando hoje — uma época de tecnologias avançadas como o computador — ou se está estudando pelo método escolástico, desenvolvido originalmente na Idade Média, pouco depois de a imprensa ter sido inventada. Quando, na sala de aula, deparamos com a prática de leitura para encontrar uma mensagem edificante (qualquer que seja o texto), estamos na presença de uma prática na tradição escolástica, que se perpetua há séculos, apesar das mudanças históricas.

Para reflexão

Descreva as características de um evento de letramento comum na sua comunidade. Agora imagine as diferenças entre esse evento na sua localidade e numa outra totalmente diferente da sua (numa comunidade indígena, num grupo de jovens agentes comunitários na periferia paulistana, num grupo de mães no semi-árido etc.).

■ **Mesmo texto, diferentes leitores e diferentes modos de ler**

Para entender melhor o fenômeno da prática situada, imagine-

mos uma situação em que um mesmo texto é lido de diferentes formas, segundo aspectos da situação: os participantes, seus objetivos, seus modos de ler. O evento imaginado é a leitura do jornal diário por um casal formado por uma dentista e um professor de língua portuguesa.

A mulher provavelmente olhará rapidamente a primeira página e escolherá o que ler em função do seu interesse pela notícia em si. Já o professor de língua, que pertence a um grupo profissional cujo trabalho não se encerra quando a aula acaba e que, por isso, está constantemente à procura de material didático, provavelmente lerá também em função do interesse do tema para seus alunos.

Os modos de ler, em consequência disso, serão também diferentes. Quando se lê com o objetivo didático de selecionar textos e quando se lê com a finalidade única de ficar informado, ain-

da que para poder participar da grande “fofoca global” que o jornal oferece ao leitor, escolhem-se textos diferentes e utilizam-se diferentes **estratégias de leitura**.

Disso podemos tirar uma conclusão importante para o ensino: quando mudam os objetivos, mudam também as estratégias de leitura.

Estratégias de leitura.

Conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura.

Para reflexão

Você acredita que haveria diferença nas estratégias de leitura de uma história qualquer, se seus alunos tivessem alguns objetivos de leitura como os listados a seguir?

- Procurar as palavras que começam com “ch”.
- Descobrir por que o garoto protagonista da história ficou brincando na chuva.

Se você respondeu *sim*, quais seriam essas diferenças? Se você respondeu *não*, justifique sua resposta.

■ **Mesmo sujeito, diferentes práticas**

Assim como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos da situação que contextualizam a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada. Imaginemos o dia de um médico, em diversas atividades, e as diferentes formas em que ele utiliza a língua escrita.

No seu consultório, durante uma consulta, o médico lê a ficha do paciente e registra nela os sintomas que lhe são relatados, com o objetivo de fazer um diagnóstico e elaborar proposta(s) de tratamento. O médico transcreve, das respostas do paciente, o que lhe interessa, lê o que já consta da ficha e utiliza essa leitura para formular perguntas; faz anotações do que ele prescreve e dos exames que solicita. Se o caso não for muito comum, poderá consultar alguns textos da área médica, para checar seus conhecimentos ou para adquirir conhecimentos novos e, em qualquer dos casos lerá esses textos fazendo anotações ou destacando os trechos mais importantes.

Se logo depois, em vez de uma entrevista que pertence à esfera das atividades médicas, ele fosse fazer uma entrevista na esfera das atividades de relações de trabalho — para contratar um recepcionista para o seu consultório, por exemplo — ele poderia consultar os currículos dos candidatos para selecioná-los e para formular perguntas com o objetivo de conhecer melhor o aspirante ao emprego. Depois, durante a entrevista, tomaria nota das respostas que lhe parecessem mais pertinentes.

Se, no final do dia, esse médico assistisse a uma conferência, tomaria nota das informações que mais lhe interessaram — talvez as referências ali mencionadas — para se atualizar. Se pudesse fazer uma pergunta ao palestrante, o faria de acordo com as exigências das práticas ligadas ao estudo e à universidade, e a pergunta seria sobre o assunto da palestra, determinado pelo palestrante.

Os textos produzidos pelo médico desse nosso exemplo, os diversos modos de ler (a ficha do paciente, o currículo dos candidatos, as citações apresentadas na conferência) e os diferentes modos de fazer perguntas, variam em função das situações específicas, que ocorrem segundo os parâmetros de três esferas de atividades diferentes (a médica, a trabalhista, a acadêmica), em tempos e espaços concretos.

Outro exemplo claro dessa relação entre a escrita e a situação é o dos sindicalistas que redigem cartas de reivindicação em nome do grupo de trabalhadores que representam, mas precisam,

A Diretoria desta entidade, reunida com os trabalhadores desta Empresa, constatou as seguintes irregularidades:

1. Os trabalhadores da Portaria trabalham 6 dias na semana, tendo uma folga semanal, portanto, obrigatoriamente duas folgas deveriam ocorrer no domingo. Estão fazendo 4 horas-extras diárias
2. A alimentação está péssima
3. Descontos nos envelopes de pagamento a título de "Pagamento para Caixa"
4. Inexistência de classificação de cargos na empresa

Além das irregularidades acima, os trabalhadores reivindicam também:

1. sábado livre
2. convênio médico
3. água potável

Diante do exposto, solicitamos a V.S. que seja marcada uma reunião entre a Diretoria desta entidade e os representantes desta empresa, com a participação indireta de uma comissão de trabalhadores, ou seja, somente para acompanhamento das negociações.

Certos de podermos contar com a colaboração e o bom-senso desta empresa, aguardamos um pronunciamento.

para isso, de secretárias (como escribas), porque não são alfabetizados. No exemplo da página ao lado, reproduzimos uma carta tal como foi ditada por um líder sindical analfabeto à sua secretária alfabetizada, que teve o trabalho de transcrever o texto extremamente coerente e especializado que o líder lhe “falou”.

As características do gênero, a estrutura complexa da carta e o vocabulário especializado não constituem problema de produção escrita para esse líder, mas o alfabeto certamente sim. Um outro exemplo, do mesmo tipo, é o caso dos poetas de cordel, que são capazes de produzir literatura criativa e original, mas não têm a mesma competência para escrever uma carta pessoal que fuja do chavão e do lugar-comum. Ou seja, *quando muda a situação, mudam também as nossas capacidades de ação*.

Para reflexão

Algumas atividades muito comuns na escola e que em geral ocorrem de maneira descontextualizada, isto é, não variam segundo o grupo ou a situação, são a cópia, exercícios de completar frases, exercícios para buscar e sublinhar palavras com dígrafos, por exemplo, ditados, e atividades de perguntas e respostas. Pense em cada uma delas e imagine como elas podem vir a ser contextualizadas.

Vejamos um exemplo de um ditado diferente: se o assunto for “insetos”, por exemplo, os alunos dizem à professora o que sabem sobre o assunto e ela ou um aluno voluntário vai anotando no quadro-de-giz. O objetivo desse “ditado” dos alunos e da anotação da professora está ligado a uma situação: ter no quadro um texto comum, visível a todos, que sirva de base para uma discussão posterior da turma.



INSETOS	
O que sei...	O que quero saber
Transmitem doenças.	
Podem voar.	
Têm seis patas.	

Essa conclusão sobre nossas capacidades de ação, que mudam de acordo com a situação, tem uma consequência importante na reflexão sobre o trabalho escolar. Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero *redação escolar* — se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” —, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola?

Resumindo, podemos dizer que, em função da tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaço concretos, os modos de ler e de escrever variam segundo diferentes instituições. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, podemos deparar com situações em que somos incapazes de produzir um texto. Alto seria o risco que correria, hoje em dia, uma pessoa letrada mas sem conhecimentos jurídicos ou imobiliários especializados, se vendesse um imóvel e registrasse o evento por meio de um contrato de compra e venda a longo prazo que ela mesma tivesse redigido...

Por tudo isso, as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas.

As práticas escolares

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.



© Fernando Favoretto



© Jose Luis Pelaez/Corbis-Stock Photos

As práticas escolares presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço — sempre o mesmo,

seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia-a-dia. Conseqüentemente, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando ao ensino da escrita, como deve ser feito.

Os aprendizes

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para ser letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz. Já dissemos que o método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos.

Crianças que crescem em metrópoles, rodeadas de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com todo tipo de anúncios e letreiros, placas e avisos por todos os lados, já conhecem — não com seu valor fonético, mas como se fossem **ideogramas** — muitas letras e palavras que aparecem nesses textos: mesmo antes de decodificar já lêem o “M” de MacDonal’d’s ou o nome em letra cursiva da “Coca-Cola”. Isso, porém, não acontece em comunidades rurais afastadas dos grandes centros, em que a leitura que a criança faz é a dos sinais da paisagem natural.

Ideograma. Símbolo que representa um objeto ou uma idéia.

Além disso, se uma criança participa de eventos de letramento no lar — por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distraí-la —, essa criança já associa o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita.



A esse respeito, veja *Ensino e a formação do professor*, de Angela B. Kleiman e Inês Signorini, obra citada na Bibliografia.

Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias — na creche, no lar, na escolinha — poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediantes exercícios de cópia do quadro-de-giz), porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto.



© Fernando Favoretto



© Fernando Favoretto

O que dizer, porém, de outras crianças, que não conhecem essas funções? Será que elas conseguirão enxergar esse alvo, se o que sabem sobre a escrita é o que a escola está lhes ensinando, tão distante das funções comunicativas e expressivas dos atos de ler e escrever? Nesse caso, a tarefa parece tão árdua como a de tentar aprender uma língua estrangeira repetindo, horas a fio, os sons dessa língua, sem nunca, porém, usá-la para falar

com alguém, escutar uma piada, contar um caso. Quantos de nós perseveraríamos e teríamos sucesso com um método desse tipo?

Mesmo que a criança já valorize a escrita, a contextualização do novo conhecimento — os sistemas alfabético e ortográfico da língua — torna a aprendizagem muito mais fácil. Uma palavra torna-se vívida, real, concreta durante a leitura. Imaginemos que uma criança (ou outro leitor iniciante) está lendo um conto que começa com:

“Era uma vez uma viúva muito pobre que morava com sua filha numa choupana coberta de sapé...”

Seria bastante válido o professor levar essa criança (ou essa pessoa que está aprendendo a ler) a imaginar todos os detalhes que faltam nessa cena e que são justamente o que dará vida às letras:

- ▶ Uma viúva... alta e magra... de olhos escuros e cabelos pretos, com alguns fios brancos...
- ▶ Como ela se veste?
- ▶ E a filha, quantos anos terá?
- ▶ Será que a filha é parecida com a mãe? (Não? Então, ela é baixinha e gordinha, loira, e tem olhos castanhos?)
- ▶ Elas se dão bem? Conversam muito?
- ▶ Sobre o que, geralmente, conversam?
- ▶ Como será a choupana em que vivem? Quantos cômodos terá?
- ▶ E outros detalhes, à medida que vai se desenvolvendo a história.

A ilustração, na literatura infantil, pode desempenhar essa função ao complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto. No entanto, é importante que isso passe a fazer parte das estratégias de leitura da criança.

Se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer.

As atividades escolares

A escrita adquirida no contexto escolar enfatiza a realização de atividades analíticas em relação à linguagem. Aliás, quando a criança começa o processo de alfabetização, começa a atividade analítica. Para aprender a ler e a escrever o aprendiz deve não apenas analisar a fala em palavras, mas as palavras em sílabas e, eventualmente, as sílabas em fonemas (os sons significativos da língua). Por exemplo, quando faz brincadeiras de encontrar rimas, a criança está analisando a palavra em sons.

Essa atividade analítica não traz grande dificuldade a uma criança que já conhece as funções de muitos textos que circulam na sociedade (como as do livro de histórias, do jornal, do bilhete, da receita médica) e que já brincou de ser leitora e escritora, fazendo de conta — ela e o adulto que interpreta seus balbucios imitando a leitura e seus rabiscos, suas garatujas — que está lendo e escrevendo. No entanto, essa será uma atividade extremamente penosa e sem sentido para a criança que não conhece essas funções, que não experimentou ler nem escrever na brincadeira. É o que acontece quando os textos não circulam no cotidiano doméstico da criança, ou quando sua família não usa a escrita porque não sabe ler e escrever — ou sabe, mas o faz com pouca frequência ou com grande dificuldade ou, ainda, em situações e com funções que a escola desconhece e não legitima.

O fato de a escola separar as práticas letradas de suas instituições de origem — literária, científica, jornalística — e dar um

tratamento descontextualizado, uniforme, a todos os textos, independentemente de onde se originaram, não significa que as práticas na escola não sejam situadas. Elas são situadas *na escola*, a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases... e até textos.

A escola é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras. Numa turma de adolescentes, garotos e garotas costumam enviar bilhetinhos pessoais uns aos outros. Quando se pergunta a uma jovem, que acaba de enviar um bilhete à amiga, se ela costuma escrever, ela diz que não, porque escrever esse tipo de bilhete não é algo realizado com o professor, mas escondido dele. Não corresponde àquilo que a escola chama de “escrever”.

O insucesso generalizado no ensino da escrita a grupos que não provêm de famílias letradas parece estar claramente dizendo que está na hora de substituir ou complementar os fazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições. Para dar um exemplo, em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes — nome, ingredientes e modo de fazer —, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes.

Uma forma de fazer isso é reproduzir as características da prática na situação original no espaço da sala de aula: por exemplo, se a notícia de jornal é lida e comentada no cotidiano familiar, não há por que não a ler e comentar na aula. Se o relato do que nos aconteceu no dia faz parte das nossas práticas cotidianas no lar, não há por que não encorajar esse relato no momento da “rodinha” em sala de aula, a fim de transformar os acontecimentos dos relatos em objeto de práticas letradas, quando possível ou pertinente.

Imaginemos uma atividade em que os alunos compartilham com os colegas as rotinas e peripécias do dia, e na qual um aluno relata o seguinte:

“Acordei às 7; levantei e fui tomar o café. Cheguei no ponto adiantado, mas o ônibus chegou 20 minutos atrasado e tão lotado que não dava pra entrar...”

Há nesse relato um episódio que poderia originar uma prática de letramento relacionada à defesa dos direitos do cidadão e do consumidor junto a instituições como a Prefeitura e as empresas de ônibus: escrever uma carta formal de reclamação, ou fazer um abaixo-assinado com os usuários da linha de ônibus.



As atividades necessárias para “escrever uma carta reivindicatória” ou “fazer um abaixo-assinado” pertencem à esfera das atividades políticas e/ou comerciais, relacionadas à defesa do consumidor. E ainda estão situadas na escola. Diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler, o foco na atividade em questão está na prática letrada, em vez de estar no gênero ou texto a ser produzido. Esse

foco libera essa atividade da camisa-de-força que é a atividade analítica escolar e, ao mesmo tempo, a mantém firmemente ancorada no âmbito das atividades que visam ao ensino e à aprendizagem da escrita, respectivamente objetos e objetivos escolares por excelência.

Quando o foco está na prática de letramento, corre-se menos risco de engajar o aluno em atividades de “faz-de-conta”. Se começarmos pelo objetivo de “ensinar o aluno a escrever abaixo-assinados” é muito mais provável resultar um texto que ninguém, fora da turma que o escreveu, lerá.

Para reflexão

Existe alguma atividade que seus alunos realizam em sala de aula que não enfatize a análise?

Vamos pensar como algumas atividades necessárias para aprender a ler e a escrever podem ser alteradas para mudar essa ênfase?

Outras implicações

Uma nova forma de conceber o papel e o impacto da língua escrita na sociedade necessariamente traz transformações na concepção da língua falada. Conseqüentemente, novas relações e novos espaços são definidos para esses sistemas inter-relacionados de comunicação. O mesmo acontece relativamente a outras linguagens não-verbais e as inter-relações que se estabelecem no texto escrito.

A relação letramento – oralidade

Quando, em exemplo anterior, descrevemos a entrevista do paciente no consultório médico, chamamos essa seqüência de ações de *evento de letramento*. Mas a entrevista exemplificada não envolvia apenas leitura e anotações; ela consistia também de perguntas e respostas faladas, na interação face a face. Além dos textos que formavam a história do médico e do paciente, e dos textos que eram lidos e produzidos na situação, a fala também era crucial.

Essa relação é corriqueira numa sociedade tecnológica moderna: escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições.

Sistema semiótico. Sistema de signos para a produção social de significados. A língua é o sistema semiótico paradigmático, mas os lingüistas não se consideram semioticistas. Os sistemas semióticos mais estudados são os das linguagens verbais da propaganda, da TV ou do cinema.

Tradicionalmente, a (língua) escrita se opõe à fala (língua falada); trata-se de dois **sistemas semióticos** ou sistemas de signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades de comunicação distintos para significar: além das linguagens verbais, um usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entoação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuação etc.

© Fernando Favoretto



Já o termo *letramento* tem como contraparte a oralidade e ambos — letramento e oralidade — referem-se aos usos da linguagem, ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade.

As práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro. Por exemplo, as atividades desenvolvidas na ciência ou na imprensa são basicamente letradas, enquanto o diálogo íntimo entre dois namorados pertence às práticas da oralidade, mesmo que às vezes seja transposto para um bilhete ou outro tipo de texto escrito.

Vale salientar, porém, que o discurso jornalístico (assim como o discurso científico) envolve não só os textos escritos que aparecem no jornal, mas também a discussão oral, que se faz na redação, das matérias que serão notícia no jornal do dia seguinte, as considerações e correções que o editor faz, tanto por escrito como oralmente, sobre o texto que o repórter apresentou etc. Em outras palavras, é um discurso letrado, com práticas que envolvem tanto a língua falada como a língua escrita.

Uma questão também importante é que, em sociedades modernas como a nossa, quase não existe mais oralidade “pura”. Há uns poucos casos de **complementaridade** entre as duas — língua falada e língua escrita —, ou seja, há situações que privilegiam a língua escrita, como a celebração de contratos imobiliários, licitações, empréstimos bancários, a elaboração de projetos para conseguir verbas federais, assim como

Mas esses lingüistas são mesmo complicados! Imagine ter de distinguir língua falada e língua escrita, oralidade e letramento !



Complementaridade. Na lingüística, dois itens estão em relação complementar quando estão em oposição dentro de um sistema ou quando se complementam mutuamente porque ocorrem em ambientes distintos, complementares. No sistema de comunicação verbal, isso significa que se a língua falada e a língua escrita estão em relação complementar apenas uma delas é possível na situação. Esse é o caso mais raro hoje.

há ocasiões em que a língua escrita não funciona, e é preciso usar a fala, como, por exemplo, quando se chama o filho que está brincando na rua para entrar em casa.

É muito mais comum, entretanto, a existência de uma gradação de formalidade/informalidade que também contribui para determinar a modalidade de língua a ser utilizada: assim, podemos agradecer um presente, aceitar um convite, oferecer os pêsames, falando ou escrevendo, e isso depende, basicamente, do nível de formalidade da situação, que pode ir desde o mais frio e formal até o casual e o íntimo. As situações, em geral, são híbridas, como vimos no exemplo do dia de um médico. As situações escolares não são uma exceção: há explicações, perguntas e respostas orais, assim como há exercícios, questionários e provas escritos, e leituras e comentários orais sobre textos lidos.

■ **Uma relação de continuidade**

A relação entre oralidade e letramento não é de oposição — ou um ou o outro —, como os exemplos de práticas sociais anteriormente mencionados mostram.

Nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento (como ler um conto). É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modali-

dade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos.

Nas atividades fora da escola, a mobilização dos dois sistemas semióticos — o da língua escrita e o da língua falada — também é comum. Vejamos alguns exemplos:

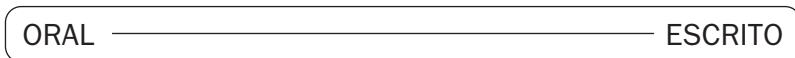
- ▶ a ata de uma reunião é o registro escrito de uma interação oral envolvendo um grupo de participantes ratificados ou reconhecidos como co-participantes da situação (quem está escutando do lado de fora da sala de reunião não é um participante, não consta da lista dos presentes à reunião); ela é própria de instituições que precisam construir uma memória de suas atividades, como associações de condomínio, assembléias de sindicato, conselhos universitários;
- ▶ o boletim de ocorrência é produzido pelo policial de plantão com base no relato oral dos participantes da ocorrência;
- ▶ os textos televisivos jornalísticos nascem de uma discussão de pauta, são em seguida escritos e posteriormente falados.

Para reflexão

Como esses, podemos pensar em vários outros exemplos, de outras instituições. Você pode mencionar alguns?

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita.

Imaginemos uma linha com dois extremos (um “contínuo”):



Num extremo do “contínuo”, encontraríamos os gêneros orais da intimidade, como a conversa, o bate-papo, a fofoca e, no outro extremo, os gêneros escritos das instituições mais estruturadas e articuladas, mais complexos, como o artigo científico, o romance literário... Mas, entre eles, haveria uma verdadeira “constelação” de outros gêneros da intimidade, porém escritos, como o diário pessoal e a carta, ou de discursos institucionais formais, porém orais, como a palestra e o debate.

INFORMAL ↓ FORMAL	ORAL —————> ESCRITO		
	Bate-papo, fofoca Caso, conversa fiada Entrevista médica Relato de vivências Reclamação Debate Palestra Conferência	Bilhete, carta pessoal Diário Carta do leitor	Biografia Entrevista jornalística Notícia Carta de reivindicação Editorial, ensaio Relatório científico, artigo científico, tese

Uma outra forma de conceber as relações entre os diversos gêneros, segundo a sua proximidade com as formas orais ou escritas, é a de “famílias” de textos. Essas relações de família se baseiam em semelhanças na função e na forma ou estrutura dos gêneros, que nascem em uma instituição, mas são adaptados e reinventados por outras. Um exemplo dessa “família” é dado pelos gêneros “missivistas”: o recado e o bilhete no lar, o memorando na firma, o anúncio ao microfone no salão de reuniões, o aviso na

porta da repartição pública, o “Messenger” (MSN) na Internet, entre outros.

O trecho da página anterior apresenta metáforas que se referem às relações entre textos orais e escritos e os gêneros a que pertencem: “contínuo”, “constelação”. Isso é comum quando os conceitos são muito complexos. As metáforas conceituais nos ajudam a entender conceitos abstratos e até a organizar a realidade que nos rodeia. São um bom recurso pedagógico. As metáforas aqui usadas são mistas e se devem a diferentes pesquisadores: “contínuo” foi introduzido por Chafe, lingüista americano, e “constelação” por Bronckart, um pesquisador suíço. No Brasil, tais metáforas têm sido divulgadas e estudadas por autores como Luiz A. Marcuschi, Anna Rachel Machado e Roxane Rojo, entre outros. Essa literatura, porém, é vasta demais para ser citada aqui. (Veja Bibliografia, no final do livro).

Outras linguagens

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares.

Quando se amplia a concepção da escrita, antes reservada para os textos extraordinários — aqueles que são por poucos produzidos — é possível entender melhor o impacto social da escrita: as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum.

Daí a importância de se incluir também os textos comuns, sobre assuntos corriqueiros, de circulação cotidiana na família ou no ambiente de trabalho, que qualquer escolarizado bem-sucedido compõe quase sem pensar. Eis aí também não uma novidade, mas uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social.

Incluem-se nas novas categorias de textos “escolares” listas, bilhetes e receitas, que são escritos e copiados sem aparelhagem especial, às vezes em pedacinhos de papel que atestam que a ocasião é informal, usual, trivial até. Incluem-se também os textos da escrita “ambiental”, do mundo físico ao redor, como pichações, avisos, letreiros, *outdoors*, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons*, expostos para serem lidos num bater de olhos. São também incluídos, nesse conjunto de “novidades”, os textos de mídias até há pouco desconhecidas, ou textos que resultam dos novos modos de construção textual, como o do exemplo em que a paisagem — o ponto de ônibus — faz parte, por assim dizer, do *outdoor* a ser interpretado:



Nos materiais didáticos, mesmo quando a inovação se limita à inclusão dos textos jornalísticos — um sistema midiático que não

Textos multissemióticos ou multimodais.


Textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação.

é de origem recente — a diferença entre o material atual e materiais semelhantes de antigamente é marcante. Isso porque o texto escrito mudou substancialmente. O texto comum na mídia hoje é um texto **multissemiótico** ou **multimodal**: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para

o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa.

Na TV e na Internet, a multimodalidade é ainda mais marcada, pois o texto televisivo ou o hipertexto, na Internet, utilizam também a linguagem musical, além da linguagem verbal e gráfica, para fazer sentido. Essa tendência encontra-se também na mídia impressa e no livro didático — daí se dizer que na pós-modernidade os textos não são mais essencialmente escritos, são multissemióticos. Este volume da coleção “Linguagem e Letramento em Foco” é exemplo disso: utiliza ilustrações, fotos, tabelas, caixas de texto, cores, letras de diferentes formas e tamanhos e outros recursos gráficos.

Em resumo, a relação entre o material verbal e as imagens nos textos mudou dramaticamente nos últimos 30 anos, em livros, revistas e jornais. Percebemos isso claramente ao comparar, por exemplo, uma abertura de unidade de um livro didático da década de 1970, em que a linguagem reinava única, com outra (sobre o mesmo tema) de um livro didático publicado mais recentemente.

 A respeito de textos na Internet, veja o volume *Letramento e tecnologia*, de Denise B. Braga e Ivan L. M. Ricarte, nesta coleção.

TEXTO 5

MISSA DO GALO

Machado de Assis

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrívão Menezes, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivía tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrívão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Menezes que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo

RESPOSTA

1. Onononononono nononono nonononononono nononon nononon nononon nonono nonononononono nonono
2. Ononononono nononono nonono nonononon nono nonon
3. Ononono nononono nonon nonon nonono nononon no
4. Onononono nononono nonono nonononononono nononon

Unidade 5

MISSA DO GALO

Machado de Assis



Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal.

Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrívão Menezes, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivía tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrívão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Menezes que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo

Resposta

1. Onononononono nononono nonononononono nonononononono nononon nononon nonono nonononononono nonono
2. Ononononono nononono nonono nonononon nono nonononononono nonono nonononononono
3. Ononono nononono nonon nonon nonono nononon nono nonononon nono nonononononono nonono nononon no
4. Onononono nononono nono nonononononono nononono nononon nono nono nonono non

A imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler: ela pode desempenhar o papel de coadjuvante, co-partícipe na interpretação do texto verbal, ajudando a construir os primeiros sentidos, que depois serão tornados mais precisos pela leitura. Ou, como veremos nos exercícios que acompanham o curso “Letramento nas Séries Iniciais”, no ambiente TelEduc, ela pode contar uma história totalmente diferente daquela que o texto escrito conta. Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer.



© Eduardo Santalhestra

Formando leitores

Tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós-moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas.

■ O trabalho do professor

O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento.

O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo: se sabemos ler um mapa, poderemos achar nosso caminho por estradas de cidades desconhecidas nunca antes visitadas; porém, se tivermos decorado os nomes das ruas de uma cidade, quando precisarmos usar esse conhecimento, ele poderá estar obsoleto.

Assim é com qualquer saber. Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso.

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir



como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes — tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.

O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (uma nova técnica para plantar batatas, uma nova forma de cuidar do umbigo de um recém-nascido ou de registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro. Assim como não adianta ensinar a amamentar um bebê à mulher que não tem um recém-nascido em casa, não adianta ensinar a arquivar documentos a quem nunca tirou sequer a certidão de nascimento. O primeiro passo é descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico. Tal como Paulo Freire dizia, “a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política”.

Agente (de letramento).

Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita.

Como todo agente social, o **agente de letramento** desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política.

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o

aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo.

Ao contrário do superprofessor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

A pesquisa do professor tem como objetivo, muitas vezes, conhecer os alunos e, portanto, equivale à ação de descoberta dos agentes comunitários, como, por exemplo, a ação de um agente agrícola, ou de saúde, que organiza o grupo para definir um plano de ação coletiva. O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.

A pesquisa do professor (e de outros agentes da escola) poderia perfeitamente envolver as atividades necessárias para conhecer as diferentes experiências dos alunos com a escrita, a fim de levá-las em conta no planejamento do trabalho escolar. Por exemplo: uma ficha do letramento do aluno, criada por dirigentes de escola, coordenadores pedagógicos ou professores, poderia ser preenchida a partir da observação em sala de aula e da conversa com o aluno, com seus pais e com outros professores que conheçam esse aluno. Isso seria um primeiro e necessário passo para concretizar o velho axioma que diz que o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe.

Para reflexão

Em sua comunidade, o que constituiria uma boa — eficiente, econômica, viável — ficha de letramento? Pense nas categorias necessárias para elaborar uma ficha com seu professor-tutor ou com seus colegas e parceiros na escola.

Toda vez que um professor decide arriscar e tentar algo novo — o que pode exigir até uma improvisação — ele se declara surpreso pelo fato de os alunos terem conseguido fazer aquilo que ele planejou. Essa surpresa diz muito sobre as baixas expectativas do professor. Em geral, quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes (um almanaque esquecido numa gaveta, as palavras do avô, as astúcias, saberes ou relacionamentos de um amigo que poderá ajudá-lo a ter acesso ao que precisa numa determinada instituição).

■ **Os projetos de ensino**

Temos usado a palavra “letrado” para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança ainda não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole.

Essa concepção de sujeito letrado traz uma implicação para a dinâmica de organização do trabalho escolar: ele deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições. Isso pressupõe o trabalho em pequenos grupos, com alunos heterogêneos em relação ao domínio da escrita, com trajetórias de leitura (e de produção textual) diferentes e com experiências em outras instituições (como a família, a igreja, a associação do bairro), realizando atividades planejadas para permitir a participação diferenciada no trabalho coletivo.

O método de trabalho que incorpora essas características e essa dinâmica é o projeto. Os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), têm enfatizado a necessidade de organizar o trabalho com base nos projetos da escola.

Como veremos no curso “Letramento nas Séries Iniciais”, do CEFIEL, os projetos não precisam ser sempre ambiciosos e abrangentes e integrar todos os colegas. Podem ser realizados projetos da turma, com base nas descobertas do professor sobre o que movimenta sua turma.



Sobre Projetos de Leitura, veja também, nesta coleção, o volume *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?*, de Marisa Lajolo.

Para reflexão

Um projeto útil e que pode prender o interesse dos alunos é a criação de uma textoteca (ou, mais ambiciosamente, uma biblioteca) na escola. É necessário elaborar com os alunos, primeiramente, uma classificação para os textos, partindo do universo de gêneros (gibi, conto, notícia, fotos etc.) e suportes de textos (jornal, livro, caderno) que os alunos conhecem, para elaborar um fichário e criar um código (etiquetas de cores segundo adequação à série, por exemplo) para organizar os volumes nas prateleiras. Em seguida, podem ser feitas diversas campanhas para a doação de textos e livros (em casa, na casa dos vizinhos, no bairro, e também junto a editoras e bibliotecas, se houver). Em seguida, organizam-se as doações que os alunos receberam, com base nas categorias classificatórias já elencadas e outras que forem necessárias. Note que, nesse projeto, surgirão oportunidades para trabalhar com um número variado de outros gêneros. Por exemplo: para duas das atividades aqui citadas seria necessário trabalhar a carta de solicitação e o pedido oral. Que outros gêneros você incluiria no seu planejamento? O que você faria se nunca teve necessidade de escrever um texto nesse gênero?

Um projeto visando ao conhecimento da história da criança (“De onde eu sou?”) pode envolver práticas e gêneros como a leitura de mapas para localizar o lugar de origem da família, a leitura de encartes turísticos, para conhecer as belezas da cidade de onde essa família veio ou de textos políticos e de denúncia para entender por que a família saiu daquele lugar. Pode também requerer a produção de um roteiro de perguntas para entrevistar pessoas-chave da família na reconstrução da história, bem como o registro das respostas em forma de notas, e a elaboração de um resumo para organizar as respostas, entre outras práticas.

■ O ensino da leitura

O indivíduo “letrado”, tal qual o vimos definindo, não precisa se concentrar nem realizar grandes esforços para se comunicar e entender o mundo letrado ao seu redor.

O letramento pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura — a de extrair informações de textos — e chegar até a atividade de leitura do entorno. Se consideramos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado com vistas a incluir as leituras passageiras da paisagem urbana, como letreiros nas estradas, avisos nas ruas e em guichês, grafites, pichações...



© Eduardo Santalhestra



© Eduardo Santalhestra

Esse trabalho deve incluir também inúmeros passeios por diversos “mundos de letramento”, para a criança experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais de letramento, que incluem desde o manuseio e o “escaneamento” de revista ou mapa à procura de informações até a leitura atenta, com anotações, para apresentar um informe, ou, às vezes, o saborear vagaroso de um verso.

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práti-

cas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funcionam os textos.

Nos exercícios do *site alfalettras* e do curso “Letramento nas Séries Iniciais”, do CEFIEL, abordaremos em maior profundidade as questões esboçadas neste livro, relativas à linguagem e ao ensino da língua escrita, a partir de questionamentos e dúvidas recorrentes dos professores, tais como:

- ▶ O que fazer, visto que meu aluno não sabe ler?
- ▶ O que fazer se meu aluno escreve como fala?
- ▶ Como decidir entre leitura em voz alta e leitura silenciosa?
- ▶ Qual é o lugar da gramática?

Introduziremos também elementos-chaves para a compreensão e reflexão sobre tópicos como:

- ▶ outras linguagens, outras leituras;
- ▶ ensino da oralidade;
- ▶ gêneros e prática social;
- ▶ processos de formação do leitor (estratégias de leitura);
- ▶ modos de inserir os conteúdos,

e outros temas relevantes para a transformação da prática escolar visando ao letramento dos alunos e à sua inserção plena nas práticas sociais letradas.

Bibliografia

O leitor que quiser saber mais sobre o conceito de letramento e suas diferenças com relação ao conceito de alfabetização poderá consultar a seguinte bibliografia em português:

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

- ▶ O primeiro capítulo discute o conceito como processo e suas características dentro e fora do contexto escolar.

KLEIMAN, Angela B. e SIGNORINI, Inês (orgs.) *Ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- ▶ Os colaboradores desta obra apresentam os resultados de uma experiência de formação de alfabetizadores de EJA, retratando dificuldades do cotidiano escolar no processo de inserção de adultos nas práticas letradas da comunidade.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

- ▶ O primeiro e o segundo capítulos discutem diversas definições do conceito, no estilo de um verbete de dicionário e de um manual didático.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

- ▶ Os capítulos 1 e 2 tratam do tema com ênfase nos aspectos sócio-históricos da alfabetização e dos usos da língua escrita.

Os conceitos de fala e de oralidade aqui tratados se fundamentaram também nos textos sobre letramento citados, e nos seguintes textos que tratam especificamente da oralidade:

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

- ▶ O capítulo 1 discute, com ampla exemplificação, os conceitos de oralidade e letramento, e de fala e escrita. Na obra também é discutida a noção do contínuo oral-escrito, metáfora originalmente elaborada pelo lingüista americano Wallace Chafe, num texto ainda não traduzido para o português, intitulado “Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature”, que aparece no volume organizado em 1982 pela sociolingüista americana Deborah Tannen, *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (Norwood, N.J., Ablex.).

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

- ▶ Embora já tenha alguns anos (o original em inglês data de 1982), o livro discute a relação entre o caráter oral da linguagem e a tecnologia da escrita. A linguagem é um tanto densa e a tese defendida é complexa.

O conceito de gênero interessa a inúmeros pesquisadores neste momento, portanto seria muito difícil fazer justiça à ampla literatura existente sobre o assunto. A noção será abordada a partir das diferentes perspectivas temáticas do curso no ambiente TelEduc. Aqui, limitamo-nos a mencionar uns poucos trabalhos já publicados em livros, que são por isso mais acessíveis e que enfocam também aspectos do conceito relevantes para o ensino.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- ▶ A obra tem capítulos de análise de diversos gêneros, assim como capítulos com definições e conceitos mais gerais.

SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Organização e tradução de Roxane Roxo e Glais S. Cordeiro).

- ▶ Na obra encontra-se o texto “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita”, uma reflexão sobre o ensino de gêneros, escrito em 1996 por Dolz e Schneuwly, que circula há anos no Brasil em versão traduzida por Roxane Roxo.

As obras aqui mencionadas se afiliam a diversas vertentes teóricas sobre o gênero, dentre as quais as mais influentes no Brasil são:

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999. (Traduzido por Anna Rachel Machado.)

