

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Daiana Pinho

Reflexões sobre uma experiência docente sob a perspectiva dos estudos de letramento

Porto Alegre

2010

Daiana Pinho

Reflexões sobre uma experiência docente sob a perspectiva dos estudos de letramento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Me. Maria Cristina Bortolini

Professor Dr. Paulo Seben de Azevedo

Porto Alegre, 2010

Agradeço

À minha mãe, Jussara, pois sem ela, eu não seria o que sou; pela educação, princípios e incondicional amor que sempre me transmitiu;

Aos meus avós, Ely e Manoel, que me criaram e me ensinaram os maiores valores da vida;

Ao meu irmão, Diogo, pelo exemplo de alegria, de emoção e de como é fazer do trabalho (ensinar) um modo de se divertir;

À minha sobrinha amada, Jéssica, minha fiel companheira e amiga;

À minha orientadora Luciene Juliano Simões, por toda ajuda, pelas valiosas diretrizes, comentários e críticas não só na realização deste trabalho, mas também na de meu estágio docente, se hoje sou essa profissional é graças a seus ensinamentos.

Aos mestres que, para minha felicidade, cruzaram meu caminho, enchendo-o de sabedoria e transmitindo-me seus maiores ensinamentos, em especial, Paulo Seben, Sabrina Abreu e Sérgio Menuzzi.

Aos colegas que me acompanharam nessa jornada, que ouviram meus desabafos, desalentos, conquistas e sucessos, em especial, a um que, no decorrer deste curso, se tornou meu namorado, Eduardo. A ele, por toda atenção, carinho e compreensão;

Aos meus alunos, que despertaram em mim o amor por essa profissão.

À Educação,

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para isso, parte-se da experiência vivida em um período de estágio em uma turma de 5ª série de uma escola da rede pública da capital gaúcha. Assim, inicia-se o trabalho com um estudo teórico sobre os conceitos de alfabetização e letramento procurando traçar as atuais demandas sociais. Analisam-se, dessa forma, os modelos de letramento que subjazem à prática escolar no contexto brasileiro e se instaura uma discussão de quais seriam os caminhos mais produtivos para o ensino do Português. Por fim, busca-se compreender o porquê do sucesso das atividades realizadas na referida turma.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. Letramento: objetivo do ensino de língua portuguesa?	9
1.1 DISTINÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	9
1.2 MODELOS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	17
1.3 AS IMPLICAÇÕES DOS MODELOS DE LETRAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR.....	18
1.3.1 Modelo Autônomo de Letramento.....	18
1.3.2 Modelo Ideológico de Letramento.....	22
1.3.3 Uma terceira visão de Letramento: síntese.....	24
2. A experiência docente	30
2.1 O CONTEXTO (ESCOLA, ALUNOS, PROFESSORA, PROPOSTA).....	30
2.2 RECORTE PARA REFLEXÃO.....	38
2.3 LETRAMENTO ESCOLAR: ENCONTRO ENTRE ALUNO E PROFESSOR.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura refletir teoricamente sobre a experiência vivida durante uma prática docente de ensino de Língua Portuguesa. Essa experiência ocorreu no primeiro semestre de 2010. As abordagens tecidas nas seções desse trabalho versarão sobre reflexões acerca dessa experiência docente, que vivenciei ao cursar a disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I, sob a orientação da professora Luciene J. Simões.

Ao realizar as tarefas programadas para a turma de 5ª série em que apliquei meu projeto de estágio, fui surpreendida pelo sucesso que se desvelou a execução das tarefas programadas. Eu tinha algumas dúvidas quanto a diversos pontos teóricos abordados no Curso. Um grande exemplo disso foi quando percebi que realmente é possível emergir do aluno dúvidas sobre conteúdos gramaticais sem que eles estejam previamente na pauta da aula, e que o ensino que parte desses incidentes é muito mais valioso e significativo ao aluno do que forçar a inclusão dessas matérias. Com a descoberta de que esse tipo de atividade (dentre outras) tinha a produtividade que se refletiu na elaboração dos textos e demais trabalhos dos alunos, resolvi examinar mais profundamente as atividades realizadas para compreender o porquê do sucesso delas.

Assim, o presente trabalho visa a fornecer ao estudante de letras, ao profissional da área e aos interessados em educação de Língua Portuguesa, um espaço para reflexão teórico-prática sobre os conceitos de alfabetização, letramento e modelos de letramento instaurados no contexto escolar e como o professor, como intermediário da relação de ensino, da relação professor-aluno, pode mediar e correlacionar suas atividades de modo mais produtivo para a aprendizagem do discente. E como pretendo fazer isso? Pretendo, a partir de reflexões sobre o estágio que prestei em um colégio estadual da capital gaúcha, refletir sobre algumas das tarefas propostas, a metodologia empregada (ou falta de) e os pressupostos teóricos que servem de pano de fundo para tais reflexões. Verificar em que ponto as atividades propostas contribuíram para o sucesso das crianças. E, note-se, o sucesso não foi apenas um sucesso escolar, mas sim, algo mais amplo, que de fato fez alguma diferença em suas vidas. Não tenho a pretensão de ter conseguido modificar o comportamento e pensamento dos mais de trinta alunos de minha classe, mas sei que modifiquei, de alguma forma, a concepção de “aula de português” que eles tinham.

Refletindo sobre meu período de estágio, percebi que um dos fatores primordiais para que os objetivos fossem atingidos foi eu acreditar no potencial de meus alunos e jamais

duvidar de suas capacidades produtivas e, mesmo frente a alguns obstáculos, persistir confiando no aprimoramento deles como pessoas que têm habilidades para agir e interagir no mundo. Nesse sentido, notei que houve um grande progresso de cada aluno quanto às suas aptidões de leitura e de escrita em relação ao que havia observado da atitude/produção deles com a professora titular e, ao final de meu período de estágio, a respeito das atitudes deles em nossas aulas. Cabia-me, assim, desvendar qual havia sido a minha contribuição para essa evolução. Que metodologia utilizei que proporcionou tal progresso? Qual a influência das tarefas que eu propus? Que diferencial havia nelas que os faziam realizá-las de forma tão produtiva? Visando a responder a essas indagações e outras que possam surgir no decorrer deste estudo, antecipo-me em afirmar que, somente a partir da abertura de espaço para a interação, o aluno pode sentir que o professor acredita que ele é capaz de fato de integrar o mundo e isso é fundamental na composição da aula de língua materna.

Para alcançar esses fins estimados, na primeira seção deste estudo, traçarei uma reflexão, em linhas teóricas, sobre o propósito do ensino de Língua Portuguesa, tendo-se em vista as noções de alfabetização e de letramento, buscando, sempre, clareá-las. Foi fundamental, nesse percurso, a leitura de autores como Angela Kleiman (1995), Magda Soares (1998), Percival Britto (1997, 2004 e 2007), Marcuschi (2001 e 2002) e Sylvia Terzi (2006). Já na segunda seção, após ter apresentado e discutido os modelos de letramento (autônomo e ideológico), tentarei verificar em que espécie de letramento se deu as atividades realizadas e quais foram as consequências geradas devido a essas opções. Há de se destacar que, ao planejar as tarefas, eu não tinha a noção clara de que modelo teórico estava seguindo, pretendia seguir as instruções da orientadora e das leituras que embasaram a confecção de meu projeto, sem, contudo, ter bem nítidas as concepções que estavam por trás das tarefas propostas. Pretende-se, com este estudo, tomar consciência teórica sobre a realidade prática.

Este trabalho desenvolve-se, na segunda seção, com uma breve apresentação do contexto em que se deu a prática de estágio, ou seja, apresento, resumidamente, a escola, os alunos, a professora regente e o projeto de estágio. Na segunda subseção desta mesma seção, selecionarei algumas das atividades que servem de exemplos para a análise teórica de como ocorreu a execução do projeto de estágio e, na última subseção, apresentarei as conclusões a que chegarei neste trabalho como um todo.

1. Letramento: objetivo do ensino de língua portuguesa?

Fazer a distinção entre alfabetização e letramento é um passo primordial para que se compreenda o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil hoje, especialmente na rede pública. Sendo escopo desta seção discutir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, então, debateremos aqui os seguintes conceitos: alfabetização, alfabetizado e analfabeto, letrado e iletrado, analfabetismo funcional e letramento. Por fim, distinguiremos alfabetização de letramento.

1.1 DISTINÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Por **alfabetização** entendemos o processo por meio do qual alguém aprende a ler e a escrever sob um ponto de vista individual e ligado à tecnologia da escrita alfabética. Nesse sentido, o termo está, na perspectiva aqui discutida, mais ligado a processos cognitivos e à codificação/decodificação do alfabeto. Britto (2007) afirma que a alfabetização deve ser entendida como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (BRITTO, 2007: 27). De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, **alfabetizado** é “que ou aquele que sabe ler” (FERREIRA, 1986: 82). E, por sua vez, **analfabeto** é quem não possui tais habilidades, não domina as técnicas do ler e do escrever¹. Segundo Soares (1998), “o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais do que isso, grafocêntricas” (SOARES, 1998: 20). No mesmo dicionário, anteriormente referido, encontramos os adjetivos letrado e iletrado com as seguintes conceituações: **letrado** “versado em letras, erudito; indivíduo letrado; literato” e **iletrado** “que ou aquele que não tem conhecimentos literários; iliterato; analfabeto ou quase analfabeto” (FERREIRA, 1986: 1225 e 916).

Observem que, apesar de o verbete *letrado* não se referir ao uso da escrita, ou da capacidade de ler/escrever, o verbete que dispõe sobre o conceito de *iletrado* faz menção às

1 Note-se que no verbete de “alfabetizado” do dicionário Aurélio não consta a capacidade de escrever, mas no verbete de “analfabeto” consta tanto o ler, como o escrever, o que nos leva à conclusão de que no verbete “alfabetizado” esqueceram-se, por algum motivo desconhecido, de incluir a habilidade de escrever.

peessoas que não foram alfabetizadas ou que são “quase” alfabetizadas. Fica difícil saber o que o dicionário pretende dizer com esse “quase”, mas podemos interpretá-lo a partir de uma noção que se aproxima, mesmo que bem superficialmente, do que entendemos pelo binômio *letrado/iletrado*, que se discutirá a seguir.

O adjetivo letrado (usado no restante deste trabalho) não será empregado no sentido que os dicionários apresentam (mais próximos de uma conceituação de algo ou alguém erudito, versado em letras), mas sim, no sentido disposto por Soares (1998), usado para “caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (SOARES, 1998: 36). É importante notar, quanto a esse conceito, que “uso frequente e competente da leitura e da escrita” é uma condição que não impõe organização ou mesmo hierarquia aos discursos que se constituirão em tal cultura de escrita. Os usos mais consagrados do termo **letrado**, em oposição, são marcados por referir apenas discursos mais privilegiados dentre aqueles que podem se organizar por meio da escrita. Essa distinção será útil para a reflexão sobre minha experiência docente, a ser realizada neste trabalho.

Devemos observar que o significado que temos atribuído aos adjetivos letrado e iletrado não está relacionado com o sentido que a palavra letramento vem, atualmente, tomando no meio acadêmico. Vale a pena resgatar as origens do emprego da palavra **letramento**.

Conforme informa Soares (1998), a palavra letramento foi utilizada pela primeira vez aqui no Brasil provavelmente por Mary Kato² (2002), no livro: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A palavra que posteriormente aparece, por diversas vezes em seu livro, não foi conceituada. A primeira aparição se deu no seguinte trecho: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.” (KATO, 2002: 7).

No entanto, a palavra atualmente não vem sendo empregada no mesmo sentido atribuído pela autora e, como toda palavra recentemente surgida, ainda não foi dicionarizada. Essa palavra é um belo exemplo de como a língua é algo vivo, em que as palavras vão surgindo, aparecendo e desaparecendo, conforme as necessidades sociais e culturais demandam. Assim, verificamos que palavras novas surgem porque fenômenos novos ocorrem.

2 A primeira edição do livro de Mary Kato foi em 1986.

Assim, a origem do termo letramento, no enfoque atualmente atribuído, e que permeará todo este estudo, deriva da palavra da língua inglesa *literacy*, ou seja,

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p.17).

Letramento, aproximando-nos do que provavelmente em alguns anos virá a ser dicionarizado, “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998: 18).

É interessante notar que em Portugal, país do qual nossa língua descende, tem-se preferido o termo *literacia* para designar o que nós denominamos de letramento, sendo entendida como “a utilização social da competência alfabética”. (SOARES, 1998: 19). Eles aproximam muito mais do que nós, brasileiros, a nomenclatura portuguesa do vocábulo inglês que se refere ao mesmo fenômeno.

Pode-se dizer que o conceito de letramento com o qual trabalha Soares (2005) está relacionado à noção contemporânea de alfabetização funcional, sendo esta última mais ligada a discursos de natureza política ou mesmo ao senso comum e à noção de letramento mais ligada ao discurso acadêmico. Nos contextos em que é empregada a expressão “analfabetismo funcional”, está sempre associada a modos de inserção no mundo da escrita. Essa inserção ocorre por meio de dois processos: a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico (escrita) – considerada alfabetização em sentido estrito – e o desenvolvimento de habilidades, de competências de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a escrita – o letramento propriamente dito. Ainda, conforme Soares (2005), esses dois processos só podem ser simultâneos e interdependentes para que haja a participação em práticas sociais de escrita.

Kleiman (1995), por sua vez, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995:19). Neste contexto, pode-se explicar práticas sociais como a junção de pessoas fazendo coisas umas com as outras – interagindo.

Assim, após esse resgate de conceitos sobre letramento, pode-se propor uma distinção entre alfabetizado e letrado, em que, o primeiro é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever (domina essas técnicas de (de)codificação), ao passo que o segundo é aquele que vai além, ou seja, é capaz de utilizar sua capacidade de ler e de escrever de forma dinâmica;

explicando melhor, é aquele que se apropriou da leitura e da escrita de modo a incorporar-se às práticas sociais que demandam o uso de tais tecnologias.

Nesse momento, é apropriado referir que, no meio acadêmico, já se tem, há muito tempo, um conceito diferenciado de leitura que incorpora o sentido de letramento, ou seja, já não se olha mais para a leitura como a simples aquisição da técnica de decodificação, se vai além. Para compreender essa relação, exporei alguns conceitos importantíssimos e esclarecedores de alguns estudiosos no assunto. Um dos autores cuja visão de leitura é precursora com relação à discussão do processo de letramento é o pedagogo Paulo Freire (1983)³. Ele preceitua que o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede à da palavra e se liga a ela, eis que o mundo é o ponto de partida e de chegada do ato de ler. Ademais, ele destaca que o aspecto central do processo de alfabetização⁴ está no fato de que “a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura de mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1983: 13). No mesmo sentido de ampliar o conceito de leitura, o linguista Vincent Jouve (2002) a caracteriza como algo complexo, plural e que versa em todas as direções, ou seja, a leitura afeta o leitor, não necessariamente de forma positiva, ela interpela o leitor, no sentido de chamá-lo, de convocá-lo a refletir e a produzir sentido sobre o texto.

Dessa forma, percebemos que há uma constante evolução na conceituação desses vocábulos que envolvem o ensino, de modo que eles vêm surgindo para suprir, como já dito anteriormente, novas demandas sociais. Assim, a oposição entre alfabetização e letramento só recentemente se tornou necessária, “porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento”, (SOARES, 1998: 20), que vem tornando-se de uso corrente, em detrimento do termo “alfabetismo”. Quanto a isso, é importante notar que essa necessidade emergente diz respeito a certos discursos institucionalizados. Como vimos, nos discursos mais críticos, há muito vem sendo apresentada a necessidade de ir além do código e afetar as práticas dos sujeitos que passam a conhecer a escrita.

3 Outros autores que abordam a temática são: INDURSKY (2001); KATO (1985); ORLANDI (1988).

4 Note que esse conceito de alfabetização, não é o mesmo que o senso comum prega, e sim, algo mais conectado com o conceito que atribuímos a letramento e que vem se desenvolvendo no presente estudo.

Algo que demonstra os contextos em que essa nova terminologia torna-se necessária consiste, por exemplo, na mudança no modo de se considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, frente ao novo modo de o Censo fazer a verificação do índice de analfabetos.

Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta ‘sabe ler e escrever um bilhete simples?’ que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de decodificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. (SOARES, 1998: 21)

Nesse procedimento do Censo, como refere a autora, já se verifica a tentativa de auferir o nível de letramento do indivíduo, e não apenas sua capacidade de decodificação (presença da habilidade de uso da tecnologia do ler e do escrever).

Pesquisando-se os atuais paradigmas censitários da Unesco (2008), verificamos que, para uma pessoa ser considerada alfabetizada, não basta mais apenas saber ler e escrever, é preciso que ela saiba fazer uso dessas habilidades em práticas sociais.

Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema social que ainda persiste no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com a falta de capacidade para fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social, após alguns anos de escolarização. Pelo critério adotado nas pesquisas censitárias, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo. (Unesco, 2008: 61)

Assim, concluímos que analfabeto funcional são as pessoas que sabem ler e escrever, mas não conseguem utilizá-las na sociedade letrada e costumam ser classificadas como desqualificadas perante tal sociedade. Só saber desenhar as letras do seu nome (para assinar, por exemplo) para muitos educadores não pode ser considerado alfabetizado, mas para alguns documentos serve como prova de alfabetização. Para o censo, como vimos, uma das formas de verificar se as pessoas são alfabetizadas é questionando a um integrante da residência se ele e os demais moradores sabem ou não escrever um bilhete simples. Outro tipo de pesquisa para auferir a alfabetização ou não das pessoas está em questionar-lhes os anos que frequentaram a escola, estipulando-se o mínimo de quatro anos de estudo escolar para considerá-la alfabetizada (ou outro patamar previamente estipulado, utiliza-se aqui, quatro anos, pois este é o patamar referido pela Unesco (2008)). É claro que tais tipos de pesquisas geram controvérsias quanto ao seu resultado, pelos seguintes motivos (levantados por SOARES (1998) e, também, pela própria Unesco (2008), em vários documentos referentes à educação), que tentarei resumir: no primeiro tipo de apuração temos os seguintes problemas: 1) O que é um bilhete simples? 2) Que condições tem um membro da família de medir e

julgar se outro membro sabe ou não ler e escrever um bilhete simples? 3) A leitura do bilhete simples implicaria mesmo auferir o caráter de letrado ou o de alfabetizado ao indivíduo? No segundo tipo de apuração, temos os seguintes problemas: 1) Todo o estudo escolar é homogêneo de modo que a pessoa que estudou até a quarta série na escola “x” aprendeu o mesmo que a que estudou na escola “y”? 2) Quem garante que a pessoa, por ter ficado quatro anos na escola, adquiriu a habilidade de ler e escrever de modo que possa ser considerada alfabetizada? 3) Será que a pessoa ainda mantém sua capacidade de ler e escrever, apesar de ter frequentado por quatro anos a escola, caso, após sair da ambiente escolar, não tenha mais colocado em prática tais habilidades? 4) Será que nessas condições de afastamento, ainda sabe utilizar essas habilidades?

Essas são apenas algumas das tantas questões que suscitam problemas nesses métodos de avaliação. No entanto, não se pretende aqui fazer um estudo alongado dessas dificuldades, mas apenas alertar ao leitor que tais circunstâncias existem e devem ser levadas em consideração, pois, como se pode observar, “a alfabetização não apenas sofreu mudanças conceituais que ampliaram seu significado, como também passou a abranger novas exigências que tornaram mais complexo esse campo pedagógico.” (Unesco, 2008: 64).

Assim, de um modo geral, nos países desenvolvidos, já é utilizado o critério de letramento para se verificar o que aqui (Brasil) ainda denominamos de alfabetização dos cidadãos, ou seja, “avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram” (SOARES, 1998: 22) Nesses países, já se constatou que o problema social crucial quanto a esse tema não é a incapacidade de ler ou escrever, mas sim a incapacidade de fazer uso da escrita, ou seja, o problema está centrado no letramento, e não na alfabetização, cujos índices de analfabetismo são baixíssimos (beirando ao zero).

Importante, ainda, mostrar o conceito e as implicações do letramento trazido pela Unesco (2008), que o compreende como

o conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos da escrita e suas funções e possíveis efeitos na sociedade, trouxeram grandes contribuições para a superação de uma visão técnica e instrumental da alfabetização. Essa vertente de pensamento concebe o funcionamento da mente humana como produto social, e não como mero resultado do domínio de tecnologias e de sistemas de representação. Questiona, portanto, a atribuição de qualidades às sociedades letradas em detrimento das não letradas, ou, ainda, de um nível de desenvolvimento cognitivo mais elevado aos sujeitos escolarizados-alfabetizados em detrimento dos sujeitos não escolarizados. Pressupõe que tais formulações devam ser revistas por um modelo que permita identificar as conexões entre o desenvolvimento cognitivo e a atividade exercida pelos sujeitos no contexto histórico e cultural em que estão inseridos. (Unesco, 2008:71).

Trataremos da questão do modelo de letramento, aqui suscitada, nas próximas subseções. Por ora, é preciso desmistificar uma ideia que possa ter surgido ao leitor. Não pense que letrado é apenas o indivíduo que sabe ler e escrever (que é alfabetizado) e, ainda, consegue fazer uso social dessa leitura e escrita. Letrado, muito bem pode ser o indivíduo que ainda não domina a técnica da decodificação. O leitor deve estar questionando: então, é possível que um indivíduo seja analfabeto e, ao mesmo tempo, letrado? Sim, é possível, como bem afirma Soares (1998): “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento).” (SOARES, 1998: 24). Isso ocorre nos casos em que, embora o indivíduo não consiga decodificar as palavras, ainda assim, consiga realizar práticas sociais de leitura e de escrita, como, por exemplo, quando ele ouve a leitura de jornais ou cartas feitas por alguém alfabetizado, ou ainda, dita cartas para que este o escreva etc. Isso acontece da mesma forma em que as crianças (em determinadas classes sociais) que ainda não foram alfabetizadas, por vezes, participam de eventos de letramento, tais como, ouvir historinhas antes de dormir, folhear livros, fingir que os lê, criar histórias com narrativas semelhantes às que costuma ouvir, etc e, assim, já possuem estratégias orais letradas, de modo que conseguem reconhecer e participar de eventos de letramento. Essas crianças, portanto, podem ser consideradas letradas. Esse é um dos argumentos que justifica preferir utilizar o termo letramento à alfabetização, pois os modos como as crianças participam de práticas letradas são altamente relevantes para a discussão da educação escolar.

Em eventos de letramento, há interações entre pessoas de tal modo que a escrita se torna relevante. Não é mediação pelo texto, pois, às vezes, não estão lendo o texto, mas ele existe, é pano de fundo, como por exemplo, em reuniões de condomínio (há uma pauta – texto – mas as pessoas estão debatendo diversos fatos, acontecimentos etc) ou, ainda, em uma discussão de um projeto de lei em que há debates, mas o texto em si serve de pano de fundo para as interações. Pode ser em presença física (como nos exemplos acima) ou *on line* (como em debates de *chats*, por exemplo).

Após tecer esclarecimentos sobre os conceitos teóricos que embasam o ensino de nossa língua materna, retomo, então, a primeira questão suscitada no início desta seção, que busca esclarecer o objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizarei a frase proferida por Britto (2007) que afirma que o propósito do ensino de língua portuguesa é “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997: 14). Mas afinal, o que isso significa? E o que isso tem a ver com alfabetização e letramento?

Para responder a essas indagações, mais do que pertinentes, vou me valer, mais uma vez, do posicionamento do Unesco (2008). Antes disso, cabe referir que a alfabetização e o letramento, antes de necessitarem de conceituação para distingui-los, devem ser vistos como processos interdependentes e indissociáveis, que se complementam.

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. Isso quer dizer que a alfabetização é um processo fundamental para que todas as pessoas possam se envolver e participar de modo autônomo em ações nas quais a linguagem escrita esteja de algum modo presente. Pessoas não alfabetizadas não têm autonomia para lidar com a escrita em seu cotidiano. Sabem muitas coisas sobre a escrita, criam estratégias para lidar com situações em que a escrita está presente, mas não possuem conhecimentos suficientes para participar de modo pleno em diversas práticas sociais.

Assim, o objetivo de uma aula de língua materna deve ser proporcionar aos alunos intimidade com a leitura e com a escrita, em suas diversidades, para que consigam fazer uso frente às práticas sociais que exigem a linguagem escrita. Nisso, entra o conceito de letramento, que não deve ficar só no plano teórico, mas sim, deve servir de base ao professor para que tenha condições de proporcionar aos alunos ambientes de interação social significativa, de modo a oportunizar a construção de sentidos em torno de textos a ler e a escrever. Lembrando-se sempre que o letramento é um processo que tem início quando se entra em contato com diferentes manifestações da escrita na sociedade e que se prolonga com a participação em variadas práticas relevantes (que envolvem a escrita no cotidiano das pessoas), que vão desde uma simples conversa informal em casa sobre alguma notícia do jornal ou da televisão a uma entrevista para emprego ou a participação em uma mesa de debates. A alfabetização é uma das práticas que “introduz os estudantes na reflexão sobre o sistema de escrita (saber para que serve, sua função social), que promove o domínio desse sistema (saber como ele funciona) e que introduz aprendizagens sobre a leitura e a produção de textos.” (Unesco, 2008: 75). Portanto, alfabetização e letramento, tal como abordados aqui, demonstram a necessidade de serem vistos como processos que se complementam e que necessitam ocorrer simultaneamente para que surtam bons resultados.

É importante, por fim, ressaltar que tanto a alfabetização como o letramento são conceitos plurais e dinâmicos, ou seja, nem as conceituações aqui trazidas, nem outras têm caráter permanente; estão sujeitas a constante modificações.

1.2 MODELOS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES

Há, pelo menos, dois modelos de letramento que têm sido abordados nas últimas três décadas. Kleiman (1995), com base em Street (1984), distingue dois modos de se pensar o letramento: pelo modelo autônomo e pelo modelo ideológico.

De acordo com o modelo autônomo de letramento, o aprendizado da leitura e da escrita proporciona uma melhora na vida, proporcionando à pessoa um aprimoramento social, cultural e econômico. A escrita colabora para a construção de uma sociedade. Quando se trabalha com a perspectiva de letramento calcada no modelo autônomo, em que se reflete sobre a dicotomia: sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos, dispõem-se do conceito de letramento significando que ser letrado equivale a “ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.” (KLEIMAN, 1995: 17).

Já no modelo ideológico, investigam-se o adulto e a criança de um grupo social versus os de outro grupo, de como falam sobre o texto, com o propósito de caracterizar esse tipo de prática (mistura de oralidade e escrita) e, muitas vezes, correlacioná-la com o sucesso escolar da criança, de modo que, o letramento, nessa perspectiva, “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever.” (KLEIMAN, 1995:18).

Segundo a definição de letramento pelo modelo autônomo trazida por Kleiman (1995), as práticas na escola passam a ser um tipo de prática de letramento, entre outras, que desenvolvem algumas habilidades (e não outras) e que determinam um modo de utilizar o conhecimento sobre a escrita. A escola, que é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento, preocupa-se, muitas vezes, apenas com um tipo de prática de letramento: a **alfabetização**, entendida como o processo de aquisição de códigos, concebido em competência individual, necessária para se alcançar o sucesso escolar. Assim, afasta-se de outras práticas de letramento, que, por assim serem, envolvem prática social, ou seja, interação entre indivíduos, o que é bem exemplificado por outras agências de letramento, tais como a família, o ambiente de trabalho, a igreja, etc.

A prática que subjaz à concepção de letramento apregoada na escola (concepção dominante na sociedade) é a denominada de modelo autônomo. Este é o modelo que prevalece em nossa sociedade. Essa concepção “pressupõe que há apenas uma maneira de o

letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 1995: 21).

O modelo autônomo contrapõe-se ao modelo ideológico, que afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para o grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (KLEIMAN, 1995: 21) O modelo ideológico não pressupõe uma relação causal entre letramento e civilização (progresso, modernidade). Ele não faz a secção entre grupos orais e escritos, ao contrário, pressupõe a existência e investiga as características das interfaces entre práticas orais e práticas letradas.

Assim, como menciona a autora (KLEIMAN, 1995), as práticas de letramento a serem desenvolvidas na escola e as relações destas com o modelo subjacente permeiam o sucesso ou fracasso na construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados.

1.3 AS IMPLICAÇÕES DOS MODELOS DE LETRAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR.

Para melhor compreendermos as ideias que subjazem aos dois modelos de letramento referidos no item anterior desta seção, abordá-los-ei separadamente, traçando suas principais características, suas consequências e, sempre que possível, tentando compará-los. O objetivo é proporcionar ao leitor um aprofundamento na compreensão dos modelos de letramento, bem como fazê-lo vislumbrar as realidades que os subjazem.

1.3.1 Modelo Autônomo de Letramento:

Quanto ao modelo de letramento autônomo, bem explica Kleiman (1995), que

a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações

estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos. (KLEIMAN, 1995: 22)

Assim, tem-se que a escrita se apresenta mais qualificada do que a fala, de modo que a oralidade não contribui para a organização do pensamento. Parte-se do pressuposto de que a escrita (e só ela) é causa de desenvolvimento cognitivo.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Luria (apud KLEIMAN, 1995) apontam que “(...) o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita.” (KLEIMAN, 1995: 24) Assim, a escrita causa desenvolvimento cognitivo. A pesquisa demonstra que apenas os sujeitos escolarizados conseguiram explicar os princípios que estavam envolvidos nas resoluções dos problemas propostos, de modo que, esses sujeitos escolarizados eram os únicos que forneciam as respostas almejadas pela escola, pois possuíam a sistemática do conhecimento dessa prática social. Os sujeitos não-escolarizados, por sua vez, revelaram estratégias bem complexas diante de problemas metalinguísticos. Dessa forma, vislumbra-se que “a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o ‘saber dizer’”. (KLEIMAN, 1995: 27)

Kleiman (1995), sabiamente, alerta-nos para o fato de que a associação da escrita ao processo cognitivo é permeada de problemas, principalmente porque em pesquisas que dividem os entrevistados em dois grandes grupos: letrado/escolarizados e não-letrados/não-escolarizados tendem a esperar como resposta o dizer dos letrados. Em tais pesquisas, há o dizer dos letrados como norma, até mesmo porque os entrevistadores advêm de grupos escolarizados, são membros letrados e, isso pode acabar fornecendo argumentos para reproduzir o preconceito a ponto de criar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem e os que não sabem ler e escrever. Além disso, escolarização e letramento são inseparáveis – como saber se os efeitos obtidos nos testes são da escrita e não da escola?

Fazer a dicotomização da língua em oralidade e escrita pressupõe que elas sejam profundamente distintas. Essa perspectiva não tem mais espaço frente aos atuais estudos, principalmente se o enfoque não recair na tentativa de polarizá-las. Para o modelo autônomo, o texto escrito seria genuinamente prática de letramento e este, principalmente, quando visto quanto a uma produção do tipo ensaio (argumentativo/expositivo). Ao refletir sobre as formas escritas e orais, vemos que nem toda oralidade é informal e sem planejamento⁵, ao passo que,

5 Como exemplo de oralidade formal e planejada, podemos citar uma palestra, em que o palestrante a apresenta oralmente, mas normalmente o texto ali falado está calcado em um ou mais textos

também, nem toda escrita é formal e planejada⁶. Se ambas forem vistas da perspectiva de um contínuo entre elas, “a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo (...) e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal” (KLEIMAN, 1995: 28-29).

Assim, principalmente, após as reflexões de Bakhtin sobre a linguagem e da Análise do Discurso que considera a prática social constitutiva da linguagem, torna-se difícil sustentar a redução da dimensão interpessoal da escrita, conforme dispõe Kleiman (1995):

A linguagem, seja qual for a modalidade de comunicação, é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador. (...) Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de textos, apesar de suas grandes diferenças formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer. (KLEIMAN, 1995: 29):

Assim, perceber que escrita e oralidade são um *continuum* e que devem ser vistas através de suas semelhanças constitutivas (e não pelas diferenças formais) permite-nos perceber a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico das crianças (ou adultos, conforme o caso), substituindo, assim, o processo de ruptura que subjaz e determina a práxis escolar. (KLEIMAN, 1995).

O suporte do adulto nos eventos de letramento é essencial, tanto no processo de aquisição da oralidade, como na introdução da criança no mundo da escrita com sucesso, sendo este suporte deveras significativo nessas interações. Assim, conclui Kleiman (1995) que, “por todas essas razões, faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença.” (KLEIMAN 1995: 31).

Partindo, então, dessa perspectiva que prega um *continuum* entre leitura e escrita, alguns comentários mais específicos se fazem necessários.

Um dos corolários da aquisição da escrita é atribuir poder transformador das estruturas mentais como atributo intrínseco a ela. É comum na mídia propagar-se a ideia de que a escrita é absolutamente valiosa para que a pessoa consiga progredir socialmente, elevar seu potencial humano, integrar-se à vida moderna, ao igualitarismo, à mobilidade social etc. Nessa perspectiva, os modos de pensamento orais estariam determinados por questões de

anteriormente produzidos e escritos e, por vezes, confeccionados pensando-se exclusivamente nessa prática oral.

6 Como exemplo de escrita informal e sem planejamento, prática bem comum e atual que exemplifica isso, são as conversas *on line*, em *chats* e programas de transmissão instantânea de mensagens como o *messenger (msn)*, *orkuts* e *twitters*.

sobrevivência do grupo. Já os modos de pensamento escritos seriam mais complexos. Os grupos que dominam a escrita utilizariam uma lógica mais abstrata e, na realização das diversas operações cognitivas, estariam livres de considerações contextuais. No entanto, Graff (1979), mencionado por Kleiman (1995), frente a pesquisas e ao árduo estudo sobre esta questão, verifica que a sociedade valoriza o que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita, ou seja, “a ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social”, (KLEIMAN, 1995: 34) a isso denomina-se de “mito do letramento”.

Como já mencionado, a influência da mídia e de campanhas públicas e privadas contra o analfabetismo acaba perpetuando o mito de que a pobreza leva ao analfabetismo e este, por sua vez, inibe o progresso, a produtividade, o avanço cultural e espiritual das pessoas que “sofriam desse mal”. Contudo, como afirma Kleiman (1995: 37), trata-se de “uma grande gama de consequências para cuja postulação não existe evidência histórica” Não há, segundo a autora, dados que comprovem que a alfabetização gera mobilidade social.

Dessa forma,

(...)não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização. Entretanto, as vozes de historiadores, educadores, sociólogos raras vezes se fazem ouvir na mídia entre as vozes mais fortes dos políticos profissionais e dos burocratas. (KLEIMAN, 1995: 37).

Uma das consequências indesejáveis do modelo autônomo de letramento tem relação com esse mito, pois nele atribui-se o fracasso escolar e a responsabilidade por esse fracasso às pessoas que pertencem à gama de pobres e marginalizados. É comum que indivíduos nesta situação percebam o problema da falta de alfabetização com as consequências apregoadas e perpetuadas pela sociedade tecnológica em que vivemos, o que, no entanto, segundo Kleiman (1995), foge da realidade social verificada, pois o fracasso escolar, segundo as pesquisas realizadas, não estaria associado diretamente à pobreza, mas sim à incompatibilidade da forma de ensino com as necessidades que estes grupos demandam.

1.3.2 Modelo Ideológico de Letramento

No modelo ideológico de letramento se fala em práticas, no plural, não se inferindo, portanto, a existência de um único tipo de letramento como apregoa o modelo autônomo.

Kleiman (1995) se reporta a um estudo etnográfico realizado por Heath (1982 e 1983) no sul dos Estados Unidos, no qual a pesquisadora observa eventos de letramentos⁷ (como, por exemplo, leitura de histórias antes de dormir) em três grupos de crianças em estágio pré-escolar: dois grupos de famílias de classe média que apresentam práticas de letramento superficialmente equivalentes, mas que, se observadas a fundo se distinguem radicalmente (a esses dois grupo mais próximos e, ao mesmo tempo distintos, Kleiman (1995) foca sua análise), eis que um com famílias com nível de escolarização alto (universitário) e outro com famílias de baixa escolarização, e o terceiro grupo (mais pobre) em que eventos de letramento simplesmente não acontecem.

Desse estudo, conclui, resumidamente, que as práticas de letramento mudam conforme o contexto e, que o modelo de orientação letrada prevalente na escola “constitui oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos.” (KLEIMAN, 1995: 40). Isso se dá devido ao modo como os eventos de letramento, aparentemente similares, são conduzidos no ambiente familiar pré-escolar. Nos grupos altamente escolarizados, as crianças são levadas, constantemente, a desenvolver habilidades cognitivas como aprender a falar informativamente sobre o livro a cuja história foi apresentada, bem como a relacionar acontecimentos e personagens desses livros aos da vida real, de seu cotidiano, o que não ocorre em famílias menos escolarizadas que, apesar de colocarem a criança em contato com o livro, não desenvolvem esse tipo de associação, nem proporcionam à criança qualquer reflexão sobre os fatos narrados nas histórias. Ou seja, nos grupos de baixa escolarização, os adultos não estendem as práticas de letramento a outros contextos. Não existe a verbalização nem a retomada constante do que foi visto. É interessante notar que tal diferença diz respeito à práticas orais letradas.

7 Eventos de letramento: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995: 40).

Ademais, a pesquisadora notou que, nas famílias de baixa escolarização, ao contrário do que ocorre nas de alta escolarização, as crianças não são encorajadas quando inventam histórias, pois poucos são os membros dessa comunidade que detêm o papel de contadores de histórias e, também, as histórias por esse grupo valorizadas são as que enfatizam algum tipo de lição moral. Assim, quando as crianças desses dois grupos chegam à escola, nos três primeiros anos, ambas são bem-sucedidas, eis que nesse período, o trabalho com o livro centra-se na leitura de partes do texto e na resposta a perguntas sobre informações explícitas das histórias. A partir da quarta série, em que a escola pressupõe que a criança pode estender suas práticas em eventos de letramento a outros contextos, a diferença entre os dois grupos transparece, sendo que as crianças do grupo altamente escolarizado são bem-sucedidas, eis que já familiarizadas com esse tipo de prática, ao passo que as do outro grupo, não. (KLEIMAN, 1995).

O estudo de Heath (apud KLEIMAN, 1995) mostra as falhas da escola ao ignorar as características de letramento das crianças e não proporcionar-lhes o ensino de que necessitam. O modelo subjacente à escola pressupõe que a criança se adapte a ele e não o contrário. Terzi (2006), que também tece reflexões importantes sobre o mesmo estudo de Heath, conclui que tal trabalho

(...) mostra, sem dúvidas, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média [altamente escolarizada] não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. (...) A principal revelação do trabalho é que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento e das necessidades que ela apresenta. (TERZI, 2006: 47).

Dessa forma, resta patente que o modelo autônomo, que determina as práticas escolares, considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que independe do contexto social em que está inserida a criança e, assim, deve promover as atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de ler, interpretar e desenvolver seus textos priorizando o gênero argumentativo, sem levar em consideração as reais competências já existentes no aluno e o processo que deve ser desenvolvido nele para se alcançar tal fim (se é que esse fim é realmente o que ele necessita para interagir produtivamente na sociedade).

O trabalho de Heath (apud KLEIMAN, 1995), portanto, mostra que as práticas escolares, no contexto americano, estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que direcionam os alunos por caminhos previamente determinados, não em função de sua inteligência ou potencialidade cognitiva, mas sim, em função de sua classe social e/ou etnia. Assim, estes caminhos efetivamente reproduzem as

desigualdades do sistema. Kleiman (1995) afirma que estudos no contexto brasileiro mostram uma situação análoga à reprodução do *status quo* pela escola, que, no entanto, é agravada pela pobreza e analfabetismo generalizado.

1.3.3 Uma terceira visão de letramento: síntese

Primeiramente, é essencial esclarecer que não se pretende propor um novo modelo de letramento, no sentido de criar uma nova perspectiva. O que se fará nessa seção é apresentar a visão de Marcuschi (2001) sobre os dois modelos de letramento anteriormente trabalhados e a sua proposta de um novo modelo de letramento. Notem que a proposta é do referido autor, a ideia é dele, mas já me posiciono ao seu lado, nessa nova perspectiva.

Marcuschi (2001) pretende mostrar que há um modo de postular o ‘continuum fala-escrita’ sem incorrer na crítica de Street (1995) (apresentada por KLEIMAN (1995) e refletida nas subseções anteriores). Além disso, o autor defende a ideia de que “se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como prática social situada. (...) Estudar o letramento é estudar o uso de textos escritos em contextos sociais” (MARCUSCHI, 2001: 24).

O referido autor observa que atualmente a definição de letramento encontra-se saturada. Percebemos que há tantas definições quanto a quantidade de pessoas que a tentam definir, e que tem diferentes significados, tanto do ponto de vista sincrônico como do diacrônico:

investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Friso que se trata de práticas linguísticas, isto é, não ignoro que no caso do letramento a *língua* está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem, pois nossa visada volta-se para a *língua em uso*. (MARCUSCHI, 2001: 25)

Assim, a língua é vista sob o ponto de vista sociointerativo, diferindo da padronização da escrita que transformou o mundo cognitivo e socialmente. Marcuschi (2001) aponta que essa visão de *continuum* entre oralidade e escrita, na verdade, segundo a visão de Street, não inova, apenas veste de uma nova roupagem a questão dicotômica, na tentativa de atenuá-la. Street propõe o modelo ideológico, “que sugere a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em

qualquer sociedade” (MARCUSCHI, 2001: 27). No entanto, tal posição, para o autor, não desbanca o modelo autônomo.

O modelo ideológico de letramento enfatiza práticas de letramento, contrapondo-se ao modelo autônomo, ligadas a estruturas culturais e de poder na sociedade e o reconhecimento da variedade de práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes contextos. No entanto, Marcuschi (2001) observa que, embora autores como Street que pregam o contínuo fala-escrita, eles acabam sucumbindo ao mito das grandes divisões entre essas competências. Isso porque negam elementos paralinguísticos e não-verbais que a escrita tenha, e pela noção reduzida que eles têm de contexto social. Portanto, o autor pretende sugerir, como adequado para enfrentar os problemas de letramento, um modelo que

(...) parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001, p.28).

Marcuschi (2001) adverte que o estudo de letramento deve ser vinculado a aspectos etnográficos, pois ele se dá em uma estreita relação com a cultura, já que em cada cultura verificamos particularidades intrínsecas ao modo de pensamento e comportamento dessa. E isso influencia substancialmente a forma de agir e interagir socialmente do ser humano. A escrita é meio de potencial interação social, mas o contexto social exerce influência positiva sobre o papel da escrita, de modo que a diferença entre fala e escrita perde a tradicional ênfase. O postulado central de autor é que “todo o sentido é situado e todo o uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais.” (MARCUSCHI, 2001: 32).

O autor traz à tona a questão crucial que deve ser examinada, qual seja, como formas particulares de escrita foram privilegiadas? Para explicar a questão, o autor traz exemplos de situações em que se privilegia a escrita e estes normalmente aparecem quando não se deseja uma interação face a face, por variados motivos, como o receio de uma represália. Tal é o caso de adolescentes que, para declararem-se amorosamente, preferem fazê-lo por um bilhete ou similar, procurando evitar ter de encarar uma possível rejeição, ou, ainda, a escrita em diário e a escrita colaborativa⁸. Assim, nesses casos, a escrita serve como mediadora. O interessante é que nessas peças escritas “se percebe uma proximidade muito grande das

8 Escrita colaborativa é aquela em que algumas pessoas reunidas debatem sobre determinado assunto, chegam a um consenso, e uma pessoa assume a função de resumir e colocar no papel a ideia de todos compilada.

estratégias da oralidade na formulação da escrita, tais como o descuido com as regras aprendidas na escola para a escrita.” (MARCUSCHI, 2001: 34-35).

Portanto, a língua, vista como uma totalidade que constitui os sujeitos, é marca de identidade, seja de identidades de grupos, de nações, de países, de regiões, de indivíduos etc. Elas são, como bem nos lembra Britto (2007), produções históricas e sociais, “daí a limitação das percepções dicotômicas da língua que se constituíram na tradição dos estudos linguísticos e dos modelos pedagógicos de ensino de língua materna” (BRITTO, 2007: 24). Assim, elas são apresentadas em pares excludentes, tais como *próprio* e *impróprio*, *adequado* e *inadequado*, forma *culta* e *popular*, língua *padrão* e *não-padrão*, entre outras. Não se pode afirmar que essas formas de apreensão do fenômeno linguístico são ilegítimas, “pelo contrário, é preciso considerá-las como resultado da política e dos focos de interesse que se manifestam nas formas como se realiza a luta de poder. Por isso, faz todo o sentido afirmar que língua é poder.” (BRITTO, 2007: 24). É possível afirmá-la como forma de poder, porque o domínio sobre a linguagem e os modos legitimados de seu uso, em sociedades letradas, como a que nos inserimos, é uma forma de ostentar poder. E assim, que se sustenta o preconceito linguístico, que faz as pessoas crerem que o domínio da língua legitimada e a reprodução de estereótipos de cultura podem trazer sucesso social (como já referido nas subseções anteriores). Ademais, Britto (2004) lembra-nos que “o preconceito linguístico resulta do preconceito social e das formas políticas e econômicas de exclusão, e não será eliminado por uma política linguística corretiva” (BRITTO, 2004: 123), em que o professor, como representante institucional, seria apto a ditar ao aluno o que é “correto” ou “incorreto” reforçando estigmas sociais, de modo a não aceitar variedades linguísticas.

Os contextos de aprendizagem escolar agem como catalizadores das diferenças nos sistemas de crenças e nos valores de grupos letrados e não-letrados. Kleiman (1995), em sua pesquisa, demonstra a potencialidade de transformação da concepção de letramento dominante nesses contextos.

A escrita e a oralidade entram em choque quando comparadas por status de prestígio social, em que a escrita destaca-se, principalmente quando consideramos que só ela tem herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da sociedade e só ela é objeto de normatização, gramaticalização e dicionarização. Tal potencialidade de conflito nos permite entender melhor por que determinadas práticas pedagógicas, aparentemente sustentadas em princípios pedagógicos razoáveis, não são bem-sucedidas. Para exemplificar tal situação, Kleiman (1995) reproduz o caso de uma professora que tenta que os alunos escrevam (em uma tarefa conjunta) uma receita de bolo. No entanto,

os alunos demonstram certa dificuldade em realizar a tarefa, pois a professora acaba “tentando construir uma função para a escrita que era perfeitamente preenchida pela oralidade” (KLEIMAN, 1995: 51). Isso acontece porque o foco da atividade está na forma desse tipo de texto, em que os alunos têm dificuldade de compreender, e não, em relação ao procedimento envolvido diretamente na receita culinária. Assim, Heath (apud KLEIMAN, 1995), aponta que “nem todos os grupos letrados verbalizam ou se apoiam na escrita para analisar a sequência de passos envolvidos na realização de uma tarefa, e, com certeza, os grupos de tradição oral têm outras estratégias para auxiliar a memória.” (KLEIMAN, 1995: 51). A essa tarefa de auxiliar a memória atribuída à escrita, não só Kleiman (1995), mas também Britto (2007) fazem referência. Realizar tarefas como essa, de tradução da fala para a escrita, decorre de uma concepção de letramento autônoma, que, novamente, se questiona.

Um exemplo de estratégia autônoma de letramento que se demonstrou extremamente negativa e que vale relatar, chamarei de “caso da bula”. Ela está calcada em um tipo de interação que muitas vezes é utilizada pelos alunos: trata-se da solidariedade. Os alunos (interlocutores) constituem entre si elos de solidariedade que servem para reforçar a identidade do grupo em situações de conflito, “mas que, ao mesmo tempo, torna disfuncional a participação dos alunos no curso, geralmente motivada pela mesma concepção de letramento que estão contestando.” (KLEIMAN, 1995: 53). Isso ocorre, normalmente, quando um aluno, frente a uma questão polêmica em que precisa se posicionar, opta por uma argumentação, dando início a frases do tipo “eu acho”, “eu penso”, etc e que, frente à exposição de seu argumento, são seguidas, pelos demais colegas, assertivas no mesmo sentido, pressupondo que a afirmativa do que primeiro se posicionou é uma afirmativa inquestionável, em que cada aluno, apenas, a corrobora. Isso pode acabar gerando um efeito negativo indesejado, qual seja, eles tornam-se uma massa uníssona, perdendo seu caráter de individualidade.

A estratégia da solidariedade, muitas vezes, é engatilhada pelos alunos, que seguem a linha de raciocínio indicada pelo professor nas assertivas declarativas que estão imbricadas em seus questionamentos, de modo que os alunos, mesmo que inconscientemente, são levados a pressupô-la como verdade e, assim, buscarem argumentos para sustentá-la, ao que seus colegas os seguem. (KLEIMAN, 1995).

A confiabilidade e a objetividade das formas escritas são construtos da classe que tem acesso à escrita:

A concepção autônoma de letramento não nos permite questionar textos como a bula, que vêm respaldados por instituições de prestígio, como seriam a instituição

médica e a própria tradição letrada, ambas instituições autoritárias. Entretanto, se analisarmos as nossas crenças em relação ao corpo de conhecimento que essas instituições representam, veremos que essa relação é uma questão de fé, e não lógica ou consistência interna. (KLEIMAN, 1995: 55)

No entanto, para os grandes grupos em que os livros e a classe médica não representam ser uma fonte confiável, os médicos estariam ali, não para sanar as doenças de seus pacientes, mas sim, para “tirar dinheiro dos pobres”. (KLEIMAN, 1995).

Kleiman (1995) traz, assim, o “caso da bula”, em que a professora ao ler a bula de um remédio com os alunos, tenta trazer para a sala de aula questionamentos sobre o uso de medicamentos sem a tutoria médica. Os alunos, que já têm uma concepção firme sobre o assunto e se posicionam contrários ao uso de medicamentos, ao serem afrontados pela perspectiva da professora acaba gerando neles efeito contrário ao esperado. “À medida que a professora vai desmontando os argumentos do aluno sobre as vantagens da medicina caseira, em vez de utilizá-los para discutir os pressupostos da informação e, se não destruí-lo, pelo menos relativizá-los, mais alunos se juntam ao primeiro”. (KLEIMAN, 1995: 56) Eles contestam as informações e demonstram seu desconforto em relação à atitude da professora, que além de não atingir seu objetivo inicial, acaba prejudicando o contexto de aprendizagem na sala de aula.

Assim, a concepção do modelo ideológico de letramento permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que considera como universalmente confiável ou válido (porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada), eis que em tal modelo afirma-se que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social. Esse tipo de situação conflitiva na aula poderia ser prevista se o professor cuidasse de adaptar a sua prática de letramento à realidade social do aluno, e não que (como vem ocorrendo) esperasse que o aluno se adapte ao modelo autônomo de letramento implantado e consagrado no âmbito escolar. Então, apenas quando conseguirmos desnaturalizar as práticas de ensino calcadas nesse modelo dominante nas salas de aula é que será possível pensarmos na construção de contextos efetivos e em aprendizagem. (KLEIMAN, 1995: 57) Para pensarmos em práticas de letramento é preciso que conheçamos, também, as práticas dos grupos não-escolarizados para que compreendamos suas estratégias e possamos levar em consideração suas particularidades. Mas isso só é possível se adotarmos algumas das perspectivas inseridas no modelo ideológico de letramento. Ou seja,

levando em consideração o fato de que os objetivos que nos interessa atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante (Erickson, 1987) e crítica (Freire, 1980), devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento

importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas. (KLEIMAN, 1995: 58)

Diante dessas realidades, devemos questionar o discurso de verdade que embasa os gêneros textuais, como o discurso jurídico, midiático, de manuais de instrução, etc. Neste interregno, a escola, que prega o modelo autônomo de letramento, passa aos alunos o empoderamento dos discursos, dos gêneros textuais, como sendo estes os transmissores de uma verdade única e inquestionável.

Retomando o modelo pregado por Marcuschi (2001), o que lhe interessa é defender o contínuo, não como uma continuidade, não como uma linearidade de características, mas sim, como uma relação gradual, na base de relações múltiplas (e não uma relação polar), em que se interpenetram uma série de elementos, “sejam em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001: 36)

Portanto, ele retoma a parte das noções de eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas para explicar seu modelo de letramento. Marcuschi (2001) conceitua: eventos de letramento como “eventos comunicativos mediados por textos escritos”; práticas de letramento, como “modelos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento” – retomando tal conceituação de Barton (apud STREET, 1995:2, in MARCUSCHI, 2001: 37). Os dois primeiros termos já foram longamente trabalhados neste estudo, cabe agora esclarecer no que consistem as práticas comunicativas, contexto em que Marcuschi (2001) pretende trabalhar a oralidade e o letramento. Assim, as práticas comunicativas consistem em atividades sociais em que a linguagem ou comunicação é produzida (GRILLO, apud MARCUSCHI, 2001). É na perspectiva desses três conceitos que o referido autor apresenta seu modelo. Primeiramente ele alerta-nos que é simplista a perspectiva que trata a escrita como uma habilidade a ser adquirida ou uma competência tipológica de gêneros textuais consolidados. Ambos enfoques consideram letramento em termos de interações entre os participantes. Segundo Marcuschi (2001: 41)

quando nos apropriamos dos gêneros nos apropriamos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária). Isto porque os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento.

É com base na noção de gênero textual que ele determina a possível relação entre texto e modalidades linguísticas no contínuo observado, partindo-se do fato de que todo o uso da língua é situado no tempo e no espaço. Esses usos são a sedimentação das práticas sociais e, portanto, gêneros textuais, como, por exemplo, um sermão, uma carta pessoal, uma piada, um romance, uma lista de supermercado, um artigo científico, uma notícia de jornal, uma bula de remédio, uma receita culinária, uma crônica jornalística etc. Assim, podemos concluir que gênero, muitas vezes, é uma prática social mais abrangente que envolve simultaneamente oralidade e letramento. Constatamos, portanto, que oralidade e letramento são profundamente imbricados em sociedades altamente penetradas pela escrita. As diferenças estão na natureza das práticas a serem desenvolvidas, que determinam os gêneros textuais como sociocomunicativos, situados cultural e historicamente. Assim, “os gêneros foram se constituindo historicamente na medida em que foi se tornando necessário realizar novas atividades com a língua.” (MARCUSCHI, 2001: 46).

Com fulcro em todo esse aparato teórico, restou claro que a dicotomia entre fala e escrita não se mantém; fala e escrita são um contínuo situado da língua; letramento é uma prática social relacionada a situações de poder e de acordo com o local (espacial e cultural) em que está situada. Dessa forma, Marcuschi (2001) traz alguns questionamentos, destacamos o seguinte:

será que é mais fácil, na escola, lidar com a variação de gêneros ou com a variação sociolinguística e dialetal? (...) O certo é que a escola mal lida com a variação linguística e não tomou conhecimento algum da variação de gêneros, em especial na sua relação com os dois modos enunciativos da língua: fala e escrita. (MARCUSCHI, 2001: 47).

Frente a esses inquietantes questionamentos, somos (nós, professores e gestores educacionais) levados a parar e refletir sobre nossas reais práticas de letramento escolar. E é exatamente nesse ponto que se calca o presente estudo.

2. A experiência docente

2.1 O contexto (escola, alunos, professora, proposta)

Realizei o meu estágio de Português em uma escola da Rede Pública de Ensino situada nesta capital. O alunado que frequenta a escola, em torno de quarenta por cento, é oriundo do

próprio bairro (Itu Sabará) e são de classe média-baixa; os sessenta por cento restantes são procedentes dos arredores. Estes vêm das vilas: Jardim, Coqueiros, Brasília, Margarita e Petrópolis, comunidades que são extremamente carentes, e dos bairros Passo das Pedras, Coinma e Jardim Itú, que são comunidades pobres. Tal diversidade de procedência ocorre, segundo a direção da escola, principalmente, porque a escola possui Ensino Médio.

A escola está situada em um bairro que é predominantemente residencial, possuindo apenas um pequeno comércio na avenida principal, Alberto Pasqualini, e armazéns nas ruas transversais. É visível a participação dos pais (predominantemente das mães) na vida escolar dos filhos. Durante meu período de estágio, diversas vezes, observei a entrada na escola de mães questionando o desenvolvimento escolar de seus filhos. A escola conta com o Clube de Mães Treze de Maio, que se localiza ao lado da mesma e que proporciona, entre outras atividades de integração, jantares para a comunidade. A escola, por sua vez, organiza, através de seu CPM (que é plenamente ativo), entre outras atividades, chás para as mães, os alunos, os professores e o corpo diretivo da escola, visando a arrecadar fundos para investimento na própria escola. Nesse tipo de evento, os alunos preparam apresentações para os pais. E, assim, para a realização desse tipo de evento, que ocorre no ginásio multiuso da escola (ambiente amplo, com medidas esportivas oficiais, que acomoda muitas pessoas), a comunidade e a escola se engajam como um todo.

Apesar de ser uma escola pública e, por muitas vezes, sofrer falta de materiais escolares, tais como folhas para xerox, toner, tintas, etc, considero-a uma escola privilegiada, pois, devido ao apoio do Consulado Japonês e a parceria que a escola mantém com este, ela possui alguns recursos que outras escolas públicas não têm. A escola construiu recentemente um ginásio poliesportivo fechado, onde diversos eventos (além das atividades de educação física e o JERGS – Jogos Esportivos do Rio Grande do Sul) ocorrem, como formaturas, palestras, festas juninas, etc. O Consulado Japonês patrocinou a construção do ginásio e, durante o período de estágio, verifiquei que estavam nas tratativas da construção de mais um pavilhão de alvenaria para a escola, substituindo o decadente pavilhão de madeira (antigas brizoletas), o que proporcionaria melhores condições de estudo aos alunos. Atualmente, a construção já foi realizada e está em vias de inauguração. Ademais, a escola conta com uma biblioteca informatizada, um laboratório de informática com conexão à internet, sala de vídeo com data show e projetor, rádios e aparelhos de DVD (todos esses ambientes/recursos foram utilizados durante meu estágio) e outros ambientes como laboratório de ciências.

Essa disponibilidade de recursos certamente auxilia o professor em sua tarefa de educar. No entanto, notei que pouquíssimos professores fazem uso destes recursos, e, ao

serem questionados do porquê, responderam-me que era devido à dificuldade de manter os alunos quietos e comportados e que, algumas vezes, eles acabavam estragando os materiais e até furtando coisas, como balança de precisão (do laboratório de ciências, que, segundo me informaram, os alunos a “pegaram” para medição de drogas), teclados e mouses de computadores, etc. Com isso, a escola, como não recebe verbas para manutenção, nem para reposição de eventual estrago, acabaria ficando desprovida de tais recursos.

É claro que esses problemas excepcionalmente podem ocorrer, mas acredito que os benefícios do uso desses recursos valem o risco e, no momento em que os alunos se acostumam a frequentar tais ambientes e entendem a importância da preservação dos materiais que são de seu uso, tais fatos certamente deixariam de ocorrer, ou seriam minimizados a ponto de se tornarem insignificantes.

A turma em que lecionei era da 5ª série do Ensino Fundamental (turma 51). Era uma turma um tanto heterogênea, composta por alunos de idade entre 10 e 14 anos, sendo que a maioria situava-se com idade entre onze e doze anos. Apesar de se sentarem, sempre, de forma a se constituírem em pequenos grupos, os alunos eram bastante unidos.

A professora titular da disciplina exigiu que fossem trabalhados os seguintes conteúdos: uso das aspas; uso dos parênteses e travessões; adjetivo; flexão nominal (feminino/masculino e singular/plural) e ordem das palavras nas frases. Designou o gênero narrativo para ser apresentado e trabalhado com a turma. Solicitou, ainda, que fossem realizadas atividades de produção textual, bem como iniciadas as atividades decorrentes do programa *Olimpíada da Língua Portuguesa*, cujo tema designado é “O lugar onde vivo”, devendo ser desenvolvido no gênero poema. Porém, nem todos os conteúdos foram contemplados, tendo em vista a escassez de tempo e a complexidade de cada um deles. De início, excluí o conteúdo de travessão e de parênteses por considerar funcionalmente não relevante para o fim proposto neste projeto.

O professor tem a função de verificar os itens que são essenciais ao gênero que pretende trabalhar e selecioná-los de modo que os que não tenham funcionalidade para atingir aquele fim sejam efetivamente excluídos. Assim, sendo o “*gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002: 27), tudo o que não for constitutivo do gênero a ser trabalhado em sala de aula não será essencial. Sendo assim, para a perspectiva aqui desenvolvida, que baseia o ensino no gênero textual que é trabalhado em sala de aula, primeiramente deve-se estabelecer o gênero e somente a partir dele pode-se

estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos. Na realização do projeto de estágio, trabalhei com diversos gêneros textuais, mas o mais marcante foi, certamente, o gênero poema, no qual os alunos efetivaram várias atividades e confeccionaram sua última produção textual. A esse gênero, por exemplo, são-lhe constitutivos conteúdos como rima, verso, estrofe, que, desde a elaboração do projeto, já faziam parte dos conteúdos que pretendia lecionar, ao passo que outras matérias foram previamente excluídas.

Evidentemente, alguns itens que não são essenciais ao gênero podem vir a ser utilizados frente às necessidades que os alunos apresentem, como ocorreu, no meu caso, com o uso do travessão.

Na trajetória de meu estágio, surgiu um incidente que me fez adentrar em conteúdos que estão mais presos em um domínio mais abstrato da língua, como as “convenções de escrita”, em que se insere a utilização de travessões. Tal conteúdo surgiu por força das necessidades advindas dos próprios alunos, que não reconheciam nele a funcionalidade de destacar, dar ênfase a algo (como apareceu em um dos poemas trabalhados em sala de aula) e apenas o conheciam com a funcionalidade de introdutor da fala de alguém.

Essa experiência foi uma das lições que tirei do estágio: jamais subestimar a necessidade de trabalhar com itens gramaticais que a princípio nos parecem insignificantes. Senti-me colocando em prática a proposta dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) (2009), de modo que nós, professores, devemos explorar as oportunidades que surgem naturalmente nas atividades que fazemos para explicar as proposições gramaticais, pois assim estamos fazendo um uso efetivo do texto e não usando-o como pretexto (no sentido traçado nos RC (2009)).

A professora titular recebeu-me muito bem e manteve com ela, durante todo o período de estágio, um bom relacionamento. A docente procurava estar a par das atividades que eu estava desenvolvendo com os alunos, mas jamais interferiu em nenhuma delas, o que me deu bastante autonomia e liberdade perante a turma. Em algumas ocasiões, alertava-me que certos conteúdos por mim trabalhados poderiam estar além da compreensão dos alunos de modo que estes não conseguiriam entender/realizar as tarefas. Creio que ela não falava isso por mal, mas sim por desconhecimento da capacidade de seus próprios alunos. E, também, por já estar tão imbricada na metodologia comumente aplicada, ou seja, utilização do livro didático como única fonte de conhecimento, de modo que ela se espantava em ver-me buscando outras fontes.

Os alunos, por sua vez, estavam acostumados com aquela metodologia: quadro – livro didático – quadro. Durante o período de observação (pré-estágio), notei que boa parte dos

alunos tinha uma baixa capacidade de expressão oral e de paráfrase, problemas com ortografia, dificuldades de compreensão dos significados discursivos, muita timidez para falar/ler em público, dificuldade de compreender o que os enunciados das atividades do livro didático solicitavam (liam pequenas histórias em quadrinhos, compreendiam o seu enredo, mas na hora de segmentar as partes da narrativa (“situação inicial”, “conflito”, “clímax” e “desfecho” – metalinguagem da narrativa), não conseguiam utilizá-la). Observei, também, que a professora titular dava muita ênfase para as nomenclaturas, exigindo do aluno que as decorasse. Isso provavelmente contribuía com a dispersão destes.

Tive que formular estratégias para trabalhar sem a metalinguagem da narrativa e, ao mesmo tempo, lidar com certas nomenclaturas. Procurei fazer minha proposta de estágio em cima dos interesses dos alunos. Para tanto, conversei com eles, e da conversa surgiram temas como o *reality show* “BBB 10”, fofoca deles mesmos, fofoca de celebridades, futebol, vídeo game, computador, *Orkut* e *Youtube*.

Assim, o eixo norteador do meu projeto de estágio girou em torno do tema “contar a vida”: a proposta ateu-se ao gênero narrativo (indicado pela professora titular), mais especificamente a um “relato de experiência vivida”, com um *corpus* que abrangeu desde textos de revistas e de jornais a textos literários, privilegiando produções em que o narrador contasse uma experiência da sua própria vida ou da vida de outrem. Objetivou-se, com isso, que, ao final das sequências didáticas, o aluno fosse capaz de produzir um texto narrativo em que relatasse uma experiência de sua vida, fazendo, para tanto, o uso dos conteúdos gramaticais abordados e estudados assiduamente em sala de aula.

A partir do projeto “Olimpíada de Língua Portuguesa”, foi desenvolvido, com os alunos, o estudo de poemas, visando à produção de uma poesia com os elementos inerentes a ela e de modo que os estudos gramaticais servissem para auxiliar o aluno a aprimorar seu texto. Portanto, o texto que constituiu o objetivo final do estágio foi um poema de caráter narrativo contando uma experiência vivida.

O tema escolhido baseou-se na ideia de que, contando a vida das pessoas, encontra-se a alteridade e a partir desta, por meio da linguagem, construímos nossa própria subjetividade. Assim, procurei estimular no aluno a percepção de que se pode conhecer e construir o mundo, os outros e a si mesmo por intermédio da língua. Busquei, também, tornar o aluno capaz de estabelecer um ponto de vista crítico em relação à veracidade das informações, seja atribuindo-lhes credibilidade, seja colocando-as em dúvida e, a partir disso, construir a ideia do que é o objeto do texto: um ponto de vista do enunciador, levando em consideração quais

são seus interlocutores em um determinado contexto espacial e temporal, por meio do universo sociocognitivo da língua que fala.

Tendo-se em vista a *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro*, projeto ao qual a escola aderiu, cujo tema é “o lugar onde vivo”, objetivava-se que o aluno resgatasse histórias, estreitasse vínculos com a comunidade e aprofundasse o conhecimento sobre a realidade, o que contribui para o desenvolvimento de sua cidadania, conforme prescrição do regulamento desse projeto.

Assim, referendando os objetivos gerais que estão descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), acredito que o domínio da língua tem estreita relação com a plena participação social. Então, compartilho de uma concepção de língua comprometida com a democratização social e cultural, para que se garanta, a todos, acesso aos saberes linguísticos necessários para a efetivação da atuação em sociedade. Entende-se, como um dos objetivos, promover a ampliação dos saberes preexistentes dos alunos para que cada um seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente. Dessa forma, o sentido da aprendizagem deve ser significativo, ou seja, deve pretender interagir com o conhecimento que os estudantes já têm, com os seus esquemas desse conhecimento precedente e com as suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) acerca da temática que se apresentará. Assim, busca-se o conhecimento prévio que os estudantes têm da língua materna para desenvolver um novo universo de compreensão que inclui língua e cultura como uma nova forma de observar o mundo. Isso é fundamental para que os alunos se sintam estimulados para aprender a Língua Portuguesa. Além disso, “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997:14) é um ponto fundamental do projeto que executei.

O Português, sendo compreendido como língua representativa de uma cultura, deve constituir junto com a Literatura uma única disciplina, afinal, em ambas, o texto é o cerne, eis que estas são pensadas como fenômenos dialógicos. Ademais, ressalte-se, a Literatura é, entre os diferentes usos da Língua Portuguesa, aquele mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundamentado no fenômeno da língua. Assim, conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) (2009),

O trabalho do ensino da língua portuguesa e literatura deve ser realizado conjuntamente e convergir para objetivos comuns, dando ao aluno condições de ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e construir-se como ser de linguagem que é (...). (RC, 2009: 53).

Em suma, a Língua Portuguesa tem como objeto o uso da linguagem, pois é na constante construção da vida social e individual, viabilizada por tal uso, que o ser humano se torna capaz de conhecer a si próprio, sua cultura e o mundo em que vive e interagir com seus semelhantes.

Dessa forma, o meu projeto de estágio tinha como objetivo conciliar o campo da narração (proposto pela professora titular da disciplina) – enfocando no gênero relato de experiência vivida (escolhido por mim) e o campo da poesia (indicado pelo Ministério da Educação para a *Olimpíada de Língua Portuguesa* e adotado pela professora titular), partindo das experiências que os alunos têm com esses dois tipos de textos. A partir disso, percorreu-se um longo caminho que desembocou em um poema narrativo de um relato de experiência vivida, conforme já salientado. Assim, o projeto se desenvolveu em duas vias: a via da narrativa (relato de experiência vivida) e a via da poesia. Na primeira via, partiu-se de um tema que os alunos já conhecem que é o “reality show” para despertar-lhes o interesse e aventurarem-se na primeira produção textual, cujo tema foi “julgar pela primeira impressão”. A seguir, trabalhamos com um tipo de texto muito presente na sociedade: fofoca. Opondo-se à fofoca, o comprometimento com a veracidade do gênero biografia foi enfatizado. Assim, foi-lhe apresentado um texto de caráter biográfico. Seguindo por este caminho, foi solicitado aos alunos que recolhessem informações verídicas de uma pessoa (em um caráter de entrevista) para que fosse feita a terceira produção textual, cujo tema foi “conte algo que alguém lhe contou”. Busquei demonstrar que o relato de experiência vivida circunda em variados meios culturais; para tanto, foi solicitada a produção de uma narração de uma experiência de uma celebridade. Como síntese dessas produções, foi proposto um diálogo em que os alunos colocar-se-iam lado a lado com a celebridade, falando sobre a vida e as histórias dessas personalidades famosas que tanto lhes atraem.

Por sua vez, na linha poética, iniciei as atividades com o que se acredita ser a experiência dos alunos com poesia no seu cotidiano: versos encontrados na internet (emails, *Orkut*, etc). Assim, criamos dois murais aos quais os alunos tinham acesso visual facilitando-lhes a tarefa de compreender a poesia. O primeiro, tratando das características da poesia, enquanto que o segundo foi preenchido, no decorrer das aulas, com exemplos de poesia. Visando a fornecer aos alunos maiores explicações sobre a composição de poemas, apresentei-lhes o poema *Tem tudo a ver*, de Elias José, analisando-o e verificando as características de estrofes e versos. Em seguida se realizou a primeira produção poética. Apresentei-lhes a música *Paratodos*, de Chico Buarque de Holanda, versejada em

redondilhas, para que conhecessem uma poesia narrativa de temática nacional, o que reforça neles o sentimento de serem brasileiros (e gaúchos).

Objetivando-se o melhoramento dos alunos frente a sua produção textual, foi proposta a reescrita de todos os textos produzidos. Procurava, quando eu lia as produções textuais dos alunos, fazer perguntas que os ajudassem a perceber as lacunas ou ambiguidades que havia em seus textos. Tentava dialogar com eles para que eles mesmos percebessem que certas partes de seus textos estavam incompreensíveis ou com alguma falta de coerência e/ou coesão. Instigava-os a pedirem a um colega que lesse seus textos para, assim, poderem perceber se algo estava faltando ou sobrando.

No decorrer de meu estágio, tive que adaptar, diversas vezes, o meu projeto inicial para que conseguisse deixá-lo adequado a suprir as necessidades que os alunos iam apresentando. De fato, a convivência diária acaba nos fazendo rumar para caminhos que nem se imaginava. Assim, trabalhei com meus alunos, de músicas atuais de pagode a Renato Russo, passando por poemas talvez “canônicos” de Camões, Vinícius de Moraes e Fernando Pessoa.

Trabalhei, ainda, com o texto jornalístico (crônica) *Rimas*, de Luís Fernando Veríssimo, o poema *Planeta Sim* e a crônica *Uma grande pergunta*, de Ricardo Silvestrin. Por fim, antes da última produção textual, apresentei-lhes a canção *Notícia de Jornal*, de Chico Buarque, estimulando, por conseguinte, a reflexão sobre quais histórias são contadas pela mídia e quais não são. Ao final, o aluno pode contar a *sua* história (mostrar aos demais colegas o que lhe interessa, o que gostaria que todos soubessem), em forma poética. Desaguando, dessa forma, na última produção da sequência didática: um poema narrativo com o relato de uma experiência vivida, conforme referido anteriormente.

Ao longo das tarefas didáticas, propus a análise de texto jornalístico, literário e musical para desenvolver nos alunos a capacidade de articulação de ideias, retirada de inferências possíveis do texto, sustentação de argumentação, visão e posicionamento críticos, objetivando a produção textual (desenvolvimento das habilidades de escrita), a compreensão com base nos conteúdos abordados e a dedução dos aspectos gramaticais estudados e suas funções. Apresentei, nessa descrição das sequências didáticas, apenas algumas das atividades que considero primordiais para a conclusão positiva de meu estágio. Isso se dá devido à influência que cada uma dessas atividades teve para que, ao término do estágio, os alunos estivessem no grau de desenvolvimento em que estavam.

As habilidades de leitura e de redação foram desenvolvidas por todo o período de estágio. No que concerne ao conteúdo gramatical, após o ensino do uso das aspas, dentro do

gênero narrativo, foram abordados o emprego dos adjetivos nesse gênero e sua imprecisão semântica, chegando-se a verificar as implicações dos adjetivos gentílicos na constituição dos sujeitos. Abordou-se, ainda, a flexão nominal, em que o objetivo principal foi fazer o aluno distinguir o sistema culto do coloquial e seus diversos empregos de modo a tentar amenizar o preconceito linguístico (BAGNO, 2009) já enraizado em nossa sociedade. Buscou-se, sempre, um encadeamento entre as matérias abordadas, mas, analisando mais profundamente algumas das atividades realizadas, vamos verificar nas subseções seguintes, que nem sempre esse encadeamento ocorreu, ou pelo menos, não da forma que eu, à época, imaginava.

2.2. Recorte para reflexão

De todas as atividades propostas em meu estágio (e foram muitas, como se pode deduzir pelo resumo apresentado na subseção acima), torna-se inviável analisá-las por completo; portanto, escolherei algumas que servirão de exemplos. A reflexão sobre as atividades que pretendo propor aqui leva-me a dividi-las em dois blocos, conforme segue.

O primeiro bloco é formado por três das atividades realizadas durante o estágio: debate oral sobre o texto *Reality Show*, a produção textual “fofoca”, em que cada aluno produziu um ou mais textos sobre alguma fofoca sua ou de alguma personalidade famosa, e a busca de poemas na internet (a poesia no mundo). Neste bloco, vemos um **resgate do aluno** e da cultura midiática, em que a escrita serviu de registro de práticas orais do cotidiano dos alunos. Interessante destacar que os temas (reality show, fofocas e internet), que são o pano de fundo destas três atividades, foram sugeridos pelos próprios alunos no período de observação, quando estes foram por mim questionados sobre seus interesses.

Na última atividade listada, a busca de poemas na internet, o objetivo era que eles apresentassem o conceito que tinham sobre poema, que conseguissem localizá-lo em seu mundo, em que atualmente predominam as atividades com uso de internet. Foi possibilitado aos alunos procurarem, em seus e-mails, *orkuts* e *twitters* (ou outro ambiente virtual), poemas que já conhecessem, que já tivessem visto e de que gostassem, apresentando-o aos seus colegas; caso não conhecessem nenhum, poderiam, então, procurar poemas em sites específicos para esse fim, mas foi essencialmente valorado o seu conhecimento prévio.

Confesso que tive dificuldades em decidir se essa atividade faria parte desse bloco ou do seguinte, mas, analisando a fundo a atividade realizada, conclui que os alunos realmente

(em sua maioria) procuraram buscar poemas de que já haviam tomado conhecimento, por estarem em uma página virtual de algum parente ou amigo. Assim, como a atividade centrou-se, apesar de não ter sido por completo, no âmbito interacional do aluno, oscilando, por vezes, no campo da escrita canônica (postada em sites específicos de poemas), preferi, por essas razões, assentá-la neste bloco.

O segundo bloco, que traz o **resgate do professor**, conterà outras atividades realizadas, com um enfoque diverso do apresentado no bloco anterior. As atividades selecionadas são: a música *Paratodos*, de Chico Buarque, algumas poesias e a crônica (*Uma grande Pergunta*) de Ricardo Silvestrin, uma crônica de Luis Fernando Veríssimo (*Rimas*), uma folha com poemas de Luís Vaz de Camões (*Amor é fogo que arde sem se ver...*) e de Vinícius de Moraes (*Soneto de Fidelidade*) e a música *Monte Castelo*, de Renato Russo. Por fim, tecerei algumas reflexões sobre a atividade de produção textual dos próprios alunos sobre o tema “o lugar onde vivo”, assim como o pequeno sarau realizado por eles para a apresentação desses poemas. As atividades desse bloco demonstram o resgate do professor, pois se privilegia a cultura e a escrita, da qual o professor é um representante institucional. Ou seja, trata-se do resgate tradicionalmente privilegiado em nossa sociedade, em que se valorizam os textos já consagrados pela crítica literária ou gramatical, demonstrando, assim, a cultura hegemônica. Evidentemente, a seleção de textos demonstra que a própria cultura de escrita do professor é manifestada, pois vai da canção ao poema canônico. Entretanto, sem dúvida, as atividades desse bloco mantiveram ligação entre o trabalho escolar e os campos discursivos que passam por processos de legitimação e se afastam do polo da oralidade no contínuo oral-escrita. Nesse ponto, diferem dos campos discursivos nos quais os alunos espontaneamente se reconhecem.

A instituição escolar prega valores histórico-ideológicos que estão enraizados em nossa sociedade. No entanto, as próprias mudanças sociais colocam em cheque esse tipo de concepção e abrem caminho para novas posturas e dinâmicas em sala de aula. A escola pública, como aquela em que eu realizei meu estágio, é composta de pessoas de classes sociais menos privilegiadas, de modo que é notável que a cultura elitizada encontra-se quase em conflito com as práticas de que participam.

De nada serve ao aluno um ensino que só relata uma realidade que é totalmente destoante da sua; em que tudo que lhe é dito lhe é feito assumir como verdade, pois isso se mostra, em seu cotidiano, como irreal e, até mesmo, inútil. Assim, falar apenas dos cânones que estão em um mundo longínquo ao aluno é instigá-lo ao devaneio, à dispersão. Não é possível que o professor, na realidade contemporânea, pretenda simplesmente ir ao quadro-

negro e passar todo o conteúdo gramatical de modo sistemático, exigindo do aluno a memorização mecânica, como se aquele Português consagrado na gramática fosse o Português do cotidiano do aluno. Ele, muitas vezes, não o reconhece como verdade, pois em sua casa, seus familiares e amigos utilizam uma variedade que certamente não é marcada exclusivamente (e eu diria que não é marcada nem em sua maioria) por regras preceituadas nas gramáticas, nem sua leitura (aquela que circunda a realidade de seus familiares e amigos) é calcada nos cânones consagrados pela crítica literária.

Clara é a dificuldade de se trabalhar na escola a bagagem cultural trazida pelos alunos, suas experiências e seus conhecimentos, de modo que a aprendizagem se torne sensível e significativa ao aluno, com atividades que permitam a ele mostrar-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem. É exatamente nesse ponto que atividades de **resgate do aluno** se inserem. São atividades que permitem a efetivação da realidade cognitiva do aluno, de modo que ele possa identificar-se, reconhecer-se e atuar como ser pensante e participativo do seu próprio processo de aprendizagem. Meu estágio mostrou a relevância desse resgate. A possibilidade de trazer para o trabalho escolar com a escrita os gêneros por eles valorizados foi uma excelente porta de entrada.

Esse resgate das práticas valorizadas pelo aluno, entretanto, não esgota a função da escola. Isso porque a escola representa, institucionalmente, a possibilidade de oferecer a todos certos legados e é nessa função que também se torna relevante o resgate da palavra do professor e das vozes de que ele é, ali, representante. É o que chamo aqui de resgate do professor. Trata-se de buscar dar significado, naquele contexto, a outros modos de lançar mão da escrita.

Em meu estágio, isso se revelou diferente de uma mera “transmissão” de conhecimentos fechados. O ensino calcado nesses moldes já não atende à realidade nem às necessidades de aprendizagem e de inserção social clamadas pelos educandos. Dessa forma, a escola enfrenta dificuldades em acompanhar o ritmo das transformações sociais e, ao mesmo tempo em que se propõe ser inclusiva (“escola para todos”), muitas vezes, acaba mascarando a realidade e continua a exercer o papel de perpetuar as desigualdades, firmando-se mais no viés de transmitir conhecimentos prontos do que servir de preparativo e de respaldo ao aluno para encarar a realidade que o cerca.

É preciso que o professor (e o interessado no assunto) tenha claras as concepções aqui abordadas, suas relações e suas diferenças, para agir conscientemente nos processos de ensino e aprendizagem, sejam de crianças ou de adultos.

2.3 Letramento escolar: encontro entre aluno e professor

A divisão das atividades realizadas durante o período de estágio em dois blocos com significados distintos serve para demonstrar e restaurar a discussão teórica apresentada na primeira seção.

As atividades presentes no primeiro bloco (resgate do aluno) demonstram uma visão de ensino baseada na noção de letramento que subjaz ao modelo ideológico de letramento. Ou seja, são atividades calcadas na interação social, em que a oralidade e a escrita apresentam-se em um contínuo e em que o centro do trabalho está em construir uma prática da escrita que atenda às demandas coletivas daqueles que a estão utilizando. Nessas atividades partiu-se do conhecimento prévio do aluno, da realidade que permeia seu cotidiano, para fazê-lo interagir na sala de aula e aprimorar, assim, seus conhecimentos prévios. Esse tipo de atividade permite que o aluno parta da realidade que ele conhece para adquirir conhecimentos mais formais. Permite, também, que ele imprima seus sentimentos à escrita.

Já as atividades presentes no bloco que trata do resgate do professor apresentam uma visão de ensino que privilegia a escrita mais canonizada, presente nos modelos autônomos. Como já exposto na primeira seção deste trabalho, o estudo de Heath, apresentado em Kleiman (1995), mostra as falhas da instituição escolar ao ignorar as características de letramento que o aluno já domina e, com base nisso, proporcionar-lhe o ensino que necessita, pressupondo sempre que é dever do aluno se adaptar ao modelo escolar. Com esse déficit, o referido estudo de Heath nos mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que a criança pertence pode impedir a compreensão e o desenvolvimento desta.

Dessa forma, o modelo autônomo, que determina as práticas escolares, considera a aquisição da escrita como um processo que independe do contexto social em que está inserida a criança e, assim, promove as atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de ler, interpretar e desenvolver seus textos priorizando o gênero canonizado institucionalmente, sem levar em consideração as competências efetivas que já existem no aluno.

Diante da realidade em que os alunos estão inseridos, devemos questionar o modelo de letramento autônomo do qual a escola se serve. Isso não se reverte, entretanto, em excluir do contexto escolar textos representativos das vozes de mais poder. A pergunta é a seguinte: como desautonomizar o texto? Como oferecer ao aluno um caminho de contextualização desse texto?

Assim, como já estudado na terceira subseção da primeira seção, é primordial que questionemos o discurso de verdade que embasa os gêneros textuais consagrados (como, por exemplo, o discurso político). Desta forma, evitaremos que a escola, que prega o modelo autônomo de letramento, imprima nos alunos a visão de que são transmissores de uma verdade única e inquestionável. Isso nos faz questionar se os textos preferidos na escola (normalmente aqueles que integram o cânone – seja o cânone literário ou gramatical) devem ser realmente estes a serem utilizados, analisados, estudados e ensinados. Ou melhor, deve-se ensinar e trabalhar só com esse tipo de gênero textual? Acredito que não. Acredito que o letramento escolar comprometido com essa visão autônoma gera consequências negativas, ruins ao aprendizado e desenvolvimento do aluno. E ruins por quê? Porque limitam o aluno em sua forma de pensar e ver o mundo. Porém, não se está aqui postulando o afastamento total desses textos, muito pelo contrário, queremos que os alunos tenham acesso aos mais diversificados tipos e gêneros textuais, o que acontece é que se deve traçar uma trajetória para que eles, ao terem contato com esse tipo de material, tenham condições de usufruir, de entender, e sintam-se a vontade para poder refletir sobre ele. Portanto, é necessário encontrar o equilíbrio na escola, de modo a não suprimir os cânones, mas também não restringir a apenas eles o ensino da língua materna.

Foi exatamente nessa perspectiva que o meu estágio se realizou. Busquei conjugar em meu período de estágio, uma metodologia de ensino que coadunasse um trabalho escolar de letramento ideológico. Ou seja, não reprimi as temáticas e os gêneros que subjazem à realidade do aluno; pelo contrário, parti dessa concretude factual do educando para capturar sua atenção e, partindo dos conhecimentos prévios do aluno, procurei inseri-lo neste contexto mais escolarizado, sem que com isso se perdesse, para o aluno, a concretude do que estava sendo estudado. Assim, deu-se o letramento, no sentido abordado (e já referido) por Soares (1998), nos meus alunos, eis que além da aprendizagem do sistema simbólico e ortográfico do qual já detinham algum conhecimento, desenvolveram habilidades, competências de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolviam a escrita.

Dessa forma, iniciei as atividades trazendo para a sala de aula assuntos que dizem respeito à realidade do aluno. Fiz com que a sala de aula se tornasse um local em que ocorrem eventos de letramento. Os alunos passaram a discutir e refletir as temáticas de seu cotidiano, como o reality show (que na época passava na televisão) Big Brother Brasil 10. Fez-se o continuo entre oralidade e escrita. Iniciando-se da bagagem que eles já tinham sobre esse tipo de programa, procurei fazer questionamentos que os incitassem a pensarem criticamente sobre esse fato social e, a partir disso, conseguissem expressar-se oralmente, de forma a se

constituir, em sala de aula, um debate produtivo sobre o assunto. E digo produtivo, não porque escolarizado, mas sim porque eles puderam expressar o que pensavam. Para esclarecer: quando observava as aulas com a turma 51, notei que a maioria dos alunos tinha muita vergonha de expor seus pensamentos e se sentiam inseguros para apresentarem trabalhos (em uma aula observada preferiam perder metade da nota do que expor aos colegas os seus trabalhos) e responderem questionários do livro didático, por exemplo. Sabendo dessa insegurança dos alunos (tinham medo de não atingirem a expectativa da professora, acredito), tentei deixá-los à vontade. E como fazer isso? Trabalhando com temáticas que eles conheciam previamente. Então, fiz perguntas do tipo: O que vocês pensaram ao ver a imagem que está na folha (havia a imagem de uma participante do reality show)? Qual é o assunto principal do texto? Qual a imagem que você faz da autora a partir do texto? Vocês gostam desses programas? Por quê? Faz parte do cotidiano familiar assistir a esses programas? Como é? Qual a influência deles em suas vidas? É melhor assistir à novela ou ao reality show? Por quê? Você concorda que as pessoas julgam e são julgadas pela primeira impressão (o texto trazia esse tipo de consideração)?

Com essas indagações, pretendia introduzir o gênero textual a ser abordado e, principalmente, ganhar a confiança dos alunos, não só em relação a mim, mas em relação a eles mesmos.

O mesmo foi feito com as fofocas de personalidades, em que os alunos tiveram acesso a revistas e notícias postadas em sites (que integram seu cotidiano) e a partir desse debate oral, puderam produzir suas próprias fofocas, seja sobre as personalidades famosas ou sobre seus amigos, colegas de aula, etc. Ao refletir sobre o estágio, observei que a transição do gênero fofoca ao gênero poema deu-se de forma um tanto segmentada. O elo entre as correntes norteadoras do projeto deixou a desejar no sentido de que restou um vácuo entre as sequências didáticas que migram dos textos narrativos do gênero midiático (artigo de site de revista), biográfico, fofoca aos textos do gênero poema. Tal problema poderia ter sido resolvido se eu tivesse, à época, uma noção mais clara sobre as concepções que embasavam as linhas metodológicas que aplicava.

Em que pese alguns problemas concernentes às sequências didáticas, foi muito valioso o fato de ter-se trabalhado gêneros menos privilegiados institucionalmente para, aos poucos, ir inserindo os alunos em contato com textos mais institucionalizados. O elo entre esses dois “mundos” (o do aluno e o do professor) iniciou-se com as atividades de procura de poemas, primeiramente partindo do que os alunos já detinham conhecimento, para então apresentar-lhes outras perspectivas (mais canonizadas, é verdade). Mas, como essa institucionalização

não foi algo abrupto, e sim um processo paulatino de aprendizagem, os alunos começaram a ver os textos mais canônicos (como os sonetos de Camões e de Vinicius de Moraes) como textos que podiam ser por eles compreendidos e trabalhados. Eles, quando entraram em contato com esse tipo de texto, já tinham uma bagagem considerável sobre o gênero (poema) que os fazia encarar com naturalidade aqueles poemas, de modo que conseguiam relacioná-los à sua realidade, discuti-los criticamente e, de modo geral, debate-los, sempre com um olhar de intimidade e confiança.

Assim sendo, resta evidente que mesmo textos mais canonizados podem gerar letramento ideológico que sirva ao aluno, aos seus propósitos de vida, e não seja algo longínquo e irrelevante. Dessa forma, demonstra-se (com a aplicação prática das vertentes teóricas analisadas neste estudo), que é possível fazer um resgate do professor (escolar) com o papel histórico que lhe é incumbido, conjugando ambos interesses (do aluno e do professor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, procuramos refletir sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa em contexto de escola de rede pública de ensino, partindo, para tanto, da experiência que obtive ao realizar meu estágio obrigatório em uma turma de 5ª série de um colégio público desta capital.

A experiência de estágio despertou em mim um interesse enorme sobre metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Pude, durante o período que estive em aula, colocar em prática algumas das concepções teóricas abordadas em sala de aula durante não só o período em que cursei a disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I, mas também das demais disciplinas que constituem o currículo de licenciatura em Letras da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Fiquei surpresa com a resposta positiva que obtive de meu período de Estágio, o que me motivou a aprofundar o estudo nesse viés. No entanto, só pude refletir sobre algumas das atividades praticadas em sala de aula após a execução delas, ou seja, ao deparar-me com a tarefa de produzir o relatório de Estágio e, até mesmo, depois disto, ao discutir com minha orientadora algumas das questões suscitadas. Assim, amparei-me em forte aparato teórico na tentativa de verificar o porquê do sucesso que foi o meu estágio. É preciso fazer uma reflexão séria e centrada para que tenhamos noção dos pontos em que acertamos em nossa estratégia didática, que fez os alunos responderem positivamente, e em que pontos falhamos para, assim, conscientemente sabermos no que podemos melhorar.

Na execução desse estudo, verificamos o objetivo do ensino de Língua Portuguesa e para isso, passamos por uma análise profunda de o que seja alfabetização e no que consiste o letramento. Foi possível perceber que há tantos conceitos de letramento, quanto a quantidade de estudiosos que pretendem defini-lo. Não obstante, esse conceito busca dar conta de explicar essa nova realidade social em que a “alfabetização” simplesmente não é mais suficiente, pois para agir no mundo é preciso mais do que ter o domínio das técnicas de ler e escrever, é preciso saber fazer uso delas no cotidiano. Fizemos uma reflexão profunda sob os modelos de letramento que subjazem à prática escolar de modo a concluir que o modelo puramente autônomo de letramento encontra-se saturado e não consegue mais acompanhar as necessidades dos atuais alunos que já nascem em uma era de tecnologia rápida e dinâmica. Assim, o modelo ideológico de letramento que se preocupa com o contexto em que está inserido o aluno, sua cultura, defende práticas letradas ligadas às estruturas culturais e de

poder na sociedade e que pretende fazer um contínuo entre oralidade e escrita apresentaria-se, a uma primeira vista, como um ideal a ser efetivado. No entanto, aprofundando-se o olhar sobre este modelo, verificamos pela análise do trabalho de Heath, relatado por Kleiman (1995) e Terzi (2006), que tal modelo (relacionado ao contexto da América do Norte, mas que bem nos serve, com o gravame do analfabetismo e pobreza generalizados) acaba por perpetuar as desigualdades sociais, assim como o modelo autônomo. Nas críticas tecidas por Marcuschi (2002), fica mais patente ainda que tal modelo, embora pretenda defender o contínuo fala-escrita, acaba sucumbindo à dicotomização destes, porque ignora elementos paralinguísticos e não-verbais que a escrita possui e pela noção reduzida de contexto social que os autores, defensores deste modelo, têm.

Frente a esses impasses, verifiquei em minha prática docente que é possível fazer um trabalho escolar que produza um letramento ideológico (no sentido sustentado). Conclui-se da reflexão sobre os dois blocos apresentados na segunda seção, quais sejam, o resgate do professor e o resgate do aluno, que é possível conjugar ambos os interesses e proporcionar ao educando um letramento significativo.

Infelizmente, a prática de estágio nos impõe alguns limites. Por exemplo, na atividade de produção de fofocas, se eu tivesse mais tempo com a turma, poderia ter desenvolvido mais a compreensão dos alunos, pois, pude notar que surgiram diversas produções espontâneas deles. Muitos alunos queriam escrever mais, queriam contar fofocas de famosos e fofocas suas. Duas meninas, inclusive, procuraram-me solicitando que fizéssemos um site da turma para que pudessem postar suas fofocas. Diversos alunos me entregaram cerca de três ou quatro produções textuais (fofocas). Se eu tivesse mais tempo com a turma, teria, certamente, investido nesse viés, que surgiu espontaneamente e adveio do interesse dos próprios alunos. No entanto, como o tempo de estágio é limitado, não pude enveredar para este lado, o que realmente foi uma pena, pois poderíamos ter alcançado uma excelente produtividade. Tenho certeza de que o sucesso dessa tarefa (e afirmo ser um sucesso, pois receber produções escritas de alunos de 5ª que o fazem espontaneamente e com interesse, vontade de aprender, questionando-me se as fofocas estavam boas, bem escritas, é animador) ocorre pelo fato de que isso fazia parte da realidade dos alunos, do contexto em que estão inseridos e do mundo do qual gostariam de participar (de ouvir e serem ouvidos).

Acredito que o sucesso das atividades realizadas consiste, entre outros motivos, no fato de que busquei estimular o aluno a perceber que se pode conhecer e construir o mundo, os outros e a si mesmo por intermédio da língua. Algumas atividades buscando este fim foram desenvolvidas e, para a minha feliz surpresa, muito bem desenvolvidas. Acredito que

consegui alcançar subjetivamente os alunos de modo a cativá-los e fazer eles perderem um pouco do preconceito (que havia por parte de alguns) em relação às aulas de Português, que, segundo o que me expressaram no primeiro dia do estágio, era algo difícil e complicado. Acredito que também consegui mudar a concepção de alguns alunos que não se sentiam capazes de fazer uma produção textual, que se achavam incompetentes linguisticamente a ponto de temerem até “arriscar-se” a escrever algumas linhas. Busquei sempre motivá-los e encorajá-los para sentirem-se à vontade frente aos textos que traziam, de modo a poderem exprimir suas convicções, poderem posicionar-se frente às opções e, perceberem que, muitas vezes, não há uma única resposta correta e que, se bem justificada, diversas serão as respostas cabíveis. Com a experiência de estágio aprendi muito. Tenho consciência de que nem tudo foi absolutamente perfeito, e que, provavelmente cometi alguns deslizes, mas no balanço dos aspectos positivos e negativos, creio que os positivos se destacam com louvor, sendo, o principal deles, o fato de ter conseguido fazer um encontro positivo entre interesses do aluno e do professor.

Assim como o período de estágio é um limitador ao professor, pois impõe um trabalho restrito a um certo curso de tempo, este estudo também tem seus limites espaciais e temporais, motivos pelos quais não me foi possível fazer um trabalho mais consistente e analisar, por exemplo, as atividades que, como a produção de fofocas, geraram produções textuais espontâneas dos alunos, ou ainda, no que eu poderia ter feito para “costurar” melhor as sequências didáticas que seguem do resgate de aluno e adentram no resgate do professor e da cultura escolarizada.

Analisando-se os RC (2009), observei que uma das propostas de atividade nele sugerida, que consiste em trabalhar com a temática “fofoca ou notícia”, fazendo-se uma diferenciação entre as duas, de modo que ficasse clara a distinção entre público e privado, teria sido de grande valia para o trabalho que estava realizando com meus alunos. No entanto, naquele momento, não percebi o quão importante era aprofundar esse tipo de questão reflexiva, em que os alunos conseguiriam perceber que as fofocas que criavam eram, na verdade, coluna social e se distinguiam da notícia, esta sim com real interesse coletivo.

Infelizmente, não é possível transcrever os relatos das aulas nem as produções dos alunos, mas deixo aqui registrado dois poemas representativos e ilustrativos do que se constituiu o ensino de Língua Portuguesa respaldado por um viés constitutivo da identidade do aluno.

Os poemas abaixo transcritos foram lidos em voz alta por seus autores em uma roda; ou seja, em um pequeno sarau em sala de aula. Para a realização desta atividade, os alunos,

primeiramente, ouviram a declamação (por Pedro Sette-Câmara, em gravação) de um poema (*Amor é fogo que arde sem se ver...* de autoria de Luís Vaz de Camões) e o analisaram. A atividade foi simplesmente maravilhosa, os alunos estavam muito ansiosos para apresentarem suas produções textuais. A cada declamação de poema, abria-se espaço para que os colegas fizessem comentários sobre o poema que acabavam de ouvir. Assim, ao final de cada declamação, surgiam aplausos e gritos espontâneos, o que já fazia o autor do poema (e a turma como um todo) perceber o quanto apreciavam esse poema ouvido. Isso contrasta muito com a realidade que presenciei ao observar as aulas deles com a professora titular, em que a maioria dos alunos se apresentava tímida, sem querer falar e com medo de se expor aos colegas. Certamente essa mudança de comportamento deu-se devido ao modo como ministrei minhas aulas e à confiança que consegui transmitir aos meus alunos.

“O lugar onde eu moro é um amor
 Mas infelizmente eu sinto dor
 O lugar que eu moro
 É bom para brincar
 Mas nem sempre eu posso ficar

Amo o lugar que eu moro
 Amo de coração
 Mas infelizmente eu fico triste
 Por não ter outra opção.”
 (Henrique Sperb)⁹

“Casa do não

Na casa do não
 Todo mundo diz: “não”
 Quando eu peço
 um sorvete para minha mãe,
 ela diz: “não”.
 Se eu peço um salgado
 Para o meu pai,
 ele diz: “não”
 eles só me dão
 pão
 É né? Por que não!?!”
 (Paulo Silva)¹⁰

9 Para fins de preservação do aluno, adotou-se um nome fictício.

10 Para fins de preservação do aluno, adotou-se um nome fictício.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, Mercado de Letras /ALB, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita x ensino da norma.** Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 2004, p. 119-140.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Calidoscópico, vol. 5, 2007, p. 24-30.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 34^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 3^aed. São Paulo: Cortez, 1983.
- INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNK, Suzana B. (orgs.) **A leitura e a escrita como práticas discursivas.** Pelotas: EDUCAT, 2001;
- JOUVE, Vincent. **A Leitura.** São Paulo: UNESP, 2002 [trad. brasil.].
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7^aed. São Paulo: Atlas, série fundamentos, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **O que é letramento?** In: KLEIMAN, A. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE/RS, 2009.

ORLANDI, Eni. *Discurso & leitura*, São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAB, 2005. p. 87-94.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

UNESCO: Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições práticas in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>, 2008. Acesso em: 02 nov.2010.