



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

ESCOLA E ENSINO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.

Danilo da Silva Santos*****
(UESB)

Adriana Santos Brito*****
(UESB)

RESUMO

Este trabalho analisa a relevância das atuais *práticas de letramento* para o ensino da língua escrita, num exercício que extrapola a tradicional concepção de aquisição da escrita. Nesse âmbito de discussão, buscamos delimitar como o ensino desta modalidade de uso da língua, a escrita, não se limita simplesmente ao domínio dos códigos (alfabéticos, matemáticos), mas deve, acima de tudo, estar atrelado ao contexto sócio-cultural de produção, concretizando de forma representativa a realidade social dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: língua escrita, letramento, ensino.

INTRODUÇÃO

Mesmo no atual contexto da educação no Brasil, onde a ainda que deficiente, mas em termo perceptível, a “democratização do acesso à escola” vem atraindo cada vez mais indivíduos das camadas populares aos bancos escolares, a relação entre linguagem e

* Mestre em Letras (área de concentração em Linguística Histórica) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Professor Assistente da Área de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq. (danilo.silva@ufob.edu.br)

** Especialista em Letras (área de concentração em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa), Professora da Área de Língua Portuguesa. (adrianabrito.10@gmail.com)



escola ainda se apresenta como uma problemática que, por complexa, está distante de ser resolvida. Se, por um lado, o quadro educacional brasileiro vem mudando, ao menos quantitativamente, ainda vivenciamos antigos problemas relacionados ao ensino da escrita. Poderíamos apontar diversas causas.

Para Magda Soares (2008), os problemas vivenciados na relação linguagem/escola, os quais, a nosso ver, englobariam tanto a questão da oralidade quanto da escrita, possuiriam um fundo ideológico. Antigas ideologias ainda arraigadas à concepção de ensino, como a ideologia do dom, da deficiência cultural, das diferenças culturais, bem como a patologização da pobreza e a hipótese do déficit linguístico^{*****}, serviriam como explicação para o fracasso escolar, principalmente dos alunos pertencentes às camadas populares. (SOARES, 2008, p.8-21)

Creemos que tais ideologias, que sustentam estigmas quanto ao uso de certas variedades linguísticas, partem, acima de tudo, de mal-entendidos gerados pela não compreensão da diferença entre o escrever e o falar. Nesse texto não discutiremos a importância de uma variedade em detrimento de outra (escrita x oralidade), mas não ignoraremos como tal confusão vem refletindo nas implicações entre ensino da escrita e de língua materna.

Atuais concepções de letramento ainda buscam despir-se de algumas influências teóricas que marcaram as discussões sobre leitura e escrita no século passado. Desconsiderando a noção de *continuum* tipológico, tais teorias descreviam as duas modalidades, fala e escrita, numa perspectiva dicotômica onde somente a escrita aproximava-se do ideal linguístico da norma socialmente prestigiada.

Numa difundida teoria do sociólogo Basil Bernstein, publicada nos anos sessenta, é a estrutura social quem determina o comportamento lingüístico, ou seja, a forma de

***** Magda Soares aponta como fruto da “ideologia do dom” o hábito da escola, representada pelo professor na execução de da prática didática, de selecionar dentre os alunos aqueles que seriam “mais capazes”, selecionando e hierarquizando. Relacionada a essa ideologia, a da deficiência cultural, bem como das diferenças culturais, desconsideram a heterogeneidade cultural presente dentro da sala de aula, remetendo sempre tudo que advém do universo dos alunos das classes menos favorecidas economicamente, ou aquilo que é “diferente”, ao estigma do erro, do déficit.



relação social atuaria seletivamente sobre o que, quando, e como dizer. Tal hipótese postulava como as diferentes relações sociais geram a necessidade de diferentes códigos, diferentes ordens de relevância e organização da realidade. A teoria de Bernstein tinha como fundo a influência do determinismo lingüístico⁺⁺⁺⁺⁺, apresentando-se no âmago das discussões como meramente reducionista (apud SOARES, 2008, p.23). Por outro lado, nos revela que, nas sociedades grafocêntricas, a estrutura social impõe não somente a necessidade do domínio do código da escrita, mas a plena competência de utilizar o código de diferentes formas, atendendo às diferentes situações comunicativas.

Contribuindo com tais discussões, preocupadas com a questão da marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita, é que surgem, da união de interesses teóricos, as novas propostas para o “letramento” (KLEIMAN, 1995).

Conceitos e resultados dos trabalhos de letramento

O tema “letramento” traz para o rol da discussão sobre a formação discente a relevância de outros ambientes educativos como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, etc. Em um texto publicado em 1995⁺⁺⁺⁺⁺, Kleiman aponta as implicações entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento*^{ssssss}, tomando o segundo como mais amplo, visto que passou a ser usado, no meio acadêmico, como tentativa de separar, dos estudos sobre alfabetização, as reflexões acerca dos “impactos sociais da escrita”, destacando não apenas a competência individual do aluno, necessária até então para o sucesso e a promoção na escola:

⁺⁺⁺⁺⁺ As ideias do *determinismo lingüístico* ganharam impulso com a teoria de Sapir-Whorf. Nessa forma de conceber a relação entre pensamento e linguagem, acreditava-se que o código da língua, ou aquilo que ainda não foi codificado pela língua, determina a visão de mundo, a percepção da realidade, o pensamento. (Ver LYONS, 1997 – SOARES, 2009)

⁺⁺⁺⁺⁺ KLEIMAN, A. *Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola*. In: _____ (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

^{ssssss} Kleiman, em nota de rodapé, lembra que o termo “*letramento*” teria sido cunhado por Mary Kato, em 1986(KATO, 1986, p.7)



Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializada das que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 1995, p.16)

Embalado por teorias surgidas principalmente em meados da década de sessenta, um novo conceito mais abrangente de letramento surge no âmbito de uma teoria inclusiva, onde, mediante à combinação de métodos etnográficos experimentais, que propiciariam conhecer mais profundamente as realidades culturais em jogo, o educador consideraria, em sua atuação, todo um conjunto de práticas sociais, tratando a aquisição da escrita não apenas como um conjunto de códigos simbólicos, ou tecnológicos, mas, acima de tudo, uma atividade subordinada à capacidade de selecionar, ou identificar, os contextos específicos para objetivos específicos. (cf. SCRIBNER & COLA, 1981; In KLEIMAN, 1995)

Tal conceito norteia-se principalmente pela importância de proporcionar certa identificação entre o aluno e linguagem escrita, tomada como *uma* das ferramentas de expressão. De fato, a definição das habilidades necessárias à escrita, tal como vinha sendo concebida pela escola, carecia de ser re-vista.

Maurizio Gnerre (2009) bem observa que, durante todos esses anos, no processo de definição da variedade escrita, o que se pode notar é uma verdadeira “redução” das formas orais da língua para os moldes da racionalidade da escrita:

No quadro geral de um processo que chamaria de “decadência do diálogo”, estão ocorrendo mudanças que, no seu complexo, reduzem a posição do ouvinte ou interlocutor até o ponto de desaparecer qualquer referência direta ou indireta a ele, em favor de um tipo de discurso mais abstrato, mais objetivo ou mais absoluto. (GNERRE, 2009, p.111)



Para Irandé (2009), dentre algumas concepções de língua que poderiam favorecer o um ensino que repercutisse positivamente na formação do cidadão, estaria, em primeiro lugar, a língua tomada como atividade funcional, visto que esta não coexiste em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural:

As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que seus interlocutores se encontram. (IRANDÉ, 2009, p. 35)

No texto publicado em 2007 pela doutora Angela Kleiman, intitulado “Letramento e sua implicações para o ensino de língua materna”, a autora discute novas propostas para que a prática de letramento venha a tornar-se significativa, por considerar mais atentamente a funcionalidade de determinados gêneros textuais***** na vida social dos alunos.

Segundo Kleiman (2007), o processo de letramento implica compreender o impacto social da escrita sobre o homem comum, principalmente ante as transformações advindas do acesso às novas tecnologias e, conseqüentemente, a exigência de novos usos da escrita. Dessa forma, faz-se necessário uma ampliação da concepção de leitura, que antes privilegiava textos classificados como literários, devendo o educador incluir na prática de letramento textos comuns do cotidiano (KLEIMAN, 2007, p.7).

Desse modo, o trabalho de letramento conduziria a uma reflexão sobre a própria linguagem, tanto por parte do educador quanto de seus alunos, trabalhando a capacidade metalingüística de refletir sobre os diferentes contextos situacionais, que conduzem a diferentes formas de adequação da escrita. No texto de 2007, Kleiman defende que, a fim de motivar os alunos a participarem de praticas letradas diversas e

***** A autora usa a concepção de gênero bakhtiniana, tratando por gêneros os diferentes modelos de textos que por sua vez mobilizam distintas habilidades discursivas, como exemplo: resenha, bilhete, diário íntimo e confessional, etc.



equivocado. Isso porque pressupõe uma única direção no ensino da escrita, associando-a ao progresso, à civilização, à mobilidade social. Nesse modelo, calcado em dicotomias (letrado/não-letrado, primitivos/avançados, oralidade/escrita, inclusão/não-inclusão), a escrita é tida fora do seu contexto de produção, como produto completo em si mesmo, e o processo de interpretação lógica de decodificação do funcionamento interno do texto.

Esse modelo tem como agravante o fato de atribuir o fracasso escolar e a responsabilidade desse fracasso aos indivíduos que pertencem às classes mais pobres, aqueles marginalizados ante a sociedade tecnológica (GEE apud KLEIMAN, 1995). O letramento, como prática de aquisição e desenvolvimento da escrita, é erroneamente, tomado como divisor entre grupos e povos que usam a escrita e aqueles que não usam. Relacionando letramento a desenvolvimento cognitivo.

Vemos, nessa forma de pensar o letramento, um reflexo da teoria de Basil Bernstein, para quem a diferença entre o domínio do *código elaborado* em detrimento do *código restrito* resultaria numa maior capacidade de abstração. Sobre a teoria dos códigos de Bernstein, Rouanet (1987), em seu livro *“As razões do iluminismo”*, afirma que:

O código restrito condiciona estruturas de pensamento também restritas - concretas, autocentradas, incapazes de abstrair, generalizar e descontextualizar. Ou seja, sem o acesso ao código elaborado os indivíduos de classe baixa dificilmente terão condições cognitivas para pensar de um modo totalizante, refletindo sobre os fatores responsáveis pela injustiça e pela desigualdade. (ROUANET, 1987, p.136)

A experiência desenvolvida por Scribe e Cole (1981), demonstrou que no que se refere a “atitude abstrata”, a dicotomia letrado/não-letrado, como separadora de dois extremos, é falaciosa. O experimento concluiu que não haveria uma maior capacidade em sujeitos escolarizados na resolução de tarefas que requeriam a capacidade de abstração, condições cognitivas para pensar de um modo totalizante. Pelo contrário, os



sujeitos não-escolarizados revelaram estratégias complexas diante de problemas metalinguísticos.

O Segundo modelo de letramento, *o modelo ideológico*, ao contrário do anterior, toma as práticas de letramento como plurais, sociais e culturalmente determinadas. Nesse, são o contexto e as instituições (*agências de letramento* como a família, escola, igreja, trabalho, etc) quem determinam os significados específicos que a escrita assume para os heterogêneos grupos. O letramento é tratado como atividade alheia à ideia de civilização, progresso ou modernidade, investigando as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p.20-21).

De acordo com Street (1993), esse modelo alternativo, o ideológico, considera o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de uma cultura, mas também de uma estrutura de poder dentro da sociedade.

Qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir de interpretações desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado, refinado.(STREET, 1993, p.9)

Desse modo, o modelo ideológico, não ignorando os resultados específicos de estudos que adotaram outro modelo, surge como um considerável alargamento no campo das investigações.

Este modelo de letramento, propõe uma discussão sobre as diferenças sociais, étnicas e culturais, não descarta no ato da interação grupal, que acontece no âmbito da sala de aula, os pré-conhecimentos advindos de outros ambientes, como o familiar, visando, pelo acesso aos contextos representativos, o desenvolvimento não só da habilidade para a escrita, como também, habilidades verbais, analíticas, pensamento crítico, capacidade de comunicação (KLEIMAN, 1995, p. 45). Os textos passam a fazer



sentido a partir de questões relativas ao discurso: interlocutores, valores culturais, relações sociais, etc. Kleiman ainda acrescenta que:

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 1996, p.55)

Kleiman(1995) acredita, dessa forma, que adotando algumas perspectivas dentro desse modelo seria possível atingir o objetivo de uma pedagogia culturalmente relevante, por considerar a pluralidade e a diferença, formando indivíduos capazes de agir discursivamente numa dada situação comunicativa.

CONCLUSÕES

Vemos como as propostas de letramento visam contribuir com as reformulações do currículo escolar por aliviar a articulação de interesses partilhados pelos aprendizes, organizando através de ações coletivas grupos ou comunidades na tomada de decisão sobre determinados cursos de ação que objetivam a formação discursiva dos alunos, mas especificamente na aquisição da língua escrita.

Tomamos as reflexões surgidas dentro do modelo ideológico como solidárias à questão da marginalização de grupos pertencentes às camadas mais humildes da sociedade, os quais ainda são vítimas dos processos de *exclusão* e preconceito, reflexo de negativas ideologias propagadas no interior da escola, como bem aponta Magda Soares (2008). cremos que as ponderações acerca das propostas de letramento vêm contribuindo assim com real objetivo da *inclusão*, e tornando os docentes mais tolerantes quando às diferenças e a diversidade, que são características da heterogeneidade linguística e social.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

REFERÊNCIAS

- GNERRE, M.. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. *Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola*. In: Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2008. 17a edição