



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

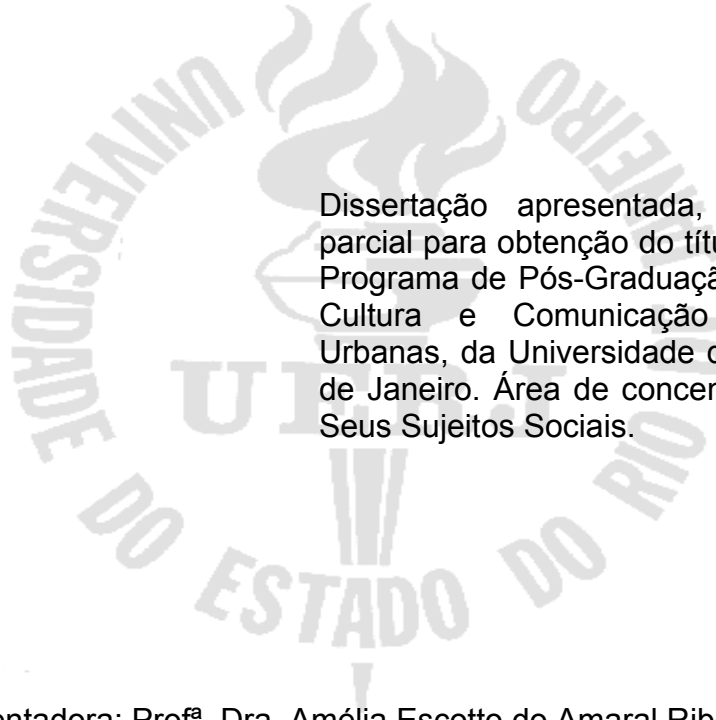
Robson Barbosa Cavalcanti

**Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que,
para que, como**

Duque de Caxias
2009

Robson Barbosa Cavalcanti

**Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que,
como**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

C376 Cavalcanti, Robson Barbosa
Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que,
para que, como / Robson Barbosa Cavalcanti. – 2009.
117 f.

Orientadora: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Letramento – Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação
da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Robson Barbosa Cavalcanti

**Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que,
como**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Aprovada em 18 de maio de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Mendes
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Ludmila Thomé de Andrade
Faculdade de Educação - UFRJ

Duque de Caxias

2009

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à Professora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro: Penélope incansável e amorosa que teceu, com doses gigantescas de paciência e generosidade, um sonho meu.

AGRADECIMENTOS

À Dona Nininha – minha mãe –, pelo amor que ignora qualquer limitação, pela companhia, pelas conversas, pelos choros, pelos risos, pela paciência e, principalmente, pela vida.

Ao Senhor Aluizio – meu pai –, que mesmo não estando comigo fisicamente, faz-se presente através de minhas mais viscerais memórias; outro caso de amor ilimitado.

À Professora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro – minha orientadora –, que além de me orientar, me ensinou o que há de mais valioso: viver melhor. Grande educadora, acompanhou-me com doçura e firmeza “da primeira letra maiúscula ao último ponto final”: confiando, ensinando, levando-me à luz. É muito mais que uma intelectual de vanguarda: é um exemplo, uma inspiração, uma força, um caminho a ser seguido.

Ao Professor Henrique Garcia Sobreira – Professor Coordenador do Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense –, por acreditar, lutar e por ser um profissional apaixonado, como eu.

À Professora Ludmila Thomé de Andrade – professora avaliadora –, pela boa vontade, compreensão e palavras de estímulo e encorajamento.

À Professora Sônia Regina dos Santos Mendes – professora avaliadora –, pelas dicas sempre pertinentes e pela parceria bonita, profícua e constante.

À Professora Dinair Leal da Hora – professora do mestrado –, pelas palavras e atitudes de apoio e confiança no meu trabalho; por ensinar-me, lindamente, o conceito de cidadania através do entrelaçamento de nossas histórias.

À Professora Maria Isabel Ramalho Ortigão – professora do mestrado –, pela oportunidade de aprender mais sobre educação a partir de novas perspectivas.

Ao Professor Alexandre do Amaral Ribeiro – professor colaborador –, pelos comentários precisos sobre a evolução do trabalho.

À Bárbara Andreza Alcântara e Débora Marques Rodrigues – minhas amigas mais-que-queridas da turma do mestrado –, pela convivência muito agradável, pela interminável boa vontade e pelo carinho constante.

À Elizete Marcolino, Ariadne Valentim, Priscila Garcez e Ana Cristina Espínola

– minhas amigas de trabalho –, que cooperaram respondendo, com seriedade e confiança, várias de minhas indagações.

À Inês Conceição de Araújo Costa e Patrícia Marcelino da Silva Carrijo – diretoras da Escola Municipal Raul Francisco Ryff, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) –, pela amizade, compreensão e apoio constantes.

À Luiza Alves Ribeiro – minha amiga loira e linda –, por me fazer, cada vez mais, acreditar que amizade, de fato, é um tipo de amor todo especial. Mas é para poucos, é só para os melhores.

À Veronica Gonçalves de Albuquerque – minha grande amiga e confidente –, pela grande e maravilhosa companhia que é: nenhum momento é “ruim” com/para ela.

À Cristiane Bezerra – colega de trabalho da PCRJ –, foi essa criatura maravilhosa que me avisou da inauguração do mestrado da UERJ/FEBF, sem ela nada teria acontecido do jeito que aconteceu.

À Tyara Carvalho de Oliveira – amiga do grupo de pesquisa da UERJ/FEBF –, minha amiga há pouco tempo, mas um dos maiores e melhores encontros da minha vida.

À Ricardina Medeiros de Paiva Christensem – colega de trabalho na PCRJ –, pela boa vontade e pelas mensagens que me animam e me dão força pra seguir.

À Maritana Pereira Duarte – colega de trabalho na UERJ/FEBF –, pelo carinho, disposição e pela ajuda no trabalho de campo.

À Tatiane Martins – minha amiga mais que especial e professora de esperança, segundo o poeta Thiago de Mello –, pelas mensagens eletrônicas constantes – que adoro ler – e por resgatar em mim, o amor de amigo, me fazendo acreditar que amizade ainda é possível.

A Stevenson Santos de Castro Melo – grande companheiro de profícuas discussões sobre qualquer assunto –, pelo apoio constante e pelos debates profícuos ao longo da construção do trabalho.

A Alexandre Barbosa Vianna – companheiro de jornada –, pelos momentos de muitas aprendizagens, pela camaradagem e pela busca por conhecimento com bom humor e amizade.

A todas as pessoas que já foram meus alunos: crianças, jovens e adultos que povoam o meu ideal de um mundo melhor, mais justo e pacífico através da

educação e que sempre cativam viva minha paixão pelo conhecimento.

Para que a escrita seja legível,
é preciso dispor os instrumentos,
exercitar a mão,
conhecer todos os caracteres.
Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas experiências.
Maio, 1963

Cecília Meireles

RESUMO

CAVALCANTI, Robson Barbosa. *Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como*. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

Nesta dissertação, pretende-se investigar os elementos teóricos que sustentam as múltiplas possibilidades, facetas, modelos explicativos e tendências que sustentam a proposição do letramento como alternativa para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita; procura-se ainda investigar que estratégias os professores das séries/anos iniciais de escolaridade têm utilizado para se apropriar do aparato teórico-metodológico que compõe o letramento. Na parte teórica, toma-se como referência as imbricações entre sociedade e educação escolar, delimita-se e analisa-se fatores que geraram condições de possibilidade que contribuíram para que o letramento surgisse tanto como conceito quanto como indicação para a prática pedagógica escolar; acrescenta-se, ainda, algumas tendências das discussões sobre letramento no contexto brasileiro. Pertinente à metodologia, privilegia-se o enfoque qualitativo, de caráter exploratório pontuado pelo referencial teórico, pelo conhecimento acumulado pelo pesquisador sobre o assunto e pelos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Os dados são apresentados e agrupados a partir de três categorias: articulações entre alfabetização, letramento e escola; semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados; estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica. Revelou-se que o fenômeno do letramento constituiu-se e constitui-se numa perspectiva não-linear, não de causa e efeito, mas sob condições de possibilidades múltiplas e numa lógica assemelhada a um caleidoscópio que aponta eixos diversos para entendê-lo. Não obstante, verificou-se que o entendimento de muitos professores acerca do letramento se dá numa ótica de militância, fazendo com que pensando estarem refletindo a partir de um novo olhar, não consigam desvencilhar-se do lugar comum.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This work intends to investigate the factors that sustain the multiple theoretical possibilities, facets, explanatory models and trends that support the proposition of literacy as an alternative to the difficulties of teaching and learning of reading and writing. It also investigates the strategies that teachers from early years of schooling have been using to appropriate the theoretical and methodological apparatus that make up the literacy. In the theoretical part, taking as a reference the relations between society and education, it defines and analyzes the factors that created conditions of possibility that helped the literacy arose both as a concept and as an indication for teaching school, it can also adds that it was some discussion on literacy trends in the Brazilian context. Relevant to the methodology, emphasis is the focus of quality, punctuated by the exploratory nature of theoretical framework, the knowledge accumulated by the researcher on the subject and the data collected during the development of the survey. The data are presented and grouped from three categories: links between literacy, literacy and school, similarities and/or differences between literate and illiterate subjects, strategies for ownership and operation of the theoretical and methodological bases for the teaching of literacy. Revealed that the phenomenon of literacy was formed and it is in a non-linear, not cause and effect, but under conditions of multiple possibilities and logic similar to a kaleidoscope that shows various routes and ways to understand it. However, it was verified that understanding of many teachers about the literacy is given a perspective of activism and it is almost the same for everybody. They think they are having a new view about the process and that thinking is reflected from a new way, but, in fact, they are unable to move their thoughts from the common place.

Keywords: Literacy. Reading and Writing.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 | REVISÃO DE LITERATURA: BUSCANDO UM MARCO TEÓRICO | 14 |
| 1.1 | Letramento: por que, para que e como?..... | 14 |
| 1.2 | Algumas tendências teóricas acerca da discussão sobre letramento no Brasil | 61 |
| 2 | METODOLOGIA..... | 76 |
| 3 | APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 83 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 107 |
| | REFERÊNCIAS..... | 111 |
| | ANEXO A – Questionário utilizado para coleta de dados..... | 116 |

INTRODUÇÃO

Escrever é ir descobrindo que tínhamos
na cabeça mais coisas do que
havíamos suposto antes.
José Saramago

A questão do **letramento**, nos últimos tempos, vem se ampliando e assumindo um status privilegiado na pauta de discussões acerca das funções e usos sociais da leitura e da escrita. No entanto, são poucos os estudos sobre a especificidade a qual este trabalho pretende debruçar-se: o desvelamento das múltiplas facetas que compõem as armadilhas e os modelos explicativos que sustentam a proposição do **letramento como alternativa** para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente aqueles relacionados às formas de apropriação desse conjunto propositivo pelos professores.

É curioso que ao mesmo tempo em que se observa uma profusão de publicações sobre **letramento**, divulgado sobre diferentes formas, os professores que se dedicam à regência de turmas dos anos iniciais de escolarização, mesmo repetindo, em seu discurso o que é veiculado, revelam uma série de dúvidas e questionamentos quanto à efetividade e formas de operacionalização das indicações desse campo teórico. Os professores em geral parecem que se apropriam do termo e não necessariamente dos seus sentidos e significados.

Dada a diversidade de enfoques, metodologias e políticas, a insegurança do professorado que se dedica à regência de turmas de séries/anos iniciais de escolarização vem à tona.

Vale acrescentar que habilidades e práticas relacionadas à leitura e à escrita estão na pauta das diversas instâncias da sociedade contemporânea, preocupadas em articular estratégias de desenvolvimento social através da educação. A questão principal, nesse contexto, envolve os níveis de analfabetismo, evasão e repetência escolares, especialmente nos anos iniciais de escolarização. Tal questão aponta, sobretudo, para a efetividade da educação escolar, no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, na alfabetização. Nessa perspectiva, a questão do **letramento** passa a ser explicitamente mencionada e considerada importante.

Cabe ressaltar que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

considera, inclusive, a taxa de analfabetos de um país como um dos fatores considerados no cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano, em função de, na concepção daquele programa, a alfabetização estar na base no desenvolvimento econômico. No contexto brasileiro, essa questão emerge entre as discussões acerca de resultados ditos como insatisfatórios na aprendizagem do ler e do escrever e referem-se tanto a crianças alunas dos primeiros anos do Ensino Fundamental quanto a alunos de séries/anos mais adiantados, sejam crianças com mais de nove anos e idade, adolescentes ou adultos, esses dois últimos, alunos de projetos de educação direcionados a jovens e adultos.

Várias medidas vêm sendo desenvolvidas com vistas à melhoria das intervenções escolares que vão desde as políticas públicas até as ações pedagógicas. Projetos e programas, como o *Pró Letramento*, têm sido implementados com essa finalidade: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Tais programas têm na escola e no professor seus focos principais. Vale ressaltar que esses programas dependem, em grande parte, do professor para a efetivação de resultados positivos.

Considerando que a efetividade de mudanças depende, fundamentalmente, do compromisso docente, percebe-se a necessidade de dar vez e voz ao professor enquanto ator imprescindível ao contexto escolar. Nessa perspectiva, cabe acrescentar que nem sempre se percebe aproximação entre os conteúdos e teorias veiculadas e a ação do professor daí decorrente.

Ratifica-se que especialmente em se tratando do **letramento**, o que se observa em situações informais na escola, é que muito se usa o termo, o qual tem sido amplamente utilizado, porém, sempre acompanhado da questão “por que, para que e como”. Nesse sentido, o entendimento das estratégias de apropriação desse construto teórico pelos professores em seu cotidiano escolar permite explicitar a situação do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na realidade desse cotidiano desvelado no discurso pedagógico o qual demonstra querer ser instrumentalizado. Não obstante, mostra-se interessante mostrar em que medida o discurso dos professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental revela os modelos explicativos e as tendências acerca de **letramento** no Brasil.

Além do analfabetismo, a evasão escolar e a repetência são consideradas pelo conjunto das discussões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre essa questão, aponta-se que alguns esforços do governo federal, em termos da

educação básica pública, têm explicação, em parte, devido à “gravidade de dados relativos à aprendizagem e de altas taxas de evasão e repetência” (HADDAD, 2008, p. 12).

O **objetivo geral** deste trabalho é apontar elementos teóricos a partir dos quais se possa desvelar as possibilidades, os modelos explicativos e as tendências que sustentam a proposição do letramento como alternativa para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita; busca-se ainda investigar que estratégias os professores das séries/anos iniciais de escolaridade têm utilizado para se apropriar do aparato teórico-metodológico que compõe o **letramento**.

Os objetivos específicos são delimitar e analisar fatores que possivelmente geraram condições de possibilidade para que o **letramento** surgisse tanto como conceito quanto como indicação para a prática pedagógica escolar; e expor algumas tendências das discussões sobre **letramento** no contexto brasileiro.

A partir das considerações até aqui expressas, as **questões de estudo** que norteiam este trabalho são:

- Articulações entre alfabetização, letramento e escola
- Semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados
- Estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica

O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo, dedicado a uma revisão de literatura, compõe-se de duas partes. A primeira parte, que tem como objetivo refletir sobre elementos que mantêm relação com o surgimento e a propalação do **letramento**, trata de tentar clarificar as condições de possibilidade do surgimento, existência e pertinência do **letramento**; a segunda parte, cujo objetivo é discutir perspectivas de estudo e análise sobre/do **letramento**, apresenta algumas perquirições acerca do(s) significado(s) do termo **letramento** no contexto brasileiro. No segundo capítulo, são indicados os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho. O terceiro capítulo apresenta a análise, interpretação e discussão dos dados e resultados do trabalho. Ao final, são apresentadas algumas considerações com vistas à reflexão e aprofundamento posteriores.

1 REVISÃO DE LITERATURA: BUSCANDO UM MARCO TEÓRICO

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Barthes

Este capítulo busca elementos teóricos a partir dos quais se possa desvelar as múltiplas facetas que compõem as armadilhas e os modelos explicativos que sustentam a proposição do letramento como alternativa para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente aqueles relacionados às formas de apropriação desse conjunto propositivo pelos professores.

Inicialmente, tomando como referência as imbricações entre sociedade – num sentido mais amplo –, e educação escolar – num sentido mais restrito –, delimitam-se e analisam-se fatores que geraram condições de possibilidade que contribuíram para que o letramento surgisse tanto como conceito quanto como indicação para a prática pedagógica escolar. Em seguida, acrescenta-se algumas tendências das discussões sobre letramento no contexto brasileiro.

1.1 Letramento: por que, para que e como?

Esta seção do trabalho pretende refletir sobre elementos que embora de naturezas diferentes entre si são indissociáveis e que, possivelmente, mantêm estreita relação com o surgimento e a propalação do letramento, do ambiente universitário às políticas públicas, passando pelo debate sobre as implicações políticas, sociais e econômicas da não escolarização e do chamado fracasso escolar, fracasso este relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Pensar a questão da efetividade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos papéis, funções e finalidades da educação escolar e do status da alfabetização permite clarificar as condições de possibilidade do surgimento, existência e pertinência do letramento, permite ainda alertar para possíveis equívocos no entendimento do letramento como um termo dicionarizado ou como “campo de sentidos e significados” especificamente no contexto brasileiro.

Permite, ainda, alertar para possíveis equívocos à medida que se propõe tanto a discussão acerca do letramento como um vocábulo dicionarizado, no sentido propriamente lexical, quanto a reflexão do significado do letramento para o cenário educacional – especificamente escolar – do Brasil.

A efetividade da escola, especialmente em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, como já disse anteriormente, está diretamente relacionada à discussão sobre os papéis e funções da educação escolar, expressos em suas **formas, modelos e práticas educativas** que materializam a cada época, articulações entre enfoques culturais e políticos.

Isto posto, a análise dos aspectos: **1.** que se desvelam como originários do que se entende como **cultura**; **2.** que carregam marcas e pistas lingüísticas pertinentes a desdobramentos de natureza **político-social**; **3.** que revelam características do processo histórico de **escolarização/institucionalização da leitura e da escrita**, visivelmente aceito de forma pacífica e tácita pela sociedade e; **4.** que originam-se da observação dos procedimentos consuetudinários das **práticas educativas** contribuem para desvelar as condições de possibilidade do surgimento letramento, e sugere questões centrais que mostram relacionar-se com perspectivas a eles relacionadas diretamente.

Não obstante, os elementos relacionados a esses enfoques, vêm sendo apontados como cruciais tanto em relação à *compreensão teórica*, quanto aos diversos aspectos pertinentes ao que se entende sobre as ditas *práticas de letramento*.

Cabe afirmar que, certamente, o letramento não se reduz a esses elementos, porém para os objetivos e finalidades deste trabalho, são considerados os mais contundentes e de maior pertinência.

→ **Cultura: ler e escrever como uma questão cultural**

A conjuntura de fenômenos que compõe a **cultura** demarca diferentes formas de inserção na escola, além de definições de determinados conceitos e implicações outras que compõem as relações escolares de ensino e aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita. É a dinâmica da **cultura** que define as estruturas de diferentes instituições, entre essas, a escola, e, portanto, indica as diferentes possibilidades de inserção dos sujeitos no espaço escolarizado. Em

termos das relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, estas são constituídas a partir de valores culturais ou de valores culturalmente estabelecidos, em vários momentos, haja vista que o sujeito vive em diferentes grupos, numa mesma sociedade.

Para as finalidades deste trabalho, a **cultura** é entendida como os diferentes modos de inserção do(s) sujeito(s) na sociedade, impondo o estabelecimento de uma hierarquia de valores e o grau de importância que se atribui a cada um desses elementos.

Dessa forma, **cultura** implica identidade, expressa pela tríade linguagem(ns)-comunicação-cultura. Essa tríade constitui e se constitui enquanto dinâmica de interação entre o(s) indivíduo(s) e a sociedade. É importante salientar que, implícita e explicitamente, linguagem, comunicação e cultura encontram-se na base das questões acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, educação, escola, sociedade e cultura são indissociáveis.

Os estudos contemporâneos sobre o letramento além de indicar essas questões, desvelam a imbricação entre elas, conforme é indicado por Ribeiro (2004, p 74) ao afirmar que o termo letramento é permeado pela dimensão do cultural, mas, que “há muitas dificuldades para se conceituar cultura”. Além disso,

Schein lembra que a necessidade de utilização de referenciais mais abrangentes para o entendimento de cultura deve-se, entre outras coisas, à necessidade da explicitação de elementos que seriam: regularidade do comportamento em termos de linguagem, costumes, tradições e rituais; normas grupais; valores conjugados; filosofia formal da organização; clima institucional; hábitos de pensamento, habilidades mentais e paradigmas lingüísticos; significados e principais metáforas adotadas (SCHEIN apud RIBEIRO, 2004, p. 74).

Essa interface atemporal entre linguagem, sociedade, comunicação e cultura promove implicações específicas para o campo educacional, quando contextualizada a partir de problemáticas relacionadas a concepções, metodologias e mecanismos de apropriação do conjunto proposto para o entendimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, entender sob que conceito de cultura determinado “conhecimento” é produzido e veiculado, além de instigante, mostra-se associado ao conceito de cultura que permitiu a sua emergência. Quando se trata do letramento, o termo cultura está associado à formas mais diversas possíveis sem que se busque entender como a cultura está sendo, aí, entendida. Sem dúvida, em se tratando de cultura, os consensos ficam prejudicados. A cultura pressupõe uma visão ampla e

multidisciplinar sobre determinado fenômeno, haja vista que

a amplitude do conceito de cultura, por exemplo, chama a atenção para alguns elementos que fazem parte das necessidades humanas de estabilidade, consistência e pensamento. Apesar da complexidade a que o próprio termo remete, tem-se a necessidade de definir formalmente cultura como algo que resulta da definição de cultura do grupo e do modelo de suposições básicas compartilhadas e aprendidas, por esse mesmo grupo, ao resolver seus problemas de adaptação externa e integração interna que deram certo o suficiente para serem consideradas válidas e por isso, passíveis de serem consideradas válidas e por isso, passíveis de serem ensinadas aos novos membros do grupo como a maneira correta de perceber, pensar e sentir-se em relação àqueles problemas (RIBEIRO, 2003, p. 72).

A multiplicidade de enfoques já é possível de se perceber nos dicionários, sobretudo quando enfatizam as dimensões antropológica, sociológica e biológica, entre outras. Quando se trata da relação entre o significado da palavra **cultura** e agricultura e biologia, por exemplo, os dicionários apontam para a ação, processo, modo, ato ou efeito de cultivar a terra e células/tecidos, respectivamente.

As dimensões antropológica e sociológica interessam aos objetivos deste trabalho, em função de descortinarem possibilidades que contribuem para a reflexão sobre implicações culturais no *letramento*.

No Houaiss (2001. p 888) encontra-se **cultura**, entre muitos outros sentidos, como “[...] conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social [...] forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais [...]”.

A partir deste fragmento do verbete supracitado, desvela-se um possível entendimento de cultura articulado por um viés antropológico, quando cita que um grupo social pode ser distinguido de outros em função de particularidades como comportamentos e costumes humanos, o que suscita, inclusive, um conceito propalado nessa ciência que é o de *endoculturação*, entendido, basicamente, como um processo comportamental dos indivíduos a partir da aquisição de determinadas aprendizagens. Além disso, ao citar as questões sobre **tradições** e **valores**, para dar significado ao vocábulo **cultura** através da antropologia, contribuem para a análise do *letramento* a partir de um enfoque cultural, especialmente pelo uso exacerbado de expressões que viraram locuções-chave recorrentes em muitos estudos sobre *letramento* como “cultura escolar e cultura do aluno”, “uso social da leitura e da escrita” e “ensinar a ler e a escrever através de usos e funções sociais”.

O conceito de **cultura** à luz da antropologia, pode ser exposto como um todo complexo que inclui outros elementos que podem ser acrescentados aos já citados,

como conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, (TYLOR *apud* LARAIA, 1986, p. 25). A partir do exposto, cabe ratificar que

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 1986, p. 46)

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita podem ser analisados sob a perspectiva da **cultura** enquanto conceito antropológico, pois a antropologia contempla investigações pertinentes à evolução humana a partir da invenção de símbolos que permitissem a comunicação entre os indivíduos/sociedades/povos.

É na dinâmica desses constituintes comunicativos da **cultura**, que o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita constituem-se em valor(es), algo significativo para a sociedade e seus sujeitos.

A concepção antropológica acerca do entrelaçamento entre linguagem, comunicação e cultura entende que “[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 1986, p. 53).

Assim, do ponto de vista antropológico, a leitura, a escrita e a alfabetização fazem parte do entrelaçamento entre linguagem, comunicação e cultura. No entanto, parece válido pontuar que o surgimento da escrita fomenta um processo peculiar de *endoculturação*, haja vista que ler e escrever além de constituírem-se em habilidades, promovem a aquisição de outras habilidades, desenhando um cenário social de múltiplas e, provavelmente, infinitas aprendizagens.

Ao tratar da leitura, da escrita e da alfabetização no contexto do entendimento de **cultura** como evolução de tradições e valores, também se ressalta que essas compõem o quadro dessa evolução.

Pode-se dizer que a evolução específica da leitura e da escrita – e os estudos de seus processos de ensino e aprendizagem – geraram (e geram) impacto social: das pinturas rupestres às linguagens “praticadas” no ciberespaço.

Nesse sentido, a dimensão antropológica de **cultura** além de contribuir acerca do caráter dinâmico da cultura, ajuda a desvelar a relação entre cultura e

letramento, a partir do esclarecimento de questões suscitadas pelo discurso educacional vigente, como: partindo do pressuposto que a cultura interfere no comportamento humano, e que este comportamento é forjado a partir de aprendizagens, o aprendizado da leitura e da escrita provocou e provoca impactos específicos na evolução cultural humana. Ou seja, a leitura e a escrita adquiriram valor social ao longo da trajetória da humanidade. E, conseqüentemente, os indivíduos que adquirem o ler e o escrever, nas suas diversas modalidades, fomentam as possibilidades de relacionar-se socialmente. Essa lógica expande-se no pensar em possíveis novas formas de relacionar-se com a leitura e a escrita, gerando, assim, uma perspectiva de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Já a dimensão sociológica de **cultura** permite entender

[...] que é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum (RIBEIRO apud BRUNER apud RIBEIRO, 2004, p 73).

A cultura, na perspectiva sociológica, portanto, refere-se aos valores instituídos e considerados por um determinado grupo de indivíduos, às normas que esse grupo segue e aos bens que são criados por esse mesmo grupo. A cultura refere-se, pois, aos modos de vida dos componentes de uma sociedade, ou de um grupo específico dessa sociedade.

A visão sociológica acerca de **cultura** também contempla a já mencionada tríade linguagem(ns)-comunicação-cultura. Estudiosos como Giddens, por exemplo, a esse respeito, apontam que sem cultura não se teria língua, o que impossibilitaria a(s) expressão(ões) dos desejos, sentimentos e opiniões dos indivíduos, e conseqüentemente, a comunicação entre os mesmos, concomitante a isso, a falta de uma língua levaria à limitações severas da capacidade humana de raciocinar, conforme se lê em:

[...] Sem cultura, não seríamos sequer “humanos”, no sentido em que comumente entendemos esse termo. Não teríamos línguas em que nos expressar, nenhuma noção de autoconsciência e nossa habilidade de pensar ou raciocinar seria severamente limitada (GIDDENS, 2005, p. 38).

Desse modo, mesmo que implicitamente, já pode ser percebida, a necessidade de promoção de acesso à língua, e o entendimento da mesma, conforme o exposto, como algo carregado de valor social.

A língua (e seus diversos e ilimitados usos) é valorizada dentro e fora da escola e seu ensino escolarizado também é altamente valorizado socialmente, conferindo aos seus usuários proficientes, um status bastante específico e, pelo que se percebe, acesso concomitante crescente aos avanços tecnológicos.

Parece oportuno destacar que o status adquirido pela língua na sociedade “pós-internet” revela a necessidade da reflexão e da discussão da multiplicidade do conceito de cultura, acrescentando-se a isso, que

[...] a cultura é multidimensional, um fenômeno multifacetado, não facilmente reduzido a poucas dimensões majoritárias. E, quanto mais multidimensional, maior a necessidade de compreender-se que a verdade não pode ser entendida somente a partir dos pressupostos do método científico, mas como algo abrangente que inclui linguagens e representações de tempo, espaço, poder, religião, ideologia e outros, que estão conectadas especialmente à essência humana [...] (RIBEIRO, 2003, p. 73)

Logo, entender a língua como um fenômeno da cultura, só é possível a partir do entendimento da multiplicidade cultural, o que leva à construção e captura dos significados da leitura, da escrita (e da alfabetização) numa determinada cultura, permitindo compreender que essas habilidades compõem, por sua vez, concepções de cultura, conforme aponta Chauí (2000, p 292): “**cultura** é o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, isto é, como formação das crianças não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade por meio do aprendizado da música, dança, ginástica, gramática, poesia, [...]”. Esta concepção aponta para um não-aprimoramento do aluno e do professor, porque a natureza (humana) é que se aprimora através da própria vida. Parece-se poder vislumbrar através dessa concepção, um fim maior, que carrega um outro fim, este de formação num sentido amplo, é como se a aprendizagem das especificidades do conhecimento instrumentalizassem o sujeito para este aventurar-se ao longo de sua trajetória, de sua vida. Esta idéia de aprendizado de música, gramática e poesia, entre outras aprendizagens, fazer parte do aprimoramento da natureza humana, conforme menciona Chauí, é um traço das imbricações educacionais no Brasil que corroboram a ligação estreita entre cultura, linguagem e comunicação.

Cabe dizer que, culturalmente, a leitura e a escrita adquiriram valor social aparentemente inquestionável, haja vista o impacto promovido por estas habilidades nas diversas interações entre o homem consigo mesmo, com o povo, com a sociedade.

Portanto, a cultura está presente desde as mais simples, corriqueiras e quotidianas relações interpessoais até os movimentos sociais mais complexos, que envolvem muitos sujeitos, interesses e até ideologias. Nesse contexto, a linguagem mostra-se a serviço da maior ou menor amplitude da comunicação, em virtude do repertório lingüístico próprio de cada sujeito. Logo, o processo de aprendizagem da linguagem pode interferir na qualidade da comunicação entre as pessoas, grupos e a sociedade em geral.

Deste modo, é possível perceber uma relação entre elementos culturais e o surgimento do **letramento**.

Do ponto de vista das relações entre letramento e cultura escolar, percebe-se uma indissociabilidade entre *letramento* e cultura. Isso fica mais evidente quando se trata da articulação entre *letramento* e *cultura escolar*, os quais podem “unir-se” e “misturar-se” simultaneamente à medida que o ambiente cultural, principalmente hodiernamente, pode provocar a demanda por novos e específicos modos de lidar com a cultura escrita, visível e exigida cada vez mais cedo dos indivíduos, dentro e fora da escola, visto que quando a criança chega à escola, mesmo numa faixa etária muito baixa – por volta de três anos – dificilmente, nunca tenha tido um mínimo contato com algum tipo de manifestação escrita. Claro que o simples contato com a escrita, geralmente, não efetiva nenhuma aprendizagem, mas pode provocar a formulação de algum tipo de hipótese sobre textos escritos mesmo em crianças daquela idade.

Para melhor entender o exposto no parágrafo acima, parecem relevantes as contribuições de Forquin (1993: 12) acerca da relação entre *cultura*, *escola* e *transmissão cultural*, segundo o qual, além de **cultura** ser, essencialmente, um “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”; na visão de Forquin, **cultura** é definida como

o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 14)

Baseando-se nas considerações forquianas, vale pontuar que a **cultura** é algo que se transmite e se perpetua, e que acaba criando, por conseguinte, a idéia de necessidade da continuidade. Esta particularidade, por sua vez, gera um dilema que pode se apresentar na construção do conceito de **cultura** e que se torna visível através do embate entre o que se entende por **tradicional** e o que se entende por **moderno**: a cultura, afinal, é algo que (somente) se perpetua ou que pode também ser vislumbrado?

Essa relação “tradicional e cultura perpetuada” *versus* “moderno e cultura vislumbrada” encontra subsídios na discussão acerca das concepções dos termos **tradicional** e **moderno** no ambiente escolar, perceptível no discurso dos professores.

Estudos recentes apontam que

[...] o “moderno” em educação surge com a nova relação que o homem faz com a natureza: uma relação baseada na ciência e não somente na religião. Em linhas gerais, pode-se então afirmar que a necessidade de universalização do ensino, o foco para o aprendizado eficaz do aluno, a utilidade do que é ensinado são prerrogativas da pedagogia dita “moderna”.

[...] Em educação, dentro de uma visão histórica, o pensamento pedagógico moderno também apresenta a idéia de ruptura com o arcaico; e, particularmente, é o campo cuja ruptura se traduz, no discurso docente, como uma salvação às “mazelas” vividas pelo pensar pedagógico dito “tradicional” e uma ferida tão profunda cuja cicatrização parece não ter sido alcançada.

[...]

O “moderno” em educação, o professor moderno, o conhecimento moderno, a escola moderna, o aluno moderno, enfim, tudo o que os pedagogos atribuem à perspectiva moderna, significa, no plano imaginário, o professor ideal, o conhecimento ideal, a escola ideal, o aluno ideal. Moderno se torna sinônimo de ideal, daquilo que se busca incessantemente. [...]

[...] tudo o que é anterior ao surgimento de uma “nova”, ou melhor, reinaugurada idéia ou concepção em educação é postulado como tradicional, ou seja, obsoleto. Assim, Lock, Comenius, Vives, Montaigne e outros são tradicionais. Tradicional, torna-se então, sinônimo de tudo aquilo que antecede uma reinaugurada concepção pedagógica, tradicional é aquilo que falhou e desencadeou o surgimento de um “novo” ou reinaugurado pensamento. (ALVES, 2007, p. 24)

No entanto, reflexões de diversas naturezas relativizaram o significado dos termos tradicional e moderno, questionando, por exemplo, se a modernidade teria algum dia, existido, tendo como base para esta questão, questionamentos de origem filosófica, sociológica e antropológica.

Vale ainda destacar que cada grupo específico, dentre eles a escola, possui repertório cultural próprio. Cabe dizer que é interessante a escola pensar o modo como se estabelece culturalmente em relação à cultura de cada um dos atores que a compõe, respeitando suas origens e seus modos de interagir com o meio, sem perder de vista os papéis, funções e finalidades especificamente escolares.

Considerando que cada criança traz sua própria cultura para a escola, sugere-se a reflexão sobre até que ponto a escola admite/respeita/valoriza esta cultura e até que ponto a escola impõe seu próprio modo de lidar com a cultura, através de valores criados e propalados por ela. Nesse particular, a escola vive o dilema de conciliar a diversidade cultural em torno de um ponto comum que é o modo de ensinar refletido numa perspectiva ampla que contempla – entre várias outras interações – a relação de cada indivíduo constituinte do espaço escolar com seu objetivo primeiro o ensino.

Essa questão constitui um “problema”, no sentido científico mesmo, a partir do momento que se pensa o homem como um “ser de cultura”, conforme se aponta em:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. [...] (FORQUIN, 1993, p. 14)

Parece oportuno, ainda, salientar que a partir da relação entre cultura, educação e modernidade, pode-se refletir sobre o cenário educacional atual, no qual encontrar uma fundamentação cultural que sirva de viés para um trabalho educativo é cada vez mais difícil, em função de perdas pertinentes a um possível processo de enfraquecimento de tradições e de autoridade, conforme se verifica no pensamento de Forquin:

No mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura e que traduz muito bem o conceito de “modernidade”: a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade (FORQUIN, 1993, p. 18)

Um outro olhar sobre cultura, que também contempla a tradição como referência, pode ser encontrado em Arent, quando afirma:

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. [...] (ARENT, 1972, p. 243)

A crise da educação, da capacidade de encontrar um fundamento para sua efetivação, é o que se diz hoje do fracasso das aprendizagens de leitura e de

escrita, principalmente nas escolas de Educação Básica das redes públicas municipais. Exemplificando: a discussão acerca do dilema frente aos métodos e recursos apontados como descartáveis, criando um entendimento de que o que não é efetivo é descartável, opondo o tradicional ao moderno.

Quando se trata da educação, sempre há algo a ser conservado, algo que é inerente à própria dinâmica das relações, conforme aponta Forquin (1993); e, concomitantemente, emerge, segundo Arent (1972), uma crise da identidade ao âmbito do passado.

Serve de exemplo o discurso paradoxal do professor, construído quando este, de forma recorrente, clama por um aluno leitor, porém, ao mesmo tempo, afirma que os clássicos da literatura não têm mais lugar no mundo de hoje, que é preciso “trazer uma literatura adequada ao mundo, à leitura de mundo, no sentido freiriano, dos alunos”. Se clássico é velho, portanto, “não serve”, além de “serem de leitura muito difícil para os alunos, de terem uma linguagem inacessível, que impede o entendimento do que se lê”.

Acrescenta-se ainda que esse discurso possa influenciar na formação de um “sujeito sem memória”, numa linha de pensamento que questiona, por exemplo: como formar um sujeito/indivíduo/cidadão/alguém sem referências de tradições, valores e bens culturais de um passado recente ou remoto, que seja? Como se procederá a transmissão – desejavelmente reflexiva e crítica – de comportamentos, atitudes e idéias? Quem (ou o que) responsabilizar-se por uma crise de autoridade que pode ser provocada, em parte, pela reflexão pontuada pela noção de memória (FORQUIN, 1993), de passado (ARENT, 1972), que, a literatura de clássicos, dentre outros “instrumentos” culturais, deixa de proporcionar?

Os resultados que se esperam da educação como processo de aculturação, de aquisição de uma “nova” cultura (escolarizada, e de certa forma, “polida”), geralmente e independentemente do contexto social e histórico, parecem trazer a marca da formação de valores e de uma escala destes, inclusive no que concerne à questões ligadas ao ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, haja vista que:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor [...], não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las [...]; ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo

que esta superioridade seja apenas relativa) de realização. [...] (FORQUIN, 1993, p 165)

Existe um fim social na ação escolar, uma finalidade mais ampla que somente transmitir os ditos “conteúdos escolares”, essa condução a um “grau superior”, citada na perspectiva forquiniana, pode estar indicando a possibilidade de o sujeito “movimentar-se” em grupos sociais (de poder aquisitivo mais alto que de sua origem) onde o conhecimento e os saberes imponham-se como elementos muito valorizados, inserindo-se, assim, na sociedade de forma mais intensa, profícua e participativa.

Na sociedade atual, do ponto de vista “cultural”, o alcance, por parte do indivíduo que frequenta ou não a escola, o alcance desse “grau superior” se dá pela demonstração de domínio das capacidades comuns a quem lê e escreve com desenvoltura e autonomamente nos diversos espaços societários. Principalmente, ao considerar-se a tensão, já citada, e sempre presente, entre a linguagem e a escrita, a qual culmina na nem sempre alcançada expressão fidedigna “do que se quer dizer” através da escrita.

A **cultura** constitui-se, portanto, como um elemento imprescindível na reflexão em torno do processo das relações de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, e o sujeito que incorpora à sua vida, os conhecimentos pertinentes a esse processo, conforme acredita Arent (1972, p. 281), sob a perspectiva do povo romano, pode, resguardadas as devidas proporções históricas e sociais, ser “catapultado” à condição de pessoa culta, como na Roma Antiga, “alguém que soubesse como escolher sua companhia entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado”.

A partir do exposto, parece oportuno destacar que a reflexão sobre as relações entre **cultura** e **letramento** além de permitir o aprofundamento de questões como *valores*, *atitudes* e *capacidades*, implicam uma forma diferenciada de olhar as aprendizagens da leitura e da escrita e indicam formas particulares de relacionar-se com aquelas questões, as quais são consideradas essenciais à discussão do *letramento*, base da justificativa do *letramento como alternativa*.

Não obstante, as questões relacionadas à *memória*, *atitudes* e *valores* implicam numa forma diferenciada de olhar as aprendizagens de leitura e de escrita e indicam formas particulares de relacionar-se com estas habilidades. Foram questões culturais que estabeleceram o aparecimento do *letramento*, à medida, que

a sociedade passou a cobrar, intensamente, que a escola cumprisse, de fato, a finalidade maior dos primeiros anos de escolarização (período, hodiernamente, entendido como o primeiro ciclo, ou ciclo de alfabetização, composto por três anos ou seiscentos dias letivos, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil): ensinar a ler, escrever e contar. O debate que emerge das práticas educativas vislumbra a discussão do “como fazer” para que aquela finalidade seja alcançada pela/na escola, ou seja, são trazidas à baila discussões sobre métodos, recursos didáticos, currículos e intervenções pedagógicas, entre outras.

Procurando aprofundar as considerações sobre a **cultura** enquanto elemento constitutivo do processo que levou até o surgimento do *letramento* no contexto dos estudos sobre o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, e recorrendo à já citada tríade linguagem(ns)-comunicação-cultura, pode-se considerar a idéia de registro como uma manifestação do sujeito na cultura como estratégia de relacionamento. Esse registro seria externado através de elementos – orais, escritos e icônicos, em princípio – que além de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, apontam manifestações culturais destes, dos espaços, tempos e lugares mais limitados até os mais amplos.

Um outro aspecto que permeia a presença da tríade linguagem(ns)-comunicação-cultura é o fato de a comunicação ser uma prerrogativa da condição humana, que abrange desde o estabelecimento de condições de sobrevivência, passando por formas de tornar a convivência social mais harmoniosa até a perpetuação do repertório comportamental humano através dos tempos, o que faz com que a cultura, de forma genérica, possa ser entendida, também, como tudo o que o sujeito faz e como se inscreve na sociedade.

Chamando a atenção para um dos fenômenos que corporificam o objeto deste trabalho, que é o **letramento**, mostra-se necessário apontar que ao pensar sobre a linguagem, suas características, possibilidades e interferências no repertório cultural da sociedade, uma manifestação da linguagem que interessa com mais intensidade ao que está sendo refletido, é a escrita, e sobre essa habilidade, verificou-se através da análise de passagens da história da humanidade que não é difícil inferir a existência insistente de uma tensão entre a linguagem e a escrita.

A criação da escrita pelo homem parece ter implicado, ao longo dos tempos, em questões que perpassam o uso dela a serviço de múltiplos objetivos, que envolvem dicotomias acerca de aspectos econômicos, sociais, políticos e,

conseqüentemente, culturais. No caso da (formação da) sociedade brasileira, pode-se ilustrar tal assertiva, com as seguintes passagens:

A vinda dos jesuítas, em 1549, para o Brasil tinha como finalidade a conversão ao cristianismo das almas indígenas. Para levar a cabo esta missão, os padres escolheram o processo escolar, tornando-se, assim, os primeiros mestres da nova colônia portuguesa. Em 1554, sob as luzes de Anchieta, começa a funcionar o primeiro “colégio” – o de Piratininga – em São Paulo. O plano catequético é uma escola elementar para “dar rudimentos de leitura e escrita a naturais (indígenas) e colonos, aos moços do gentio e também aos cristãos” (entre os primeiros alunos dos jesuítas estavam os filhos e netos do Caramuru e sua filha Teresa foi a primeira mulher brasileira que aprendeu a ler). Segundo o Padre Serafim Leite (“Páginas da História do Brasil”), o primeiro índio que aprendeu a ler “assenhorou-se do alfabeto em dois dias” (!), façanha que os pedagogos nacionais vêm tentando repetir, nestes últimos quatrocentos anos, sem êxito (o máximo que se conseguiu foi alfabetizar em 40 (quarenta) horas, mas em vários dias)... Os índios preferiam entre **ler, escrever, contar e tanger**, (*grifos do autor*) esta última habilidade (tanger) que já era ancestral habilidade dos pajés (tocar instrumentos musicais). Os padres também introduziram o ENSINO PROFSSIONAL “ensinando, nas aldeias, a moços e adultos, os ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro e alpercateiro ou sapateiro”, as únicas “profissões” admitidas na Colônia ciosamente guardada da cobiça internacional. [...] (LIMA, s/d, p 93)

[...]

O missionário vinha amortecer o ameríncola, tirar-lhe o ímpeto varonil, aldeá-lo, dar-lhe os hábitos repentinos de uma vida para a qual não tinha inclinação. Rompia-se-lhe o ambiente cultural próprio, imiscuindo toda uma série de hábitos, de atitudes, de crenças que o inutilizavam. Era um processo que só agora se começa a esclarecer suficientemente, com a denominação de DECULTURAÇÃO. Todas as diretrizes fundamentais de sua economia são subvertidas, procurando-se imprimir feição diversa a tudo. O missionário vinha, lentamente, controlar todo o grupo, impondo trabalhos diferentes, com outra escala de valores do mundo e da vida. Um trabalho de desajustamento e de desagregação das comunidades pré-civilizadas. (LIMA apud MENEZES, s/d, p. 93)

O envolvimento da cultura no ambiente das relações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita instaura-se com tal força no cotidiano escolar que se torna necessário um refinamento no olhar para perceber as questões pertinentes a este fenômeno sem ser tautológico, visto que a cultura também está naturalmente envolvida nessas relações fora das escolas.

A cultura, e sua ligação com a linguagem e com a comunicação, ao longo da história aponta que a leitura e a escrita atravessaram uma trajetória que contempla um esforço de padronização cujo um dos objetivos, possivelmente, era garantir uniformidade na comunicação e buscava, atemporalmente, fins e metodologias mais amplos.

→ **Ler e escrever como uma questão político-social**

A perspectiva **político-social**, em seus múltiplos aspectos, revela as demandas por educação em cada época, em cada sociedade e permite pontuar elementos da dinâmica de relações sociais, econômicas e comunicativas entre os povos, sociedades e indivíduos. Logo, também, acompanha os sujeitos envolvidos culturalmente no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, além das possíveis relações entre povos diferentes, contempladas (ou não) a partir da proposição e do desenvolvimento de políticas públicas acerca do ler e do escrever.

A busca de elementos que compõem a dinâmica de relações econômicas, sociais e comunicacionais entre os povos, sociedades e indivíduos, mediadas pela questão da linguagem permite circunscrever as questões que envolvem culturalmente o entendimento não só dos processos de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, mas também o status da “alfabetização” (ou de tais processos entendidos aqui como alfabetização) no cenário das políticas públicas nacionais e internacionais. Em outras palavras, compreender as interfaces entre o domínio da leitura e da escrita e o desenvolvimento de diferentes países.

Parte-se do pressuposto da indissociabilidade entre as demandas político-sociais e econômicas e a escolarização, essencialmente o domínio do ler e do escrever (ou da alfabetização ou, ainda, do **letramento**).

Desse modo, é redundante falar sobre a relação entre políticas públicas de alfabetização e questões político-sociais. No entanto, o que faz esse trabalho apresentar a perspectiva político-social frente ao entendimento do ensino-aprendizagem de leitura e escrita, separadamente, é uma questão didática que tem o intuito de permitir refletir sobre o que se tem produzido acerca de letramento e alfabetização, com essa base (político-social). E, além disso, porque o discurso pedagógico sobre as questões do fracasso do ensino e da aprendizagem de leitura e de escrita, na maioria das vezes, está povoado de questões político-sociais.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar revela, em seu cotidiano, as diferentes maneiras como os indivíduos se apropriam, individual e coletivamente, do mundo através dos saberes. Nessa perspectiva, saber ler e escrever amplia as possibilidades para outras (muitas) aprendizagens. A respeito dessa questão, vale apontar que

[...] A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. [...] O sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis. [...] Para compreender a relação de um

indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. Essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre as gerações, como é o caso nas sociedades contemporâneas. [...] a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas. [...] A questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo. (CHARLOT, 2000, p. 73)

Assim, quando o indivíduo aprende alguma “coisa” não aprende somente para si, da mesma forma que o repertório de saberes de alguém não refletirá exclusivamente sobre aquele o detentor desse saber. As aprendizagens e os saberes atuam não somente sobre aquele que “atravessa” os “processos” do aprender e do saber, mas também sobre o “outro” que convive com esse sujeito aprendiz-sabedor. Dessa forma, as aprendizagens e saberes pertinentes à leitura e à escrita, disponíveis através da instituição escolar reestruturam política e socialmente as relações entre os sujeitos dentro e fora das escolas. Constituem mais uma diferença entre as outras já existentes entre os indivíduos de uma sociedade. O cotidiano pedagógico é, naturalmente, constituído por diferenças entre os diversos atores escolares, independentemente dos papéis que esses exercem nas relações de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que o entendimento de linguagem como fator de inserção social em espaços cada vez mais amplos não é algo novo. É possível encontrar em *Política* (2001: 33), de Aristóteles, que a “política é a atualização da natureza humana”. Vale pontuar que conforme a visão aristotélica, o homem é um “animal” político, social e cívico, em função de somente o homem ser dotado de linguagem.

O pensador grego diferenciou – através de metodologia e argumentos próprios – o ser humano dos outros seres e atribuiu a este, a necessidade de se organizar a partir de conceitos emergentes e característicos, inerentes à própria condição humana, tais como: moral, ética, cidadania e linguagem. Aristóteles foi o primeiro filósofo a distinguir a ética da política, sendo que a ética caracteriza-se pela manifestação voluntária baseada na moral de um indivíduo, enquanto que a política pode ser analisada através da(s) vinculação(ões) de um indivíduo com a comunidade.

É particularmente interessante para este trabalho, estabelecer um diálogo entre o papel hodierno da linguagem e o pensamento aristotélico acerca desta. Para o filósofo, existe uma articulação bastante ampla entre política, sociedade e

linguagem, haja vista que “a educação deve estar sob o controle do governo e deve ser a mesma para todos os cidadãos” (ARISTÓTELES, 2001, p. 49).

Parece oportuno destacar que, a idéia de Aristóteles é de que, ao gerir a coisa pública, a educação estabelece-se como um setor imprescindível da organização social. Ao afirmar que “a redação, a escrita, e o desenho sempre foram ensinados pelo valor de sua utilidade [...]” (ARISTÓTELES, 2001, p 49), o pensador sugere, a partir da questão “valor de utilidade” que o que hoje se defende de forma bastante propalada como “uso social” é uma noção integrante do pensamento comum ao conjunto de valores, comportamentos, atitudes e habilidades que devem ou não ser ensinadas aos mais jovens.

Vale pontuar que a linguagem – chamando a atenção, principalmente, para os termos *redação* e *escrita*, apesar de *desenho* também ser um tipo de linguagem – constitui-se de algo que deve ensinado, desvelando, assim que o exercício social e cívico (político) demanda, junto a outros possíveis contextos, um especificamente “de linguagem”.

Consoante a essa questão do valor da utilidade, Aristóteles (2001, p 269) ainda defende que os quatro ramos mais comuns da educação são: “1) leitura e escrita, 2) ginástica, 3) música, e às vezes acrescenta-se o 4) desenho”, sendo que dentre esses, “a leitura, a escrita e o desenho são considerados igualmente úteis aos propósitos da existência de várias formas diferentes [...]”(ARISTÓTELES, 2001, p.49).

A leitura e a escrita, no entender aristotélico, podem ser inferidos, mais uma vez, como instrumentos para o “uso social”, já que se revelam com status de algo útil para a “os propósitos da existência”. É válido notar que essa concepção, além de semelhante ao que se entende por “uso social da leitura e da escrita” (que será, adiante, tratado com mais profundidade), não denota nada mais que as características comuns à própria natureza dos atos de ler e escrever – expressar, comunicar, referenciar... – e que devem ser contempladas no processo de alfabetização de qualquer aluno em fase de aquisição da leitura e da escrita, independente de método ou faixa etária, entre outros fatores.

Corroborando: **segundo as bases do entendimento aristotélico, o valor de utilidade não é efêmero, de caráter instrumental, é entendido como propósito da existência.**

O texto bíblico é outra fonte de perquirição e análise de questões advindas de articulações entre particularidades subjetivas, sociais e políticas e uso(s) de

linguagem(ns) própria(s). Existem várias passagens bíblicas nas quais se pode atentar para o fato de que o “dizer” de um indivíduo, de um povo, de uma nação é peculiar e tem a “força” de diferenciá-los de outros indivíduos/povos/nações.

Para ilustrar: no capítulo 22, versículo 34, do livro do Novo Testamento da Bíblia Sagrada, escrito pelo apóstolo Lucas, está escrito que Jesus disse a Pedro que este o negaria três vezes antes de o galo ao início do novo dia. O velho apóstolo afirma, então, que jamais faria isso. Para resumir a história: Pedro realmente faz o que Jesus havia profetizado. Infere-se dessa passagem do texto bíblico que a língua “denuncia”, no caso, o falante.

Partindo da questão do sujeito social, político e cívico, pode ser percebido do texto bíblico que a linguagem identifica, “denuncia” o autor de uma afirmativa, de uma assertiva, de um discurso que manifesta uma contradição, mais especificamente, uma atitude de traição.

Conforme o exposto, acredita-se que fica clara a articulação entre a linguagem e a perspectiva político-social desvelem a dinâmica pontuada por relações sociais e linguagem, além de, trazer subsídios para essa discussão.

Atualmente, o discurso docente, não raro, no que diz respeito à questão da linguagem em relação à perspectiva político-social, aponta para uma “problemática discursiva” que consiste no estranhamento entre a “linguagem da escola” e a linguagem que o aluno (e a família deste) traz para o espaço escolar. Ouve-se, quotidianamente, declarações como “a linguagem que o aluno X usa fere meus ouvidos”, “a mãe do aluno Y se expressa de forma tão chula”, “a linguagem deles (os *alunos*) é tão rudimentar”, “eles (*de novo, os alunos*) falam de uma forma que só eles entendem” e “não me rebaixarei à linguagem desses alunos para explicar esse conteúdo, é um absurdo eles não me entenderem”.

Essas assertivas, além de carregadas de preconceito (social e lingüístico), indicam que ao falar, os alunos sugerem sua origem, sua história, a trajetória que percorreram até chegar ao espaço de educação escolarizada; indicam, também, que a escuta docente estabelece juízos (nem sempre fidedignos, por isso preconceituosos) quanto ao passado e ao presente dos alunos.

Nessa perspectiva, Rousseau defende que a língua marca não só diferenças, mas desigualdades; e não só entre homens e animais, mas entre os homens entre si, haja vista que conforme a perspectiva rousseauriana,

A palavra distingue o homem dentre os animais: a linguagem distingue as nações entre si; somente se sabe de onde é um homem pós ele ter falado. O uso e a necessidade ensinam a cada um a língua e seu país; mas o que é que faz com essa língua seja a de seu próprio país e não a de um outro? Para dizê-lo é preciso remontar a alguma razão que diga respeito ao local e que seja anterior aos próprios costumes: sendo a palavra a primeira instituição social, deve ela sua forma apenas a causas naturais. (ROUSSEAU, 2008, p 97)

Quando Rousseau (*apud* Pissarra, 2005, p. 46) aponta que “para que o progresso intelectual ocorra, são necessárias duas condições fundamentais: curiosidade e trabalho, além da capacidade de comunicá-lo, ou seja, a linguagem”, deve-se apontar para o fato que se espera que a escola seja capaz de articular curiosidade, trabalho e linguagem para gerar conhecimento entre seus diversos atores. Ou não? Hoje quando se diz que a linguagem da criança não é a mesma da escola, é como se afirmasse que existem dois mundos estanques e distantes entre si: o mundo da criança e o da escola. Já que não há entendimento entre estas partes, pode-se concluir que os usos, razões, necessidades e causas são totalmente diferentes e, possivelmente antagônicas? Não nenhum ponto de identificação que possa unir a escola ao aluno? Essa escola, que não entende a linguagem do aluno, é destinada, então, a quem? A quem entende a linguagem escolar?

A escola, na tentativa de atender a demanda da sociedade, ao intermediar as possíveis “diferentes linguagens” que a constituem, tem, mais uma vez, em Rousseau (2008, p. 175) outra reflexão imbricada na questão lingüística: “[...] As línguas formam-se naturalmente segundo as necessidades dos homens; elas transformam-se e se alteram segundo as transformações dessas mesmas necessidades”. Será que as necessidades dos alunos (não) são as mesmas da escola? Que necessidades têm os aprendizes das habilidades da leitura e da escrita e de que forma a escola pode colaborar da forma mais ampla possível com essa aprendizagem?

A linguagem, na visão rousseuniana, evidencia, em sua estruturação, um viés claramente político o qual estabelece um contraponto à constituição do “sujeito natural”. Rousseau entende que o aparecimento da linguagem para a humanidade aconteceu de forma gradual e que até as palavras permitirem a expressão de idéias abstratas através da fala, procedeu-se uma série de etapas:

A fala também é uma convenção, não tendo “aparecido” naturalmente, mas em sociedade. Algumas etapas ocorreram antes da “invenção” da linguagem: primeiro os gritos que reproduziam os sons da natureza, depois as inflexões de voz correspondentes a alguns objetos, só então sendo possível a instituição de sinais que simbolizavam as articulações da voz. As idéias abstratas que compõem o

pensamento e são expressas pela linguagem representam a etapa final e não o ponto de partida: no princípio o homem em estado de natureza proferiu palavras que valiam por uma frase, depois vieram os infinitos dos verbos e os nomes próprios e, a seguir, os adjetivos. Só então o processo de abstração expresso pelas idéias gerais foi possível. (Rousseau *apud* Pissarra, 2005, p. 46)

Dessa forma, a linguagem, desde os seus primórdios, é marcada pela interação entre a necessidade humana de expressar seus pensamentos, seus desejos, suas intenções e de expressar-se para o outro, para o grupo, para a sociedade. Tal interação, que entre outras peculiaridades, aponta para diferenças e desigualdades entre os homens e comunidades, desvela o entendimento do caráter político da linguagem, sugerido por Rousseau.

Questões político-sociais, no Brasil, há muito marcam diferenças e desigualdades na relação de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. E esse fato não é recente, nem restrito: *educação jesuítica* e *aulas régias* podem ser o ponto de partida (histórico) para desenvolver uma reflexão a esse respeito.

No que tange à *educação jesuítica*, pode-se, muito sucintamente, dizer que representou um período – que durou de 1549 a 1759 – no qual os interesses econômicos e políticos da Igreja e do Estado foram contemplados. Um documento chamado *Ratio Studiorum* apontava para o ensino nos colégios e ensinava-se a leitura e a escrita através de textos clássicos, sobremaneira textos em latim, nos quais se buscava uma aprendizagem profícua da escrita, da oratória e da retórica.

Vale destacar que textos como a Bíblia Sagrada e outros, que eram comuns ao cotidiano da então colônia, eram utilizados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, os atualmente conhecidos como “textos de circulação social” – expressão largamente utilizada na divulgação dos pressupostos teóricos do *letramento* – já serviam como material didático para o desenvolvimento de atividades de alfabetização.

As *aulas régias* registram o que ficou conhecido como o período pombalino, que durou de 1759 a 1808, época marcada pela nomeação do Marquês do Pombal como primeiro secretário de estado. Pombal expulsou os jesuítas e implantou um sistema educacional que consistia em aulas avulsas de latim, grego, retórica e filosofia, que eram regidas por professores não necessariamente qualificados para o exercício da função docente.

Esse período parece ter originado várias questões problemáticas no que concerne à realidade do professor brasileiro, principalmente, aquele que trabalha

com classes voltadas para o processo de alfabetização: pelo que se sabe a responsabilidade de alfabetizar, naquela época, era imposta à professores leigos. Mal comparando, é como se hoje, as políticas públicas de ensino de leitura e escrita imputassem às explicadoras que atendem as crianças em casa, a responsabilidade sobre o aprendizado do ler e do escrever das crianças do país.

É possível observar que tanto a educação jesuítica, privilegiando os interesses que não os da aprendizagem do sujeito, quanto o período pombalino, com suas aulas régias, marcam o início da realidade educacional brasileira frente às questões de desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização: uma realidade marcada por dilemas, buscas, discussões que fazem emergir em cada época, tipos diferenciados de metodologias e discursos.

Voltando às reflexões sobre o tratamento da linguagem em relação às demandas de ordem político-social no ensino da leitura e da escrita, vale pontuar que

[...] a linguagem é um fato social e a língua simplesmente “se impõe” aos falantes. Na verdade, a linguagem é antes fundamento e, ao mesmo tempo, manifestação primária do social, do “ser com o outro” do homem, e a língua não é “obrigatória” como imposição externa, mas como obrigação livremente assumida [...]. A linguagem, portanto, é também expressão da intersubjetividade e, precisamente, no duplo sentido da solidariedade com uma tradição histórica e da solidariedade “contemporânea” com uma comunidade falante, que também é histórica. [...] (COSERIU, 1987, p. 29)

e

[...] a linguagem é fundamental para a definição do homem. Por um lado, é *logos*, apreensão do ser; por outro, é *logos intersubjetivo*, forma e expressão da historicidade do homem. O homem vive num mundo lingüístico que ele mesmo cria como ser histórico. Estas são as duas dimensões essenciais da linguagem: a dimensão sujeito-objeto e a dimensão sujeito-sujeito. Como linguagem em geral, a linguagem corresponde à primeira dimensão, à relação do homem com o ser. Como língua, corresponde ao mesmo tempo à relação com os demais homens, aos quais, precisamente, por intermédio da própria linguagem, atribui à “humanidade” a capacidade de perguntar pelo ser e de interpretá-lo. [...] (COSERIU, 1987, p. 30)

As citações acima apontam para o desvelamento da relação aparentemente indissociável entre linguagem e o fator político-social ora desenvolvido. Esta relação dá-se tanto em caráter subjetivo quanto interacional, haja vista que “a linguagem é, em primeiro lugar, um fenômeno social, uma vez que ela se produz na sociedade e é determinada, pelo menos em parte, socialmente” (COSERIU, 1987, p 54). Não se pode, entretanto, reduzir a relação “linguagem-fator político-social” unicamente ao aspecto político entendido como posicionamento militante e muito menos, partidário.

A produção de discursos – um outro fenômeno identificável e analisável através do uso da linguagem – realizada pelos sujeitos de uma sociedade também pode ser inferida a partir da análise da linguagem a partir de uma abordagem político social. A esse respeito, Bordieu (2008, p. 27) defende que

[...] Os discursos eruditos podem extrair sua eficácia da correspondência oculta entre a estrutura do espaço social no qual são produzidos, campo político, campo religioso, campo artístico ou campo filosófico, e a estrutura do campo das classes sociais no qual os receptores estão situados e em relação ao qual eles interpretam a mensagem. Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilingüismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado lingüístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições incapazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade lingüística” constitui a condição da instauração de relações da dominação lingüística. (BORDIEU, 2008, p. 32)

Esse entendimento político acerca da linguagem é propalado até os dias atuais, em função de a linguagem ser um instrumento/veículo que demarca a ocupação de espaços sociais, além do progresso e do desenvolvimento destes.

A aquisição da linguagem, através do ensino escolarizado do ler e do escrever também é um fator determinante na análise dos aspectos educacionais através de uma perspectiva político social. Em outras palavras: as políticas públicas educacionais referentes ao ensino e à aquisição (das habilidades) de leitura e de escrita em contexto escolar expressam, grosso modo, a concepção de linguagem (e sua importância) de uma sociedade em uma determinada época.

Do ponto de vista das políticas públicas atuais tem-se como exemplo as indicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – expressas na chamada *Década da Alfabetização das Nações Unidas*, a qual se estenderá até 2012. Tais indicações apontam para questões como a necessidade de “evitar que os excluídos continuem analfabetos e a de evitar a geração de neoanalfabetos” (UNESCO, 2003, p 10) e que a “alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero” (*idem*: 15). E ainda na concepção da UNESCO, alfabetização é entendida como

[...] um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade. O fato de que, até os dias de hoje, um em cada cinco dos indivíduos que vivem neste

planeta sequer tem acesso à alfabetização é um escândalo e uma mácula para a humanidade. (UNESCO, 2003, p. 27)

O conjunto dessas indicações tem como foco o analfabetismo e o seu impacto para o desenvolvimento político-social-econômico dos diversos países (em geral, países em desenvolvimento e/ou subdesenvolvidos) do mundo. No caso brasileiro, o analfabetismo ainda se constitui como um desafio às políticas públicas de alfabetização e, em consequência, seu impacto e a redução dos seus índices demandam intervenções dos governos e da sociedade em geral. A partir dessas indicações, pode-se corroborar que a alfabetização, como já foi dito, não é um objeto em si mesma, tendo, portanto, uma finalidade teleológica.

Como já foi mencionado, no mosaico que busca o desvelamento das condições de possibilidade do letramento não se constituem como objeto de análise neste trabalho, serve apenas para pontuar a importância de fatores desta natureza para entender o desenvolvimento de políticas públicas para a forma como a alfabetização, o letramento, a leitura e a escrita e os pressupostos destas políticas são incorporados e reproduzidos pelo discurso educacional.

O teor das políticas públicas incorpora-se ao discurso educacional, sobretudo no discurso dos professores dos anos iniciais de escolarização. Existe um elemento político-social que é reproduzido, em sua constituição, no falar dizer docente. A fala dos professores reproduz o que o item deste trabalho entende por “fala de enfoque político-social”.

A análise dos referenciais teóricos sobre/do letramento permite hipotetizar que a perspectiva político-social predomina, percebe-se o predomínio desta perspectiva em determinados momentos. O discurso se mostra de tal ordem enfático e denunciador que assume um status de militância, ou que se confunde com um discurso de militância.

A atual política educacional brasileira voltada para as questões de leitura, escrita e alfabetização, expressa especialmente nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) – não se discutirá a lei – busca consolidar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão, a partir da interação deste com a sociedade da forma mais ampla possível, tendo as habilidades de leitura e escrita como referenciais de garantia para a garantia da amplitude desta interação.

Dessa forma, a construção e os apontamentos dos PCN refletem os ideais já

indicados pela UNESCO quando esta se refere ao oferecimento de subsídios aos direitos de cidadania do sujeito, à consolidação da idéia de alfabetização como exercício do direito de cidadania. O texto do volume introdutório dos PCN sinaliza, ao longo de suas páginas, as questões de natureza político-social como constitutivas das práticas educacionais no âmbito da educação escolarizada. Os conceitos de cidadania, democracia e inclusão além de mencionados e valorizados, são constitutivos e indissociáveis da construção e participação dos alunos no cenário social, conforme se verifica em:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p.45)

Nessa perspectiva, as ações administrativo-pedagógicas em seu conjunto e os conteúdos (ditos) escolares buscam promover o exercício de direitos e deveres estabelecidos pela sociedade. Dessa forma:

[...] A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 45)

Ainda na perspectiva dos PCN, vale destacar que a linguagem, sua aquisição e ensino, constituem-se em instrumentos de promoção do exercício de cidadania e democracia. A orientação do Ministério da Educação propõe uma categoria ligada ao domínio da habilidade de leitura e escrita, “letramento”, vinculando esta categoria à capacidade de articular saberes e usos lingüísticos ao exercício da condição de cidadão, entendendo-se, assim,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que,

progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23)

Chama a atenção na citação acima, as expressões “acesso aos saberes lingüísticos”, “exercício da cidadania” e “direito inalienável de todos”. A interface entre elas ratifica a orientação que serviu de idéia norteadora desse item do trabalho: a permeabilidade, a indissociabilidade entre concepções de leitura e escrita, políticas públicas em/de alfabetização e as demandas da sociedade, quer de ordem de permanência, quer de transitoriedade.

Em síntese, o elemento político-social está presente em todos os momentos das diversas demandas da sociedade, da constituição delas à operacionalização. No entanto, os discursos que se reduzem à questão político-social tornam-se armadilhas tanto para o sujeito que os formulam quanto àqueles que os escutam. Ainda: estas armadilhas provocam distanciamento entre discurso e ação, entendendo-os como coisas distintas.

→ **Ler e escrever como uma questão institucional/escolar**

Quanto ao **processo de escolarização e institucionalização de ensino-aprendizagem de leitura e escrita**, cabe dizer que a sociedade, em diferentes momentos e contextos, elege a escola como um espaço legitimado, e ao mesmo tempo, privilegiado. Enquanto espaço socialmente designado para promover o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita, a escola vivencia dilemas e polêmicas que entrelaçam o ensino escolarizado do “ler, escrever e contar” à valores éticos e morais. Na maior parte das vezes, os dilemas/polêmicas da escola configuram-se na dificuldade de encontrar um ponto de equilíbrio entre as demandas da sociedade e as diferentes formas de ser da escola.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para promover o ensino daquilo que a sociedade espera. Espera-se que a escola cumpra a função social e socializadora enquanto espaço formal e intencional da sociedade. Para tanto, o projeto maior da escola, o Projeto Político Pedagógico deve dar materialidade, primeiramente, aos projetos (no sentido *lato sensu*) e demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, a escola parece assumir para si o ideal da educação designada como

um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social promove o crescimento dos seus membros, isto é, ajuda-os a assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada, a fim de que possam converter-se em membros ativos do grupo e agentes de mudança e criação cultural. (COLL, 2006, p. 154)

Assim, pensar que a escola existe há muito tempo e que continua existindo, mesmo “concorrendo” com novas demandas da sociedade hodierna – como o avanço tecnológico que aponta para novas maneiras de ensinar e aprender, haja vista a questão da educação à distância, no ciberespaço – indica que, não obstante as dificuldades do processo de ensinar e aprender no espaço escolarizado, a escola tem seu valor reconhecido e valorizado, além de ter uma finalidade específica, bem marcada que seria a de

promover certos aspectos do crescimento pessoal considerados importantes no marco da cultura do grupo, que não ocorrem, ou ao menos não satisfatoriamente, a não ser por meio de uma ajuda específica mediante a participação em atividades especialmente pensadas com este fim. Essas atividades caracterizam-se por ser intencionais, responder a um planejamento, ser sistemáticas e realizadas em instituições especificamente educativas. O crescimento pessoal é o resultado da participação da criança em ampla gama de atividades educativas de diferente natureza que não se reduzem à educação escolar. (COLL, 2006, p. 154)

A ideia de que o conhecimento e o desenvolvimento humanos desenvolvem-se dentro e fora do espaço escolar, mesmo sem interferências planejadas e intencionais como é característico das ações e intervenções pedagógicas do ambiente escolar, convivem, há muito, com o reconhecimento e valorização supracitados. Logo, as experiências vividas pelo sujeito antes de frequentar os bancos escolares podem agregar valores diferenciados aos saberes consagrados na escola. Neste contexto,

[...] a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar [...] a escola não é um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o ser humano transita, os quais de uma forma ou de outra, já imprimiram certas marcas nas formas de atividade que o indivíduo realiza e no uso que ele faz tanto dos sistemas expressivos, como simbólicos. Esta experiência acumulada será trazida para a escola, irá influenciar a inserção do aluno no contexto escolar e terá um papel importante no processo de escolarização. (LIMA, 2002, p. 6)

Poder-se-ia dizer que, atualmente, a demanda da sociedade em relação à escola não é algo simples de se explicar. A resposta à indagação “o que se quer da

escola?” talvez sofra a influência do cenário social da atualidade. Fala-se que um dos principais compromissos da escola é ajudar os alunos a lidarem com questões de um mundo em crise, através do domínio de habilidades e competências que garantam sua sobrevivência e mais, especificamente, sua empregabilidade no mercado de trabalho. Uma cultivada e interminável “crise educacional brasileira” possui vários desdobramentos, constitui-se de combinações com várias áreas da sociedade: crise da educação, da economia, de valores e de ética entre outras.

Mas já que a escola é objeto dessas e de outras reflexões, o que seria, afinal, esta instituição? O que ela representa frente à diversidade conceitual que povoa as salas de aula?

Acredita-se, por exemplo, que, hodiernamente,

A 'Escola' transforma-se em um espaço privilegiado de intervenção sociocultural, com potencialidades múltiplas de contribuir para a garantia do acesso à informação, para a adaptação das novas gerações ao novo contexto social, para a preparação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico no século XXI e para a difusão acelerada dos benefícios da sociedade da informação junto dos outros grupos etários. [...] (MELLO; RIBEIRO, 2003, p. 17)

e ainda que

A Escola, como uma instituição responsável pela sistematização dos saberes cotidianos através da socialização e transmissão dos “saberes” acumulados pela humanidade em sua trajetória, precisa repensar o seu papel na sociedade e na vida do aluno, buscando definir a sua razão de ser através de questões como: a) O que transmitir? b) Como transmitir esse conhecimento? c) Por que transmitir esse conhecimento? d) Para que serve esse conhecimento? e) O que fazer com esse conhecimento? (MELLO; RIBEIRO, 2003, p. 18)

A cultura e o entendimento político-social marcam os ideais de homem que se pretende. Estes ideais se inscrevem tanto na **permanência** quanto na **transitoriedade**. Cada época expressa estas inscrições em suas diferentes instituições, e a escola é a instituição da sociedade que é chamada para organizar essas demandas. Ela (a escola) vai transformar as demandas da sociedade em conteúdos. Estes, por sua vez, respondem a essas demandas.

Nessa perspectiva, a respeito do sujeito que irá frequentar a escola, tornando-se um dos atores do espaço escolar – a criança – pode-se dizer que:

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência ali, o que lhe é ensinado tornam-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente. Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo de constituição da pessoa, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras vivências e de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. As vivências na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. Não cabe, assim, falar da experiência extraescolar e da experiência escola como antagônicas na formação da

peessoa. É equivocada, pois, a posição que supõe que o educando – que é aluno na instituição e criança fora dela (em casa, na turma da rua ou da igreja, na família) – desenvolva processos independentes em cada uma das instituições. A questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam no desenvolvimento da personalidade e da identidade na constituição do novo conhecimento. (LIMA, 2008, p. 34)

Nesse sentido, o reconhecimento das vivências da criança no espaço escolar visto como um dos elementos constitutivos da formação do sujeito parece ser reconhecidamente um ponto importante na discussão sobre sujeito-ensino-aprendizagem. Já a relação entre o que se aprende na escola e o que se aprende em outros espaços apresenta-se como uma questão de reflexão pertinente e relevante.

A escola como espaço de formação é outra possível forma de interpretação do espaço educacional escolar, atribuído em função de um ponto de observação da questão, como:

São variadas as instituições sociais que contribuem para o alargamento da consciência do pensar, do saber e do fazer coletivos. A escola destaca-se entre elas por ser espaço privilegiado de desenvolvimento da educação sistematizada, reconhecida na sociedade globalizada de economia centrada no conhecimento com significativo valor estratégico para o crescimento social e como importante fator para a qualidade de vida das pessoas. (HORA, 2007, p. 39)

Vista desta forma, a escola apresenta-se como um espaço de formação tanto para o sujeito que aprende, como para o que ensina: ter-se-ia a escola como um *espaço de letramento* reconhecido socialmente, diferente de outras instituições organizacionais e composto por elementos específicos: “estrutura organizacional, a proposta pedagógica, a ação docente e o ambiente sociocultural” (HORA, 2007, p. 40).

Portanto, a constituição do ambiente interno escolar, e suas possíveis contribuições perante a formação educacional do indivíduo, funciona como um possível demarcador da diferença entre a escola e outras organizações sociais:

A escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outra organização e é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, possibilitando a aquisição de instrumentos para o acesso a esse saber, desenvolvendo uma formação que abarca as dimensões científica, política, ética, estética e humana, articulando elementos cognitivos – aprendizagem, ensino, habilidades, competências, conhecimento, capacitação, qualificação – com elementos atitudinais – socialização, disciplina, conduta, disposições, valores. (HORA, 2007, p. 44)

Do ponto de vista da necessidade do aprender a ler e a escrever, é atribuída à escola, a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita. Quando se admite que a leitura e a escrita possam ser aprendidos e ensinados tem-se o advento da escolarização da leitura e da escrita. É como se fosse registrado nesse momento, no

Brasil, o surgimento das escolas de aprender a ler, escrever e contar. Esta afirmação pode ser percebida nos PCN, que defendem que à escola cabe ser

Um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (BRASIL, 1997, p.45)

O aprender a ler e a escrever fazem parte de um elenco de aprendizagens entendidas como escolares, mas que não acontecem somente no interior da escola, bem como várias outras aprendizagens, como o lidar com números, por exemplo. No entanto, espera-se que a escola sistematize o acesso ao conhecimento a partir da organização de conteúdos ditos escolares, através de ações pedagógicas como o planejamento, para que seja, então, promovida a aprendizagem esperada, mesmo que essas aprendizagens também possam ser promovidas fora da escola por outras instituições que não são escolares.

Nessa perspectiva, a escola desdobra-se em ações pedagógicas que considerem todo o seu espaço interno como um possível espaço para relações de ensino-aprendizagem, haja vista que

Não é apenas na sala de aula que o aluno aprende. É na escola como um todo, pela maneira como é organizada e como funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com o seu contexto social imediato, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, entre outros aspectos. A existência da escola funda-se também na necessidade da transmissão, de modo sistematizado, dos saberes acumulados pela humanidade no seu processo histórico, que são significativos para a inclusão de cada grupo de alunos em cada etapa de sua escolarização e de sua vida, oferecendo caminhos para o acesso ao conhecimento existente e às competências para novos conhecimentos. (HORA, 2007, p. 45)

O aprendizado da leitura e da escrita nas escolas brasileiras está relacionado oficialmente, conforme preconizam os PCN, ao ensino da linguagem e de todas as suas possibilidades. O documento federal, inclusive, faz uma alusão político-social à função da escola e à aprendizagem dos saberes lingüísticos, ao interligar os princípios de democracia, cidadania à função escolar:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997a, p. 23)

A relação de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita analisada em suas

possibilidades escolares é objeto de reflexão há algum tempo no universo acadêmico brasileiro, conforme se pode perceber em assertivas como:

A preocupação quanto aos primeiros anos de escolarização tem sido, nos últimos 30 anos, constante no Brasil. Isso pode ser observado nas pesquisas acadêmicas nas quais questões relativas à alfabetização têm estado muito presentes e, ao que tudo indica, por motivos semelhantes, a dificuldade encontrada pela escola em alfabetizar todas as crianças que chegam até ela. [...] (ESPÍNDOLA, 2008, p.77)

e

“A aprendizagem da leitura tem se configurado como um tema muito relevante no campo da educação por se tratar de uma atividade fundamental ao desenvolvimento intelectual de crianças em idade escolar” (DELACOURS-LINS, 2008, p. 99).

A discussão acerca da escolarização/institucionalização da leitura e da escrita sugere uma outra, mais específica, relacionada ao ensino da leitura na escola.

Os PCN observam a leitura e a escrita como práticas complementares e relacionadas e apontam para o *processo de letramento* como o responsável pela ligação entre aquelas habilidades, dessa forma: “a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “trações de oralidade” nos textos escritos)” (BRASIL, 1997a, p. 52).

A leitura, na visão dos PCN é vista como

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [...] (BRASIL, 1997a, p. 53)

Os PCN convivem com outras visões sobre leitura e escrita. Primeiramente, sobre **leitura**, podem ser citados entendimentos que desvelam caracteres de cunho político-social e, simultaneamente, histórico, como:

A leitura é uma característica da sociedade urbano-industrial moderna. Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde. Os índices de alfabetização da população são um critério de avaliação de desenvolvimento social e da qualidade de vida (BRITTO, 2003, p. 9).

De acordo com a citação acima, as habilidades da leitura e da escrita além de constituírem-se como objetos do ensino escolarizado, a aprendizagem destas representam direitos fundamentais do ser humano. Essa visão corrobora que a escola, mais que nunca, é vista como locus privilegiado de ensino do ler e do escrever, quaisquer que sejam os pontos de vistas com os quais se entende a

leitura e a escrita.

Desse modo, mesmo que a leitura seja analisada a partir de um viés epistemológico e lingüístico, como em:

[...] o sentido do que seja ler varia de acordo com as concepções que temos, concepções essas que envolvem não só a visão do que seja o ato de ler, mas também da visão de como se dá o conhecimento e da visão de linguagem, as quais, por sua vez, dependem das concepções que temos de homem e de mundo (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 48)

o reconhecimento do espaço escolar, através de suas formas de lidar com o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita – com intencionalidade, sistematização, planejamento e acompanhamento – permanece com “lugar garantido” qualquer que seja a forma de reconhecer o que é leitura.

Vale pontuar que o entendimento sobre leitura demarcado pelo modo como a leitura é aprendida e ensinada – consoante ao modo como a leitura é entendida na escola – pode ser percebido em diversas propostas de modos de entender o que é leitura, como em:

As inúmeras concepções vigentes sobre leitura, grosso modo, podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

- como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2005, p. 31);

Alguns outros entendimentos acerca da habilidade da leitura, desvelando uma possível influência do enfoque político-social, consideram a criticidade como elemento constitutivo do ato de ler:

Podemos definir a leitura como uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2004, p. 34)

A leitura, independente, da forma como seja teorizada, representa para a sociedade, nos seus diversos níveis, um saber cuja responsabilidade de promovê-lo é, tradicional e prioritariamente, da escola:

A leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural a precisa ser adquirida. Normalmente, à escola cabe a nossa introdução no mundo das letras. Ali desenhamos as primeiras palavras e lemos os textos iniciais. No entanto, a leitura começa muito antes, quando, pequenos ainda,

percebemos os impressos mais corriqueiros, como cartazes, logomarcas, letreiros de ônibus, chamadas televisivas e tantas outras mensagens que, claro, são muito mais numerosas nas cidades do que no mundo rural. Nesse momento, já começamos a fazer associação entre as manchas escritas e a significação que elas contêm, embora sem saber soletrar. (AGUIAR, 2004, p. 35)

Vale pontuar da citação acima, a percepção de que leitura é um comportamento que precisa ser aprendido, em função de ser algo cultural; infere-se daí que se precisa ser aprendido, precisa também ser ensinado. Logo, mais uma vez, tem-se a escola como um espaço privilegiado para o estabelecimento das relações de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

Sobre **escrita**, pode-se dizer que o ato de escrever está de tal forma inserido nas atividades do cotidiano que se torna uma tarefa complexa refletir como ela se organiza, sistematiza e estrutura. Muitos estudiosos da linguagem debruçaram-se sobre a escrita, e cada um contribui de alguma forma, entre algumas idéias sobre escrita. Pode-se citar como exemplo, a contribuição de Vygotsky, a partir de suas considerações sobre as relações entre pensamento e as diversas linguagens:

Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. [...] Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. [...] A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial – uma situação nova e estranha para a criança. [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 123);

uma visão que entende a escrita através de um viés textual-discursivo:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2005, p. 26);

uma visão sócio histórica:

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito (TFOUNI, 2004, p.14);

ou ainda, através de uma concepção interativo-tecnológica: a escrita é “uma tecnologia que interfere na forma de ver e de se relacionar com o mundo”

(CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 25).

Cada uma destas visões sobre escrita produz reflexões sobre o ensino da escrita no âmbito da escola e podem servir de apoio teórico quando do planejamento de atividades de ensino de língua que procurem priorizar a escrita. Ensinar a escrever é algo altamente complexo e somente a realidade de cada escola, de cada professor e de cada aluno, nos seus espaços e tempos específicos, podem determinar que concepções sobre escrita podem conduzir a um ensino eficaz do escrever. À escola não cabe determinar opções teóricas, mas apontar caminhos que facilitem o aprendizado de seus alunos em quaisquer conteúdos, incluindo, obviamente, a escrita. Nessa perspectiva, vê-se a língua escrita despontar como um objeto da aprendizagem, do seguinte modo:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso.

A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser completado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. (FERREIRO, 2008, p. 20-1)

Provavelmente, Ferreiro ao falar sobre o “respeito cego” diante da escrita esteja se referindo à prática escolar muito comum de promover a cópia de textos escritos na intenção (equivocada) de promover o ensino da escrita, haja vista que as ações pedagógicas desenvolvidas para promover este ensino não se limitam, somente a copiar letras, palavras e textos, conforme é apontado:

[...] pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as nossas, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto. [...] (FERREIRO, 1999, p.289)

No que concerne à leitura e à escrita relacionadas, especificamente, às questões de alfabetização, os PCN apontam indicações metodológicas que vão de encontro a uma postura que considerava dois estágios do ensino da língua para os alfabetizando: o primeiro estágio – que seria o momento “oficial” do início do ensino da leitura e da escrita – marcado pela apresentação do sistema alfabético da escrita através da correspondência fonográfica e o segundo baseado em exercícios de redação e de treinos ortográficos e gramaticais.

Os PCN fazem uma crítica ao modelo de ensino de leitura e escrita baseado nestes dois estágios, baseando-se na idéia que “por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho” (BRASIL,1997a, p. 33). Os parâmetros asseveram, ainda, que escrever alfabeticamente – escrever pelo princípio fonográfico, no qual o signo gráfico representa um ou mais fonemas do idioma – não garante ao aluno a possibilidade de compreensão e produção de textos em linguagem escrita, e, mais:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL,1997a, p. 33)

Dessa maneira, os PCN indicam o que poderia ser chamado de ressignificação das práticas de ensino escolar de leitura e de escrita. Há uma quebra de paradigma do como ensinar a ler e escrever, principalmente do ponto de vista metodológico, no entanto, os parâmetros o fazem a partir de questões de caráter ideológico e mesmo político-social. Essas questões repercutem na proposta de um “novo” perfil para os professores alfabetizadores:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e eficaz. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa. ((BRASIL,1997a, p. 35)

A perquirição acerca de que objetivos a escola vislumbra alcançar na formação de seus alunos, tem-se uma discussão sobre currículo, e mais especificamente, sobre currículo escolar.

Não são raras, ao longo da literatura sobre o cenário escolar brasileiro, críticas feitas a um possível formalismo excessivo da estrutura escolarizada, que originariam um certo “engessamento” da escola. O discurso que propala esta crítica aponta para a não-observação das especificidades de cada aluno quando da elaboração do planejamento acerca dos fazeres e saberes a serem trabalhados nas

salas de aula.

Este discurso questiona, também, a efetividade do trabalho pedagógico a partir dos conteúdos contemplados pela escola, haja vista a (possível) falta de relacionamento entre os conhecimentos solicitados pela vida quotidiana e os conteúdos considerados, na maioria das vezes, irrelevantes.

Assim, surge um paradoxo que se desvela a partir de um fato curioso: ao mesmo tempo em que a sociedade aposta na escola como espaço para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, ela acusa a escola de ser formal demais. Grosso modo, a sociedade acusa a escola de intervenções pedagógicas mal elaboradas a partir das concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que foram fulcradas nos tempos de aluno de cada um.

No entanto, a escola ainda é vista, por muitos, como uma possibilidade de ascensão social para o indivíduo das classes economicamente desfavorecidas e como um instrumento de apoio para aqueles que têm o compromisso de manter ou de alavancar a posição social da família a que pertence, entendendo-se, em conseqüência, que as aprendizagens promovidas pela instituição escolar devem elencar os conhecimentos necessários para que os alunos (e futuros participantes do mercado de trabalho) possam inserir-se plenamente na sociedade.

O aprendizado da linguagem, e mais especificamente, o aprendizado da leitura e da escrita, ocupa um lugar de destaque no cenário das questões acerca do repertório de conhecimentos que, no entender da sociedade em geral, devem ser aprendidos por todos que passam pelos bancos escolares.

Ainda no que concerne à leitura e à escrita, a sociedade parece solicitar muito mais do demonstrava exigir tempos atrás. Talvez em função do “alargamento” dos conceitos de leitura e de escrita: ler e escrever parecem ser entendidos de forma diferenciada atualmente. O ensino da leitura, que se procedia, basicamente, através da cartilha, hoje não é mais “aceito” a começar pela nomenclatura deste material didático, que agora é “livro de alfabetização”.

A discussão sobre os métodos de alfabetização, desenvolvida marcadamente durante as décadas passadas, mas que no momento atual parece ocupar o lugar de coadjuvante dos assuntos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, instaurou algumas questões no ideário docente.

As relações de ensino-aprendizagem pertinentes à leitura e à escrita que constituem as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar sofreram, ao

longo das últimas décadas, algumas modificações que valem a pena ser pontuadas. O possível esgotamento da discussão acerca da “supremacia” dos métodos de alfabetização pode ajudar a explicar algumas dessas transformações. Explicando: durante muito tempo, muitos acreditaram que o método, independente de quem ensina ou de quem aprende, podia garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita.

Um indício que pode vir a corroborar esse pensamento é a “transformação” dos livros didáticos direcionados para as séries/anos do Ensino Fundamental, e até mais notadamente, a dos livros de alfabetização, chamados exclusivamente de “cartilhas” até pouco tempo.

Uma breve leitura desses livros voltados para o ensino da leitura e da escrita lançados recentemente pode conduzir à inferência de que, por exemplo, a silabação e a palavração não representam métodos que promovem/facilitam/estimulam o aprendizado daquelas habilidades. Ao comparar estes livros com outros mais antigos que tinham o mesmo objetivo (proporcionar o ensino do ler e do escrever), conhecidos como cartilhas, se tem um panorama do quanto se modificaram, as idéias sobre o processo de aprendizagem escolar de leitura e escrita.

Sintetizando, pode-se dizer que a escolarização/institucionalização da leitura e da escrita foi provocada por questões pertinentes a demandas sociais, tais como o avanço tecnológico e que, as formas de ser da escola e seus respectivos dilemas relacionados a ações de ensino-aprendizagem, incluindo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita têm relação com um possível processo de ressignificação do ler e do escrever e mais, especificamente, do seu ensino através do que se entende por “processo de alfabetização”, o qual hodiernamente também é nomenclaturado de “processo de alfabetização e letramento” e, ainda, somente “processo de letramento”.

→ **Ler e escrever no espaço escolar como uma questão de prática educativa**

Sobre as relações entre **letramento** e **práticas educativas**, vale ressaltar que esta questão está diretamente relacionada ao processo de ensino e

aprendizagem da leitura, e diz respeito, sobretudo, ao fazer pedagógico, ao “como fazer”, é uma questão que se debruça sobre as metodologias específicas deste ensino.

No contexto deste trabalho, a questão das práticas educativas será discutida especialmente em torno dos aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Os fazeres escolares, as maneiras do fazer pedagógico vão sendo questionadas a partir da efetividade do trabalho da escola, das funções e dos papéis desta. Acredita-se que a legislação educacional brasileira vem tentando refletir sobre as práticas educativas e atualizar-se, de modo que os resultados da escola sejam mais efetivos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

No cerne dessa discussão, encontra-se a questão do professor e de sua formação. Nenhuma reforma será possível se o professor não quiser. O fazer pedagógico implica o comprometimento do professor de se aventurar, de lançar-se à novas práticas, o que nem sempre é fácil.

Faz-se necessário clarificar que se entende, aqui, prática educativa como sendo algo que emerge “da escola”, caracterizando-a e fazendo dela um espaço educacional diferente das demais; nesse sentido, o fazer pedagógico do professor é entendido como um elemento constitutivo dessa prática (educativa). Em outras palavras: “quem” tem prática educativa não é o professor, é a escola.

Quem materializa a prática educativa e o Projeto Político Pedagógico – PPP – é a escola, ou seja, se existe uma prática educativa, esta está contida no conjunto de práticas promovidas pela instituição escolar.

Se pensarmos o fazer do professor dissociado da prática educativa da escola, não estamos falando da prática educativa escolar.

Quando se fala de êxito ou fracasso escolar, estes são associados à metodologia e aos recursos didáticos. A consequência dessa associação é o isolamento da aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito da escola, restringindo o processo este processo de aprendizagem do ler e do escrever, unicamente, ao professor.

Cabe salientar que no Brasil há uma lei que prevê os fazeres do professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº 9394, de 20/12/96) preconiza que:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

É possível perceber que a lei busca demarcar a responsabilidade do professorado brasileiro frente ao exercício da profissão docente e, obviamente, estabelecer um mínimo do que se espera da atividade de regência e de conduta pedagógica de todos os professores no exercício de suas práticas. A participação docente na elaboração de propostas pedagógicas, bem como o zelo em relação à aprendizagem dos alunos, ambos previstos no texto legal apontam para a questão de o fazer docente é algo que deve ser planejado e, minimamente, sistematizado.

Ao registrar que a proposta pedagógica é estabelecida pela escola, a lei parece sugerir que a realização do planejamento não é particular a cada professor de forma isolada, mas que deve ter, pelo menos, ligação entre o docente e a equipe pedagógica da escola, o que faz desvelar que a atividade de planejar não é individual, feito de forma estanque, é uma responsabilidade da equipe docente de uma escola. A importância do planejamento do processo educativo é apontada por muitos estudiosos, conforme se vê em:

[...] A educação deve estabelecer as direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso é necessário que o processo da educação faça uma previsão, isto é, que se estruture através de atitudes científicas. A primeira dessas atitudes é a previsão e o planejamento de todo o processo educacional. A partir disso, deduzimos que o planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir. [...] (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 24)

Voltando à LDB, nota-se que o item VI do artigo externa um entendimento acerca de ensino-aprendizagem focado na perspectiva político-social, ao determinar, que o professor “colabore com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, o que chama a atenção, mais uma vez, para as tarefas docentes que não são realizadas individualmente. Nesse caso, algumas ações do professor atravessam a fronteira da sala de aula na busca da efetividade de suas práticas educativas.

Não é difícil verificar nos discursos de professores, a dificuldade de trabalhar de forma integrada com os demais espaços escolares, que estão além de sua sala

de aula e, não raro, fora da escola. A articulação de equipes de professores de várias áreas do conhecimento trabalhando no desenvolvimento de um projeto integrado é uma realidade pouco visível nas escolas brasileiras.

O corpo docente mostra dificuldades para formar equipes de trabalho. No caso dos professores alfabetizadores, muitos assumem sozinhos a responsabilidade de garantir a aquisição da leitura e da escrita de seus alunos. Infelizmente, avaliações acerca da apropriação dessas habilidades - Provinha Brasil entre outras – apontam para o insucesso de muitas crianças nesse estágio da vida escolar.

O segmento que abrange os últimos quatro anos do Ensino Fundamental, o comportamento dos professores, grosso modo, só faz corroborar a hipótese de que é difícil integrar os docentes em projetos de trabalho que contemplem e garantam o desenvolvimento de atividades de ensino inter, trans ou multidisciplinares.

O papel do professor que planeja as ações educativas mostra-se como uma prerrogativa que indica uma das habilidades mínimas exigidas de um profissional do magistério hodiernamente, seja planejando aspectos curriculares entre profissionais de uma mesma área, entre profissionais de outros segmentos e/ou áreas – como o planejamento que envolve professores de Educação Infantil e de Educação Física, por exemplo –, seja planejando com a equipe pedagógica e/ou gestora da escola e, ainda, planejando com as demais representatividades escolares: pais, responsáveis e comunidade em geral. Sobre essa realidade, encontram-se apontamentos como:

Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e pouco simpatizem em planejar as suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença e desconfiança manifestas nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento.

Parece haver, entre os professores, uma idéia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles, na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar. A idéia geral é de que se faz planejamento porque é exigido e não porque se sente a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica. Muitos dizem que tal de terminação serve apenas para preencher papéis e abarrotar gavetas de planos, que nunca vão ser executados. Outros dizem que servem para a direção ou supervisão da escola demonstrarem serviços. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 43)

Esse conflito entre como os professores encaram as atividades de planejamento e as demandas educacionais escolares da atualidade acentuam a necessidade de reflexão e debate sobre as questões que compõem um projeto curricular: “Que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar?”, conforme defende Coll (2006, p.65). Nesse contexto, as práticas educativas,

segundo Coll (que utiliza a nomenclatura “atividades educativas”) “caracterizam-se [...] por serem atividades intencionais que respondem a alguns propósitos e perseguem a consecução de algumas metas” (COLL, 2006, p. 66). Corroborando o que já se disse, o caráter de intencionalidade identifica o planejamento escolar quanto à reflexão e elaboração do projeto curricular.

É preciso apontar que a noção do que vem a ser um projeto curricular avançou, ao logo das últimas décadas, até ao que se entende como *currículo integrado*, que apresenta como um dos motivos de sua existência, a necessidade de a prática educativa na contemporaneidade alertar para dilemas pertinentes à relevância do *conhecimento escolar*, como se estivesse promovendo uma ressignificação das perguntas acerca do projeto curricular supracitadas. Em outras palavras:

[...] Nas análises efetuadas a partir do final do século passado e durante todo o século XX, sobre o significado dos processos de escolarização e, conseqüentemente, sobre os conteúdos culturais que se manejam nos centros de ensino, chama poderosamente à atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. Como alternativa, torna-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas. [...] (SANTOMÉ, 1998, p. 10)

Entender os porquês do surgimento, da importância, da eficácia e da efetividade de um projeto curricular integrado não é tarefa das mais simples, pelo contrário, conforme indica Santomé (*idem*: 25), “em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas”. Mas será que essa capacidade, ou melhor, a falta dela, é exclusiva dos estudantes? O autor complementa:

A coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível para os alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. Tanto na educação infantil e no ensino fundamental como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo *a priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levamos em consideração os escassos debates que provoca. (SANTOMÉ, 1998, p. 10)

O debate entre “o que, quando e como ensinar mais o que, como e quando avaliar” e novas demandas da sociedade frente às práticas educativas está instalado e motiva muitas e acaloradas discussões. Dessa forma, um projeto curricular integrado que dê conta do ensino da leitura e da escrita apresenta-se como mais um anseio da sociedade em relação às práticas educativas exercidas no âmbito escolar.

Arrisca-se dizer até que a discussão metodológica acerca do planejamento e do desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a qual se preocupava muito com que método escolher para ensinar a ler e a escrever, cedeu espaço (quase todo) para a discussão de que componentes curriculares favorecem mais ou menos o processo de aprendizagem daquelas habilidades.

A propósito, uma outra discussão em voga é quanto ao entendimento de leitura e escrita quanto a serem *competências* ou *habilidades*. A esse respeito, esclarece-se que

As competências são “princípios organizadores” de formação do aluno, pois além de estarem ligadas à vida, dão condições de transferência de conteúdos. O conteúdo é visto como um “recurso” que o aluno usa para dar conta da realidade. As habilidades são entendidas como componentes estruturais da Ação (afetiva, psicomotora e cognitiva). As habilidades são a “corporificação” das competências, e a partir delas, através da metodologia utilizada pela escola, haverá o desenvolvimento de *estratégias* que tornem o conteúdo em uso. (MELLO; RIBEIRO, 2003, p. 91)

e que

Competências e habilidades pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras subhabilidades mais específicas. Por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades – entre elas a de buscar e processar informação. Mas a habilidade de processar informações, em si, envolve habilidades mais específicas, como leitura de gráficos, cálculos etc. Logo, dependendo do contexto em que está sendo considerada, a competência pode ser uma habilidade. Ou vice-versa. [...] (MELO, 2003, p. 14)

Seja como forem definidas e/ou conceituadas, as noções de *competências* e *habilidades* representam mais um novo componente que precisa ser refletido e discutido no planejamento escolar quanto à forma de serem utilizados na elaboração do projeto curricular da escola e, mais além, como mais um elemento constitutivo das práticas educativas escolares.

Desse modo, a prática educativa escolar da atualidade, ao contemplar e legitimar os conceitos de competências e habilidade em seu projeto curricular através de um planejamento refletido e elaborado em consonância com as demandas sociais não pode prescindir da plena participação dos professores em todo o processo desse “pensar a/sobre/para a/com a” escola.

Concomitante ao que já se disse, uma outra discussão apresenta-se com força no universo da educação escolarizada e constitui-se como um dos tópicos mais discutidos hodiernamente: o dilema da aprendizagem significativa. Sobre essa questão, faz-se necessário expor que

Uma análise atenta permite refletir sobre os papéis e funções da Escola em um

contexto onde as verdades (inclusive os conteúdos e saberes) relativizam-se e as certezas estão cada vez mais distantes. A operacionalização dessas “novas competências” no âmbito da prática educativa implica convívio com a mudança e com o impacto das constantes inovações para a organização e gestão das ações administrativo-pedagógicas, especialmente em termos de experiências de aprendizagem a serem oferecidas não apenas aos educandos mas, também, aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar. (RIBEIRO, 2004, p 108)

O termo *aprendizagem significativa* sugere solicitar cuidado em sua utilização, sob o risco de provocar tautologias e imbrólios semânticos que em nada vão agregar à formulação de ações pedagógicas efetivas. Cabe, ainda, explicitar que

devido à imprecisão conceitual que envolve a expressão “aprendizagem significativa”, esta pode ser tomada indiscriminadamente e de modo totalmente acrítico e equivocado, ou transformar-se em uma fórmula mágica a mais no universo do discurso educacional. (RIBEIRO, 2004, p. 109)

Buscando clarificar o que vem a ser *aprendizagem significativa*, a partir da devida explicitação conceitual, Ribeiro (apud COLL, 1994) aponta três aspectos relevantes, a saber: a) aprendizagem escolar e construção de significados; b) significado e sentido na aprendizagem escolar; e c) ensinar, aprender, construir e compartilhar.

Explicando: o item a) refere-se à construção de significados promovida pela aprendizagem escolar: a efetivação da aprendizagem de um conteúdo acontece quando o aluno atribui significado a este conteúdo, portanto, enquanto um conteúdo está “vazio” de significado, ainda não “ocorreu” a aprendizagem. No entanto, podem ser atribuídos significados parciais em relação a um determinado conteúdo.

O item b) diz respeito às percepções de alunos e professores frente a um determinado conteúdo: a construção de significados acerca de um determinado conteúdo solicita uma certa consonância entre os conhecimentos prévios de alunos e professores sobre aquele. Essa consonância relaciona-se com diversos fatores inerentes às interações intra e interpessoais, como motivações, relacionamentos e a dinamicidade desses fatores, própria da construção, modificações e ressignificações das atividades de aprender e ensinar.

O item c) indica que os significados construídos pelo aluno a partir da relação deste com os conteúdos propostos pela escola são resultados “dele próprio (*aluno*), dos conteúdos de aprendizagem e do professor” (RIBEIRO, 2004, p. 111). Sobre este item, vale chamar a atenção no sentido de que

verifica-se a importância do professor como orientador da ação didático-pedagógica de acordo com o projeto administrativo-pedagógico da escola. Sem dúvida, toda proposta curricular materializa uma maneira especial/específica de conceber os processos de ensino e aprendizagem do mesmo modo que concepções distintas de aprendizagem escolar dão lugar a propostas curriculares diferenciadas. (*idem: idem*)

Nessa perspectiva, a formação de professores apresenta-se como fator indissociável e imprescindível na reflexão e no debate sobre as práticas educativas, junto aos outros dos quais já se falou.

Recorrendo aos PCN para fomentar essa reflexão, os parâmetros apontam questões acerca das práticas educativas a título de “Orientações Didáticas”, as quais asseveram que “a conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo [...]” (BRASIL, 1997, p. 93). Percebe-se, pois, que o planejamento curricular e o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidos para/com os alunos são constituídos de uma orientação que além de didática, assume uma formatação ideológica, inferida na expectativa de formação de um sujeito em cidadão com características previstas pelo documento federal. Os PCN apontam também que

[...] cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. (BRASIL, 1997, p. 93)

A partir dessa prerrogativa, pode-se pensar que a figura daquele que aprende protagoniza sua própria aprendizagem, sendo o professor e as práticas educativas, meios e/ou instrumentos de viabilização para e efetivo aprendizado daquele sujeito aprendiz. A importância da interatividade entre os alunos, através da socialização, é realçada e sugere uma possível influência do ideário educacional baseado nas formulações de Vygotsky, o que poderia ser vislumbrado em função da presença de duas obras do autor na bibliografia do volume introdutório dos PCN: *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, ícones do movimento educacional sóciointeracionista.

É interessante notar e refletir sobre as influências teóricas propostas nos PCN, pois estas podem indicar as concepções de ensino sugeridas para os professores quanto ao planejamento e elaboração de sua prática educativa. Ainda no volume introdutório dos parâmetros, está explicitado que “[...] A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal” (BRASIL, 1997, p. 93).

O posicionamento dos PCN quanto à consideração de vários referenciais

teóricos possibilitam a inferência de que, na concepção do documento dirigido a todos os professores do Brasil através do Ministério da Educação, as várias áreas do conhecimento humano colaboram para o exercício de uma prática docente que se pretende relevante socialmente e profícua para aquele que é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola: o sujeito que aprende.

Cabe ainda pontuar que, na perspectiva dos PCN

se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997,p. 45)

A profusão de publicações acerca dos referenciais teóricos, embora disponíveis, nem sempre são efetivados e a apropriação das leituras desses referenciais é questionável. A prática pedagógica não tem relação direta, não tem ligação com as publicações e referenciais teóricos, pois são permeadas pela subjetividade, no entanto, para justificar o estudo da apropriação, é preciso considerar a prática pedagógica.

As práticas educativas, não obstante as orientações governamentais, também são passíveis de sofrerem influência da literatura direcionada para os professores, para as ações pedagógicas deste. Desse modo, a Revista *Nova Escola*, que há pouco chegou à marca de mais de um milhão de exemplares vendidos, e que circula recorrentemente entre todas as escolas do Brasil, em função de muitos professores assinarem a publicação e, também, por ser distribuída pelo governo federal para todas as escolas públicas, representa um possível de divulgação de intervenções pedagógicas, principalmente para professores regentes de turmas dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo, a publicação é conhecida por grande parte dos professores docentes que atuam em turmas deste segmento e constitui-se numa possível fonte de consulta para o planejamento e elaboração de práticas/ações educativas e intervenções pedagógicas.

As revistas voltadas para o público docente representam uma fonte de contato do professor com os fundamentos teóricos para discussão do letramento. Livros e artigos sobre letramento divulgados pela Revista *Nova Escola*, como “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares, “Os significados do letramento” de Angela Kleiman são lidos em profusão por interessados em

aprender/estudar/pesquisar sobre letramento.

É interessante dizer que quando perguntado aos professores o porquê de ler a revista, a primeira resposta de muitos se reporta ao baixo custo do material. Fato curioso, pois muitos não travam contato com a revista na escola, onde é distribuída gratuitamente, mas a adquirem com meios próprios nas bancas de jornal.

Como já foi dito, professores que trabalham diretamente com o ensino da leitura e da escrita buscam recorrentemente a publicação para ter acesso a sugestões de atividades. Não obstante, questões conceituais também são expostas pela revista, como por exemplo, uma edição que propôs um “ensaio” de conceituação de letramento, numa visão próxima ao enfoque político-social, já exposto aqui neste trabalho:

(...) Vivemos numa sociedade letrada, com escrita para todos os lados. Quando saímos pela cidade, deparamo-nos com letreiros, placas de rua, jornais, revistas, cartazes de propaganda. No comércio, os rótulos dos produtos nos dão informações – e o mesmo acontece com a televisão, por exemplo.

Portanto, a criança convive com a escrita e sua função social desde cedo. Ela é letrada antes mesmo de estar alfabetizada (no sentido de tecnologia do ler e do escrever), porque está imersa nas práticas sociais da leitura e da escrita da comunidade em que vive.

(...) não é possível mais acreditar que são os adultos que decidem quando a criança deve ser iniciada na relação com a escrita. É claro que, no que se refere à escola, é preciso das às crianças oportunidades variadas e enriquecedoras de interagir com a linguagem escrita, lendo ou escrevendo, nas mais diferentes situações de comunicação, mesmo que elas não o façam convencionalmente ainda. Essas oportunidades podem começar ainda na Educação Infantil e devem ser mantidas no Ensino Fundamental. (NOVA ESCOLA, nov. 2000, p. 32)

Ao término das palavras da especialista, a revista propõe, através do quadro “Quer saber mais?”, a leitura das obras *Reflexões sobre Alfabetização* de Emilia Ferreiro e *Letramento: um tema em três gêneros* de Magda Soares.

“Mais que alfabetizar: por que é importante ensinar às crianças a função da língua e não apenas os códigos da leitura e da escrita” é o *lead* da capa da edição 145, de setembro de 2001. No sumário da revista (2001, p. 6), a reportagem de capa anuncia “Tudo o que você queria saber sobre letramento”. Com uma matéria de oito páginas, intitulada “Ler e escrever de verdade: tanto quanto a alfabetização, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania”.

Na edição 170, de março de 2004, o discurso dos professores pode ser analisado através de uma enquete (p. 9) realizada através do site www.novaescola.com.br que perguntou **Como você alfabetiza seus alunos?** O comentário sobre o resultado da enquete diz que

Em alfabetização, a mistura de concepções pedagógicas pode ser arriscada.

Entretanto, essa parece ser a prática de mais da metade dos leitores (54,3%) que participaram da enquete sobre o tema, publicada em janeiro no Site do Professor. O uso exclusivo da cartilha, por sua vez, se mostra cada vez menos recorrente. Apenas 3,4% fazem a opção por esse recurso didático. Os demais (42,3%) selecionam diferentes tipos de textos para atividades diversificadas.

“Alfabetização: professores de diferentes níveis de ensino mostram que é possível, sim, fazer todos os alunos aprenderem” é a chamada principal da edição 190, de março de 2006. Nesse número da revista, o sumário (p. 4), o tópico especial **Alfabetização** traz “Todos podem aprender: quando os alunos têm acesso a diversos tipos de texto em livros, jornais e revistas, eles aprendem a ler e escrever mais rápido – e melhor”.

Numa entrevista intitulada “A alfabetização nunca termina”, Telma Weisz – criadora do Programa de Formação de Alfabetizadores (ProfA), lançado em 2001 pelo Ministério da Educação – ao ser perguntada “Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?”, responde (p. 29):

No passado, era considerado alfabetizado quem sabia fazer barulho com a boca diante de palavras escritas. Só então se estudava Língua Portuguesa e gramática. Para quem acredita no letramento, a criança primeiro aprende o sistema da escrita e só depois faz uso social da língua. Assim como antes, isso dissocia a aquisição do sistema das práticas sociais de leitura e escrita. Para evitar essa divisão, passamos a usar o termo cultura escrita.

No número de junho/julho 2008, a capa traz “O que e como ensinar: para garantir o aprendizado em todas as disciplinas, é preciso conhecer os conteúdos essenciais e como lecionar cada um. Veja aqui 30 atividades e oito planos de aula que todo professor do 1º ao 5º ano tem de saber. Pág. 44”, dentre as atividades mencionadas na capa, as de número 20 a 24 são dedicadas à Língua Portuguesa, e mostram ênfase à questões de alfabetização, porque ao introduzir o conjunto das cinco atividades propostas (p. 56), lê-se o título “Mais do que letras: até dominar a leitura e a escrita, a garotada passa por experiências enriquecedoras, como ler sem saber ler e escrever sem saber escrever”. A parte dedicada a essa especificidade abre-se com o texto (*idem*):

Cada criança chega à escola em uma fase da alfabetização – o nível de compreensão depende das possibilidades prévias de contato com o mundo da escrita. Apesar de uma classe ter alunos em estágios diferentes de conhecimento, todos podem aprender. “O ambiente escolar deve ser pensado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita”, afirma Telma Weisz, especialista em Psicologia Escolar e uma das maiores autoridades em alfabetização no Brasil. O papel do professor é mediar interações. Para auxiliá-lo na tarefa de facilitar o ingresso da meninada no universo da linguagem escrita, o docente tem à disposição algumas atividades consagradas. (...) A conclusão da alfabetização inicial ocorre após os dois primeiros anos de escolaridade. Nas séries seguintes, a garotada aprofunda conhecimentos sobre

diferentes gêneros de texto e ganha maior autonomia na produção e na leitura. [...]As cinco situações didáticas de Língua Portuguesa estão descritas em duas fases, alfabetização inicial e continuidade. Como o nível de leitura e escrita varia dentro de uma classe, é importante identificar em que fase cada aluno está e escolher atividades adequadas para a turma.

As cinco atividades de Língua Portuguesa sugeridas pela revista estão todas divididas em dois blocos – “na alfabetização inicial” e “na continuidade”, e dentro destes em três tópicos, “O que é”, “Quando propor” e “O que a criança aprende” – sendo (conforme e numeração explicada anteriormente): 20 - Leitura para a classe; 21 - Leitura para aprender a ler; 22 - Escrita para aprender a escrever; 23 - Produção textual e 24 - Comunicação oral.

No quadro “Quer saber mais?”, aparecem, mais uma vez, (entre outras menos recorrentes) obras da literatura específica de ensino e aprendizagem de leitura e escrita freqüentes nas sugestões de leitura da revista: *Alfabetização em Processo* de Emilia Ferreiro e *Psicogênese da Língua Escrita*, desta e de Ana Teberosky.

A produção um discurso acerca da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita entre os professores parece ser estimulada pela revista, por exemplo, quando ao recomendar a leitura de um livro sobre leitura e escrita, a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, Regina Scarpa, na edição de agosto de 2008, aponta (2008, p. 90) que

Embora seja papel social da escola formar leitores e escritores autônomos, a instituição ainda não desenvolve essa tarefa com plenitude. Prova disso é o índice de alfabetismo rudimentar e básico, que permanece alto no Brasil e na América Latina há tempos. Apenas a minoria da população é plenamente alfabetizada – isto é, consegue ler e compreender textos complexos e expressar o que pensa de forma escrita.

O número 216 de outubro de 2008 anuncia na capa “Alfabetização: uso do nome próprio, na pré-escola, é o ponto de partida”. No tópico “Linguagem”, traz uma matéria intitulada “No princípio, é o nome: jogos e listas que usam como base o nome próprio são uma ótima estratégia para iniciar a alfabetização na pré-escola” (2008: 96) onde é mostrada uma atividade de leitura e escrita baseada em nomes próprios. O texto afirma que o trabalho está apoiado “nas descobertas da psicogênese (o estudo da origem e do desenvolvimento da escrita)” (*idem: idem*) e que o mesmo “usa o nome próprio como ponto de referência para que as crianças confrontem suas idéias sobre a língua escrita” (*ibidem: ibidem*).

A fundamentação teórica da matéria fica por conta da educadora Ana Teberosky, que através da obra *Psicopedagogia da Linguagem Escrita* aponta que

“além de identificar as pessoas e ser a palavra mais conhecida pelos pequenos, o nome é um modelo que fornece informações a criança sobre as letras e sua quantidade, variedade, posição e ordem” (*ibidem*: 97).

A tônica é sempre o que o professor faz, e não a escola. A escola deve ter uma proposta pedagógica e um PPP. Na hora de avaliar as questões o foco volta-se para as práticas do professor e não para a escola. Enquanto a proposta indica formas de materialização da ação, os resultados são sempre falhos, até porque não se tem parâmetro para avaliar os resultados. De tanto falar em letramento, o que menos se faz é letrar.

Quando se discute a prática, aparecem as questões que foram abordadas aqui nesta parte do trabalho: os quatro elementos – cultura, enfoque político-social, institucionalização da leitura e da escrita e práticas educativas – aparecem no emaranhado discursivo em que se constitui o letramento, questão a ser tratada na parte a seguir.

1.2. Algumas tendências teóricas acerca da discussão sobre letramento no Brasil

Nesta seção, serão expostas algumas tendências das discussões sobre letramento no contexto brasileiro a partir da perquirição dos possíveis sentidos, significados e motivação(ões) que originaram o surgimento desse novo elemento nas questões pertinentes à leitura e escrita no cenário de ensino e aprendizagem destas habilidades dentro e fora do espaço escolar.

O surgimento do termo/palavra/vocábulo *letramento* no cenário brasileiro aparece em várias obras sobre o assunto, conforme:

[...] o termo “letramento” parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte da criança. A autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua. (MORTATTI, 2004, p. 87)

e

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências

Lingüísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. [...] (SOARES, 2005:, p.15)

pode-se inferir, a partir dessas citações, que foi através dos estudos lingüísticos que o *letramento* surgiu no Brasil.

O debate acerca do surgimento do termo letramento no Brasil também está implicado numa questão de tradução de um termo da língua inglesa, conforme a indicação que segue:

Na verdade, a palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra *literacy*; os dicionários definem assim essa palavra: LITERACY: the condition of being literate [...] literacy é a “condição de ser letrado” - dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. [...] Em inglês, o sentido de *literate* é LITERATE: educated; especially able to read and write (educado; especificamente que tem a habilidade de ler e escrever. Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). [...] (SOARES, 2005, p. 35)

Os dicionários, concomitantemente à literatura específica de cada área de estudo, representam, muitas vezes, uma fonte de consulta confiável e de ratificação – e de retificação também – de significados produtiva em muitas fases da elaboração de uma pesquisa. Hodiernamente, tem-se à disposição dicionários aplicados a muitas áreas do conhecimento, o que propicia um apoio adicional para as perquirições que o pesquisador pretende saciar.

A percepção de que muitos professores recorrem imediatamente aos dicionários, logo no primeiro instante em que desejam conhecer, analisar ou certificar-se do significado de uma palavra foi a motivação principal para introduzir esta seção nesta pesquisa.

O interesse em proceder a esse tipo de análise também foi motivado por trabalho semelhante que chama a atenção para uma curiosa realidade, e convida à reflexão sobre o cenário educacional brasileiro, em se tratando da abordagem de uma palavra que a cada dia é mais usada no falar e no escrever não só dos professores, mas também das pessoas em geral ao conversarem e/ou trocarem por escrito, informações e conhecimentos sobre eventos ligados à escola, ensino e educação em geral:

(...) os dicionários gerais buscam registrar vocábulos usuais na língua oral e escrita e que, de um modo geral, leva tempo entre a criação de uma palavra e seu uso

efetivo, os registros nos dicionários não acompanham *pari passu* as mudanças nos fatos/fenômenos que designam, o que pode explicar, por exemplo, o fato de “letramento” não constar nem da 3ª edição do Aurélio, publicada em 1999. “Letramento” não consta também de dois outros importantes dicionários de referência para o português do Brasil, publicados recentemente: Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa, edição de 1998, e Dicionário de usos do Português do Brasil, de Francisco da Silva Borba, edição de 2002. (MORTATTI, 2004, p. 41)

Enquanto no *Aurélio* (FERREIRA, 1998, p.82), o verbete **alfabetização** é bastante sucinto: “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”, no *Houaiss* (2001, p. 150) a palavra **alfabetização** suscita os seguintes significados: “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”; “iniciação no uso do sistema ortográfico”; “processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico”; “**letramento**” (*grifo nosso*) e “ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras”.

Os dois dicionários indicam que a **alfabetização** implica num ato e/ou produz efeito, indicam também que existe uma ação que provoca, que é intencional – uma “ação alfabetizadora” –, bem como existe um efeito que é objetivado por esta ação – um “efeito alfabetizado”–; é possível **ensinar e aprender** os códigos alfabético e numérico.

Vale a pena pontuar que o primeiro dicionário, apesar de propor um significado sinótico, sugere um certo “movimento” ao que vem a ser **alfabetização** e não corrobora um discurso simplista e bastante propalado entre os professores, que **alfabetização** é algo como somente “aquisição do código”, “juntar letras para formar palavras e depois, textos”.

O segundo dicionário, o Houaiss, parece corroborar o que o primeiro propõe, mas, não obstante, aumenta as possibilidades de entendimento do que vem a ser **alfabetização**. Curioso notar que a palavra **letramento** aparece como um possível sinônimo de **alfabetização**, além de um “ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras” do que se pode entender a **alfabetização** como um **processo de ensino e aprendizagem** e notar um indício de enfoque político-social, posto que neste fragmento do verbete, verifica-se que **alfabetização** aparece como um ato de propagar e difundir e não de ensinar.

Podem ser destacadas, também do verbete **alfabetização** do Houaiss, as seguintes inferências: as “primeiras letras” podem ser ensinadas, e, portanto, envolvem um sujeito que ensina e outro que aprende, o primeiro praticando o ato de alfabetizar e o segundo sofrendo o efeito de ser alfabetizado.

Na exposição do verbete **alfabetizado** em Ferreira (1998, p. 82), tem-se “Que,

ou aquele que sabe ler”, sente-se a falta da locução “e escrever” completando o “que sabe”. Já em Houaiss (2001, p.150), encontra-se “que ou aquele que aprendeu a ler e a escrever”. Deste significado vale pontuar que este “aprender” não está acompanhado da noção de “uso”, o que dá margem a interpretar alguém que é alfabetizado como aquele que aprendeu, mas que pode não fazer uso da leitura e da escrita, dando margem à necessidade de outro adjetivo dicionarizado na língua portuguesa para qualificar aquele que faz uso do ler e escrever.

Pelo que está exposto, parece que no *Aurélio* está subentendido que quem sabe ler, sabe também escrever, o que confere uma certa incompletude e até um equívoco no conteúdo do verbete, visto que ler e escrever são habilidades (ou competências) diferentes em vários aspectos, aqui neste trabalho, que visa descortinar questões do ler e do escrever no ambiente escolar, é importante lembrar que, por exemplo, intervenções pedagógicas que visem ao aprendizado da leitura podem ser absolutamente diferentes daquelas que visem ao ensino da escrita, o que pode ser configurado como um parâmetro diferenciador entre “aprender/saber ler” e “aprender/saber escrever”.

Não obstante, dificilmente alguém que só domine a leitura ou somente a escrita, será considerado alfabetizado. Isso se procederá na escola, ou em qualquer outro ambiente onde o indivíduo precise manifestar conhecimentos relativos ao lidar – oralmente, por escrito ou através de qualquer mídia –, com letras, palavras ou textos.

O verbete **alfabetizar** no Houaiss (*idem*: 150) diz “ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária” e revela a questão da reciprocidade, pressupondo, como já se disse, a idéia de dois sujeitos. O termo “primeiras letras” aponta algo que é comum nos discursos acerca das aprendizagens lingüísticas pertinentes ao alfabeto: “é o estudo da **base** da língua materna, que possibilitará ao sujeito, o (futuro) domínio dos códigos necessários às suas relações com o mundo da leitura e da escrita”.

Em Ferreira (1998, p. 82), encontra-se “**1.** Ensinar a ler (...) **2.** Dar instrução primária (...) **3.** Aprender a ler por si mesmo”. Este “dar instrução primária” indica que há alguém que ensina e que como é algo “dado” deve existir uma política que garanta um lugar onde se faça isso. Em “por si mesmo” pode-se inferir a figura do sujeito que se apropria do código e do uso alfabético, há um alfabetizar-se promovido por si, sem interferência/colaboração de outrem.

O verbete **analfabeto** traz os significados:

1 que ou aquele que desconhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever **2** que ou aquele que não tem instrução primária **3 p. ext.** que ou o que é muito ignorante, bronco, de raciocínio difícil **4 p. ext.** que ou aquele que desconhece ou conhece muito mal determinado assunto ou matéria <ser (um) a. em política, em matemática> ♦ **a. de pai e mãe** pessoa totalmente analfabeta • a. Funcional PED pessoa alfabetizada apenas para entender, na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnicização do conhecimento. (HOUAISS, 2001, p. 201)

do que se pode, através do fragmento “desconhece o alfabeto”, perceber que existe um código que precisa ser conhecido por quem ainda não conhece, para que possa deixar de ocupar a **condição de analfabeto**; a locução adjetiva “de pai e mãe” conduz à idéia das origens do sujeito e desvela outra noção de enfoque político-social, já a existência de um sujeito analfabeto funcional indica que não adianta só dominar os códigos alfabético e numérico, é preciso mostrar mais, interagir com esses códigos, perceber as possibilidades de significação e utilizá-los para a solução de questões das várias áreas do conhecimento humano. No *Aurélio* encontra-se:

1. Que não conhece o alfabeto. **2.** Que não sabe ler e escrever (...) **3.** Absolutamente ou muito ignorante. **4.** Que desconhece determinado assunto ou matéria: *É analfabeto em geografia.* (...) **5.** Indivíduo analfabeto (1 e 2). **6.** Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução. (...) ♦ **Analfabeto de pai e mãe.** Indivíduo rigorosamente analfabeto. (FERREIRA, 1998, p. 113)

Os dois dicionários explicitam que um indivíduo **analfabeto** pode sê-lo num tipo de conhecimento específico, visto os complementos “em matemática” no primeiro, e “em geografia” no segundo. Pode-se inferir que a palavra em questão desvela uma condição social e pessoal desabonadora. Percebe-se uma carga semântica, e prática mesmo, quotidiana, de, como já foi exposto, de depreciação, vergonha, enfim, o indivíduo **analfabeto** parece um ser condenado à obscuridade. Nessa perspectiva, entra em campo a importância da escola, no sentido de articular a mudança de condição – em várias modalidades: intrapessoal, cognitiva e social, entre outras – do **analfabeto**.

A respeito da palavra **iletrado**, o Houaiss (2001, p. 1570) apresenta “**1** que ou aquele que, alfabetizado, é pobre de cultura literária; iliterato **2** que ou aquele que não tem instrução escrita, não lendo nem escrevendo; analfabeto (ou quase)”. É interessante notar a aproximação entre a palavra em questão e a locução “analfabeto (ou quase), também pode indiciar dúvidas entre os conceitos de “letrado” e “alfabetizado”. Em Ferreira (1998, p. 916), lê-se “**1.** Que ou aquele que não tem

conhecimentos literários; iliterato (...) **2. Analfabeto ou quase analfabeto.**”.

Nas escolas não é raro ouvir assertivas como “esse aluno é letrado, mas não está alfabetizado ainda”. Já numa empresa, é possível ouvir declarações como “fulano só é alfabetizado, assina o nome e tal... mas é totalmente iletrado, não sabe nem quem é o autor de *Dom Casmurro*, ou qual é a capital da Espanha”. No entanto, percebe-se que tanto nos ambientes sociais quaisquer que sejam, quanto no ambiente escolar, a palavra **analfabeto** mostra-se bem mais depreciativa que **iletrado**.

Uma explicação para esta diferença pode ser a de que o **analfabeto** é claramente um indivíduo que nunca foi à escola, ou que “passou” pela escola e não conseguiu aprender sequer a ler e escrever, não dominando nem o código alfabético, a combinação das letras, a estrutura interna das palavras e muito menos ler, com um mínimo de entendimento, um tipo de qualquer tipo. Parece que há uma mensagem implícita que um indivíduo **analfabeto** é um sujeito que não teve acesso (ou teve pouco) ao que é considerado, no senso geral, como básico da leitura e da escrita. Aliás, os dois dicionários ainda relacionam, mesmo que parcialmente, a palavra **analfabeto** a “ignorante”, “bronco”, “de raciocínio difícil” e “sem nenhuma instrução”...

Quanto ao sujeito **iletrado**, parece emergir uma “fragilidade cultural”: uma pessoa que apesar de dominar minimamente ou razoavelmente a leitura e a escrita como códigos não tem vivências que assumem a condição de status nos diversos grupos sociais que se organizam em espaços distintos. É o caso, por exemplo, de quem, numa roda de conversa informal, não sabe quem são diretores de cinema europeu mais importantes, que desconhece as obras literárias brasileiras mais “cobradas” em concursos como o vestibular ou que não tem notícia de onde fica o Museu do *Louvre* ou a Torre *Eiffel*.

O vocábulo **letrado** é apresentado como

1 que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito, instruído **1.1** que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato **2** (déc. 1980) PED que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito ■ s.m. **3** indivíduo de grande conhecimento jurídico, advogado, jurisconsulto [...] (HOUAISS, 2001, p. 1747)

e “**1.** Versado em letras; erudito. • S. m. **2.** Indivíduo letrado; literato. **3.** P. ext. Jurisconsulto.”, em Ferreira (1998, p. 1024).

A palavra **letramento** não aparece como verbete no *Aurélio*, mesmo numa

edição lançada quando já se estudava o assunto há mais de dez anos, já no Houaiss (2001, p. 1747) lê-se: **1** ant. representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita **2** PED m.q. **ALFABETIZAÇÃO** ('processo') **3** (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

O verbo **letrar**, tão propalado através da locução cunhada por Soares (2003 *apud* Carvalho, 2005: 9) que diz “é possível alfabetizar letrando” não consta em nenhum dos dois dicionários mencionados até o momento.

Do primeiro dicionário técnico o qual serão retirados alguns verbetes que serão mostrados – *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*, de Theodore L. Harris e Richard E. Hodges –, Mortatti (2004, p. 42) explica que “esta obra de referência, que, além dos verbetes, contém pequenos ensaios assinados por diferentes autores, foi publicada nos Estados Unidos, em 1995, e traduzida no Brasil em 1999”, e ainda salienta-se que:

- o título do original em inglês é *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*; na edição brasileira, porém, optou-se por traduzir “*literacy*” por “alfabetização”, no título do dicionário, e por “lectoescrita”, nos diferentes verbetes e ensaios;
- o termo “lectoescrita” foi criado pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro para designar a indissociabilidade da leitura e da escrita no processo de alfabetização, de um ponto de vista construtivista [...] (MORTATTI, 2004, p. 42)

Esta particularidade de tradução resulta na ausência do verbete **letramento**, nas linhas a seguir, como também não existem no dicionário em questão, os verbetes **alfabetizar** e **letrar**.

A respeito, ainda, da questão de tradução, chama a atenção a definição elaborada pelos autores acerca de **lectoescrita**, especialmente, em função da semelhança entre o que se diz sobre esta e com o que se lê sobre **letramento** em outros dicionários ou na literatura especializada. Na introdução da obra, está exposto:

Definimos lectoescrita como a competência na leitura e na escrita, jamais deixando de reconhecer que esta competência, em geral, fundamenta-se em uma base de extensivas experiências no uso da língua falada. Dentro deste contexto é que buscamos fornecer definições autenticadas da terminologia técnica da natureza, do estudo e da prática da lectoescrita e da alfabetização. (HARRIS; HODGES, 1999: 13)

A palavra **lectoescrita** ainda aparece no verbete **alfabetização**, onde se encontra um fragmento, acredita-se que a título de exemplificação para o uso do verbete em questão, de um estudioso brasileiro:

1. o ensino da lectoescrita 2. instrução primária 3. “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra mas também o mundo” (Freire, 1970); alfabetização ideológica. Ver também **leitura da palavra**; **leitura do mundo**. (*idem, idem*: 28)

No verbete **alfabetizado**, encontra-se:

1. capaz de ler e escrever (...). *Obs.*: A ampliação do termo para virtualmente todas as áreas do conhecimento é um fenômeno relativamente recente (por exemplo, *alfabetizado em computação*) 2. relativo à capacidade de “usar a leitura e a escrita como meio de conscientizar-se da realidade e de ser capaz de transformá-la” (Freire, *apud* Soares, 1993). (*ibidem, ibidem: idem*)

O verbete **alfabetizador** mostra “aquele que ensina alguém a ler”, Harris e Hodges, (*ibidem: ibidem*); em **iletrado**, encontra-se “1. ver **analfabeto** (defs. 1,2). 2. sem escolaridade; que recebeu pouco ou nenhum ensino formal”, (*ibidem*: 138); e no verbete **letrado**:

1. que tem muito conhecimento; culto, instruído; ilustrado; erudito. 2. em termos de uso da língua, marcado por uma expressão clara, refinada e que demonstra experiência no uso da palavra; literato. 3. conhecedor de uma área do conhecimento, especialmente de Literatura; pessoa de muita leitura. Ver alfabetizado. (HARRIS; HODGES, 1999, p. 167)

Considera-se uma “curiosidade” encontrada no dicionário estrangeiro, o verbete **letrado de sala de aula**, que diz: “uma pessoa competente em ler, falar e escrever a linguagem do mundo acadêmico, mas não necessariamente a do “mundo real”, (*idem, idem, p. 168*).

O verbete acima é tratado como uma curiosidade, porque, de certa forma, desvela uma forma específica de entender o letramento – **letramento como postura** – a qual diz respeito ao letramento tratado em sala de aula, como uma perspectiva de ação pedagógica (e, conseqüentemente intencional) comprometida com a dimensão individual e social da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em um dicionário direcionado para a área de análise do discurso, encontra-se no conteúdo do verbete **letramento**:

Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele pode-se distinguir três sentidos principais:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte, mensuráveis: saber ler, escrever, contar. É a significação contida nas publicações de vastas pesquisas internacionais, que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comuns. Em 1997, a OCDE, apoiando-se em definições mais antigas da Unesco, define o letramento com “a aptidão de saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar seus conhecimentos e suas capacidades” (OCDE, 1997: 14). Para avaliar o grau de letramento dos países industrializados, a OCDE testa três aspectos: a compreensão de textos periódicos (editoriais, notícias etc.), de textos esquemáticos (oferta de emprego, folhas de pagamento, horários de transporte etc.) e de textos de conteúdos quantitativos (cálculo de uma gratificação, interesse por um empréstimo). Essas preocupações implicam em transformações mais gerais pelas quais passou o aparelho de produção de países mais desenvolvidos. A “parte linguageira do

trabalho” (Boutet, 1998) é maior: o setor de serviços desenvolveu-se, a automação e a informatização de setores primários e secundários transformaram profundamente as atividades de trabalho; lê-se mais, escreve-se mais, a manipulação de linguagens gráficas cresceu. As atividades de letramento no trabalho tornam-se centrais.

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender e ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção de êxito” (Hautecoeur, ed., 1997). Essa abordagem tem o mérito de um certo realismo. Confrontados com letramentos de países muito diferentes, com culturas de escrita diversas e com situações sociopolíticas contrastantes, os especialistas optam por uma concepção modular de letramento, cuja unidade é, sem dúvida, apenas uma ilusão característica da cultura ocidental. Parece legítimo, portanto, conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (Unesco, 1995), um “letramento religioso” ou, ainda, um “letramento digital”.

Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “orality” (Ong, 1982). O termo remete a uma noção ampla de “cultura escrita”, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 299-301)

Analisar o vocábulo *letramento* e as expressões derivadas dele, apresenta-se como uma perquirição interessante à medida que muitos trabalhos acadêmicos sobre questões pertinentes à leitura e à escrita utilizam-se deste universo vocabular para pontuar suas reflexões.

Não obstante, vale registrar que os conteúdos dos verbetes analisados nos dicionários supracitados desvelam as teorias de aprendizagem que mais se destacaram no contexto educacional brasileiro: o interacionismo de Vygotsky e o construtivismo de Piaget, este propalado pelas propostas alfabetizadoras de Emilia Ferreiro.

A área dos estudos voltados para a Educação, tanto no meio escolar quanto no acadêmico, adotou e propalou a nomenclatura *letramento*, estabelecendo para a mesma, uma relação com as questões voltadas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e o domínio destas habilidades. Criou-se, então, uma dicotomia entre *alfabetização* e *letramento*, conforme pode verificar-se em:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. [...] (KLEIMAN, 1995, p. 15)

e

Até por se tratar de uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos nesses diferentes espaços, assim como os objetivos com que é utilizada. A relação mais imediata de “letramento” ocorre com “alfabetização”. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto

escolares quanto não-escolares. (MORTATTI, 2004, p. 11)

Desse modo, percebe-se que o cenário educacional brasileiro apoiou-se na perspectiva de recorrer ao letramento para justificar algo “deixado inconcluso” pela alfabetização e atribuindo ao letramento, características comuns à alfabetização haja vista a história da alfabetização no Brasil, a partir do exemplo da educação jesuítica e das aulas régias, como já foi mencionado neste trabalho.

O surgimento da possibilidade de um novo conceito, o de letramento, resvalou na reflexão e no debate sobre o conceito (até então soberano) de alfabetização. Argumentos como

Falar de analfabeto que lê e escreve parece algo contraditório. Na mesma lógica, no entanto, podemos falar de pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética, mas que são incapazes de produzir textos em situações específicas – um requerimento, por exemplo, ou mesmo preencher um formulário – ou, ainda, que não conseguem compreender certos textos com os quais se deparam em sua vida cotidiana, como, por exemplo, entender um jogo a partir da leitura de suas instruções, preferindo que outras pessoas lhe expliquem as regras. À medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram tornando-se mais numerosas e complexas e passaram a exigir mais dos sujeitos – mais que as habilidades denominadas, muitas vezes, codificação e decodificação –, assistimos à redefinição do conceito de alfabetização, que, do simples “ensinar/aprender a ler e escrever”, passou a envolver novos processos e denominações. [...] (MORAIS;ALBUQUERQUE, p.2007)

que relativiza os conceitos de alfabetizado e analfabeto, propondo uma reflexão que envolve a redefinição do conceito de alfabetização, baseando-se na ideia das “práticas sociais de leitura e escrita”; e outro argumento como o que segue:

[...] o fato de se considerar que a introdução do termo/conceito “letramento” decorre também da constatação do esgotamento das possibilidades explicativas do termo/conceito “alfabetização” demanda que se defina a qual sentido de “alfabetização” se refere essa constatação e, conseqüentemente, que se pense também em “alfabetizações”. (MORTATTI, 2007, p 163)

que sugere de forma mais incisiva que o termo alfabetização ressignificou-se em função de ter-se esgotado em si próprio, sendo necessário que para recuperá-lo torna-se necessário pensá-lo como um conjunto de “alfabetizações”; e ainda

Os estudos sobre o letramento surgiram, particularmente no Brasil, em muito como resposta à necessidade de enfrentamento dos desafios relacionados ao cotidiano da escola pública construtivista desde a última década do século passado. Dos primeiros aportes teóricos que promoveram revoluções as mais significativas no conceito específico de alfabetização, até os dias atuais, observou-se que o tratamento do fenômeno particular da construção da escrita como um objeto isolado dos demais fenômenos que dão sustentação às outras instâncias da educação formal redundaria nas mesmas práticas e nos mesmos problemas conceituais que se buscavam superar na histórica relação da escola com os mecanismos de exclusão social. À medida que se derivava a consciência de que os estudos da alfabetização em si mesma não seria capaz de responder às necessidades da escola, a academia brasileira iniciou um paulatino processo de elaboração de um novo modelo de investigação científica, no interior do qual situou um objeto singular

e, ao mesmo tempo, hipercomplexo a que se denominaria **letramento**. Mais do que nunca, a lingüística, a psicologia e a educação, tendo esta última como núcleo, reunir-se-iam em um projeto conjunto de mútua cooperação, na busca por soluções para a aparente epidemia de fracasso escolar vivida no Brasil desde o último terço do século XX. Empenho nada fácil, é preciso ressaltar, já que o movimento acadêmico em favor do desenvolvimento do conceito de **letramento** traria consigo a exigência de uma outra revolução, esta de base epistemológica, desde a qual se travou o esforço mais significativo dentre todos: a transformação do modelo científico de sujeito cognoscente, a fim de que a este se pudesse confrontar, objetiva e realisticamente, o povo do Brasil. (SENNA, 2007, s/n)

registram como o *letramento*, na perspectiva de um novo elemento para a discussão das habilidades de leitura e escrita – tanto em aspectos relacionados à aprendizagem e ao ensino escolarizados, quanto a aspectos outros – passou a fazer parte do cenário educacional brasileiro, mesmo com certa fluidez, conforme se aponta em

Além da oscilação terminológica, a própria definição de termo “letramento” tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão, o que talvez se possa explicar por sua recente introdução, pelas variadas formas de se caracterizarem as novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita e, também, pela ainda pouca produção acadêmica brasileira sobre o tema – comparativamente à de países desenvolvidos – mas que vem aumentando sensivelmente e evidenciando sua fecundidade teórica e prática (MORTATTI, 2004, p. 86).

Na verdade, o reconhecimento do *letramento* como um conceito não pode ser entendido como uma unanimidade, pois há quem aponte a precariedade deste conceito, baseando-se em conceitos “maiores” como língua, linguagem, alfabetização e seus possíveis mecanismos e implicações comunicativas, históricas e sociais, haja vista o defendido em

[...] mesmo que a categoria **letramento** propicie operar um movimento de crítica que desnuda as limitações do conceito de alfabetização, no que tange aos processos de aprendizagem e uso da língua, a centralidade do **letramento** em torno do par leitura-escrita conserva os mesmos limites do campo discursivo da alfabetização.

[...] a crítica do conceito alfabetização, operada a partir do conceito **letramento**, funciona como um mecanismo de reorganização epistêmica e discursiva do próprio campo lingüístico. Funciona como uma espécie de recomposição da própria hegemonia da língua enquanto forma de comunicação paradigmática, ao invés de se constituir em possibilidade de superação dos seus limites.

Substitui-se um elemento categorial por outro, mas mantém-se a regra dominante específica de funcionamento do campo. Em outros termos, ao mesmo que o discurso sobre **letramento** reafirma o uso da língua como referência paradigmática do agir comunicativo, amplia o raio de ação do campo. Ou seja, ultrapassa a concepção individualista da aquisição da leitura e da escrita e atinge o nível de uma aquisição constituída a partir de e pelas práticas sociais. O conceito de **letramento** possibilita a inclusão do processo de escolarização e de todas as práticas cotidianas do uso da língua em diferentes contextos sócio-históricos num mesmo espectro sógnico: o da língua.

[...] a questão-chave utilizada para possibilitar a visibilidade da precariedade da categoria **letramento** se localiza no processo redutível de circunscrição da comunicação humana às zonas limítrofes da linguística. A linguagem é muito mais do que a língua. [...] Em suma, a desconstrução do conceito de **letramento** da centralidade da língua possibilita a restituição de uma prática educativa que restabeleça o vínculo ontológico entre linguagem e sociabilidade no processo histórico de constituição do ser social. (CARLOS, 2001, p.31)

Nessa perspectiva, a discussão e o debate sobre *letramento* dialogam com uma possível ressignificação da alfabetização, relacionando esta aos enfoques pertinentes a cultura, questões político-sociais, escolarização/institucionalização da leitura e da escrita e práticas escolares, já mostradas neste trabalho, além de apontar para diversos modos de conceituação/definição/entendimento/apropriação acerca do *letramento*, chamam a atenção para a uma demarcação entre os conceitos de alfabetização e letramento, como em:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas sociais psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. [...] (TFOUNI, 2004, p. 9-10)

que se utiliza de forma explícita da lógica do enfoque político-social para analisar a questão da leitura e da escrita e as relações de ensino e aprendizagem dessas habilidades, o que confere ao conteúdo da proposta de conceituação acima, um caráter de militância visível; o que não acontece na proposta que segue:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

que se utiliza de uma perspectiva conceitual mais abrangente para “tecer” um conceito para letramento, pautada em questões como a relativização do conceito de alfabetização e o modo como este se relaciona com a proposta de conceitualização de letramento, estabelecendo características próprias para cada conceito, atenta-se, ainda, para como a escolarização é vista como importante e não de forma quase pejorativa, já que na visão de muitos estudiosos, que ao defenderem alguns posicionamentos ditos “do letramento” assumem um comportamento de militância, o domínio do código é tratado com certa desconfiança; aparentemente seguindo essa “linha” que relativiza o conceito de alfabetização para refletir sobre o letramento e

suas possibilidades, têm-se propostas como a que segue:

[...] a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e a dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social. (ROJO, 2006, p. 28)

e mais:

[...] O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A Suécia alfabetizou 100% de sua população já no final do século XVIII no ambiente familiar e para objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento, e sim, com práticas religiosas e atitudes de cidadania. [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 21)

a citação acima demarca a influência dos estudos realizados por cientistas de outros países (da Europa, em sua maioria) de áreas as mais diversas, como antropologia e sociologia e que enviesam seus entendimentos acerca de letramento numa perspectiva de prática social exercida fora do ambiente escolar, já dentro deste ambiente, essa mesma prática estabelece-se a partir da alfabetização; outra contribuição conceitual sobre letramento encontra-se em

[...] conceito mais amplo do que alfabetização no sentido tradicional. O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever (COSTA, 2004, p. 25)

Desse modo, apareceram propostas de entendimento acerca do que vem a ser *letramento* baseadas em perspectivas diversas, encarando o letramento, segundo a sugestão abaixo, como método, condição, postura ou militância, desse modo:

Para pensar **letramento como método** implica relacioná-lo a algum tipo de orientação quanto a questões curriculares. O currículo é entendido, aqui, como uma forma de materializar os propósitos educacionais mais amplos, em especial, a teoria educacional que lhe oferece subsídios para a prática didática.

[...]

Conceber o **letramento como condição**, implica entendê-lo predominantemente de um ponto de vista social. É compreender o que ocorre na sociedade quando esta se apropria das práticas de escrita. O letramento se apresenta nas mais diversas situações, nos diferentes espaços e atividades de vida das pessoas.

[...]

Numa perspectiva que admite o **letramento como postura**, o conceito de língua, seus usos e suas conseqüências nas ações educativas ultrapassam o saber ler e escrever. Implicam um saber e um fazer pedagógicos comprometidos com as dimensões individuais e sociais da leitura e da escrita.

[...]

Ressalta-se, ainda, que o letramento tem sido visto no âmbito do discurso educacional como uma saída para as dificuldades de aprendizagem da leitura e da

escrita. [...] Com isso, associam-se, artificialmente, determinado tipo de atividades a letramento. Aqui, o discurso pedagógico (apologético na maioria das vezes) sobre o **letramento assume um caráter de militância**. [...] (BAPTISTA, 2005, p. 8)

No Brasil, como já se disse, muitos estudiosos tanto da área educacional quanto da lingüística, propuseram formas de conceituar, definir, entender e/ou apropriar-se do *letramento*. Entre as (muitas) existentes, cita-se:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (BRASIL, 1997, p. 23)

o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais percebe o letramento numa perspectiva de militância, pois se utiliza de conceitos inerentes ao enfoque político-social, conforme foi analisado neste trabalho; outra proposta de definição de letramento:

Letramento 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, 2005, p. 18)

a proposta de definição acima, de uma das estudiosas sobre letramento cujos livros se encontram entre os mais lidos pelos professores, delineia um entendimento também caracterizado por ser amplamente focado na perspectiva político-social, em função de considerar a questão da interação entre o sujeito e o meio do qual faz parte, de um modo, inclusive que admite que aprender e ensinar demandam duas figuras básicas: aquele que ensina e aquele que aprende; outra proposta:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos (...) (KLEIMAN, 1995, p. 19)

esta definição acima, apesar de sucinta mostra-se com grande força entre os professores que, apesar de, aparentemente, não valorizarem o conceito de alfabetização, não atentaram para a questão aqui apontada, que diz respeito à tecnologia da escrita, que em outras palavras, pode ser entendida como a famosa locução “codificação e decodificação”; na proposta de definição: “prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais (LEAL, 2004, p. 53), assume-se amplamente uma postura militante, preocupada em explicitar a participação humana em diferentes espaços sociais, através da leitura e da escrita.

Mas definições como essa carecem de um estudo mais aprofundado, mais uma vez citado, das bases históricas da alfabetização no Brasil; segue mais uma proposta de definição de letramento:

Letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

esta definição considera, concomitantemente, fatores culturais, político-sociais, institucionais e educativos, e mesmo sem citar o conceito de alfabetização, utiliza-o numa perspectiva de desconsiderá-lo à medida que prefere o termo “práticas sociais” para relacionar o uso da leitura e da escrita à vida cotidiana.

As apropriações acerca de letramento que são feitas pelos professores em torno de uma possível idéia, definição, e/ou conceito repercutem nas diversas instâncias do cotidiano escolar. O planejamento e o desenvolvimento de atividades entendidas como recomendadas para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, bem como a avaliação das práticas de sala de aula acabam desvelando o que o professorado defende/acredita/entende a respeito de **letramento**.

2 METODOLOGIA

O saber não basta,
temos de o aplicar.
A vontade não basta,
temos de atuar.
Goethe

Este trabalho adota como referência para sua estruturação metodológica a idéia de que a pesquisa científica caracteriza-se pelo desafio de assumir o que não se sabe, o que está por saber. Não se busca, aqui, respostas para as questões formuladas, mas sim, ao refletir sobre elas, levantar possibilidades pelas quais possam ser analisadas.

A postura metodológica que mais se coaduna com o propósito de responder as questões propostas por este trabalho é a de leitura positiva, sugerida por Charlot (2000: 30), segundo a qual “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Na perspectiva deste trabalho, entende-se como leitura positiva como “uma postura epistemológica e metodológica, praticar uma leitura positiva não é apenas perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (*idem: idem*).

Na tentativa de explicitar e compreender o objeto em estudo, privilegia-se o enfoque qualitativo, de caráter exploratório pontuado pelo referencial teórico, pelo conhecimento acumulado pelo pesquisador sobre o assunto e pelos dados coletados durante o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa exploratória, conforme Mattar (2001: 18): “é apropriada para os primeiros estágios da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, pouco ou inexistentes”.

Vale pontuar que a pesquisa exploratória mostra-se ampla, versátil e admite levantamentos em fontes secundárias (levantamentos bibliográficos, documentais, de estatísticas e de pesquisas efetuadas), levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.

O enfoque qualitativo, aqui, baseia-se na Teoria da Possibilidade, elaborada e proposta por Guerreiro Ramos (1981), a qual consiste basicamente na idéia de que a escolha de uma possibilidade implica sempre numa escolha dentro de certos

limites. Nesse sentido, “o êxito do sujeito de uma opção está ligado a maior ou menor consciência que possa ter sobre limitações concretas da sua escolha” (Ramos *apud* Ribeiro, 2000, p. 91).

Combinou-se ao caráter exploratório deste trabalho, uma abordagem que não desconsiderou os aspectos quantitativos da pesquisa, mas que intensificou um tratamento qualitativo na análise dos dados pesquisados. Contudo, sempre que possível, os dados foram organizados quantitativamente.

Do ponto de vista da análise dos dados, optou-se por utilizar elementos da Análise de Conteúdo (AC), entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37)

Atenta-se que a opção pela AC torna-se particularmente indicada para este trabalho haja vista a importância do conteúdo das respostas recebidas no procedimento de coleta de dados.

Cabe registrar que inicialmente, pensou-se em utilizar o grupo focal como instrumento de coleta de dados, porém face às limitações de ordem institucional e pessoal, tal procedimento ficou inviável.

Universo da pesquisa

O universo desta pesquisa constituiu-se de professores de três redes municipais de ensino de três prefeituras do Estado do Rio de Janeiro os quais atuam como regentes de turmas dos anos/séries iniciais de escolarização. No intuito de evitar uma possível identificação, as redes municipais de ensino relacionadas com este trabalho serão designadas Redes A, B e C e procurar-se-á omitir expressões ou características que possam permitir a identificação da rede.

No sentido de fornecer um quadro sinótico das características básicas de cada rede – atentando para o cuidado supracitado –, pode-se dizer que:

- Rede A – é uma rede com um número expressivo de escolas, professores e alunos. Sua política de formação continuada é marcada por pouca efetividade em função da descontinuidade das atividades de formação em serviço. Delega à figura de um articulador pela ação pedagógica – um responsável por

unidade escolar – a tarefa de trabalhar junto aos professores, as atividades pertinentes às propostas pedagógicas da rede.

- Rede B – tem procurado desenvolver suas atividades de formação continuada a partir de convênios com universidades e da proposição da modalidade de educação à distância.
- Rede C – possui um histórico de grande participação dos professores em atividades de formação continuada, a partir da utilização de espaços dentro de universidades, demonstra certa constância na realização de cursos, palestras e encontros. Mantém uma equipe pedagógica – composta por orientador educacional e supervisão escolar – em cada unidade escolar da rede.

Inicialmente, tinha-se como hipótese inicial que haveria discrepâncias entre as respostas dos professores das diferentes redes. No entanto, considerando-se que as respostas não apresentaram diferenças significativas, optou-se por tratar as respostas dos professores como um todo. As redes servem como elemento complementar de/para análise.

População Alvo: alguns elementos para sua caracterização

A população alvo constituiu-se de 75 (setenta e cinco) professores que atuam como regentes de turmas de séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, escolhidos aleatoriamente, sendo 25 (vinte e cinco) de cada uma das três redes municipais de ensino que participaram deste trabalho.

Cabe dizer que dessa população alvo, dentro de cada uma daquelas redes, a rede A retornou 7 (sete) questionários respondidos dos 25 (vinte e cinco) questionários distribuídos, a rede B retornou 7 (sete) questionários respondidos dos 25 (vinte e cinco) questionários distribuídos e a rede C retornou 8 (oito) questionários respondidos dos 25 (vinte e cinco) questionários distribuídos.

A título de vislumbramento do cenário que compõe essa população, cabe dizer que no que se refere à idade, através dos questionários respondidos, pode-se perceber que os professores das redes municipais de ensino investigadas (aqui

identificadas como A, B e C, conforme indicado anteriormente) encontram-se em sua maioria, na faixa entre 31 e 40 anos de idade, seguindo-se a faixa entre 26 e 30 anos, e por fim, de 41 a 50 anos de idade. Somente um professor com menos de 25 anos participou da pesquisa e não houve a participação de nenhum professor com mais de 60 anos de idade.

Sobre o tempo de magistério da população alvo, cabe dizer que a maioria dos professores das redes municipais que responderam ao questionário está no magistério há menos de 20 anos. Segue-se as faixas até 5 anos de magistério e de entre 21 e 30 anos, respectivamente. Nenhum professor que participou da pesquisa está no magistério há mais de 30 anos.

A respeito da formação acadêmica da população alvo, pode-se dizer que a maioria dos professores das redes municipais que responderam ao questionário possui um curso de graduação completo, mas não somente em Pedagogia, que é reconhecidamente a única formação superior que habilita à condição de professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os cursos de graduação cursados por esses professores são Letras, História, Geografia, Serviço Social e Psicologia. Portanto, existem profissionais que se declaram alfabetizadores cuja formação que habilita à regência em escolas das redes municipais provém do Ensino Médio Profissionalizante na área de Formação de Professores (nomenclatura atualizada, já que pelo tempo de atuação, os professores em questão, formaram-se no antigo “Curso Normal”).

ETAPAS DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa adotaram-se os seguintes passos, não necessariamente consecutivos:

A - Revisão de Literatura

- a) Levantamento de material bibliográfico sobre letramento no Brasil, como: livros, dissertações, teses e artigos de revistas científicas disponíveis em meio virtual.

b) Levantamento de referenciais teóricos sobre letramento (Kleiman, 1995; Mello e Ribeiro, 2004; Mortatti, 2004; Soares, 2005), a partir dos quais se elegeu a estruturação da revisão de literatura a partir dos elementos, a saber:

- Enfoque cultural;
- Enfoque político-social;
- Enfoque institucional;
- Enfoque educativo.

c) Proposição de enfoques para análise acerca de possibilidades do surgimento do letramento:

→ Enfoque cultural:

- Implicações culturais que compõem diferentes formas de inserção na escola;
- Fenômenos culturais que compõem as relações escolares de ensino e aprendizagem, especialmente de leitura e escrita;
- Interferências culturais no comportamento humano forjado a partir do aprendizado da leitura e da escrita;
- Impactos do aprendizado da leitura e da escrita perante a evolução cultural humana;
- Relações entre cultura e letramento que implicam formas diferenciadas de olhar as aprendizagens de leitura e escrita.

→ Enfoque político-social:

- Múltiplos aspectos político-sociais que revelam demandas por educação ao longo do tempo;
- Indissociabilidade entre demandas político-sociais e o domínio da leitura e da escrita;
- Valor de utilidade propalada como “uso social” *versus* propósitos da existência humana;
- Discurso de militância nos referenciais teóricos sobre/do letramento.

→ Enfoque institucional:

- Escola como espaço legitimado e privilegiado para as relações

de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;

- Leitura e escrita como aprendizagens escolares;
- Leitura e escrita como elementos dos processos de alfabetização e/ou de letramento.

→ Enfoque educativo:

- Fazeres pedagógicos como metodologias específicas para o ensino da leitura e da escrita;
- Dilema da aprendizagem significativa;
- Subjetividade das práticas educativas vivenciadas na escola.

B - Proposição das categorias para investigação

- a) Articulações entre alfabetização, letramento e escola.
- b) Semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados.
- c) Estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica.

C – Proposição e elaboração dos Instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se um questionário com questões abertas que buscou investigar as categorias mencionadas. Foram distribuídos, aleatoriamente, em escolas das três redes municipais de ensino das três prefeituras do Estado do Rio de Janeiro que participaram deste trabalho. Cabe pontuar que a distribuição deste instrumento de coleta de dados apontou para um retorno bem inferior ao esperado. Quanto às percepções manifestas dos sujeitos da pesquisa acerca do problema investigado, característica do enfoque qualitativo, foram consideradas ao longo da análise dos dados.

D - Tabulação dos dados

E - Organização e análise dos dados

F - Elaboração do relatório final

Limitações da pesquisa

Participação da comunidade escolar aquém do esperado. A realização de um grupo focal como encaminhamento metodológico foi impossibilitado, como já foi exposto, essencialmente, em função da pouca disponibilidade dos professores para reunirem-se, estudar e discutir.

3 APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE, E DISCUSSÃO DOS DADOS

Minha língua é o português traduzido em miúdos.
Arnaldo Antunes

Este capítulo apresenta, descreve, analisa e discute dados e resultados tendo como referência as categorias propostas para investigação, didaticamente decompostas a partir das perguntas do questionário. Os dados serão apresentados concomitantemente à sua discussão, e vinculados a partir da articulação entre as questões do questionário e as categorias; serão, também, apresentados no seu conjunto: as respostas dos professores que responderam ao questionário proposto não serão tratadas separadamente, exceto quando apresentarem diferenças marcantes por rede municipal de ensino.

Ao final da apresentação dos dados, será feita análise do conjunto dos dados. Embora os dados referentes a cada uma das questões sejam apresentados e analisados separadamente, serão discutidos ao final, no seu conjunto.

Assim, os dados são aqui apresentados e agrupados a partir das categorias propostas para investigação, a saber:

- a) Articulações entre alfabetização, letramento e escola.
- b) Semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados.
- c) Estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica.

a) Articulações entre alfabetização, letramento e escola

No que diz respeito à existência de algum contato com o termo letramento, os dados apontam que todos os professores das três redes municipais de ensino que responderam ao questionário já ouviram falar do termo **letramento** em algum momento.

A fonte predominante desse contato é a formação continuada realizada no próprio local de trabalho (a escola). Cabe dizer que os calendários que divulgam a organização cronológica do ano letivo das três redes reservam dias específicos para

atividades conhecidas como reuniões pedagógicas, centro de estudos, planejamento e grupos de estudo. Algumas respostas revelam a existência desse tempo previsto para que os professores estudem:

Em cursos de capacitação e centro de estudos (professor 3 – rede A)

Em capacitações e leituras (professor 5 – rede A)

Em capacitações e com colegas de trabalho (professor 6 – rede A)

Na prefeitura onde trabalho, num curso de formação continuada para professores (professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – rede B)

No próprio local de trabalho, com amigos educadores e em algumas revistas da área. Confesso que tenho pouco conhecimento do assunto e como a maioria dos educadores costumo confundir os dois conceitos alfabetização e letramento (professor 1 – rede C).

Na escola onde trabalho, nos grupos de estudo (professor 6 – rede C)

Num curso de formação continuada oferecido pela prefeitura, como uma outra “visão” e proposta de trabalho com alunos das séries iniciais (professor 8 – rede C)

Merece destaque a resposta do *professor 1 - rede C* que “confessa” ter pouco conhecimento sobre **letramento** e atribui a essa constatação preliminar o fato de confundir o conceito de **letramento** com o conceito de alfabetização. No entanto, cabe dizer que o reconhecimento do **letramento** como um conceito não é um ponto comum na literatura sobre o tema, conforme é apontado em Carlos (2001) e Batista (2006). A não unanimidade quanto ao entendimento (conceitual ou não) sobre letramento entre os professores ainda é apontada pela resposta em questão, quando é dito que a maioria dos professores incorre na mesma imprecisão conceitual quanto a **letramento** e alfabetização.

A resposta do *professor 8 - rede C* indica que há categorias outras para letramento que não letramento como um conceito. Seriam letramento como “visão” (entre aspas também na resposta do professor) e letramento como proposta de trabalho com alunos das séries iniciais. Essa resposta parece indicar a necessidade de estudos e informações sobre **letramento**. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 12) a partir do objetivo de divulgar uma nova abordagem no campo das pesquisas sobre leitura, escrita e alfabetização, esclareceu que é necessário dizer que o termo **letramento** “está bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro e também entre os educadores”, apesar de ter aceitação e delimitação de sentido longe de unanimidade.

As publicações sobre educação, notadamente as revistas da área educacional – e, dessas mais explicitamente, a Revista *Nova Escola* – apareceram em muitas respostas, como uma fonte recorrente de informações sobre letramento. Vale lembrar que as prefeituras recebem essa publicação gratuitamente nas escolas (algo em torno de seis exemplares), através de uma ação do governo federal. Logo, a revista circula livremente nas escolas sem preocupação em avaliar a pertinência do que está divulgado e em boa parte das vezes suas sugestões são incorporadas ao discurso e à prática pedagógica sem uma avaliação mais cuidadosa da pertinência ou não do que está sendo divulgado.

A literatura sobre o tema também foi citada, pelos professores das três redes municipais de ensino que responderam ao questionário, como uma fonte de contato com o **letramento**. Os autores apontados como mais conhecidos e “lidos” são Magda Soares e Angela Kleiman, desta a obra mais citada é *Os significados do letramento*, enquanto que daquela é *Letramento: um tema em três gêneros*. É válido dizer que os professores das três redes municipais de ensino que responderam ao questionário, mesmo os que lêem os livros, apontaram a captura de textos na internet como um procedimento constante para proceder à leitura sobre **letramento** (e de outros temas também).

Ainda sobre material escrito como fonte de leitura sobre letramento, foram citados os livros de Paulo Freire, os artigos de Telma Weiz e o manual do Pró Letramento (um programa de formação continuada para professores, elaborado pelo governo federal). É interessante destacar aqui que quando se trata das fontes de contato com o letramento, os autores mais citados são Magda Soares e Paulo Freire, o que pode explicar o predomínio do teor político-social acerca do entendimento de/sobre letramento.

A universidade também representa, ainda que de forma reduzida, uma via de contato sobre letramento. Quantitativamente, menos de 30% dos professores das três redes citaram a graduação como fonte de acesso ao letramento, sendo que em duas das três redes menos de 10% dos docentes declararam o curso de graduação como oportunidade de contato com o letramento.

Quando se perguntou sobre participação em atividades de capacitação (cursos, minicursos, palestras, formação continuada em serviço e eventos similares) que tivessem como tema o letramento, os professores da rede de ensino B responderam positivamente de forma unânime, enquanto nas redes A e C, (apenas)

a metade dos docentes, aproximadamente, afirmou ter participado das atividades em questão. Sobre as questões pertinentes à capacitação/formação continuada em cada uma das redes analisadas, constatou-se que:

- A **rede A** promove formação continuada, mas de forma descontínua. Explicando: o tempo reservado para atividades pedagógicas dirigidas para os professores, previsto no calendário, atende às demandas que vão aparecendo no decorrer do ano letivo: planejamento de projetos, discussão sobre Projeto Político Pedagógico, divulgação de informes, enfim, o tempo é utilizado, muitas vezes, a serviço de urgências, perdendo um foco permanente, constante na formação dos professores. Vale chamar atenção para o fato de que nessa rede, o profissional que dinamiza as atividades pedagógicas voltadas para os professores, é um dos professores do quadro funcional da escola e não precisa ter formação pedagógica específica, pede-se que o mesmo tenha, no mínimo, cinco anos de serviço efetivo na rede.
- A **rede B**, a partir de convênio firmado com uma universidade de outro estado, promove uma capacitação continuada, organizada numa modalidade mista – presencial e não-presencial –, que atende muitos (quase todos os) professores da rede, basta ser voluntário para participar.
- A **rede C** realiza atividades de formação docente continuada no âmbito da própria escola, através dos profissionais especialistas em educação lotados nas escolas da rede, advindos de concurso público das áreas de Supervisão e/ou Orientação Educacional. Promove um curso com duração de um ano inteiro, através de parceria com uma universidade pública localizada no âmbito da prefeitura, que cede o espaço físico para comportar professores de várias escolas da rede. Esse curso é realizado há muito tempo, mais de uma década, e resiste até à troca de representantes do Poder Executivo da cidade.

Esse dado acerca da capacitação/formação continuada dos professores deixa a impressão de que o **letramento**, independente da participação dos professores em processos de formação/capacitação, ocupa um lugar demarcado no imaginário docente.

É interessante observar que os professores têm na formação continuada a principal fonte de contato com o **letramento**, sendo que a formação individual ainda não tem relevo nessa questão, ainda é muito incipiente em sua contribuição. Não obstante, ratifica-se as considerações de Kleiman (2005, p 7), segundo as quais, o conceito de **letramento** “já entrou no **discurso** (*grifo da autora*) escolar”. Este lugar é garantido em função da discussão sobre letramento na universidade e na escola.

No que diz respeito ao conteúdo dessas respostas, pode-se inferir que a partir do conhecimento do letramento por parte daqueles professores, o processo de aquisição de leitura e de escrita e os devidos modos de intervenção sobre eles, mereceu um novo olhar por parte de muitos daqueles professores, as respostas dos professores das três redes municipais que responderam ao questionário proposto apontam para algumas modificações das práticas de ensino de leitura e de escrita procedidas nas escolas daquelas redes, conforme se pode verificar em:

Passei a desenvolver atividades que privilegiam a interpretação e produção de significados, baseadas em diferentes tipos textuais e no contexto do aluno; busquei situações nas quais os alunos consigam fazer uso prático da leitura e da escrita e não somente a simples codificação e decodificação (Professor 2 – rede A)

A resposta acima faz menção a muitos componentes do ensino de língua na perspectiva da aquisição da leitura e da escrita. Mesclam-se elementos de várias áreas da ciência lingüística, entre eles: *texto, significado e tipologia textual*. Se analisadas com mais cuidado, à luz dos referenciais teóricos da lingüística, mostra-se curiosa a dicotomia proposta entre “uso prático da leitura e da escrita” e “codificação e decodificação”.

Talvez, haja nesse fragmento da resposta, uma crítica ao ensino da leitura e da escrita através do uso de cartilhas, que reconhecidamente, entre os professores, é um tipo de material didático constituído de atividades ligadas estritamente à questão da decodificação. Mas, voltando ao “uso prático”, torna-se difícil vislumbrar o que seria, partindo-se do pressuposto que todas as atividades de leitura e escrita estão associadas a uma prática por não existirem em função de si próprias. O conteúdo da resposta menciona a questão do “significado”; nesse sentido, a escrita e a leitura não estariam a serviço da produção de significados desde os primeiros momentos da sala de aula, no ensino escolarizado da leitura e da escrita? Nem o uso da cartilha “teria o poder” de macular/destituir o significado (o conceito de

qualquer objeto que seja) de nada. Isso, tentando aproximar a idéia de “significado” ao que preconiza o postulado por Saussure (2006), onde propõe que o termo “conceito” seja substituído por “significado” para evitar ambigüidades quanto ao entendimento do que vem a ser um signo lingüístico, que é a combinação de um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante).

Sem aprofundar nas implicações conceituais lingüísticas, outra questão interessante para analisar é a expressão “simples codificação e decodificação”: a resposta parece mostrar que, mesmo consideradas “simples”, são uma parte do processo de aquisição de leitura e de escrita e, que, fazem parte das atividades desenvolvidas pelo professor que respondeu a pergunta ora analisada.

A resposta que segue:

Desde que “conheci” o letramento, faço um levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre o mundo em que vivem, para que eles façam da leitura e da escrita, instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos (Professor 4 – rede A)

atribui ao **letramento**, uma nova postura do professor que respondeu à questão, o qual pelo que escreveu no questionário parece que antes de conhecer o **letramento** não fazia o levantamento descrito na resposta. Esta afirmativa convida a refletir porque só depois de conhecer o termo **letramento**, é que foram considerados os conhecimentos que os alunos têm sobre o mundo em que vivem, provocando, assim, o seguinte questionamento: por que só depois de “conhecer” (no conteúdo da resposta este verbo também está entre aspas) o **letramento** o professor preocupasse com o mundo em que os alunos vivem? Mais: antes de o professor ter acesso ao **letramento**, a leitura e a escrita já não eram “instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada”? Daí surgem as provocações: antes do **letramento** o professor alfabetizava para que? Os sujeitos em fase de aquisição de leitura e de escrita já não viviam numa sociedade (mesmo que não considerada “letrada”)? Novamente, emerge a questão de a leitura e a escrita não serem um fim em si próprias, por que de fato, nunca foram. No Brasil, desde os tempos da educação jesuítica, alfabetizava-se com vistas a um fim “social” (palavra perigosa, de semânticas múltiplas) específico: a participação em cultos religiosos.

À medida que outras respostas dos professores das três redes municipais vão sendo analisadas, surgem novas categorias para o letramento, como em

O letramento atualmente é um meio bom de levar para as crianças o mundo fantástico da leitura, por isso estar revendo a forma de ensinar e compreender os meus alunos (Professor 2 – rede B)

que propõe a categoria de “letramento como meio” para, no caso, o ensino da leitura. O conteúdo exposto nessa resposta também suscita a questão da postura do professor como um dos elementos considerados pelo letramento, pois expõe que compreender os alunos faz parte do contexto desse ensino.

Ainda, o conteúdo de respostas como

Mudou a minha maneira de pensar como ensinar a ler de uma forma mais lúdica, tranquila e satisfatória. Passei a buscar mais informação sobre como ensinar o letramento (Professor 6 – rede B)

pontua aspectos segundo os quais se relaciona letramento à método. Essa questão é tão recorrente que diversos autores que se debruçam sobre letramento já elaboraram considerações a respeito, como:

Uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado [...] Coisa semelhante acontece hoje, quando se fala do “método de letramento”. Os pesquisadores que começaram a estudar, em diversos países, as funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social, eram cientistas sociais: sociólogos, antropólogos e historiadores que não tinham nada a dizer – porque não era sua especialidade – sobre os métodos de ensino da língua escrita. Todavia, como esse assunto está relacionado a questões muito relevantes para a educação, ele chega à escola e aí é reinterpretado em função daquilo que é relevante para o trabalho escolar, ou seja, o método. E, nessa reinterpretação, acontecem associações indevidas [...]

Não existe um “método de letramento”. Nem **um** nem **vários**. (*grifo do autor*) (KLEIMAN, 2005, p. 9)

A circularidade das falas do professorado está representada aqui, a partir das respostas dos professores das três redes municipais de ensino que responderam ao questionário que serviu de instrumento para coleta de dados desta pesquisa, através de respostas como

Aprender a ler não é simplesmente saber decodificar símbolos, letras, e sim, compreender o que se está vendo ou lendo, a aprendizagem se dá a partir do conhecimento real e atual do mundo, proporcionando aos alunos um ambiente de diálogo, de muita informação e de motivação para que eles se sintam capazes (Professor 8 – rede C)

que apontam para questões sobre leitura externadas há muito, mas potencializadas, por exemplo, por estudos como o de CASTELLO-PEREIRA (2003) que além de esclarecer que existem formas diferentes de leitura – leitura integral, leitura

inspeccional, leitura t3pica, leitura de revis3o e leitura item a item –, explica o que leitura de estudo: “[...] 3 a leitura em que se busca n3o uma informa33o pontual, mas perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute. 3 a leitura do estudo e do trabalho. A leitura necess3ria aos estudantes de um modo geral [...]” (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p.55).

Desse modo, discursos que apontam que “ler n3o 3 apenas decodificar” pouco contribuem para o entendimento do processo de aquisi33o da leitura e da escrita e seu ensino no 3mbito escolar.

Pode-se aqui refletir sobre o discurso que cria um poss3vel mito, o do “uso” da leitura, n3o se sustenta, pois at3 para a ensinar a ler, usa-se a pr3pria leitura como instrumento metodol3gico. A “famigerada” decodifica33o 3 apenas um dos componentes da leitura, do ato de ler, mas obviamente, n3o sustenta em si, o *por que ler*.

Entre todas as respostas dos professores das tr3s redes municipais que responderam ao question3rio, que, ratificando, foram analisadas como um s3 todo em fun33o da aus3ncia de diferen3as marcantes entre as respostas das redes entre si, uma salta aos olhos pelo conte3do marcadamente distante de todas as outras respostas, das tr3s redes:

Nada, n3o vi diferen3a entre o significado de alfabetiza33o e letramento apesar do empenho dos autores em diferenci3-los. Para mim todos que consideram a alfabetiza33o como decodifica33o possuem uma vis3o muito limitada do que seja alfabetizar e a est3o descontextualizando de sua fun33o social. Considero que para o conceito “letramento” vir 3 luz, houve um esvaziamento do conceito de alfabetiza33o (Professor 2 – rede C)

A resposta acima, ao ser analisada, mostra um poss3vel enfraquecimento do conceito de alfabetiza33o em rela33o ao despontar do conceito de letramento no cen3rio educacional brasileiro. Permite, ainda,

dissociar alfabetiza33o e letramento 3 um equ3voco porque, no quadro das atuais concep33es psicol3gicas, ling3sticas e psicoling3sticas de leitura e escrita, a entrada da crian3a (e tamb3m do adulto analfabeto) no mundo da escrita se d3 simultaneamente por esses dois processos: pela aquisi33o do sistema convencional de escrita – a alfabetiza33o, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas pr3ticas sociais que envolvem a l3ngua escrita – o letramento. N3o s3o processos independentes, mas interdependentes, e indissoci3veis: a alfabetiza33o se desenvolve no contexto de e por meio de pr3ticas sociais de leitura e de escrita, isto 3, atrav3s de letramento, e este, por sua vez, s3 pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das rela33es fonema/grafema, isto 3, em depend3ncia da alfabetiza33o. (BATISTA, 2006, p. 13, *apud* Soares, 2003)

Infere-se do conjunto das respostas dos professores das tr3s redes

municipais de ensino que responderam ao questionário proposto, que a reflexão a partir do letramento no contexto das intervenções pedagógicas pertinentes ao ensino da leitura e da escrita fez com que os professores declarassem que mudaram algumas práticas no modo de ensinar a ler e a escrever. Essas mudanças, segundo o conteúdo das respostas, deram-se, principalmente, em função da maior importância dada ao sujeito que está aprendente da leitura e da escrita, conforme servem de exemplo a resposta:

comecei a valorizar toda a produção do aluno, tanto verbal quanto não-verbal, e passei a buscar meios de intervir e incentivar a coerência em suas produções (Professor 5 – rede A)

a resposta acima parece equivocada à medida que não será uma proposta de ação pedagógica que garantirá a valorização das produções do aluno, pois outros fatores estão implicados. Sobre a resposta abaixo

Descobri que cada faixa etária de idade pode e deve ser trabalhada de forma lúdica e divertida, buscando trabalhar todo conhecimento que a criança traz de casa com a chegada na escola, onde ela aprende a se identificar e conhecer seus coleguinhas, através da oralidade, da arte, da leitura e da escrita e do trabalho coletivo (Professor 7 – rede B)

pode-se dizer que as teorias focadas na aprendizagem humana, tal qual as de Piaget e Vygotsky, serviram de referencial teórico para essa resposta, mesmo que o professor que respondeu não saiba, mas o que se entende por letramento até hoje veiculado na literatura e nos discursos acadêmico e escolar não preconizam questões como os aspectos lúdicos e “divertidos”. A resposta a seguir sugere uma teoria sobre desenvolvimento humano relacionada à questão da escolarização do ensino:

Mudou a forma de olhar o aluno, percebendo suas diferenças e organiza-se o trabalho escolar adequando o tempo de acordo com as necessidades referentes aos períodos de desenvolvimento do aluno (Professor 3 – rede C)

Ficam os questionamentos sugeridos por uma leitura minuciosa dos conteúdos das respostas dos professores das três redes municipais de ensino que responderam ao questionário: por que não se falava tanto sobre o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever quando não “existia” o letramento? Será que existe,

nessa constatação, alguma relação com a alfabetização, no conteúdo das respostas dos professores, estar associada diretamente ao uso das cartilhas, tão mal vista pelo professores? Será, ainda, que o destaque dos métodos de alfabetização era tão absoluto que abarcava toda a discussão em torno do processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita?

Os professores das três redes declararam que depois de ter lido sobre letramento ou de ter participado de atividades de capacitação ou, ainda, depois de ter tido acesso a notícias sobre letramento, alguma coisa mudou no modo de olhar e perceber a ação e a prática pedagógica. Isso, mesmo que através de respostas equivocadas como:

Sim, pois intensifiquei a valorização da bagagem cultural trazida pelo aluno, intervindo nos momentos adequados, visando à ampliação dos seus conhecimentos (Professor 3 – rede A)

Na resposta acima, pode-se capturar uma noção perceptível no ideário docente de que capacitação restringe-se a uma relação linear e simplista, como se simplesmente a presença do professor garantisse mudança de comportamentos, quando o que se espera é que podem ocorrer mudanças a partir de reflexão, questionamento, estudo e debate.

Ao analisar a resposta

Sim. O letramento abre caminhos que ainda não foram percorridos por quem trabalha com o tradicional (Professor 2 – rede B)

vislumbra-se um distanciamento entre o que se entende por letramento e o que entende por tradicional. O letramento, nessa perspectiva, é entendido como algo realmente novo, como, de fato, uma alternativa, conforme categoria que virá mais à frente.

O mecanismo de apropriação acerca do letramento não está livre de possíveis equívocos como o que pode ser percebido na resposta

Sim. Percebo a importância de incluir no cotidiano das aulas tarefas de leitura e escrita diversificadas (Professor 4 – rede C)

a qual podem despertar questões como “ações pedagógicas que incluem o

quotidiano nas atividades de leitura e escrita só são inseridas na perspectiva do letramento?” e “as intervenções pedagógicas reconhecidas como de alfabetização não consideram questões pertinentes ao cotidiano?” e corroboram que há um ponto frágil no entendimento acerca de letramento que aponta para a consideração do letramento como algo “moderno” e alfabetização como “tradicional”.

As armadilhas percebidas em respostas como as transcritas acima, se dá em função do que é apontado pelos professores como sendo específico de particular ao letramento. A valorização da bagagem cultural e o cotidiano, por exemplo, fazem parte do planejamento das intervenções pedagógicas de professores que atuam em turmas de alfabetização há muito, é anterior ao surgimento do letramento no cenário educacional, pelo que se sabe, desde os primórdios do ensino da leitura e da escrita, desde os tempos do ensino promovido pelos jesuítas, quando se ensinava a ler e a escrever, através de materiais que circulavam socialmente e, também, com o advento da Reforma Pombalina, quando acontecia o mesmo uso.

No que diz respeito à(s) articulação(ões) entre alfabetização, letramento e escola, encontra-se em repostas como

A alfabetização é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita, a escola deve continuar o desenvolvimento das crianças evitando que elas se tornem apenas alfabetizadas e incapazes de compreender o sentido dos textos (Professor 1 – rede A)

um conteúdo curioso, localizado, principalmente no fragmento “evitando que elas se tornem apenas alfabetizadas e incapazes de compreender o sentido dos textos” que conduz à inferência de que uma pessoa dita alfabetizada não é capaz de compreender textos identificando os sentidos. Além disso, a alfabetização tem seu campo de ação diminuído para um “meio para o letramento”, e, o letramento é visto a partir de uma perspectiva político-social bastante propalada pela literatura sobre/do letramento, “uso social da leitura e da escrita”, servindo de exemplo Soares, 2005 e Tfouni, 2004. O impacto percebido nessa resposta está mais ligado às publicações sobre o tema que possivelmente tenham sido utilizadas em capacitações para professores..

O reconhecimento da escola como um espaço prestigiado e privilegiado para o ensino da leitura e da escrita, aliado à visão de letramento do ponto de vista social, em função da consideração da escola como uma *agência de letramento*, é percebido em

A escola é a instituição privilegiada de contato da criança com a alfabetização. O letramento inicia-se com a família, perpassa os conteúdos escolares e prolonga-se por toda a vida do indivíduo (Professor 2 – rede A)

sobre agência de letramento, pode-se clarificar que

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20)

Desse modo, vale a pena pontuar que a literatura sobre/do letramento influencia o conteúdo das respostas dos professores pesquisados neste trabalho e sugere que a leitura dos textos de alguns autores como Soares (2005) e Kleiman (1995) estão fortemente presentes no ideário dos professores no que diz respeito às questões sobre letramento. Em respostas como a que segue, parece haver uma combinação equitativa entre o discurso de Magda Soares, direcionado especialmente para professores e pautado por questões sociais, e o de Angela Kleiman, fulcrado numa perspectiva lingüisticamente aprofundada:

A alfabetização e o letramento são ferramentas para a compreensão da sociedade. Através da escola, sistematizamos os códigos lingüísticos e criamos condições para que se exerça efetivamente a cidadania (Professor 4 – rede A)

Na resposta abaixo é possível encontrar uma visão acerca de letramento como um método:

É de fundamental importância utilizar o letramento para alfabetizar, através dele o ensino e aprendizagem se dá dentro do contexto da realidade de nossos alunos com sentido e coerência. A escola é o lugar ideal para que este encontro aconteça, valorizando o conhecimento prévio dos alunos, ampliando sua bagagem, promovendo o encontro deles com os mais variados textos, tornado-os leitores de mundo e não decifradores de códigos (Professor 1 – rede B)

o professor que respondeu a pergunta proposta ainda promove considerações a partir do reconhecimento da escola como espaço ideal para o ensino, reconhece a importância do repertório de conhecimentos não escolares dos alunos e cita a questão do trabalho com textos, utilizando uma concepção de leitura possivelmente freiriana e, relaciona discretamente esta “leitura de mundo” a letramento e alfabetização a “decifração de códigos”.

A apropriação do letramento como uma complementação à alfabetização, reconhecendo tacitamente, a ineficácia desta em relação ao ensino da leitura e da escrita e ainda, classificando-a como algo culturalmente desprezível é posta em

O letramento vem complementar o processo de alfabetização, que antes era desprezada, o conhecimento trazido pelos discentes ditos com algo sem nenhuma cultura que teria que ser desprezado para aquisição do saber comum a todos, padrão (Professor 6 – rede B)

A resposta a seguir reconhece o letramento como um conceito e, simultaneamente, um processo indissociável do de alfabetização, fornece ainda uma visão interessante do que seria escolarização, atribuindo uma responsabilidade interessante à escola:

Tenho dificuldade em “separar” os dois conceitos, não entendo alfabetização como apenas um conjunto de técnicas, por isso não enxergo letramento e alfabetização como dois processos que possam ser separados. Para mim um não existe sem o outro. Mas penso que cabe a escola “normatizar”, “cientificar” o ensino, a educação. Pois o letramento acontece desde que nascemos, mas é função da escola ser um espaço científico e não de assistência social (Professor 1 – rede C)

Sucintamente, percebe-se que o impacto das capacitações da prática pedagógica do professor através das possíveis articulações entre alfabetização, letramento e escola tem estreita relação com a literatura específica sobre o assunto, dada a recorrência de locuções e expressões próprias de autores reconhecidamente interessados pela pesquisa acerca do letramento.

Percebe-se também uma tentativa generalizada de ora separar letramento de alfabetização, ora de anunciar a indissociabilidade destes e a apropriação do letramento pelos professores dá-se, sobremaneira, como conceito, processo e prática.

b) Semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados

Os professores das redes municipais que responderam ao questionário, no que diz respeito às características/comportamentos/attitudes de sujeitos letrados e alfabetizados, bem como as possíveis semelhanças e/ou diferenças entre esses dois sujeitos, apontam para:

Alfabetizado é uma pessoa que domina as técnicas que envolvem o processo de leitura e escrita. Letrada é uma pessoa que consegue utilizar a leitura e a escrita no exercício de suas práticas sociais. A alfabetização é uma parte integrante do letramento (Professor 3 – rede A)

Percebe-se na resposta acima que o professor demarca, numa perspectiva de “lugar comum”, as possibilidades do letramento e da alfabetização, recorrendo à já citada expressão “prática social”. A alfabetização, ainda, aparece como “uma parte do letramento”, sugerindo que o professor em questão atribui à alfabetização o sentido de codificação e decodificação de letras, palavras e textos e ao letramento é atribuído o “uso social” desta habilidade de codificar e decodificar.

As respostas

Uma pessoa alfabetizada lê e escreve pequenos textos como: bilhete, cartas etc... Uma pessoa letrada lê, escreve e compreende os mais variados textos, mesmo sem ser alfabetizada. (Professor 6 – rede B)

Uma pessoa já é considerada alfabetizada quando escreve seu nome e lê algumas palavras, sem necessariamente entender o que lê. Enquanto que a letrada lê fluentemente e compreende tudo o que leu, reescreve e produz textos com coerência (Professor 8 – rede C)

parecem corroborar a citação

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: 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. (SOARES, 2005, p. 21)

o que pode servir de indício para inferir que a literatura sobre letramento alcançou os professores que responderam a pergunta do questionário proposto, a qual busca investigar a(s) possível(is) diferença(s) entre sujeito alfabetizado e sujeito letrado.

Entre **todas** as respostas, para a pergunta supracitada, somente um docente declarou não diferenciar os dois sujeitos propostos – letrado e alfabetizado –, conforme segue:

Não consigo diferenciar, sei que a teoria do letramento de um modo geral aponta o alfabetizado como alguém que codifica e lê com limites. Para mim só o domínio pleno da escrita e da leitura, a expressão com consistência de suas próprias idéias, o diálogo com outras idéias, o ler na entrelinha (o que há por trás, a ironia, etc.), usar bula, receita, manuais de instrução, intertexto etc, é o verdadeiro saber ler e escrever. Isso é o que me interessa, pouco me importa que nome tenha esse processo (Professor 2 - rede C)

o que se mostra como um dado muito interessante, pois o professor, além de mostrar eloquência na forma de escrever e conhecimento acerca do que está afirmando, fica à vontade para contrariar diversos estudiosos de/sobre assuntos afins ao letramento, como o que segue:

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas que faz uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 25)

As respostas dos professores das redes municipais que responderam ao questionário apontaram o letramento como um fator a ser considerado no fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. As respostas transcritas abaixo revelam um panorama do entendimento dos professores acerca dessa questão. Vale corroborar que as mesmas foram selecionadas, do conjunto de todas as respostas, mas para efeito didático, selecionaram-se duas de cada rede:

A proposta do letramento ainda é muito recente se comparada às outras também relacionadas à educação. O fracasso do ensino deve-se a um conjunto de fatores ligados ao sistema educacional e não a um referencial teórico isolado. O letramento é uma das alternativas para a melhoria dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, é necessário que todos os professores participem de cursos, seminários e palestras, principalmente aqueles que trabalham em áreas rurais (Professor 2 – rede A)

A resposta acima aponta para o letramento como uma novidade para o cenário educacional, o que vai ao encontro do que a literatura sobre letramento revela, quando diz que esse termo apareceu pela primeira vez no Brasil num livro de Mary Kato (KLEIMAN, 1995). O professor 2 – rede A, diferente de muitos colegas que acreditam que o fracasso escolar deve-se a questões metodológicas, credita o fracasso a fatores sistêmicos e, por fim, associa a formação continuada dos professores (a ausência dela, melhor dizendo) como um outro fator responsável pelo fracasso escolar.

Sem dúvida o letramento é uma boa alternativa, necessitando apenas ser melhor aceito por mentes tradicionais (Professor 6 – rede A)

A resposta acima indica o letramento como uma resposta a um possível

ensino organizado sob bases conhecidas como “tradicionais”. Essa visão é marcada por um problema conceitual pertinente ao entendimento da palavra tradicional, por sugerir que um ensino de leitura e escrita por ser tradicional não seja efetivo. Aliás, não se pode dizer que a efetividade do ensino da leitura e da escrita possa ser analisada do ponto de vista da tradição ou da modernidade porque essas duas qualidades não se sustentam pedagogicamente. Pode-se aprender a ler e a escrever – em qualquer perspectiva, até nas consideradas sob uma ótica baseada na visão de mundo no sentido freiriano – a partir de atividades consideradas modernas ou tradicionais. Hodiernamente, fatores como o sujeito que aprende, a postura do professor e o desejo de aprender estão cada vez mais presentes nas perquirições sobre o fenômeno da aprendizagem não só da leitura e da escrita, mas em qualquer outra aprendizagem humana.

Na resposta

O fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita não tem relação com o letramento. Acredito, sim, que o letramento seja uma excelente alternativa para os problemas da aprendizagem como o leitura e a escrita, quando utilizamos o letramento não podemos desperdiçar a oportunidade que nos é oferecida pelos discentes, é preciso quebrar regras, imposta pela escola e pai que não a compreendem, pois estão ligados a métodos tradicionais que impede a flexibilidade que o letramento nos oferece (Professor 1 – rede B)

encontram-se questões do universo escolar de várias naturezas. O professor 1 – rede B exime o letramento da responsabilidade com o fracasso escolar, o define como uma alternativa de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e, ainda, considera a figura do aluno como participante visivelmente ativo do processo de aprendizagem. O professor chama atenção para um fator que também é bastante no universo escolar quanto da avaliação de um processo escolar como fracassado ou bem sucedido: a participação parental. A resposta do professor não é alvissareira quanto à participação dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, a mesma é vista como empecilho, pelo que se pode notar, em função de os pais verem o letramento como uma proposta de ensino distante do que seria um “ideal tradicional” de ensino do ler e escrever. Essa resposta mostra-se muito interessante, porque levanta a questão de os professores, bem como os pais, na em muitos casos, reportarem-se ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, podendo, recorrer às suas memórias de alfabetizando no lidar com seus alunos que vivem o processo que ele, professor, viveu há muito.

A resposta

Fracassos, sempre há, pois não temos 100% de alfabetizados, porém o letramento é um novo método de compreender esse processo, a tão desejada alfabetização “em seu sentido amplo” (Professor 4 – rede B)

externa uma idéia aceita por muitos estudiosos da aprendizagem da leitura e da escrita: a ressignificação da alfabetização em função do surgimento do letramento. Isso se daria da seguinte forma: como o processo de alfabetização é entendido por muitos como um método – uma visão reducionista da alfabetização – que não “conseguiu” dar conta da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os aprendentes, surge, como uma possibilidade de resolução desse “fracasso”, o letramento. Essa lógica mostra-se frágil à medida que os sentidos e significados da alfabetização são transformados num método, bem como o letramento, e embora, existam métodos de alfabetização, eles não são “a alfabetização”, mas uma parte (pequena) dela. A resposta analisada, por sinal, cita um “sentido amplo” da alfabetização e classifica esta como um processo.

Um termo bastante divulgado pela literatura que se debruça sobre o **letramento**, da qual um expoente é Soares (2005), menciona com recorrência a “prática social” da leitura e de escrita, como está exposto na resposta

Acredito que sim. Letramento é uma prática social de leitura e escrita, faz com que os saberes escolares tenham significado, já que são associados com as práticas de fora da escola, do que o aluno vivencia. Faz relação entre eles (Professor 4 – rede C)

o que parece apontar a busca por dirimir o fracasso das ações pedagógicas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, constitui-se a partir do “trabalho com textos que circulam socialmente”, o que seria algo como trabalhar com jornais, encartes e outros textos que os professores trariam para o espaço da sala de aula. Vale pontuar que com o advento dos estudos sobre/do letramento, o discurso dos professores parece ter esquecido que esta prática (trabalho com textos reais que circulam socialmente, que os alunos já conhecem) é algo originário dos tempos da educação jesuítica, como já foi mencionado neste trabalho.

Respostas como

Considero o letramento como uma das alternativas sim (Professor 6 – rede C)

apesar de extremamente sucinta, reportam à reflexão da questão da alternativa

baseada numa faceta discursiva que atribui a “culpa” do fracasso a diversos fatores que em tempo algum consideram os comportamentos, posturas e atitudes do professor. Culpa-se métodos, sistemas e falta de infraestrutura física, mas dificilmente reflete-se sobre possíveis equívocos dos profissionais envolvidos no ensino da leitura e da escrita.

Por que, por exemplo, o maior engajamento do profissional no processo de aprendizagem das crianças dos anos iniciais de escolarização nunca foi cogitado como uma alternativa para o término do dito fracasso do ensino da leitura e da escrita? Essa interrogação não constitui uma crítica, mas uma proposta de mudança de ponto de observação e reflexão frente à falta de efetividade das relações de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

c) Estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica

Nesta categoria formularam-se perguntas com o objetivo de clarificar que desafios os docentes dos primeiros anos/séries do Ensino Fundamental encontram para utilizar os referenciais e/ou sugestões advindas do conjunto teórico, das contribuições das teorias de *letramento* na prática pedagógica quotidiana.

A palavra “tradicional” em algumas respostas reporta à idéia vigente entre as comunidades que constituem as redes municipais onde atuam os professores que responderam ao questionário. Servem de exemplo as frases dos professores transcritas a seguir:

A cobrança por parte de alguns responsáveis que alegam a necessidade de conteúdos tradicionais, ministrados tradicionalmente (Professor 6 – rede A)

Quebrar por completo o ensino tradicional e incluir no ambiente escolar (orientadores pedagógicos, diretores e professores), e até mesmo os pais dos alunos (Professor 2 – rede B)

Lidar com os pais que tem um conceito tradicional de alfabetização (Professor 5 – rede B)

Os professores das três redes municipais que responderam ao questionário declararam que a principal estratégia para se apropriar dos referenciais teórico-metodológicos do *letramento* é a leitura de livros, artigos e textos capturados na internet.

Nota-se que muitos professores das redes municipais que responderam ao questionário, conforme respostas transcritas abaixo, não entenderam a pergunta proposta e relacionaram as estratégias de ensino de leitura e escrita e as atividades planejadas para o desenvolvimento destas habilidades que utilizam junto às suas turmas:

Criar um ambiente letrado em que a leitura e escrita estejam presentes mesmo antes que a criança saiba ler e escrever; considerar o conhecimento prévio das crianças; participar com as crianças de práticas de letramento. (Professor 2 – rede A)

Músicas, tirinhas, cartazes, historinhas, listas de compras, jornal, revistas, textos variados. (Professor 3 – rede B)

Rodas de conversa e leitura compartilhada são etapas importantes no letramento. Para isso, é necessário que o professor também seja leitor, e essa é a melhor forma de apropriar-se desses conceitos. (Professor 4 – rede C)

Não obstante, as três respostas acima indicam possíveis estratégias para o ensino da leitura e da escrita a serem desenvolvidas em sala de aula, em outras palavras, relacionam-se a um conjunto possivelmente constitutivo de uma ação pedagógica voltada para esse ensino.

O professor 2 da rede A, ao expressar que “mesmo antes que a criança saiba ler e escrever” tem-se que criar um ambiente letrado, levanta a hipótese de que o código escrito tem valor imprescindível na construção da leitura e da escrita da criança, e acaba suscitando uma dicotomia bastante discutida e discutível entre alfabetização e letramento, a qual se pode encontrar um delineamento sobre a questão em

Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares (MORTATTI, 2004, p 11).

Nota-se nas três respostas, preocupação em ter em sala de aula materiais escritos, expressos em diferentes tipos de textos. Essa premissa aproxima-se do que a literatura sobre letramento trata a partir da locução “evento de letramento” conforme se lê num escrito de Goulart (2006, *apud* HEATH, 1982): “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”.

Na resposta

Conseguir estabelecer diferenças e semelhanças entre alfabetização e letramento sabendo que os dois processos estão diretamente ligados, buscando fazer uso do conhecimento nato de mundo. (Professor 1 – rede A)

apresenta-se o questionamento acerca da importância de distinguir alfabetização de letramento, como se o estabelecimento dessa distinção fizesse diferença (positiva ou negativa) no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, vale acrescentar que estudiosos sobre letramento registram essa diferença, conforme se pode ver em:

A diferença entre **alfabetização** e **letramento** (*grifos da autora*) fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização** (*grifo da autora*); as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (SOARES, 2005, p.23, grifo da autora)

Em meio ao debate acerca do campo teórico sobre/do letramento respostas (e respostas que apontam outras perguntas) como

Minhas dúvidas são quanto ao processo de avaliação, onde o saber é medido e pesado. O tempo escolar tem dia e hora marcados para o aprendizado. (Professor 1 – rede B)

Quando preciso avaliar o aluno que ainda tem dificuldades na leitura e apresenta desempenho superior na escrita, escrita com preocupação ortográfica, boa produção textual com entendimento, o que fazer? Que atividades oferecer ao aluno que tem bom desempenho na leitura, mas pouco empenho para escrever mesmo tendo se apropriado desses conhecimentos. (Professor 5 – rede C)

“lembram” que há uma certa urgência em se resolver problemas escolares como avaliação e planejamento. Sem a busca de efetivar as discussões que o universo acadêmico pode travar com o meio escolar, desperdiça-se uma oportunidade de experimentar novas maneiras de pensar a prática docente e de refletir sobre essa prática.

Uma dúvida recorrente entre os professores, manifesta-se no(s) significado(s) da locução/expressão “alfabetizar letrando” tão propalada hodiernamente, tanto no meio acadêmico quanto no escolar. A esse respeito, a literatura que versa sobre o assunto, aponta que

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados. Como disse Magda

Soares (2003), *é possível alfabetizar letrando*, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler (CARVALHO, 2005, p. 9);

no entanto, é preciso dizer que o termo “alfabetizar letrando”, seus entendimentos e possíveis significados, não é unanimidade entre os professores, haja vista respostas como

É uma expressão da qual não simpatizo, pois acredito que o processo de letramento deve preceder a alfabetização, para que, quando o indivíduo entrar em contato formalmente com a leitura e a escrita, ele já saiba qual a utilidade do que está sendo oferecido. Defendo a prática docente do “letrar alfabetizando” (Professor 2 – rede A)

Conforme a citação ilustrará em seguida, o teor político-social também se manifesta em análises do termo “alfabetizar letrando”, recorrendo a conceitos mais que propalados, como democracia e cidadão:

[...] o letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda a professora Magda Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

[...] para “alfabetizar letrando” é necessário: (i) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e (ii) ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

[...]

“Alfabetizar letrando” é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 70)

O pensar sobre o “alfabetizar letrando”, conforme segue nas respostas abaixo, considera tanto aspectos particularmente escolares, que reportam à atividades desenvolvidas em sala de aula, quanto questões que externam uma perspectiva político-social:

Alfabetizar letrando é utilizar os variados recursos que já é do conhecimento do aluno, trabalhar com rótulos, gibi, placas informativas, etc, ou seja, utilizar textos variados seja ele verbal e/ou não verbal para que possam está criando e recriando o conhecimento. Partindo daquilo que ele já “sabe ler”, para depois apresentá-los textos que são encontrados nos livros, revistas e artigos. (Professor 1 – rede B)

Na verdade não tenho muito conhecimento sobre essa expressão, mas acredito que seja formar um cidadão apto para não apenas decodificar um texto, mas alguém que se apropria da linguagem e tem consciência do papel da leitura e da escrita em sua vida. (Professor 5 – rede C)

A recorrência em tentar ampliar/ressignificar o conceito de alfabetização conduz ao pensar sobre letramento como uma possibilidade de “resolver” o que a alfabetização não “deu conta” ou no pensar o letramento como um elemento na aprendizagem da leitura e da escrita que complementa o que a alfabetização faz dentro da escola e assumindo essa aprendizagem para além do contexto escolar,

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais.

Por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do Saeb mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional, já que os dois conceitos tendem a se sobrepor. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades. (BATISTA, 2006, p. 17)

A apropriação dos professores acerca do letramento relaciona-se, também, às tentativas de defini-lo. É interessante notar que o conteúdo de quase todas as respostas transcritas abaixo traz a palavra “social”, desvelando a possível influência da literatura sobre letramento no Brasil, que em grande parte, aderiu à militância acerca do que se entende por letramento, revelando a presença do enfoque político-social nas respostas dos professores que responderam a questão proposta:

Uso social da leitura e da escrita. (Professor 1 – rede A)

A apropriação e o exercício da leitura e da escrita como uma prática social. (Professor 3 – rede A)

O entendimento que contempla o discurso sobre letramento caracterizado pelas contribuições de estudos lingüísticos, que junto aos estudos especificamente da área educacional, representam uma fonte considerável de conhecimentos sobre letramento, tanto do ponto de vista qualitativo quanto do quantitativo, também pode ser notado em respostas como:

A valorização de todas as informações que o mundo globalizado nos trouxe. É perceber que mais importante que a interpretação e o uso dos códigos lingüísticos, é a utilização deles em prol de si mesmo e da sociedade. (Professor 5 – rede A)

e fundamentado cientificamente a partir de construtos teóricos como

Trabalhar os conhecimentos sobre a linguagem no âmbito da formação de

professores de língua na dimensão do letramento docente permite, portanto pressupor que se pode partir de fios ideológicos constitutivos da identidade do docente brasileiro, no contexto histórico e político educacional em que vivem seu cotidiano escolar. Dar acesso a esta voz e em seguida dar-lhe escuta, para dar visibilidade a estes fios. É neste cenário assim tecido que se inscreve a formação a ser planejada pelos formadores, para que esta venha a se constituir como acontecimento enunciativo. (ANDRADE, 2007, p 142)

O reconhecimento da escola enquanto espaço institucional, dedicado ao ensino e à aprendizagem, lócus de conhecimento, também pode ser inferido em respostas como:

O letramento é uma teoria que parte do princípio de que não existe pessoa não letrada. Todos nós temos conhecimentos que fazem parte do grupo social a que pertencemos. E são estes conhecimentos que irão ajudar nossos alunos a se apropriarem dos conhecimentos institucionalizados, levando em conta o que já sabem para depois ensiná-los o que “ainda não sabem”. (Professor 1 – rede B)

A relação entre alfabetização e letramento, contemplando ora a complementariedade entre os dois conceitos, ora especificando a “área de atuação de cada um”, faz parte da definição de letramento propostas pelos professores, bem como da literatura sobre o tema, conforme já foi mostrado neste trabalho:

Refere-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Trata-se de uma prática criada para aperfeiçoar a alfabetização utilizando a escrita que faz parte do contexto social do qual fazemos parte. (Professor 3 – rede B)

A influência da literatura especializada impõe-se vigorosamente, em várias respostas de professores. A resposta que segue, registra a colaboração de Kleiman (1995) à reflexão sobre a definição de letramento e a especificidade da definição proposta pela lingüista:

O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo com consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente, a cultura escrita. (Professor 4 – rede B)

Apesar de as apropriações dos professores em relação ao letramento configurarem a presença das práticas quotidianas do espaço escolar, muitos recorrem a aspectos teóricos, como que tentando estabelecer uma relação entre teoria e prática, promovendo um diálogo entre o espaço escolar, a literatura especializada e o universo acadêmico:

É uma teoria criada por alguns teóricos que visa o aproveitamento das atividades nesse conceito para

desenvolvermos um trabalho com a língua escrita que faz parte do cotidiano de cada pessoa independente de sua classe social. (Professor 5 – rede B)

É um conceito criado para aproveitar no uso do dia-a-dia, utilizando a realidade de cada educando, pois a escrita faz parte da maioria das pessoas, com isso letramento está por toda parte e não só nas atividades escolares. (Professor 6 – rede B)

Por mais sucinta que seja a resposta, como já foi dito anteriormente, nenhum dos professores que responderam ao questionário, deixou de reconhecer a existência do letramento, nem deixou de colaborar com impressões pessoais acerca do tema:

É a prática social da leitura e da escrita, associando saberes escolares com os de fora da escola. Essa aprendizagem se dá através do significado atribuído a ela, ou seja, o aluno vê sentido no que é aprendido/ensinado. (Professor 4 – rede C)

Letramento é um dos caminhos utilizados para fazer com que o indivíduo se aproprie do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (Professor 5 – rede C)

Em tempo algum se pensou em fazer algo que não seja promover uma reflexão sobre letramento tendo como de partida os conteúdos das respostas dos professores das três redes municipais de ensino que participaram da coleta de dados, desse modo, este trabalho pretende-se modesto, embora se reconheça a importância do tema em questão.

Abrir um canal de escuta interessado em saber como o ensino de leitura e de escrita está acontecendo nos anos/séries iniciais de escolarização constitui tarefa relevante à medida que diversas avaliações de grande abrangência, promovidas pelo governo federal e por instituições internacionais apontam que há um “problema” na aprendizagem das crianças e jovens quanto ao domínio das habilidades promovidas pelo ler e escrever.

A proposta de pensar essa conjuntura através do cenário de surgimento e apropriações do letramento é apenas uma forma de pensar. Existem muitas outras, cada uma com suas especificidades. O importante é que o debate não se perca entre armadilhas discursivas e se fixe na questão maior que é promover um ensino de leitura e escrita de boa qualidade, preocupado em explorar as dimensões expressivas e comunicativas que a linguagem oferece.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.
Mario Quintana

Os dados descritos e analisados neste trabalho apontam para algumas considerações, as quais estão organizadas em forma de item, no intuito de permitir uma visão panorâmica de maior flexibilidade das questões que emergem do trabalho como um todo. Pretende servir, também, como indicações para aprofundamento e investigações posteriores.

- Pautar uma análise sobre letramento partindo-se da reflexão sugerida pela multiplicidade de olhares que o constitui, ao invés de isolá-lo, faz perceber como estudos sobre relações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita podem estimular o pensamento acerca de questões indissociáveis como educação, cultura, escola, sociedade e política.
- O fenômeno do letramento constituiu-se e constitui-se numa perspectiva não linear, não de causa e efeito, mas sob condições de possibilidades múltiplas e numa lógica assemelhada a um caleidoscópio que aponta eixos para entender o fenômeno. No entanto, o entendimento de muitos professores acerca do letramento se dá numa perspectiva de militância, fazendo com que muitos, pensando em estarem refletindo a partir de um novo olhar, na verdade, não conseguem desvencilhar-se do lugar comum.
- Verificou-se a necessidade de estudos mais apurados e cuidadosos de como a *Revista Nova Escola* veicula o letramento, dado o peso que tem junto ao professorado. A publicação foi citada por muitos dos professores que responderam ao questionário de coleta de dados como uma das poucas (quando não a única) publicações sobre educação que lêem todos os meses.
- Não é o investimento em programas de formação continuada dentro ou fora do ambiente de trabalho que garante a efetividade da apropriação de conceitos que surgem a partir de conjunturas relacionadas a novos tempos e novos espaços educacionais. A efetividade da apropriação não tem relação direta com investimentos financeiros, de tempo, de estrutura física ou

curricular.

- É possível notar que às vezes, quanto maior é a relação dos professores com as atividades de capacitação, maior é a resistência, menor é a mudança efetiva. Participar de reuniões, palestras e cursos não garante reflexão e adoção de novos paradigmas perante relações de ensino-aprendizagem (de leitura e escrita). A visão dos professores, de forma geral, sobre capacitação e formação continuada é marcada por uma expectativa de causa e efeito e não de reflexão e debate.
- Ao fazer uso de algumas locuções de uso recorrentes entre os estudiosos de/sobre letramento e/ou assuntos correlatos, professores imaginam estarem adotando um novo olhar acerca de questões como ensino e aprendizagem de leitura e escrita e usos da língua e da linguagem, por exemplo, quando na verdade, estão somente reproduzindo o pensamento alheio, caindo na armadilha do lugar comum.
- Desde os primórdios da instauração de espaços tipicamente escolarizados no Brasil, o ensino da leitura e da escrita não é considerado como um fim em si, destituído de alguma prática social. Desde a educação conhecida como “jesuítica” o aprender a ler e a escrever representa oportunidade(s) de participação do aprendente num contexto social, sendo que essa idéia de “social” diz respeito a uma das características que fazem parte do repertório comportamental humano: viver em grupo, num coletivo.
- O(s) impacto(s) das formações e capacitações diversas sobre letramento às quais os professores são submetidos mostra(m)-se aparentemente irrelevantes à medida que parecem não colaborar para um avanço do discurso dos professores que atuam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de início do ensino escolarizado de leitura e escrita, o qual ainda é volta e meia constituído por declarações tipo “essa criança dificilmente vai aprender a ler e a escrever porque ninguém da família dela aprendeu muita coisa aqui na escola”, “com um pai e uma mãe desse jeito, esse aluno é um forte candidato a nunca se alfabetizar plenamente” e “não precisa se sacrificar para que essa turma aprenda porque eles são muito pobres, às vezes não têm nem o que comer, logo eles não conseguirão aprender muita coisa”.

- É interessante notar que os professores, em sua maioria, declaram-se impactados com o conjunto de considerações, hipóteses, idéias e teorias que são propaladas como “de letramento”, mas que não modificaram suas práticas de planejamento, suas ações pedagógicas, suas intervenções de ensino ou mesmo sua postura em relação a questões de ensino-aprendizagem do ler e do escrever. Tampouco mudaram algum procedimento no sentido de garantir a efetividade de sua atuação docente na construção/formação de alunos leitores e escritores.
- O discurso que procura alinhar a postura dos professores a partir de enfoques político-sociais não logra êxito na devida separação da natureza do objeto (ensino e aprendizagem de leitura e escrita) em si dos saberes e fazeres pedagógicos.
- Associações entre demandas político-sociais e econômicas e a proficiência do ler e do escrever, seja considerando indivíduo letrado ou alfabetizado, são essencialmente redundantes, haja vista que a gênese da aprendizagem da leitura e da escrita relaciona-se com a apropriação individual e coletiva dos saberes do mundo.
- A escolarização da leitura e da escrita, que foi e é provocada por demandas sociais e pedagógicas, estabeleceu um processo de reflexão acerca da leitura e da escrita que mobilizou um movimento de resignificação da alfabetização e deu origem, no caso brasileiro, à propalação do letramento no universo escolar e no ambiente acadêmico.
- O uso da expressão “uso social da leitura e da escrita” não se sustenta dos pontos de vista histórico e teórico porque a leitura e a escrita nunca foram um fim em si mesmas, sempre estiveram relacionadas a algum tipo de emergência.
- Para fazer pesquisa científica que demande a participação de professores é preciso ter em mente que é necessário ter uma projeção de população bastante grande, pois a participação efetiva desses profissionais é discrepante do que se pretendem, poucos se dispõem a realizar concretamente alguma atividade, como responder a um questionário, muito menos se disponibilizam a participar de discussões monitoradas por pesquisadores.

- O tempo é outro, os espaços escolares mudaram e se diversificaram. Reprovação, repetência, resultados sofríveis em avaliações institucionais e aprovação automática também compõem o cenário educacional (bem) recente... Há muito o que estudar, pesquisar e refletir. Nesse contexto, a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, seja na perspectiva da alfabetização ou na do letramento, continua movendo professores, especialistas em educação, e talvez, mais que nunca, o espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e cidadania. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p. 34-52

ALVES, Leandro. *A educação é moderna por que não é tradicional ou é tradicional por que não é moderna?: desvendando as armadilhas de um discurso*. 2007. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2007. Multihabilitação em Gestão de Sistemas Educacionais.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 127-144

ARENT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: M. Claret, 2001.

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. *Desvendando o letramento*. 2005. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12-17

BRITTO, Luiz Percival Leme. Apresentação. In: CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 9 - 12

BORDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª à 4ª séries: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª à 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

CARLOS, Erenildo João. Letramento: um conceito ainda precário. *Revista Conceitos*, João Pessoa, v. 1, n. 6, p. 23-32, 2001.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSERIU, Eugenio. *O homem e a sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DELACOURS-LINS, Sylvie. Aprender a ler para passar de ano: obstáculos metacognitivos e aquisição da competência. In: DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 99 - 118

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. A relação com o saber e a formação de leitores na escola. In: DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77 - 98

FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Com todas as letras*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

KLEIMAN, Angela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 67 - 82

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 69 - 84

LETA, Maria Masello. *Relações de professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Associados, 2005.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho, 2002.

_____. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de Marketing: Edição compacta*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). *Competências e habilidades: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

_____. *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo - Área - Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 155 -168

OLSON, David R; TORRANCE, Nancy (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

PISSARA, Maria Constança Peres. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *A Gestão da Qualidade em Educação: Possibilidades de Aplicação dos Princípios da Qualidade Total*. 2000. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 2000.

_____. Das aprendizagens e das Metodologias de Ensino... dilemas da gestão escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 105 -128

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SENNA, Luiz Antonio Gomes (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília, DF: MEC, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: M. Fontes, 2005.

ANEXO A – Questionário utilizado para coleta de dados

Questionário

Seu perfil:

Idade:

- até 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- entre 61 e 70 anos

Tempo de magistério:

- até 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 20 anos
- entre 21 e 30 anos
- mais de 30 anos

Sua escolaridade:

- Formação de Professores em nível de Ensino Médio
- Ensino Superior. Curso(s): _____
- Pós-graduação em nível de especialização. Curso(s): _____
- Pós-graduação em nível de mestrado. Curso(s): _____
- Pós-graduação em nível de doutorado. Curso(s): _____

Por favor, responda:

1. Já ouviu falar de *letramento*? Caso positivo, onde e como?
2. Participou de alguma atividade de capacitação (curso, minicurso ou formação continuada em serviço) que tivesse o *letramento* como tema?
3. Já leu algo (livro, revista ou artigo) sobre *letramento*? Caso positivo, cite autores, títulos dos livros e/ou textos dos textos.
4. O que mudou, em sua opinião, em sua maneira de olhar e entender o processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita e em seu modo de intervir neste processo, a partir do momento que você “conheceu” o *letramento*?
5. Depois de ter lido sobre *letramento*, de ter participado de atividades de capacitação ou de ter acesso a notícias sobre *letramento* (ou não), alguma coisa mudou em seu modo de olhar e perceber sua ação e prática pedagógica?
6. Como você articula *alfabetização*, *letramento* e *escola*?
7. Como se pode diferenciar (caso você acredite que seja possível) uma pessoa

letrada de uma pessoa alfabetizada?

8. Percebe alguma relação entre fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e letramento? Considera o *letramento* como uma alternativa para os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita?

9. Que desafios você encontra para utilizar os referenciais e/ou sugestões advindas do conjunto teórico, das contribuições das teorias de *letramento* em sua prática pedagógica cotidiana?

10. Que estratégias utiliza para se apropriar dos referenciais teórico-metodológicos do *letramento*?

11. Quais suas principais dúvidas neste processo de apropriação?

12. O que você teria a dizer sobre a expressão “alfabetizar letrando”?

13. Em síntese, letramento é: