

CLAUDIA VÓVIO
LUANDA SITO
PAULA DE GRANDE
(ORGANIZADORAS)

LETRAMENTOS



MERCADO®
LETRAS

Adriana
Lucher

Claudia Vóvio
Luanda Sito
Paula De Grande
(organizadoras)

LETRAMENTOS

RUPTURAS,
DESLOCAMENTOS E
REPERCUSSÕES DE
PESQUISAS EM
LINGUÍSTICA
APLICADA



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLADO
75% PRÉ-CONSUMO, 25% PÓS-CONSUMO, A PARTIR
DE IMPRESSÕES SUSTENTÁVEIS.
CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E
NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Letramentos : rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada / Cláudia Vóvio, Luanda Sito, Paula De Grande (organizadoras). -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2010.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-134-1

1. Kleiman, Angela 2. Linguística aplicada 3. Linguística aplicada - Pesquisas em linguística aplicada / Cláudia Vóvio, Luanda Sito, Paula De Grande (organizadoras). -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2010.

10-04726

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. 1. Linguística aplicada 418

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
imagem da capa: Angela Kleiman, *Livros de artista*,
aquarela com colagens sobre papel, 2009.
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: Helena Meirelles Gomide

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514

CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

setembro

2010

IMPRESSÃO DIGITAL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Agradecimentos

Esta obra origina-se a partir de um desejo que ganhou forma e concretizou-se por meio de um feliz encontro de pessoas, ideias, discursos e práticas que tem em Angela Kleiman pontos de confluência e intersecção.

Primeiramente, agradecemos à Maria Elisa Meirelles por acolher tão generosamente este projeto, e à Mercado de Letras por torná-lo real em sua publicação.

Agradecemos aos colegas do Grupo Letramento do Professor que participam desta homenagem e que, em diversos estágios, nos incentivaram a seguir em frente, e àqueles que, por variados motivos, lamentavelmente não se encontram presentes nesta publicação.

Também agradecemos as contribuições dos amigos Marília Curado Valsechi e Juan Carlos Agudelo, na tradução do artigo de Virginia Zavala, e as de Mario Segall e Rosana Cunha, na tradução do artigo de Charles Bazerman.

E, por fim, à Angela Kleiman, motivo, inspiração e presença marcante neste livro e na formação da maior parte destes autores.

Não poderíamos esquecer de agradecer à Malu, Maria de Lourdes Meirelles Matencio, que com certeza faz parte desta homenagem, por suas parcerias e projetos compartilhados com Angela e com o todos desse Grupo.

OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA SOCIOCULTURAL

Clecio Bunzen

A alfabetização é uma prática. E, assim como toda a prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor), e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos. Angela Kleiman, Preciso "ensinar" o letramento?, 2005.

Introdução

Discutir os significados do letramento escolar, de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, é, de certa maneira, refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano da escola: produção de cartazes; escritas e desenhos na lousa; troca de bilhetes sobre a aula; anotações nos cadernos e nos livros didáticos; escritas nos banheiros e nas carteiras;

utilização do dicionário; notas em diários de classe etc. No entanto, acreditamos que, para compreender essas práticas discursivas que emergem na *esfera* escolar,¹ precisamos problematizar dicotomias como: “letramento” x “escolarização”; “letramento social” x “letramento escolar”; modelo autônomo (letramento escolar) x modelo ideológico (letramento não-escolar), que normalmente apontam para outras dicotomias entre as práticas da vida (“reais”, “autênticas”, “naturais”) e as práticas da escola (“artificiais”, “ficcionalis”, “não naturais”).²

Ao romper com essa visão dicotômica, assumimos que grande parte das práticas sociais escolares são sustentadas por práticas orais ou escritas em que o texto multissemiótico desempenha um papel central (Kleiman 1998, Rojo 2001). Por isso, o termo *letramento escolar* não deveria *a priori* ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens (Kleiman 1995, Rojo 2001, Signorini 2007). Além disso, corremos o risco de analisarmos as práticas de letramento escolar como práticas sociais universais e acabadas, sem discutir as condições históricas e sociopolíticas que permitem o surgimento e possibilidades de determinados eventos, discursos, representações, objetos de escrita e práticas na/para a escola.³

1. O conceito de *esfera* aqui utilizado encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.
2. Essas dicotomias pressupõem geralmente uma perspectiva analítica que vê as “situações da vida cotidiana” versus as “situações na vida escolar”. No entanto, defendemos, com base em Certeau (1994), que pensar a escola como uma esfera da atividade humana é também pensar as situações da vida cotidiana, mesmo que marcada por processos institucionais.
3. A título de exemplificação, podemos mencionar o surgimento de *catálogos de literatura infantil*, produzidos pelas grandes editoras, para apresentarem seus produtos “feitos para a escola” aos professores. Os catálogos, normalmente, trazem um conjunto de representações e discursos sobre as práticas de leitura escolares, pois

Assim, os *Estudos do Letramento* – entendidos como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (Kleiman 2008, p. 489) – nos ajudam a refletir sobre as práticas de uso da língua escrita que ocorrem nas mais diversas práticas escolares que “abrange mais do que os eventos de ensino em si, mas todo um repertório de situações dentro dessa esfera como aquelas de ordem burocrática, de organização do trabalho, de convivência social e lazer etc.” (Vóvio 2008, p. 2). Em suma: torna-se necessário – inclusive para pensarmos em mudanças curriculares no ensino da língua escrita – compreender as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica.

Por essa razão, o objetivo do presente capítulo é proporcionar uma discussão sobre o “letramento escolar”, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.

Múltiplas cenas de letramento na esfera escolar

Nas primeiras horas da segunda-feira fomos conduzidos à Biblioteca do Colégio para o cerimonial de receber livros. (...) não riscá-los, não sujá-los, não fazer marcas, dobrando os cantos das páginas, saber guardá-los, por que frágeis como são assim de papel, papelão e tinta cola – vão durar mais que eu (...) são meus e não são meus. Pedro Nava, Chão de Ferro, 2001.

Em pequena meu pai me faz tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos “redação” e que podia ser, à nossa escolha, uma descri-

indicam livros divididos por nível de escolaridade, faixa etária, tipos de leitura etc.

ção, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre nossa família, muito numerosa. Helena Morley, *Minha vida de menina*, 1998.

As memórias de Pedro Nava e Helena Morley, enquanto discentes de escolas públicas brasileiras entre o final do século XIX e início do século XX, revelam *cenários de letramento sociais*. A visita à biblioteca do Colégio Pedro II sugere um evento de letramento escolar em que os alunos recebiam instruções de como zelar os livros e materiais escolares, demonstrando valores, atitudes e sentimentos em relação ao livro impresso que, possivelmente, precisa ser cuidado para circular por mais tempo na instituição. As redações de Helena Morley, transformadas em um livro para suas netas em 1942, mostram a história do cotidiano escolar que é tecido através de práticas, condutas, modos de vida, hábitos e ritos (Viñao Frago 1995). Assim, pensar o letramento escolar pressupõe também refletir sobre as culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera, atreladas a “aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização” (Viñao Frago 1995, p. 68). O preenchimento do diário de classe, as interações diárias no momento da “chamada” e as formas de organização de informações na lousa mostram usos cotidianos do letramento escolar.

Viñao Frago (1995) menciona aspectos centrais dessa organização escolar, como o *tempo*, o *espaço*, a *linguagem* e seus modos de interação, que nos ajudam a compreender práticas de letramento locais e quase invisíveis, como as escritas nas borrachas e no próprio corpo (as chamadas “filas” ou “colas”). As divisões em tempos, séries, bimestres, horário escolar, aulas específicas e ações (dia de entregar o livro na biblioteca, dia do visto no caderno etc.) revelam formas múltiplas de utilizar as culturas escritas para o funcionamento da cultura escolar. O *espaço* também se mostra uma categoria importante, pois nos permite refletir sobre a própria arquitetura das escolas, das salas, das bibliotecas e laboratórios de

informática, assim como os diferentes lugares-espacos (armários, prateleiras, pastas, caixas, mochilas etc.) em que organizamos folhas de papel, impressos, textos avulsos, cadernos, canetas, lápis, giz, entre outros instrumentos de ensino, ou seja, artefatos culturais utilizados na sala de aula que servem para o ensino e aprendizagem de noções e capacidades (Plane e Schneuwly 2000), assim como de práticas discursivas.

Para Viñao Frago uma das questões centrais é a diversidade de formas de difusão e representação de práticas na escola que envolve a cultura escrita e suas múltiplas relações com as práticas orais e outras semioses. Neste sentido, vale retomar o pressuposto de que as práticas escolares *são sempre* práticas socioculturais, pois apresentam

modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que elas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente pelos sujeitos. Mas também significa dizer que se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas (Vidal e Biccás 2008, p. 25).

Ao assumir tal posição, passamos a compreender a escola moderna como uma esfera de comunicação humana que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaços e tempos sócio-históricos. Entendida como uma esfera em que presenciamos, no seu cotidiano, múltiplas cenas de letramento, a escola é, portanto, um lugar em que práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores, psicopedagogos, nutricionistas etc.) emergem em colaboração com outros sujeitos (alunos, pais). Ou seja, a escola é um lugar de produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para o funcionamento dos múltiplos processos de socialização que nela têm lugar) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles

relacionados (fazer chamada, copiar da lousa, ler em voz alta, preparar reunião de pais etc.).

Pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de *criação ideológica* que tem um caráter *material, histórico e sociosemiótico* (Bakhtin/Medvedev 1994). Um espaço discursivo, digamos, constituído de cenários, compostos por vários elementos: pelo ambiente físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, pelas regras, rotinas, horários específicos e sujeitos com diferentes papéis sociais.

Na esfera escolar, é comum observarmos também que os processos interativos, estabelecidos entre os sujeitos nos diversos cenários, dão visibilidade a uma tensão existente entre duas dimensões: as práticas institucionais e o cotidiano escolar (Dayrell 1996). De um lado, encontramos as questões institucionais movidas por um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; de outro lado, o cotidiano escolar com seus conflitos e redes de significações construídas por seres humanos concretos nas mais diversas alianças, transgressões e acordos. Em ambas as direções, a escrita encontra-se presente como um elemento constitutivo da cultura escolar. Assim, os processos interativos, normalmente, trazem marcas de ambas as dimensões, pois estão intrinsecamente relacionados a uma matriz sócio-histórica cuja materialidade se revela “na organização dos espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos” (Rosseti-Ferreira et. al. 2004, p. 27).

A relação que procuramos estabelecer aqui entre *práticas de letramento* e *esfera da criação ideológica* (consequentemente da circulação de discursos) tem a intenção de abrir possibilidades de não procurar analisar o letramento escolar como um modelo fixo, imutável e universal, sem refletirmos sobre o contexto social mais amplo e os microcontextos. Desta forma, torna-se possível analisar a situação de comunicação e as interações verbais que envolvem diversos sujeitos e instrumentos semióticos,

que atuam interconectados na/para a esfera escolar. Ostenta-se também, nesse processo, que a escola é um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico. Então, a sala de aula ou a biblioteca escolar, por exemplo, podem ser compreendidas como um espaço de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva.

Como esfera da criação ideológica, vários textos-enunciados serão produzidos para serem utilizados/interpretados/replicados (dicionários, livros didáticos, paradidáticos, softwares educativos, vídeos, jogos etc.) nas interações em que o que está em jogo é a construção do conhecimento escolar. Nesse processo contínuo de apropriação, circulam nesses eventos vários discursos que podem receber entonações expressivas e reacentuações pela mudança ou permanência de esfera de atividade.⁴ Procurar analisar as condições de interpretação e de apropriação – como os usos cotidianos da escrita na escola – depende de uma problemática (psico)sociológica em que a construção de sentidos e as múltiplas linguagem têm um papel essencial. Necessitamos, então, de um olhar linguístico que não se volte para as estruturas ou para os processos mentais, mas para os jogos de linguagem e movimentos discursivos; enfim para uma “linguística da circulação do discurso” (François 1996, p. 95) que nos ajude a compreender as múltiplas cenas de letramento.

Escola, escrita e apropriação de saberes

Se as crianças e adolescentes do século XII não tinham a obrigatoriedade de ir a um espaço “público” chamado de colégio ou escola para participar desse processo de circulação de determinados discursos, as

4. Talvez, por essa razão, alguns autores preferiram falar em *gêneros escolares* (o seminário, o boletim escolar, a anotação, a redação) e *gêneros escolarizados* (Rojo 2008).

crianças européias do século XVI e XVII já tiveram que conviver em colégios fundados pelas ordens religiosas e se submeterem aos castigos corporais, trabalho rigoroso e extenso, contato com estudos humanísticos e com a cultura greco-latina. A própria noção de escola (do grego *scholé*) e a atividade de educar, voltadas inicialmente para a questão do “tempo livre”, foram se tornando institucionalizadas na medida em que “a sociedade descobriu os benefícios eminentes de cuidar de suas tradições e de preservá-las para as gerações futuras, introduzindo-as diretamente na geração seguinte, nas crianças em idade escolar” (Mey 2001, p.90).

Para realização desse processo, a cultura escrita exerceu um papel central, pois permitiu uma “descorporificação da escolarização”, ou seja, não é apenas o “corpo” do indivíduo (sacerdote, feiticheiro, homem ou mulher mais velha de uma tribo) que incorpora a cultura e a tradição, mas os textos escritos que permitem a circulação e apropriação de uma determinada *cultura escolar* (Juliá 2001). A gramática, como destaca Lahire (2008), talvez seja o melhor exemplo para compreendermos o processo de construção do saber escolar institucionalizado. Após seu nascimento na Grécia, os conhecimentos gramaticais circularam nas escolas da antiguidade, nas universidades medievais, nas escolas modernas iluministas e nas escolas do início do século XXI como um forte indício de que o “modo de socialização escolar é, pois, intimamente ligado à natureza escritural dos saberes a transmitir” (Lahire 2008, p.25). A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar *uma relação escritural-escolar* com a língua e com o mundo (Lahire 2008; Rojo, 2001).

Imaginemos, por exemplo, uma professora da disciplina de Ciências que tem como objetivo (re)construir com seus alunos de 6ª série um conceito específico de solução química. Para iniciar a problematização, ela mostra, durante o desenvolvimento da aula, um copo com água, e, em seguida, mistura a água com sal de cozinha; mexendo até o sal dissolver por completo. O próximo passo é perguntar para os alunos o que aconteceu naquela experiência. Uma aluna responde: “solução química”, fazendo uma relação direta com uma anotação escrita pela professora na

lousa para identificar o conteúdo daquela aula. No entanto, a aluna não consegue explicar o conceito por ela utilizado, pois apenas dá uma resposta com base nas informações escritas na lousa. Questionados novamente pela professora sobre o que aconteceu com o sal, um dos alunos responde “sumiu” e o outro revozeia o *slogan* “tomou Doril, a dor sumiu, sumiu”. Surgem novas perguntas sobre se o sal realmente havia sumido e sobre o porquê de a água ter ficado salgada. Neste momento, os alunos respondem que o “sal ficou na água”. De repente, toca a campainha e os alunos ficam sem entender por que a resposta estava “errada”.

O breve exemplo nos possibilita retomar uma ideia central, já exposta em vários trabalhos na perspectiva sócio-histórica, de que é através da relação com as múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que os sujeitos vão (re)construindo o conhecimento escolar nas interações. A leitura da lousa, as explicações e perguntas da professora, as respostas e indagações dos alunos, a observação da experiência, a conversa entre os alunos, os gestos etc. apontam para facetas da dinâmica discursiva de sala de aula e da relação com a produção de sentido e de sistemas de referências, compreendidas como interpretações possíveis que os grupos humanos organizam do mundo. Daí também a importância de conceber a realidade social, como explicitam Kleiman e Matencio (2005, p.10), “como uma construção pelos participantes das ações sociais *nas e pelas* interações cotidianas nas instituições da vida social”.

O letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto ser normalmente equacionado apenas com as práticas escolares que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas”, como diria Lahire (2002), e enfatizam um trabalho com a linguagem de forma sistemática e por meio de exercícios analíticos.

No fundo, a escola faz da linguagem o objeto de uma atenção particular, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional (para falar como Vygotsky, 1986). A escola desenvolve uma atitude reflexiva para com a linguagem objetivada, posta à distância, considerada

como um objeto estudável em si mesmo e para si mesmo a partir de múltiplos pontos de vista (Lahire 2002, p. 107).

Talvez, essa postura antipragmática da escola seja inerente ao seu próprio funcionamento e encontra-se imbricada, como comenta Heath (1986), na emergência da sociedade ocidental dita “moderna” e da construção das nações. Ao lado da industrialização e da urbanização, seja no continente europeu ou nas Américas, a emergência da escola e de práticas de letramento escolares representava a construção de modelos responsáveis, em certo sentido, pelo desenvolvimento das “modernas civilizações”. A modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar a “língua correta”, sendo a escola o local idealizado para “transmissão” (e controle) de saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir.

Esse acesso, como bem destacam Cook-Gumperz (1991) e Kleiman (1995), legitima as práticas escolares de uma forma tão revestida de qualidades intrínsecas que se tornou possível, nas sociedades burocratizadas, distinguir dois grandes grupos: os escolarizados e os não-escolarizados. As pessoas “civilizadas”, “modernas” e “desenvolvidas” seriam aquelas que passam pela instituição escolar e aprendem a utilizar um conjunto de práticas: ler em voz alta, escrever com letras manuscritas, separar sílabas, ortografar, consultar o dicionário, levantar a mão para falar etc. Hoje, sabe-se que são práticas específicas da escola, mas que influenciam os significados que os sujeitos dão à cultura escrita em diversas esferas. Por isso, Kleiman (1995, p.39) defende que os processos (inclusive, cognitivos) da aquisição da escrita na escola “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição de escrita na escola representa”.

Se pensarmos especificamente na língua escrita como objeto de conhecimento, a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação. Talvez, precisamente por esta razão, ela é vista pela sociedade como a “única” instituição do ensino do “ler” e do “escrever”, ou seja,

uma instituição a quem é delegada a incumbência de pensar e de colocar intencionalmente em ação ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados. Nos últimos tempos, são justamente tais saberes escolares que são supervalorizados pela sociedade burocrática, entendidos como modelos a serem seguidos para que os sujeitos se tornem de fato “cidadãos”.

No âmbito de tal reflexão, percebemos claramente que nos diferentes domínios da vida humana algumas práticas de letramento são mais padronizadas, visíveis e dominantes do que outras (Barton e Hamilton 2000). Nas salas de aula, por exemplo, os cartazes produzidos pelos alunos são muito mais padronizados, valorizados e visíveis do que as escritas e desenhos que encontramos nas paredes e carteiras. Na mesma direção, podemos mencionar o fato de que as redações escolares serão mais valorizadas e dominantes (uma vez que poderá dar acesso ao mundo do trabalho ou do ensino superior) do que outras produções artísticas dos alunos como o *rap* ou a grafiteagem. Por isso, não podemos negar que há conflitos entre os *mundos de letramento*, especialmente quando reconhecemos que o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade, ditando o que vale tanto como conhecimento legitimado quanto usos da língua(gem).⁵ Como já assinalava Street (1984), os significados do letramento dependem sobremaneira das instituições sociais, uma vez que elas moldam os sentidos e as práticas de leitura e escritura.

Linguagens, gêneros e esferas

As múltiplas *linguagens* constituem um fator central para compreensão das práticas de letramento, uma vez que é através delas que nos apropriamos, reelaboramos e/ou repulsamos determinados discursos.

5. Uma boa análise desses conflitos, no cenário brasileiro, pode ser encontrada nas coletâneas organizadas por Kleiman.

Em uma perspectiva discursiva, esses processos estão relacionados à própria circulação dos discursos nas diversas esferas e às possibilidades de réplica. Bakhtin (2003, p. 297-298) discute essa questão ao afirmar que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”. Nossos enunciados, além se caracterizarem pela alteridade e pela assimilação de vozes sociais, são formas de atitudes responsivas e diferenciam-se segundo “os campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva” (p.298).

Sem linguagem, a co-construção e a transmissão de saberes na escola ou em outras esferas não seriam possíveis. Desta forma, os usos da linguagem mediados por instrumentos semióticos em atividades escolares envolvem processos de produção, circulação e recepção/consumo de textos em gêneros específicos. A nosso ver, é justamente nessa correlação entre formas, práticas e atividades de linguagem que os *gêneros do discurso*, com sua matriz sócio-histórica e discursiva, assumem um papel fundamental. Sabemos que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, por isso precisam entrar, através da utilização dos gêneros, na corrente de comunicação verbal/ no fluxo verbal que é possibilitado pela interação verbal que ocorre nas mais várias esferas de atividades humanas. Como disse Faraco (2003, p. 16): “envolver-se em uma determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares. Em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer”.

Por privilegiar justamente a natureza social da linguagem, diferentemente de outros estudos linguísticos de base estruturalista e de alguns estudos do letramento que focam suas análises etnográficas apenas no contexto local (Brandt e Clinton 2002), a noção de *esfera* parece-nos central para compreender a relação dos enunciados produzidos em uma situação local com o *contexto social mais amplo* (Bakhtin/Volochinov 1988, p.124). O método sociológico bakhtiniano de análise destaca a necessidade de um olhar para a *situação extraverbal* que inclui, justamente, levar em

consideração a produção de enunciados em esferas da atividade humana ou da comunicação social. Ao discutir, por exemplo, a sessão de psicanálise e as narrações e réplicas do paciente com o médico, Bakhtin/Volochinov (2004, p.79) ressaltam que

nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem enunciou: é *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. Em outra passagem, procuramos mostrar que todo o produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem.

Então, as interações que ocorrem em uma dada esfera da criação ideológica não podem ser compreendidas apenas pela análise da situação ou do evento, pois é necessário levarmos em consideração um contexto social mais amplo. Brandt e Clinton (2002) comentam sobre a necessidade de ampliar os limites do “local” nas pesquisas sobre letramento situado. Para as autoras, há um exagero do poder do “contexto local” (micro) para revelar as formas e significados em torno das práticas e eventos de letramento que têm desempenhado historicamente um papel de conectar as pessoas e objetos culturais ao longo do tempo e do espaço. Em suma: as práticas de letramento não são inventadas por seus praticantes e envolvem diversos agentes, contextos e tecnologias.

Se compreendermos essa crítica sobre os limites do poder do contexto local para “determinar” os significados do letramento, podemos afirmar que as **esferas ideológicas** caracterizam-se justamente por sua produção ideológica particular (estética, educacional, religiosa, política etc.) e pelas formas típicas de enunciados que são produzidos no interior das várias atividades para refletir e refratar uma diversidade de vozes

sociais; compreendidas aqui como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo e expressa valorativamente seus pontos de vista (Bakhtin, 1934-35). Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1988, p. 32 - 33):

o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

Em um texto de Volochinov (1981, p.289), a escola – como esfera de criação ideológica – aparece ao lado, por exemplo, da propaganda, da ciência e da filosofia, fazendo parte das relações ideológicas *stricto sensu*, marcando assim inclusive a diferença de outros espaços de comunicação social citados no texto, tais como: as comunicações artísticas, as relações de produção (nas usinas, atelier etc.) e as relações cotidianas, entre outras. No entanto, cabe-nos fazer a ressalva que, se o que nos interessa é o processo dinâmico da circulação dos discursos, a noção de esfera não pode ser operacionalizada de maneira estruturalista. A escola, por exemplo, enquanto uma esfera que produz gêneros que lhes são próprios (como a chamada, o ditado, a redação etc.) também reacentua axiologicamente gêneros do discurso produzidos em outras esferas (como os filmes, poemas, notícias, crônicas e romances). Além disso, os acontecimentos e encontros entre sujeitos na escola possibilitam a circulação de outros gêneros e seus discursos (piadas, músicas, fotografias, álbuns de figurinha, rótulos, cartões de aniversário etc.) para a realização de outras

práticas sociais que não têm como objetivo principal uma aprendizagem mais formal, mas que contribuem sobremaneira para a apropriação de determinadas práticas discursivas.

Se aceitarmos que os gêneros são “modos sociais de dizer” e representar os possíveis mundos discursivos, podemos voltar nossa atenção, então, para as interações sociais entre os sujeitos e seus lugares sociais (de professor, de aluno, de pesquisador, de diretor, de pais etc.) em situações de produção dos discursos. Aqui novamente a linguagem assume um papel essencial para a compreensão das práticas discursivas na escola, pois ela é uma multiplicadora de mundos e uma “misturadora” de mundos discursivos (François 1996). Por outro lado, ao focarmos nosso olhar para a interação, podemos perceber a dinamicidade dos gêneros em esferas diferentes de atividade, em domínios temáticos diferentes, em situações de comunicação específicas.

Por esse motivo, a noção de esfera, com seus vários complementos (da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social), traz em seu bojo a relação entre situação de comunicação e gêneros do discurso, abrindo possibilidades para uma metodologia sociológica de descrição bastante proveitosa para as pesquisas sobre práticas e eventos de letramento. Nos faz pensar, por exemplo, como as práticas de letramento que ocorrem na esfera escolar ora se aproximam das práticas sociais de outras esferas e ora entram em confronto com elas. Compreender a escola moderna e pública como uma esfera/um campo da criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção/criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhe são próprios, adequados e/ou permitidos.⁶

6. Sabemos que alguns gêneros são proibidos de circular ou de serem utilizados em sala de aula, tais como *rap*, *músicas produzidas para a cultura local* (forró, pagode e frevo) e o *desenho animado*. Em contrapartida, outros gêneros como as *crônicas*, *os contos de fada* e as *fábulas* parecem ter um espaço historicamente reservado para

As diferentes práticas exigirão também diferentes gêneros que participam do processo dinâmico da circulação dos discursos, sempre associado com relações de poder (Street 1995, Kleiman 1995, Gee 2000). Torna-se, assim, quase impossível assumir que em cada esfera específica só circulem determinados gêneros próprios, pois podemos cair em uma visão estruturalista do funcionamento discursivo. Em uma sala de aula, podem existir, como sugere Bazerman (2007, p. 53), “gêneros que fluem das instituições vizinhas para dentro da sala de aula para regulá-la”, “gêneros de dentro da sala de aula que executam essa regulamentação” e “gêneros que fluem para fora da sala de aula e representam o trabalho e a competência do professor e do aluno, desse modo responsabilizando-os perante as expectativas institucionais”. Esse movimento tornou-se visível, por exemplo, quando analisamos os cadernos escolares dos alunos (Bunzen 2009), pois é um suporte de escritura que emerge de instituições vizinhas (religiosa, burocrática) para organizar a vida escolar, as disciplinas escolares, os horários etc. Ao mesmo tempo, é o *locus* em que são espacializados e temporalizados os objetos de ensino ditados pelos docentes ou escritos na lousa, além de servir como forma de interação com os pais e familiares.

Algumas considerações finais

Ao nos filiar a uma perspectiva mais antropológica e socio-cultural dos Estudos de Letramento, impulsionada no cenário brasileiro sobretudo por Kleiman (1995, 2001, 2008), ligada à tradição etnográfica de estudar aspectos culturais e sociais de determinados grupos e comunidades, adotamos o conceito de letramento que aponta para os diversos usos sociais da escrita em práticas sociais específicas (Kleiman 1995). Essa

circular na esfera escolar, especialmente pelo caráter moralizante e pelos valores expressos em seus textos. Certamente, parte desses gêneros e discursos, que não podem ser utilizados explicitamente pelos professores, aparece discursivamente em outras formas de comunicação social: nas conversas entre os alunos, nos desenhos dos cadernos, nas redações escolares etc.

perspectiva de análise tem se afastado de focalizar comportamentos individuais ou capacidades cognitivas para o estudo da interação social e cultural. Assume-se assim que certas práticas de letramento são recorrentes em determinadas instâncias de atuação social, uma vez que elas são padronizadas por instituições sociais de relações de poder num determinado contexto sócio-histórico.

Essa concepção de letramento nos permite também refletir sobre o próprio surgimento da instituição escolar e sua intrínseca relação com os textos escritos, além de apontar para o fato de que ela é apenas uma das instituições em que os alunos e professores (entre outros sujeitos) participam coletivamente de práticas de letramento com a finalidade explícita de aprendizagem, mas há outras. Mobilizamos assim o conceito de letramento escolar de um ponto de vista bem específico: aquele que compreende a instituição “escola” como um espaço histórico e sócio-cultural, ou seja, como uma esfera da atividade humana e de circulação de discursos. A opção pela forma adjetiva “letramento escolar” tem como principal propósito atribuir ao conceito amplo de letramento uma especificidade/identificação para um conjunto heterogêneo de práticas sociais que ocorrem num dado tempo/espaço, com objetivos específicos, por sujeitos que ocupam papéis sociais particulares.

Essa discussão sobre os significados do letramento escolar também foi impulsionada pelo diálogo com professoras, em cursos de formação inicial e continuada, que comentam um conjunto de dificuldades para compreender o que “inclui” e o que “exclui” o conceito de letramento. Por exemplo, as práticas cotidianas de leitura e escrita que ocorrem nas escolas – como a resolução de uma cruzadinha ou a leitura de um texto cartilhesco – tendem a ser *excluídas*, ou seja, não seriam ações ou atividades com relações com o conceito de “letramento”. Por outro lado, a leitura do jornal em sala de aula ou a produção de uma carta para o prefeito do município seria considerada como “letramento”.

A mobilização desse conceito aponta para uma concepção de “letramento” como uma “nova forma” ou uma “nova didática” de ensino aprendizagem de língua materna, resultado da incorporação do termo

pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros. Temos denominado esse movimento de *perspectiva curricular do letramento* (Bunzen 2009), uma vez que a discussão central é a proposição de uma reorganização do ensino de língua materna a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural que leva em consideração as práticas sociais de leitura e escrita nos mais diversos espaços de circulação. A perspectiva curricular de letramento aponta para um *movimento de futuro*, isto é, para um movimento de inovação/mudança das práticas escolares. Nessa direção, a inovação curricular provoca uma réplica ativa por um movimento válido de o-que-deve-ser ou o-que-é-esperado/desejado para a (re)construção de uma escola espacial, temporal e discursivamente diferente dos modelos vigentes (com destaque para os modelos do dito mundo medieval e do mundo moderno).

Por outro lado, a *perspectiva curricular de letramento* (apesar de válida e desejável) possui algumas limitações/tensões, especialmente quando adotamos uma abordagem de base sociológica e discursiva para compreender o letramento. Em primeiro lugar, a perspectiva curricular, centrada em aspectos metodológicos, volta-se para o “como ensinar” e quase não leva em consideração como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola (Kleiman 1995; Kleiman e Signorini 2000). Muitas vezes, a discussão metodológica é realizada como se já não existissem práticas e eventos de letramento na escola ou como se o processo de alfabetização não estivesse também imbricado em cenas de letramento social.⁷

Em segundo lugar, defendemos também que o termo *letramento escolar* não deveria ser equacionado apenas ao “ensino formal da escrita”. A percepção da instituição escolar moderna como fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita nos mostra outras cenas de letramento sociais que ocorrem nas escolas, para além da

7. Alfabetização está sendo compreendida como uma prática social. Como defende Smolka (2003), o processo de alfabetização é uma *atividade essencialmente discursiva* em que as interações (especialmente as escolares) assumem um papel central.

escrita como objeto de aprendizagem. Por essa razão, alguns pesquisadores, como Kleiman (2001) e Signorini (2007), têm defendido que o letramento escolar precisa ser compreendido no âmbito institucional, ou seja, levando em consideração as práticas de planejamento, avaliação e gestão escolar. Como bem diz Signorini (2007, p.212), essas práticas de ensino formal típicas da esfera escolar estão “em constituição mútua com outras práticas sociais presentes na instituição, da mesma forma como estão em constituição mútua com os aparatos tecnológicos e materiais de que se valem rotineiramente os agentes institucionais em suas atividades”. Para irmos além da perspectiva curricular, precisamos pensar nas práticas de letramento no contexto de trabalho docente (Kleiman 2001).

Na esfera escolar, como discutimos ao longo do capítulo, há textos que não necessariamente são objetos de aprendizagem formal e sistemática: os bilhetes trocados entre os alunos nas mais diversas aulas, as escritas nas paredes dos banheiros, as listas de chamadas dos professores, as escritas nas carteiras escolares, os avisos espalhados pelos corredores, as mensagens digitalizadas nas telas dos celulares que frequentam as salas de aulas etc. Parece-nos que essa *circulação do discurso na esfera escolar* não é o enfoque central da concepção curricular do letramento, apesar de apostar em um ensino voltado para o uso de práticas sociais e gêneros específicos; esquecendo-se talvez que *toda* prática escolar encontra-se relacionada a uma cadeia de gêneros que faz esta esfera funcionar nas mais diversas atividades humanas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2003). “Os gêneros do discurso”, in *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M.; MÉDVEDEV, P. N. (1994). *El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.

- _____. (2004). *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (2000). "Literacy practices", in BARTON, D. et al. (orgs.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BAZERMAN, C. (2007). "Onde está a sala de aula?" in: *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez.
- BRANDT, D; CLINTON, K (2002). "Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice", in: *Journal of Literacy Research*. Volume 34. Nº 03
- BUNZEN, C. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- COOK-GUMPERZ, J. (1991). "Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?" in: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DAYRELL, J. (1996). "A escola como espaço sócio-cultural". in: *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- FARACO, C. A. (2003). *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- FRANÇOIS, F. (1996). *Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido*. Carapicuíba: Pró-fono.
- GEE, J. (2000). "The new literacy studies: from 'socially situated' do work of the social", in: Barton, D. et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- HEATH, S.B. (1986). "Critical factors in literacy development", in: Castell, S. et alli. (Org.) *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge, CUP.
- JULIÁ, D. (2001) "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1.

- KLEIMAN, A. (2008). "Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna", *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n.3. Palhoça, SC: Editora Unisul.
- _____. (2005) *Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP
- _____. (2001) "Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa". In: KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (1998). "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação", in: Rojo, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. (1995). "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola", in: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.L.M. (2005). "Apresentação". in *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I.. (Orgs.) (2000). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LAHIRE, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2008). *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir e pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MEY, J. (2001). *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MORLEY, H. (1998). *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NAVA, P. (2001). *Chão de ferro*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- PLANE, S; SCHNEUWLY, B. (2000). "Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage", *Repères*. nº 22.
- ROJO, R. (2008). "O letramento escolar e os textos de divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola", *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n.3. Palhoça, SC: Editora Unisul.

- _____. (2001). "Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?", in: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- ROSSETI-FERREIRA, M.; AMORIM, K.; SILVA, A. (2004). "Rede de significações: alguns conceitos básicos", in: *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 2004.
- SIGNORINI, I. (2007). "Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa". In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SMOLKA, A. (2003). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- STREET, B. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- _____. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIDAL, D.; BICCAS, M. (2008). "As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e práticas escolares", in: VIDAL, D. (org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: CNPq, USP.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995). "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, ANPEd.
- VÓVIO, C. (2008). "Letramento escolar" In: *Algumas noções fundamentais para o curso Alfabetização e Letramento* (material de apoio para aulas).

VARIAÇÃO CULTURAL E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: OS PROJETOS DE LETRAMENTO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Maria do Socorro Oliveira

Menino ainda, eu me lancei à luta
Vendendo frutas num carrinho usado
De uma roda só, meio quebrado,
Que pra empurrá-lo era a maior labuta.
Não me envergonho não porque agora,
Tenho bem mais do que sonhei um dia
Não é dinheiro não, é a primazia,
De mandar versos pelo mundo afora.
Do meu carrinho-de-mão sinto saudade,
Pois ele me mostrou que, na verdade,
O sofrimento veio me ensinar:
Que, sem mover os pés ninguém caminha;
Que a gente pode ter o que não tinha,
Se for à luta, sem temer lutar. (Sá de Freitas).¹

1. <http://amizadepoesia.wordpress.com/2008/07/21/meu-carrinho-de-mao/>. Acessado em 28/08/2009.