

Letramento e escola: algumas questões

Introdução

A questão do encaminhamento de trabalho no ensino de escrita, nas séries iniciais, a partir de meados da década de 80, sofreu um redirecionamento, por isso tem sido objeto de inúmeras discussões ao longo dos últimos vinte anos. Atualmente, devido à divulgação pela imprensa dos resultados revelados por várias avaliações institucionais de leitura e escrita, diversas polêmicas a respeito dessa transformação têm sido levantadas. Entretanto, cabe salientar que os fundamentos responsáveis por tal transformação estão calcados em estudos científicos de bases sólidas o suficiente para tornarem indispensável o rompimento com os modos tradicionais de ensino de língua baseados em concepções de escola, de aprendizagem e de linguagem já superadas.

Particularmente, no que se refere ao ensino da língua escrita em séries iniciais, dois fatores que têm exercido influência sobre a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas brasileiras serão abordados aqui: a introdução, na década passada, do conceito de letramento no campo da educação e a definição de se tomar o texto como verdadeiro objeto de estudo da língua falada e escrita.

O fato é que ambas as questões parecem estar apenas inspirando um novo fazer, porém sem a necessária clareza da nova realidade lingüístico-pedagógica que se instaurou, o que tem produzido uma lacuna perigosa no ensino e aprendizagem de língua materna. A postulação de que o ensino e aprendizagem de língua devem ser centrados no texto tem sido, não raro, compreendida equivocadamente, repercutindo no modo de conduzir esse processo; também a compreensão do que seja, e, especialmente, do modo como promover as condições para o letramento, vêm sendo confundidas.

A Arte da Conversação, 1950 - Magritte



Há um consenso de que assegurar à população a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita é responsabilidade da escola. Pressupõe-se que também é pela escolarização que ocorrerá o desenvolvimento dessas habilidades, de forma a se alcançar o domínio pleno para uso efetivo e competente dessas atividades nas situações sociocomunicativas.

Estudos recentes têm buscado estabelecer relações entre escolaridade e participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, para encontrar indicadores que confirmem essa hipótese, já que esse terreno ainda é obscuro,

pela escassez de pesquisa a respeito da questão. Soares (2003) levanta a hipótese de que as experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto escolar promovem condições básicas que habilitam os indivíduos ao exercício dessas práticas em ambientes não escolares.

Havendo essa influência, é fundamental o modo como se conduz o ato de ensinar e aprender linguagem, sob pena de a escola, ao invés de ampliar as possibilidades de os indivíduos aprimorarem seu grau de letramento, acaba por contribuir para que a grande massa da população continue excluída do acesso aos bens culturais produzi-

dos pela sociedade letrada.

Por tratar-se de um fenômeno multifacetado, tradicionalmente a alfabetização tem sido objeto de estudo de especialistas de áreas diversas – psicólogos, pedagogos, gramáticos, psicopedagogos – que realizam suas análises a partir da referência teórica do seu campo de atuação. Só recentemente, há menos de 30 anos, os lingüistas enveredaram para a produção de literatura a respeito dos temas da alfabetização, ensino de leitura, de escrita, de gramática, trazendo um conjunto de saberes solidamente estabelecido a respeito da natureza, função e usos da linguagem oral e escrita. Esses conhecimentos, com um enfoque qualitativamente diferenciado em relação àqueles oriundos de outras áreas, permitem ao professor criar estratégias de ação mais adequadas, mais produtivas, visto que a aquisição de escrita é um processo eminentemente lingüístico.

Tanto o conceito de letramento como a questão do que significa colocar o texto como objeto de estudo no ensino de língua parecem ser ainda temas merecedores de enfoque, pela falta de compreensão que se percebe no modo como muitos professores e pedagogos têm conduzido sua prática lingüístico-pedagógica. No trabalho de capacitação que ao longo de vários anos vimos realizando com professores da rede pública ou particular, percebemos a insegurança de um grande número deles que, por não terem se apropriado dos conhecimentos produzidos pela Lingüística, não se valem deles para interpretar os problemas que enfrentam em relação ao processo de alfabetização. Tal situação os impede de encontrar alternativas para um encaminhamento de trabalho produtivo, que atinja seu propósito de desenvolver as habilidades necessárias para, gradativamente, o aluno ir se transformando em leitor e produtor competente de textos dos mais variados gêneros, isto é, ir ampliando seu grau de letramento.

Até que ponto há coerência entre os modos como, em geral, nos últimos anos, vem sendo conduzido o processo de alfabetização e os pressupostos teóricos subjacentes à proposta de ensino centrado no uso e reflexão sobre a língua? Qual o papel da escola em relação ao letramento da população? Uma clareza maior sobre tais questões orientaria com maior eficácia os profissionais

“A experiência de práticas de leitura e escrita no cotidiano, bem como os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que os atos de ler e escrever adquirem sentido são condições efetivas para possibilitar a inserção da criança no mundo da escrita”

Os Companheiros do Medo, 1942 - Magritte



de educação que atuam nas séries iniciais, na busca de conhecimentos indispensáveis para sua práxis.

Alfabetização e letramento

Os dados estatísticos do IBGE, obtidos a partir do censo demográfico referente ao ano 2000, revelam que na década de 90 houve um avanço significativo da população escolarizada. O atendimento no Ensino Fundamental (7 a 14 anos) atingiu quase a totalidade do universo dessa faixa etária – 94,9%. Porém, se por um lado o acesso foi significativamente ampliado, não ocorreu o mesmo com a permanência: 31,2% da população têm apenas uma média de três anos de escolaridade. Como conseqüência da não democratização do acesso à escola para uma grande parcela da população nas décadas anteriores aos anos 80, atualmente há ainda um número bastante significativo de brasileiros que vivem o drama do analfabetismo;

estima-se um contingente de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos. Além disso, o próprio Ministério da Cultura inclui aproximadamente 50% da população no grupo dos analfabetos funcionais, isto é, pessoas com competências não efetivas e insuficientes para as necessidades e imposições de uma sociedade letrada.

As demandas de uma sociedade mais exigente têm determinado a necessidade de que a meta de “erradicar o analfabetismo” seja ultrapassada. Hoje é interesse social uma maior democratização do acesso à escrita, visto ser esse um fator relevante quando se pensa em estratégias de desenvolvimento social.

Para indicar que apenas o domínio dos aspectos mecânicos da tecnologia do ler e escrever são insuficientes, tem sido utilizado o termo letramento. Foi Mary Kato, em 1986, que se utilizou dessa palavra, porém tomada em sentido diferente daquele definido no *Novo Dicionário Aurélio da Língua*

gua Portuguesa (1986:1024): “Versado em letras, erudito”. A estudiosa lançou mão do termo, associando-o a *literacy*, palavra inglesa originária do latim *littera*, acrescida do sufixo *-cy*, denotando qualidade, condição, estado.

A distinção entre letrado e alfabetizado está assim definida:

(...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES 1998:36)

Em consequência dessa distinção, atualmente, a palavra alfabetização vem sendo usada por diversos autores para designar apenas os momentos iniciais do processo sistemático de aprendizagem de leitura e escrita, isto é, o período em que o aprendiz se apropria do conjunto de técnicas da escrita. É na fase escolar inicial que acontece – ou deveria acontecer – a apropriação do código e das competências para codificar fonemas em grafemas, decodificar grafemas em fonemas, bem como manipular os materiais usados para leitura e escrita (lápiz, caderno, borracha, livros, revistas, jornais, folhas de papel, computador, etc.). Tais condições são indispensáveis para que níveis mais elevados de proficiência em leitura e escrita sejam alcançados.

Porém, dados de pesquisa diversos, como Saeb, Enem e Pisa, têm revelado resultados lamentáveis em relação às capacidades leitoras dos alunos brasileiros. Também Ribeiro (2003) cita um trabalho realizado por Jurado a respeito de um estudo exploratório sobre a proficiência, de leitura entre estudantes de 15 anos que frequentam a escola, atestou que 65% deles ficaram classificados entre os níveis 1 e 2 de leitura, isto é, limitam-se “em localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conheci-

mentos extraídos de experiência pessoal” – apenas 1% atingiu o nível 5, o grau de proficiência desejável.

Os resultados dessas pesquisas suscitam indagação sobre as causas de alunos com oito ou mais anos de escolarização terem apenas alcançado uma capacidade limitada de leitura.

Embora não se possa atribuir apenas à escola a responsabilidade pela formação de leitores – isso cabe também à família, imprensa, igreja, governo, enfim à sociedade como um todo –, cumpre a essa instituição propiciar condições para os indivíduos ampliarem sua experiência de leitores, o que está intrinsecamente atrelado à necessidade de o próprio aluno assumir o papel de sujeito do seu letramento.

Tornar-se sujeito do próprio letramento implica ter oportunidade para escolhas, o que exige a contrapartida de a escola abrir mão do seu autoritarismo. Ainda é prática muito comum a determinação de títulos para serem lidos em períodos pré-estabelecidos, a leitura de literatura como pretexto para realização de tarefas que destroem o texto ao invés de propiciarem o trabalho com o imaginário, a seleção de títulos de obras sem qualidade estética. Outro indicador desse autoritarismo é a ausência na sala de aula de uma gama de gêneros textuais que circulam socialmente e poderia despertar o interesse da criança, o tempo reduzido que se investe em leitura dentro da escola, além do modo como, normalmente, são realizadas as atividades de interpretação de texto, só para citar alguns dos problemas.

Os fatos acima mencionados dizem respeito a algumas das possíveis causas de, em geral, o letramento escolar não vir sendo sucedido como seria desejável. Porém, atualmente, parece ter se agravado o problema no âmbito da alfabetização, como resultado de equívocos no modo como certos princípios teóricos estão sendo transpostos para o ensino.

A concepção interacionista de linguagem

A partir do final da década de 80, um novo paradigma passou a orientar as propostas curriculares impondo um novo fazer pedagógico. No que se refere ao processo de alfabetização, a meta de ensinar o aprendiz a codificar e decodificar, por meio de ativida-

des de treinamento por repetição, deu lugar ao propósito de a escola criar as condições necessárias para o aluno ir se apropriando do sistema da escrita e, simultaneamente, percebendo os usos sociais dessa modalidade de linguagem.

Entretanto, apesar de no seu discurso a escola contemplar categorias de uma visão interacionista, na prática da sala de aula, essas categorias ficam à margem e continuam as atividades tradicionais ou, por outro lado, estas também foram abandonadas, mas sem haver sua substituição por aquilo que seria coerente com os pressupostos teóricos: o uso da escrita em situações reais, acompanhada de práticas de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, para que o aprendiz tenha acesso aos princípios e regras que regem as duas modalidades linguísticas, além da compreensão dos aspectos discursivos.

Sob a ótica do interacionismo, a linguagem é compreendida como forma de interação humana. Os pressupostos de que os indivíduos ao usarem a língua apenas exteriorizam o pensamento ou de que por meio dela um emissor transmite mensagens a um receptor deram lugar à postulação de que com ela o locutor age sobre o interlocutor, realiza ações e entre eles vínculos são estabelecidos. Essa maneira de conceber a linguagem, ressaltando sua perspectiva sociológica, priorizando o fenômeno da interlocução viva, deve-se especialmente a Bakhtin (1988), cuja postulação define que a realidade fundamental de língua é constituída pela interação verbal e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, conforme acreditam os estruturalistas.

A teoria do signo proposta por esse estudioso faz uma apropriação dialética do pólo da atividade e do pólo do sistema que caracterizam a linguagem humana. Nessa teoria não há negação do sistema, entretanto postula-se que sua estabilidade é apenas relativa; por outro lado, o dinamismo da face da atividade prevê planejamento e uso de estratégias pré-estabelecidas, o que faz com que ela não se apresente totalmente desestruturada.

É razoável supor, portanto, que a não compreensão da dialética entre a face estável e a face dinâmica que uma concepção interacionista confere ao signo seja uma das prováveis razões de a escola não privilegiar

o trabalho com leitura e escrita como formas de interação social.

Essa atitude traz conseqüências negativas, pois ao se retirar a língua de sua esfera real, há o falseamento do caráter dialógico da linguagem, o que significa reduzir a condição de signo, conferida à palavra, para tratá-la meramente como sinal. Por outro lado, a implicação da teoria bakhtiniana de se ensinar língua por meio do trabalho com textos não pode ser entendida como recusa da necessidade de estudo contemplando o trabalho com o código da linguagem, sob pena de se estar negando a face estável do signo.

O que o autor postula para uma explicação mais coerente sobre o fenômeno da linguagem é a necessidade de se buscar uma apropriação dialética entre o pólo do sistema e o da atividade. Portanto, dicotomizar – privilegiando uma ou outra face – é uma distorção da teoria, quando trazida para a práxis do ensino.

Desse modo, valem ser colocadas, a seguir, algumas considerações sobre os momentos iniciais da aprendizagem sistemática de leitura e escrita.

Alfabetizar usando textos ou trabalhando com o código?

Para haver coerência com os pressupostos interacionistas, a resposta a essa indagação será a de que na alfabetização é necessário **conciliar um trabalho simultâneo** com o texto e com as unidades menores da escrita.

Não se pode esperar que um aprendiz leia ou escreva sem aprender a decifração de escrita. Cagliari (1999) alerta que saber decifrar é o segredo da alfabetização, portanto, a preocupação primeira da escola deveria ser com relação à aprendizagem da leitura, ao contrário do que tradicionalmente tem acontecido, dando-se prioridade para o ensino da escrita. Para aprender a ler é preciso conhecer o sistema e o funcionamento da modalidade escrita da linguagem, e isso, apesar de óbvio, com freqüência vem sendo conduzido de modo equivocado.

Para a escrita atingir seus propósitos, foi necessário criar um conjunto de regras para ser partilhados entre os usuários. Assim, o conhecimento dessa convenção é o que permite saber decifrar e, conseqüentemente, alfabetizar-se. Entretanto, muitos profes-

sos ficam inseguros em relação à coerência de se ensinar os alunos a decifram, quando dizem ter assumido uma perspectiva interacionista para o ensino. Essa insegurança na concretização de uma metodologia resulta da compreensão insuficiente dos pressupostos teóricos.

Quando os lingüistas reprovam as metodologias tradicionais por não trabalharem com a língua viva, a crítica diz respeito às falhas decorrentes da prática de atividades mecânicas com palavras e frases soltas ou com os pseudo-textos. Neste caso, a finalidade última é apenas levar o aluno à reprodução de formas lingüísticas, relegando a um segundo plano a existência das diferentes estruturas gramaticais, cada qual com funções próprias, com usos específicos na variada gama de contextos em que ocorrem.

Porém, essa crítica tem sido interpretada como negação da necessidade de haver um trabalho simultâneo, conciliando nas aulas o convívio de textos de diversos gêneros com a explicitação das regras básicas para aprender a decifrar a escrita, passo inicial a fim de que as competências para a compreensão e produção de textos sejam atingidas. Nosso convívio próximo com professores de séries iniciais tem permitido constatar, não raro, essa realidade que tem produzido conseqüências alarmantes: casos de crianças que, apesar de já terem freqüentado alguns anos de escola, não conseguem sequer decodificar algo escrito.

Vale então enfatizar que o convívio com textos variados, publicados em diferentes suportes, permite à criança compreender os usos da escrita. A experiência de práticas de leitura e escrita no cotidiano, bem como os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que os atos de ler e escrever adquirem sentido são condições efetivas para possibilitar a inserção da criança no mundo da escrita.

Mas, por outro lado, é imperioso o conhecimento do sistema gráfico e para tanto o ponto de partida é o alfabeto; aprender os nomes e o traçado das letras, quais sons estão associados a quais letras, bem como as regras para pronúncia e grafia são exigências básicas. Ainda como requisitos essenciais incluem-se as habilidades de seguir a direção da escrita e as de uso dos seus instrumentos.

A construção de tais conhecimentos pelo aprendiz depende da mediação do adulto

letrado, ou seja, do professor, que deverá, portanto, trabalhar com esses requisitos de forma explícita e sistemática, porém com a clareza de que, embora a alfabetização tenha suas especificidades, é indissociável do letramento.

Considerações finais

A falta de suporte teórico de domínios mais gerais, como os da psicologia e da pedagogia, e de modo mais acentuado ainda os de domínios mais específicos, oriundos das áreas da lingüística, da psicolingüística e da sócio-lingüística, tem exercido influência para a escola, paradoxalmente, acaba por não contribuir efetivamente para que a grande maioria da população que por ela passa atinja um grau de letramento desejável para a sociedade de nossos dias.

Nesse sentido, é essencial que a formação dos educadores contemple os saberes dessas várias áreas do conhecimento, instrumentalizando-os de modo a poderem enfrentar eficazmente o desafio de desenvolver nos jovens e adultos as competências requeridas pela sociedade dos nossos dias em relação ao uso das modalidades oral e escrita da nossa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bábé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

GUSSO, A. M. *Na prática a teoria é outra*. In: 1º ENCONTRO DO CELSUL, 1995, Florianópolis. *Anais...* 1997, p. 672-677.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

_____. "Letramento e escolarização". Em: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

¹ Mestre em Letras, professora da PUC/PR e professora aposentada da RME de Curitiba.