LETRAMENTO E

DIFERENÇA CULTURAL

Grau Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 3, número 2, jul./dez. 2015 ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero
Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

LETRAMENTO E DIFERENÇA CULTURAL

Organização:

Edmario Nascimento da Silva
Evanildes Teixeira da Silva
Francisco Gabriel de Almeida Rêgo
Gislene Alves da Silva

ISSN 2318-7085

Grau Zero
Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

LETRAMENTO E DIFERENÇA CULTURAL

Organização:

Edmario Nascimento da Silva
Evanildes Teixeira da Silva
Francisco Gabriel de Almeida Rêgo
Gislene Alves da Silva

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 3	n. 2	p. 1-352	jul./dez. 2015

© 2015 by Editora Fábrica de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3
Telefone: (75) 3422-1139
Alagoinhas — BA
CEP: 48.040-210

Organização deste número:
Edmario Nascimento da Silva
Evanildes Teixeira da Silva
Francisco Gabriel de A. Rêgo
Gislene Alves da Silva

Conselho editorial:
Cláudia Zilmar da Conceição
Edmario Nascimento da Silva
Francisco Gabriel de A. Rêgo
Gislene Alves da Silva
Leandro Alves de Araújo
Priscila Cardoso de Oliveira Silva
Sheila Rodrigues dos Santos

Preparação de texto: Laíssa Cardoso
Acompanhamento editorial: Roberto Henrique Seidel

Capa: Calila das Mercês Oliveira

Apoio técnico com o OJS: Tailon Cerqueira e Cassiano Pereira — Tecnosystem Empresa Júnior —Sistemas de Informação/UNEB

Revisão linguística: Ivânia Nunes Machado Rocha

Revista Grau Zero
Endereço eletrônico: grauzero.uneb@gmail.com
Sítio de internet: http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 1, n. 1, jan./jun. 2013.

Semestral
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos
Pró-Reitora de Extensão: Marta Valéria Almeida Santana
Pró-Reitor de Pesquisa Pós-Graduação: Atson Carlos de Souza Fernandes
Pró-Reitor de Graduação: Marcius de Almeida Gomes
Departamento de Educação II: Áurea da Silva Pereira Santos

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Vice-Coordenador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves

Dossiê: Letramento e diferença cultural. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural.* Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 3, n. 2. 2015. ISSN 2318-7085 online.

Conselho Editorial:
Anna Paula Vencato (UNESP),
Arlete Assumpção Monteiro (PUC-SP)
Carla Moreira Barbosa (UFF)
Christina Bielinski Ramalho (UFS)
Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)
Edil Silva Costa (UNEB)
Frank Nilton Marcon (UFS)
Juciele Pereira Dias (UFF)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Lucília Maria Sousa Romão (USP)
Marcelo Alario Ennes (UFS)
Marilda Rosa Galvão Checcucci Gonçalves da Silva (UFMA)
Marildo Nercolini (UFF)
Maurício Beck (UFF)
Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)
Paulo César Souza Garcia (UNEB)
Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

Pareceristas Convidados:
Ana Regina e Souza Campello (UFSC)
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG)
Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (UFAM)
Kátia Cilene do Couto (UFAM)
Leonard Christy Souza Costa (UFAM)
Maria Neuma M. Paes (UNEB)
Rafael Ferreira da Silva (UFC)
Renata Rocha Ribeiro (UFG)
Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira (UFAM)
Roseli Barros Cunha (UFC)

SUMÁRIO

Apresentação 9

Francisco Gabriel de Almeida Rêgo

A leitura e a contação de história como recurso de intervenção do psicopedagogo 17

Líaia de Assis Monteiro Fontana
Lilian de Assis monteiro Lizardo

Alfabetização e letramento: um estudo em contraponto 29

Patrícia Maria Guarnieri Ramos

Discutindo alfabetizações: a alfabetização linquística e o letramento no programa nacional do livro didático 59

Thaise da Silva

Gêneros textuais orais: corpo, palavra e a construção dos sentidos 85

Andreia Ines Hanel Cerezoli

Hip hop: cultura de resistência e reexistência a partir do conhecimento 101

Maria Isabel Baldo

Leitura e escrita na EJA, ressignificando o trabalho através de sequências didáticas 125

Alane Batista dos Santos

Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental 141

Gilmei Francisco Fleck
Renata Zucki

Letramento multicultural: uma aprendizagem tecida no cotidiano 161
Sheila Rodrigues dos Santos

Letramento(s) e práticas alfabetizadoras: um olhar sobre diferentes contextos 177
Maria Eurácia Barreto de Andrade
Sineide Cerqueira Estrela

Letramentos sociais e a importância das influências 211
Isabela Vieira Barbosa

Novas identidades e temas em linguística aplicada: investigando os cartuns de Allan Sieber 225
Alex Caldas Simões

Pisadinha do pé firme: reescrevendo outros letramentos 249
Olandiara de Aragão dos Santos
Maria Nazaré Mota de Lima

Prática de Games: um universo de efeitos e sentidos 265
Adelaide Maria de Lima Magedanz

Práticas de multiletramentos na proposta curricular da rede estadual do rio de janeiro 381
Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves

Sociedade das letras: a fundação do gabinete de leitura de Jundiaí (1908) 311
Paulo Henrique de Oliveira

RESENHA

Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação 327

Evanilton Gonçalves

ENTREVISTA:

Linguística aplicada indisciplinar — entrevista com o Prof. Dr. Luis Paulo da Moita Lopes (UFRJ)

Claudia Zilmar da Silva Conceição 333

Sobre as autoras e os autores 341

Política de publicação 349

APRESENTAÇÃO

Nesta edição da *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (Campus II), mobilizamo-nos a refletir a noção de Letramento enquanto diferença cultural, configurando-se como práticas pedagógicas que enfatizam o respeito pela diversidade cultural no cerne do espaço educacional, ressignificando os saberes que neste espaço são produzidos.

Para Lígia de Assis Monteiro Fontana e Lilian de Assis Monteiro Lizardo, em seus artigos, buscam constituir um diálogo entre a leitura e a contação de história, em uma perspectiva voltada para psicopedagogia. Em uma perspectiva abrangente acerca da contação de história, as autoras buscam evidenciar a importância desse ato, tanto em uma concepção pedagógica quanto do desenvolvimento das potencialidades inerentes ao sujeito leitor e ouvinte. A contação de história é apresentada como uma importante ferramenta de interação entre sujeitos, sociedade e linguagem.

Em "Alfabetização e letramento: um estudo em contraponto", Patrícia Maria Guarnieri Ramos busca constituir um percurso teórico para os processos de aquisição da linguagem escrita pela humanidade, tendo por base a complexidade inerente aos processos de tensionamento entre sujeito, história e sociedade. Nesse aspecto, a autora apresenta a heterogeneidade do campo envolvido nos conceitos de alfabetização e letramento, tendo por base as problemáticas relacionadas à aquisição da linguagem escrita. Tomando por base os estudos, entre outros, de Magda Soares e Vygotsky, a autora busca reposicionar o sujeito de letramento dentro da complexidade cultural que o cerca.

No artigo "Discutindo alfabetizações: a alfabetização linguística e o letramento no programa nacional do livro didático", Thaise Silva apresenta uma análise dos discursos acerca da alfabetização, no âmbito das publicações didáticas

relativas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2010). Tomando como base os Estudos Culturais, buscou-se evidenciar as formas como tal discurso estaria assentado nas tensões estabelecidas entre tradição e inovação. Nesse sentido, como um produto cultural, o livro didático é apresentado pela mesma lógica complexa que compõe o sentido de cultura na contemporaneidade, de modo a evidenciar os conflitos metodológicos que marcam a constituição discursiva acerca das metodologias da alfabetização e dos processos de letramento.

No texto, "Gêneros textuais orais: corpo, palavra e a construção dos sentidos", a autora Andreia Ines Hanel Cerezoli observa, em especial, o fenômeno da oralidade na sua relação com as mídias. Com um olhar especifico para as vídeos-aulas, a autora busca intercruzar a expressividade oral com o campo linguístico. O objetivo principal, além de reafirmar a prática midiática como um ponto marcante para o desenvolvimento do processo de letramento, é o de apresentar a complexidade inerente às expressividades contemporâneas baseadas no suporte midiático, como revelador de um traço de multimodalidade, com um forte tensionamento com a ideia de gênero textual e os processos de mediação tecnológica.

No artigo intitulado "Hip Hop: cultura de resistência reexistência a partir ao conhecimento", Maria Isabel Baldo busca focar no âmbito da educação popular, a partir das ideias de Paulo Freire, situando a cultura Hip Hop como um espaço próprio para novas práticas de letramento, que se distanciam de formas hegemônicas. Tal expressividade é apontada pela autora como um movimento marcado por tensões inerentes ao contemporâneo, perceptíveis nas interações sociais e urbanas, presentes também no âmbito da comunicação de massa e nos seus desdobramentos. Aqui a autora aponta que um evento de letramento que envolve essa expressividade é o ponto marcante para a consecução

de uma pratica educativa emancipatória, focada na apropriação e performatização por parte dos sujeitos desses discursos. Aqui, o empoderamento e a visibilidade social é ponto marcante desse olhar contemporâneo, ao propor o agenciamento da linguagem por meio da linguagem da resistência e na participação coletiva.

No artigo "Leitura e escrita na EJA, ressignificando o trabalho através de sequências didáticas", de autoria de Alâne Batista dos Santos, a promoção de práticas de leitura e escritas em turmas de EJA, é um ponto norteador para o desenvolvimento de estratégias de letramento nesses espaço. Com o objetivo claro de propor ações educativas, o artigo lança um olhar teórico calcado no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, buscando nessa modalidade de aprendizado, apresentar uma construção discursiva não somente centrado na teoria, mas na experiência vivida em sala de aula, por professores participantes. A leitura e a escrita são apresentadas aqui como um ponto chave para aquisição de novas formas de aprendizagens e para a socialização dos alunos no contexto atual.

Para os autores Gilmei Francisco Fleck, e Renata Zucki, no artigo "Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental", o processo de letramento literário é observado como prática efetiva de letramento. Os autores apresentam um estudo de caso de uma escola pública do Município de Cascavel (PR), onde se pode observar a importância da leitura literária na formação dos estudantes, apresentando algumas metodologias de aplicação da literatura dentro do contexto de letramentos no ensino fundamental.

Sheila Rodrigues dos Santos apresenta um olhar especial para as práticas sociais de letramento, tanto em uma perspectiva tradicional quanto atual. No seu artigo, intitulado "Letramento multicultural: uma aprendizagem tecida no cotidiano", encontra-se um percurso para se repensar a signi-

ficação da leitura e da escrita diante dos novos contextos de letramento e alfabetização. Nesse sentido, a autora apresenta um cenário em que novas perspectivas nos processos de alfabetização requer emergência de um sujeito de letramento mais propício para eventos de letramento, calcado nos saberes tecidos no cotidiano. Dessa maneira, sobre o signo da complexidade, uma proposta de letramento multicultural baseia-se na construção de novos sentidos, tanto para o sujeito envolvido nas dinâmicas dialógicas da cultura, quanto para a sociedade.

No artigo "Letramento(s) e práticas alfabetizadoras: um olhar sobre diferentes contextos", as autoras Maria Eurácia Barreto de Andrade e Sineide Cerqueira Estrela buscam comparar como as práticas de leitura e escrita na escola estão relacionadas com as práticas de letramento que vão além dos limites estabelecidos pela escola. Aqui, o processo de letramento é visto pela interação entre diferentes agentes, transpondo o olhar tradicional para esse processo. Dessa forma, a relação comunidade e família é observada como um ponto nodal para o encaminhamento metodológico da prática alfabetizadora e a construção de práticas de letramento pelos estudantes na sala de aula. Lançando um olhar qualitativo e quantitativo para as metodologias desenvolvidas no âmbito escolar, as autoras apontam um cenário de distanciamento entre uma proposta de letramento comunitária/familiar e a escola.

No artigo "Letramentos sociais e a importância das influências", Isabela Vieira constrói uma apresentação de um histórico pessoal para o evento de letramento. Ao focar em uma trajetória de vida, a autora apresenta a complexidade do fenômeno de agenciamento de letramento para o sujeito envolvido nessa prática. A autora apresenta, dessa maneira, que uma prática de letramento é um espaço heterogêneo onde diversos agenciamentos são mobilizados, apontando,

dessa maneira, para o sujeito e a sua interação com a linguagem.

As autoras Nara Hiroko Takaki, Jany Baena Fernandez e Suzana de Souza Klas Guerra, buscaram constituir relações epistemológicas envolvidas no processo de letramento crítico, procurando repensar, dentro do contexto da cultura digital, novas tensões estabelecida na relação epistemologias-ontologias-metodologias. É no contexto da diversidade da chamada cultura digital que uma ética calcada pela valorização criativa das diferenças, que marcaria um novo posicionamento metodológico para o processo de letramento. Para as autoras, é a partir das novas formas de letramento, diante da complexidade inerente ao nosso tempo, que uma redefinição metodológica e teórica norteadora desse debate faz-se fundamental.

No artigo de Alex Caldas, "Novas Identidades e Temas em Linguística Aplicada: Investigando os Cartuns de Allan Sieber", tem–se, inicialmente, uma apresentação das chamadas Linguísticas Aplicadas (LA) e sua definição como campo epistemológico surgido, notadamente, ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, o autor foca na produção do cartunista brasileiro Allan Sieber, buscando tensionar a construção indenitária desenvolvida por essa expressividade contemporânea. Aqui, o autor reafirma a necessidade de uma redefinição no campo epistemológico da LA, com o intuito de lançar um olhar especifico para as novas formas de expressividade e suas implicações com as identidades e alteridades contemporâneas.

No artigo na "Pisadinha do pé firme: reescrevendo outros letramentos", das autoras Olandiara de Aragão dos Santos, e Maria Nazaré Mota de Lima, encontra-se uma proposta de letramento tendo por base uma expressividade da cultura popular, do interior da Bahia. Nesse aspecto, a cultura popular é observada como um espaço de interações complexas, constituidora de modos próprios de letramentos, basea-

dos na performatização e nas estratégias desenvolvidas por esses indivíduos nos seus processos de letramentos. Notadamente, o artigo aponta para o nível de tensão entre a complexidade que envolve o conceito de cultura popular bem como o de letramento realizado por grupos de indivíduos que se situam à margem dos processos vigentes, buscando situar, em especial, essa relação na esfera cultural de cada um desses grupos.

No artigo de Adelaide Maria de Lima Magedanz, a problematização das formas como o adolescente constrói sentidos em práticas, inerentemente ligada aos jogos digitais, busca repensar-se as estratégias de letramento na contemporaneidade e suas relações com a cultura atual. Aqui, as características específicas desses espaços interacionais, possibilita a percepção da complexidade das práticas de letramento no nosso tempo, notadamente marcada pelas transformações oriundas nas esferas comunicacionais. Lançando um olhar específico para os adolescentes, o artigo evidencia a cultura do Game como um espaço efetivo para uma prática de letramento no contemporâneo.

Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves, nos apresenta, em uma perspectiva sociointeracionista, a complexidade envolvida numa proposta de multiletramento. Nesse caso, o desenvolvimento de competências é ponto marcante para o estudo nesse campo de trabalho. A autora evidencia um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que leve em conta a diversidade cultural e social dos seus praticantes, em perspectiva que envolva o multiculturalismo, a semiótica e a multimodalidade. Nesse aspecto, a autora aborda a complexidade dos chamados eventos de letramento, em detrimento a uma abordagem hierarquizante do campo linguístico.

No artigo intitulado "Sociedade das Letras: A Fundação do Gabinete de Leitura de Jundiaí (1908)", Paulo Henrique de Oliveira lança um olhar para os processos de consti-

tuição do Gabinete de Leitura de Jundiaí, instituição fundada no ano de 1908, em Jundiaí, localizada na região oeste do Estado de São Paulo. Em uma perspectiva histórica, o autor nos possibilita situar esse espaço de leitura com outros espaços surgidos no Brasil ao longo de sua história, apontando os tensionamentos inerentes às práticas de leituras vigentes na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o livro e leitura aproximam-se como forma de representação do Brasil como uma sociedade letrada.

Esse número conta ainda com a resenha do livro "*Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", do professor e antropólogo Brian Street. O livro constrói um mapeamento teórico para o letramento, apontando as principais discussões acerca da heterogeneidade que compõe a definição para esse campo teórico e conceitual. Aqui, a ideia de prática social é apontada pelo autor como forma de aplicabilidade para esse processo, calcado nos processos de socialização e interação entre os diversos agentes envolvidos nesse evento. Perpassando diversas concepções e desdobramentos do fenômeno de letramento, o livro aponta para as diversas conformações que esse tema pode ser observado, tanto em uma perspectiva política quanto ideológica, indicando que uma prática de letramento é aquela que evidencia para uma prática social, complexa e crítica.

Francisco Gabriel de Almeida Rêgo

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Lígia de Assis Monteiro Fontana[1]

Lilian de Assis Monteiro Lizardo[2]

Resumo: Este estudo tem a finalidade de dialogar sobre o papel da leitura e o contar história como recursos que podem contribuir para a ação do psicopedagogo. A intenção é investigar estes artifícios partindo do pressuposto que os indivíduos inseridos no mundo dos livros desenvolvem em maior escala seu potencial pessoal. Iremos expor a ideia de que a leitura e o contar história incidem em questões emocionais, fantasias, percepções, que despertam a sensibilidade e o comportamento leitor independente da faixa etária. O psicopedagogo neste processo promoverá novas descobertas, conhecimentos e estímulos para leitura.
Palavras-Chave: Aprendizagem significativa. Comportamento leitor. Contar. histórias. Psicopedagogo.

READING AND STORY-TELLING PSYCHOPEDAGOGIST AS INTERVENTION FEATURE

Abstract: This study aims to engage the role of reading and storytelling as resources that can contribute to the action of the educational psychologist. The intention is to investigate these devices starting from the pres-supposed that individuals entered the world of books develop on a larger scale their weigh-sonal potential. We will expose the idea that reading and storytelling focus emotional issues, fantasies, per-

[1] Mestranda no curso Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal em Lisboa. Endereço eletrônico: prof.ligiamonteiro@gmail.com.

[2] Mestranda no curso Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Endereço eletrônico: lilian.leli@yahoo.com.br.

conceptions, which arouse sensitivity and composed player mint independent of their age. The psychopedagogue in this process will promote new discoveries, knowledge and incentives for reading.
Keywords: Meaningful learning. Composed mint player. Tell stories. Educational psychologist.

Introdução

A proposta desse trabalho é apresentar um estudo sobre o tema "A leitura e a contação de história como recurso de intervenção do psicopedagogo", com o objetivo de instigar a reflexão acerca das situações vivenciadas pelas crianças e como este recurso pode auxiliar na intervenção deste profissional para a formação do sujeito. O tema aqui apresentado ganhou seus contornos a partir da realização de uma disciplina ministrada no curso de especialização em psicopedagogia educacional.

O trabalho com leitura é um processo para construção do aprendizado, amplia a visão de mundo e insere o leitor na cultura letrada, estimulando o desejo por livros. Pensando nestas contribuições, podemos dizer que possibilita a vivência com as emoções, exercita a fantasia e a imaginação, trabalha a autonomia, criatividade, amplia o vocabulário e a forma de comunicação, favorece a estabilização de formas ortográficas, da linguagem e do pensamento. Estes elementos são importantes para a formação pessoal e social do indivíduo.

Nesse sentido, o psicopedagogo tem na contação de histórias e na leitura uma ferramenta de trabalho, pois Dohme afirma que "as histórias são um Abre-te Sésamo" para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem" (DOHME, 2000, p. 5).

Quando a criança ou adolescente faz o papel do contador de história, desenvolve habilidades para aquisição da

linguagem, observação, imaginação e expressão de ideias. Além de ajudar cognitivamente nas estruturações mentais e elaborações de conceitos de base psíquicas, auxilia a organizar o discurso com coerência, socializar, educar, informar, compreender entre outros aspectos. Meireles (1984) descreve que os contos são excelentes materiais para as criações das crianças e que por meio deles elas constroem a si mesmas.

O psicopedagogo, neste processo de oralidade, pode ser um instigador de novas descobertas e novos conhecimentos. Estas descobertas mostram às crianças um novo mundo onde tudo pode acontecer, onde os personagens são da cor que quiserem, onde o mundo é mágico e às vezes surreal.

As histórias não têm compromisso com o real, nem com certos e errados, a imaginação não tem compromisso com a realidade. Os contos inventam o mundo diferente, onde cada um irá iluminar o que é importante para si mesmo.

A leitura e a contação de história como recurso psicopedagógico

O encantamento pela leitura pode ser despertado desde os primeiros meses de nascimento da criança: com a leitura de livros, o bebê já consegue identificar personagens do vilão e do bonzinho, mediante a leitura de expressões faciais. Neste período a leitura ocorre através das imagens e, na medida em que a criança amadurece, ocorre a familiarização com as placas, rótulos, outdoors; aumentando as identificações, elas formam o conceito de leitura. Bamberger (1988) acredita que "a criança entra em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras. [...] As gravuras ajudam a tornar o texto compreensível" (BAMBERGER, 1988, p. 50). E Freire define que as palavras dessas histórias são "grávidas de mundo". Ele nos faz refletir que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1988, p. 20).

Pensando desta forma é desenvolvida a leitura significativa, em que as crianças e adolescentes, além de compreender a importância do ato de ler, constroem o pensamento de criticidade sobre o assunto e assimilam a diversidade cultural de informações contidas nas diferentes literaturas infanto-juvenis.

O ato de ler propõe ao indivíduo a construção de hipóteses, criando estratégias para interpretação e prévias soluções. Nesse sentido, a leitura contribui e permite "sonhar, enfrentar medos, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, conhecer outras civilizações. Além disso, nos dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade" (MACHADO, 2002, p. 21).

Por este motivo o incentivo deve ser trabalhado através da motivação, jamais imposição, tornando algo prazeroso. As histórias são trabalhadas em vários momentos, podendo-se ler, contar ou recontar e assim auxiliar as crianças e adolescentes nas interpretações, proposições e inferências em cada momento vivenciado.

Cramer (2001) ressalta que para motivar os leitores é preciso envolver alguns pré-requisitos fundamentais, como se "sentir seguros para assumir riscos intelectuais, porque ele sabe que não ficarão embaraçados ou serão criticados caso cometam erro" (CRAMER, 2001, p. 107). Outro ponto que a autora levanta são as diversas opções de livros e filtrar literaturas para determinados casos contribui de forma positiva para o processo de intervenção psicopedagógica.

Discorrendo sobre isto, devemos atentar para colocar à disposição uma literatura diversificada, com o objetivo de estimular a linguagem oral e escrita, proporcionar experiências significativas, "[...] o cérebro da criança está potencialmente dotado para descobrir as regularidades ou constantes da linguagem oral e da escrita. (ALLIENDE; CONDEMARÍM 2005, p. 40).

Deste modo, para promover a leitura deve ser valorizada uma variedade de textos que ofereça amplas oportunidades para que as crianças desenvolvam a paixão pela leitura e a expressão oral. Soares, nesta ideia de pluralidade de linguagens, afirma que "[...] um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas" (SOARES, 1988, p. 28). Assim, o leitor ou o ouvinte se envolve numa pluralidade de outros textos, além de estimular sua imaginação.

É relevante colocar o indivíduo em contato com vários materiais portadores de mensagens da sua realidade. A leitura neste aspecto torna um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de novas aprendizagens e exploração de mundo.

Abramovich (2003) ressalta que o indivíduo que desenvolve o hábito da leitura se torna um ser humano que transforma este ato vital para seu prazer e crescimento. Sendo o momento em que a leitura da "*palavra mundo*" conquista a plenitude, onde o sentimento do ato de ler aos poucos contagia o indivíduo, algo que poderia ser dificultoso em um primeiro momento, mas se preenche de forma e significado.

> E essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a leitura provoca (em mim, pelo menos...), esse ir mexendo em tudo e formando meus critérios, meus gostos, meus autores de cabeceira, relendo os que me marcaram ou mexeram comigo dum jeito ou de outro [...], esse perceber que o ler é um ato fluido, ininterrupto [...], de encantamento e de necessidade vital, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina (ABRAMOVICH, 2003, p. 13-14).

O interesse pela leitura pode surgir por intermédio de certos desafios, isto é, conhecendo o desconhecido. Para Kleiman (2004):

> Quando nos deparamos com uma palavra pela primeira vez, uma nova gíria, por exemplo, adquirimos uma ideia aproximada, do significado da expressão, a partir do contexto linguístico em que ela é usada. Isto é, inferimos o significado dessa palavra nova a partir do contexto, vamos adquirindo uma ideia mais precisa. Quando passamos a usar a palavra, então há uma transformação desse conhecimento inicial (KLEIMAN, 2004, p. 69).

Como podemos perceber o psicopedagogo em sua ação prática pode possibilitar o leitor a conscientização da realidade da qual faz parte, pois tem em mãos a condição social da leitura como um instrumento para promover a transformação no íntimo de cada indivíduo. O livro é um instrumento para a expansão do saber, pois a leitura carrega consigo dois movimentos paralelos: um emancipatório, que permite a autonomia do indivíduo, e outro, um exercício de dominação, quando manipulada de forma ostensiva por aqueles que detêm o poder.

A intervenção do psicopedagogo

A aproximação do psicopedagogo em frente às crianças e adolescentes, inicialmente pode ser uma relação frágil, sem confiança. Nesse sentido, a leitura ou o ato de contar uma história para Busatto (2005) é uma experiência de interação com o contador e o ouvinte, aproximando os sujeitos envolvidos, além de tratar de diversos aspectos do cotidiano infantil e juvenil.

Para que seja criada uma relação de parceria, é necessário estabelecer um vínculo afetivo, em que o livro pode aparecer como recurso. Além de ser usado para questões de dificuldades de aprendizagem e interação social, são múltiplas as potencialidades que uma literatura pode auxiliar e desenvolver.

Ouvir histórias desenvolve imaginação, observação, linguagem oral e escrita, prazer pela arte, habilidade de dar lógica aos acontecimentos, além de estimular o interesse pela leitura. Através da arte de contar história podemos tornar possível a construção da aprendizagem relacionada à competência cognitiva da criança, propiciando elaboração de conceitos, compreendendo sua atitude no mundo e se identificando com papéis sociais que exercerá ao longo de sua existência (BUSATTO, 2005).

Podemos notar que o ato de contar histórias é um importante recurso educacional, sendo uma interessante possibilidade para a ampliação da visão do mundo, para a aquisição de conhecimento e de significados culturais, para o estímulo à imaginação, fantasia e ao sonho. Martucci (1999) explicita que:

> [...] na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível, original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação (MARTUCCI, 1999, p. 3).

Neste sentido contribuirá para a integração e auxílio de intervir na própria realidade, percebendo a importância de estar em um ambiente de aprendizagem, cultural e social. Sendo assim, as histórias têm um papel respeitável no desenvolvimento das crianças, pois podem ser um enredo novo ou a sua própria história, valorizando a sua identidade.

Além disto, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. O contar história é um ato de intensa comunicação pessoal, o contador é o artesão da palavra, sua função é exercer a arte da narrativa oral.

O contar história é cantar com a voz e o psicopedagogo deve reconhecer seu estilo e atuar nesta arte.

Para narrar uma história, cada pessoa começa do jeito que desejar e se sentir seguro. A arte de narrar se encontra no conhecer bem a história e gostar do que vai contar. O segredo é experimentar e ter a intenção de fazer da história uma verdade, ou seja, se colocar por inteiro dentro dela. A premissa básica do contador na visão de Busatto (2005) é que "[...] ao contar doamos o nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactuamos com o que o conto quer dizer. Por isso torna-se fundamental que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado" (BUSSATO, 2005, p. 47).

Coelho diz que "[...] todo discurso literário ou pragmático visa comunicar-se com alguém" (COELHO, 1993, p. 84). Palo (1986) escreve sobre a oralidade mostrando que o ato da fala é algo visceral ao ser humano, anterior à escrita. A fala guarda muito mimetismo, isto é, mostra de forma imediata ao interlocutor o objeto de sua fala, por meio de vários canais simultâneos: palavra, entoação, ritmo e expressão corporal.

Partindo deste contexto, Abramovich (2003) aponta que: "O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, dos pais ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da bíblia, histórias inventadas [...]" (ABRAMOVICH, 2003, p. 16). E neste contato de ouvir e imaginar, são vivenciadas emoções, como as mostradas a seguir:

> É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais, é viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...], pois é ouvir, sentir e en-

> xergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

De acordo com esta ótica o amor pelos livros não aparece de repente, é preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Cada livro pode trazer uma nova ideia, ajudar a fazer uma descoberta importante, ampliar o horizonte da criança.

Sendo assim, o momento da escolha como já citado anteriormente, exige cautela, pois nem tudo tem qualidade, mas os contos – o que há de melhor em literatura infantil, expressam muitos sonhos de infância e aspirações da adolescência e nos acompanham por toda a vida, sejam os de fada, folclóricos, populares.

No momento da finalização da leitura ou contação das histórias não devem ser apresentadas as partes principais, ensinamentos edificantes ou opiniões. Para cada ouvinte a história tem uma parte significativa para sua vida, assim ocorre a transferência para o que necessita ser trabalhado de forma psicopedagógica.

Nesse sentido, vamos pensar que cada indivíduo tem suas necessidades que são questionadas internamente no momento da contação e interpretação dessas histórias, que deslizam naturalmente. O que pode ser feito é instigar com questionamentos, sobre o sentido daquela história na sua vida, ou para aquele grupo. Formar alunos leitores é encantar as crianças com o poder que vem dos livros (KLEIMAN, 2004).

Considerações finais

O conto é um veiculo de interação com os ouvintes e que impressiona pela fantasia. O imaginário embarca em um mundo que somente o ouvinte vê e sente. Para o psicopedagogo se torna um recurso de aproximação e vínculo afetivo,

para que inicie a intervenção, fornecendo um suporte inicial de diálogo e trocas de experiência, sendo necessário algo específico a cada criança ou adolescente.

Como tratado no estudo, a importância de contar se encontra na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados (CASTORINA, 1998).

A contação de histórias vem para instigar o desconhecido, as crianças e adolescentes são convidadas a escutarem, contribuindo para a transformação do seu pensamento descobrindo um novo mundo e desenvolvendo a sua capacidade cognitiva. Assim o psicopedagogo é parte deste processo de intercâmbio de informações.

Os tipos de história e a forma de contar variam a cada idade, pois as necessidades das crianças vão se modificando na medida em que se desenvolvem. A importância do conto é exatamente instigar o leitor a fantasiar a sua realidade, com o texto fictício, proporcionando outras formas de aprendizado, exercitando o ato da leitura, que por sua vez reflete na escrita. Com isto, o psicopedagogo se torna um mediador neste processo.

O contar história é uma arte e Vygotsky (1998) compreende que é um elemento significativo na constituição do sujeito, no momento em que ela atua sobre o plano emocional. Para o autor, a arte vive da interação, agregando os princípios da percepção sensorial, sentimento e imaginação, onde "[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real" (VYGOTSKY, 1998, p. 246).

O psicopedagogo pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem com aspectos afetivo/emocionais, auxiliando a criança ou adolescente na compreensão de mundo, favorecendo o intercâmbio dinâmico entre a realidade, o que é significativo e a fantasia.

O interpretante ou leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica um desenrolar de surpresas infinitas. O conto é um veículo para interagir com ouvintes e impressionam porque seu foco é a fantasia, embarcando em um mundo que somente o ouvinte vê e sente. As crianças gostam dos contos de fadas porque trabalham com o mistério, suspense e a dúvida do que vai acontecer nas páginas seguintes, principalmente as transformações de personagens como fada, bruxas, gnomos etc.

Pensando nestes pontos, podemos dizer que as histórias promovem ao trabalho psicopedagógico um espaço acolhedor, significativo e estimulador, onde as relações acontecem e as intervenções permanecem sensíveis e harmoniosas.

Os contos nem sempre apresentam um final feliz e estas eventualidades devem ser trabalhadas ressaltando de forma positiva o motivo do resultado. Para isto, podem ser realizados questionamentos como: o que levou a aquele caminho, quais atitudes, como o personagem contribuiu, o que favoreceu entre outros pontos que devem ser indagados e não respondidos ou influenciados.

Portanto, o que é possível no campo da aprendizagem e de intervenção psicopedagógica é o despertar do indivíduo. Independente do papel que desempenhe, sendo ouvidor, leitor ou criador de histórias, sempre será trabalhada a organização das suas experiências, para que possa (re)contá-las de maneira significativa e estruturando as possíveis intervenções realizadas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍM, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1988.

BUSSATO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

CASTORINA, José Antonio [et al.]. *Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o debate.* São Paulo: Ática, 1998.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marietta. *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DOHME, Vânia D'Ângelo. *Técnicas de contar história*. 7. ed. São Paulo: Informal, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTUCCI, E.M. Aprendendo a contar histórias. In: *Formação de contadores de histórias*. São Carlos: UFSCAR, 1999.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da leitura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PIAGET, Jean. *A linguagem e pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina [et al]. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

VYGOTSKY, Liev Semianovich. *Psicologia da Arte*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[Recebido: 24 out.2015- Aceito: 29 out. 2015]

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO EM CONTRAPONTOS

Patrícia Maria Guarnieri Ramos[1]

Resumo: O presente artigo refere-se a estudos preliminares sobre a temática da alfabetização, que culminaram num projeto de pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, e que transcorre discutindo as problemáticas relacionadas à aquisição da linguagem escrita na fase inicial do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o texto apresenta uma discussão sobre alfabetização e letramento decorrente de estudos realizados por Magda Soares e outros autores, que vem ao longo de décadas se comprometendo em pesquisar e analisar as determinações históricas, políticas e econômicas que envolvem esses conceitos. Em seguida, apresenta-se um estudo sobre os principais conceitos da Psicologia desenvolvida por L.S. Vygotsky, mais especificamente, sobre a aquisição da linguagem escrita como uma função psicológica superior e, por isso, constituída sócio-historicamente pela humanidade e que é determinante para a inserção do sujeito na sua cultura.
Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Pedagogia Histórico-crítica. Psicologia Histórico-cultural.

ALPHABETIZATION AND LITERACY: THE STUDY IN COUNTERPOINT

Abstract: This article refers to the preliminary studies about the alphabetization thematic, which had culminated in a master's research project that is in progress and has been discussing the issue related to the written language acquisition in the initial stage of the basic education. In this sense, the text presents a dis-

[1] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Endereço eletrônico: psicopmgr@gmail.com.

cussion on alphabetization and literacy that arising from studies carried through by Magda Soares and other authors, who have over the decades pledging to research and analyze the historical, political and economic determinations involving these concepts. Then is presented a study about the main concepts of the Psychology of L.S. Vygotsky, in relation to its important contribution to the written language acquisition. Mainly in what it says about the written language as a superior psychological function, constituted social-historically by the humanity, and that it is crucial to the inclusion of the person in its culture.
Keywords: Alphabetization. Literacy. Cultural-Historical Psychology. Critical-Historical Pedagogy

Alfabetização e letramento: um breve percurso histórico

Segundo Magda Soares (2003), a discussão no Brasil sobre alfabetização tem se configurado como um campo conflituoso e com poucos resultados evolutivos. A autora escreveu um artigo, na década de 80, intitulado "As muitas facetas da alfabetização", no qual já menciona o conceito de letramento e, naquele momento, o termo ainda não era utilizado no meio acadêmico. Em outro artigo – esse mais recente – "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" (2003) a autora comenta que apesar de duas décadas terem se passado, desde as primeiras formulações sobre o tema, os dois artigos ainda podem ser confrontados diante das mesmas questões. O objetivo do artigo mais atual é justamente fazer considerações sobre os dois conceitos: alfabetização e letramento que, segundo Soares (2003), ainda se confundem e, às vezes, entram em conflito, ofuscando a necessária discussão e causando polêmica, fato que impede os estudiosos e educadores de avançarem na garantia de melhores índices de alfabetização no país.

Para Soares, as discussões acadêmicas foram orientadas para uma progressiva conceituação da palavra letramento, o que podemos exemplificar com Kleiman (2006, p. 19), para quem "letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". A princípio, definição que amplia o conceito tradicionalmente existente de alfabetização, como a capacidade de o indivíduo ler e escrever na língua materna.

Nesse sentido, o progressivo interesse teórico pelo aprimoramento do conceito de letramento, apoiado nas críticas ao método tradicional de ensino da língua materna, impediram, ou melhor, desviaram as discussões possíveis sobre a alfabetização e seus problemas. Entretanto, ainda segundo Soares (2003), o conceito de alfabetização e o conceito de letramento têm especificidades que precisam ser compreendidas, cada uma em seu âmbito, sem que não se esqueça de que são indissociáveis, seja na perspectiva teórica, seja na prática.

Maria do Rosário Longo Mortatti, autora que vem construindo uma abordagem crítica sobre a história da alfabetização no Brasil, assim como Magda Soares, também compartilha dessa visão de interdependência entre esses conceitos. A autora afirma que, sobre a aquisição da linguagem escrita, muito pouco se tem feito pelas crianças na fase inicial de sua escolarização e, por conseguinte, pelo letramento das mesmas. Diante dos resultados de fracasso se faz necessário a não desvinculação entre os conceitos, pois com a introdução do termo letramentos foi se configurando as especificidades da alfabetização (2004, p. 108-109).

Além das questões sobre alfabetização e letramento se encontrarem confusas teoricamente, acrescenta-se a questão, de que no Brasil, as agências de pesquisas são quem identificam a população como alfabetizada ou analfabeta. Declarar-se alfabetizado em nosso país, segundo os dados do

IBGE, não significa realmente ser um usuário da língua escrita, isto é, ser capaz de fazer uso da leitura e escrita. Até 1940, para se declarar alfabetizado, bastava saber escrever o próprio nome; após o censo de 1950 e até os dias atuais, é preciso além de escrever o próprio nome ler e escrever um bilhete simples (SOARES, 2003, p. 7).

Essa passagem ressalta que o conceito sobre alfabetização vem se constituindo numa dinâmica histórica, atualizando e modificando-se diante das exigências da sociedade. É compreensível que até a década de 1940, para ser alfabetizado, bastava escrever o nome, pois para aquele contexto sócio-histórico as exigências não eram muito maiores do que essa. Mesmo que o mundo vivesse sob a configuração do que seria a sociedade atual, com relação ao trabalho e à comunicação, a maioria das pessoas não partilhava dessas condições; assim, ser um bom leitor e bom escritor, realmente, estava intrinsecamente ligado à condição econômica, ou seja, a sua classe social. Nos dias atuais ainda se pode associar essa relação de condição social e inserção no mundo letrado, mas em escalas menores.

Atualmente, o conceito de alfabetizado está associado ao tempo de escolaridade e, não mais, ao saber ler ou escrever um bilhete simples. A ampliação e progressiva atualização do conceito de letramento baseiam-se na capacidade do indivíduo de fazer uso da leitura e escrita. Kleiman (2006, p. 16) explica esta posição do seguinte modo:

> Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação nacional não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, mudanças sócio econômicas nas grandes massas que incorporam às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a

> dominância e a padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, mudanças políticas, econômicas e sociais e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Anterior à introdução do conceito de letramento, a escola – principal agência do ensino de ler e escrever – classificava o indivíduo em alfabetizado e não alfabetizado, por considerar apenas a capacidade individual de domínio ou não, do sistema simbólico de escrita e leitura, da língua materna.

Com a introdução do conceito de letramento passou-se a considerar o processo de alfabetização como mais amplo, isto é, abarcando nele a ideia do usuário de práticas sociais letradas, mesmo que o indivíduo não domine o código escrito da língua. Considera assim, a definição de alfabetizado, para aquele sujeito que no seu exercício social, faz uso da escrita e práticas sociais ligadas à escrita, que confere a este sua inserção na comunicação entre seus pares. Isto é, o indivíduo pode conhecer e dominar sua língua materna fora da escola, a partir de sua inserção, na comunidade, na família, no trabalho, etc.

Nesse sentido, torna-se comum nas produções acadêmicas sobre a alfabetização a tentativa de ampliar e problematizar o conceito de alfabetização, na expectativa de dar lugar às práticas de letramento. Fazendo com que elas ganhem lugar de saber acadêmico e possam ser consideradas como caminhos para a solução de problemas no que diz respeito à capacidade do indivíduo de utilização da língua materna. Desse modo, algumas considerações sobre o domínio da linguagem escrita são politicamente corretas considerando que:

> Hoje acreditamos que alfabetização é um processo mais amplo e abrangente, não significa ultrapassar o

> domínio do código apenas. A técnica de escrever vai além do conhecimento do alfabeto, da combinação de letras, de sílabas e de frases, estar alfabetizado ultrapassa o domínio do código escrito, envolve uma questão maior: o letramento, onde o aluno é capaz de reconhecer e relacionar as informações variadas e especialmente organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita (NUNES, 2008, p. 117).

A partir de tal citação, entre muitas outras possíveis, pode-se compreender o esforço sempre necessário para dar uma conceituação mais ampla sobre a alfabetização estabelecendo uma relação de distanciamento entre os dois conceitos; como pudesse ser possível, a interdependência entre eles.

Historicamente, para os estudiosos da área de educação em nosso país, o maior divisor de águas para salientar a amplidão sobre o processo de alfabetização foram os estudos publicados de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, que acontecera em meados da década de 1970. O estudo dessas autoras nunca se propôs a ser um método de alfabetização, mas sim, um estudo sobre a origem das hipóteses de escrita para a criança; contudo, foi e é, até hoje, incorporado por alguns estudiosos, educadores e, até mesmo, pelas políticas públicas como uma proposição metodológica para alfabetização.

A publicação acabou por afastar os interesses dos educadores sobre os processos cognitivos de como ensinar a língua escrita, e embasou toda a discussão sobre o letramento. Nesse sentido, enfraqueceu os estudos sobre métodos de alfabetização, dando um lugar muito específico ao ensino da língua; assim como prevê o conceito de letramento, que seria o uso social da língua escrita, a capacidade de comunicação

social, que desse modo, independe do domínio do código escrito padrão e das normas da língua materna.[2]

Na perspectiva de se opor à classificação de alfabetizado ou não alfabetizado, – que nas décadas de 1940, 1950 e 1960 assolavam as escolas, aumentando índices de repetência e evasão escolar e, considerando toda a amplidão do conceito de letramento que adentram o cenário educacional – deixou-se de olhar para o processo de alfabetização em si; psicologizando e reorganizando o seu cenário educacional. De modo que tirou de cena, nas últimas décadas, qualquer perspectiva de preocupação com o modo de ensinar a linguagem escrita.

Reorganizou o cenário educacional quando introduziu os ciclos no ensino fundamental e a aprovação continuada que, em última análise, esvaziou os objetivos a serem alcançados com determinado grupo de alunos em processo de alfabetização e; psicologizou, quando assumiu a mudança conceitual a respeito da língua escrita, que se difundiu no Brasil a partir de meados do ano de 1980 (SOARES, 2003).

A concepção construtivista no Brasil: uma prática pós-moderna?

É incontestável que a partir da década de 1970 – não só no Brasil como em outros países – assistimos em igual escala uma mudança de paradigma quanto às concepções de aquisição da linguagem escrita, substituiu-se, um modelo beha-

[2] É importante destacar que nesse contexto o presente trabalho não entrará no mérito da discussão sobre o construtivismo como método oficialmente presente nos documentos sobre alfabetização no país. Pois, o mesmo, não tem esse objetivo, ou teria como pretensão dar conta desse problema conceitual; apenas coloca, tal consideração como um contexto histórico que originou a confusa questão sobre as variantes dos conceitos em questão: alfabetização e letramento.

viorista hegemônico até então, para um modelo cognitivista; o modelo construtivista.

Os ideais dessa concepção, assim como suas práticas, invadiram todo o contexto educacional do país e como uma nova tendência, foi sendo, sem muito critério, incorporado às práticas e aos discursos pedagógicos. Chegando às instâncias superiores de legislação e diretrizes estabelecidas pelo MEC, como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tamanha aderência ao discurso chama a atenção de autores que buscam explicações científicas para dar conta do fenômeno em questão. Tal preocupação é tema de estudos de professores como Newton Duarte, que na coletânea de texto intitulada: "Sobre o Construtivismo" ele e outros autores analisam as implicações dos pressupostos construtivistas com os princípios do pós-modernismo, considerando que tais implicações se configuram como um esquema ideológico, que faz a manutenção do *status quo* da sociedade. Tais articulações entre o construtivismo e o pensamento pós-moderno são assim descritos por Duarte:

> Nosso objetivo será o de defender a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico e as interfaces entre ambos são tantas e em aspectos tão fundamentais que, em muitos momentos, não faz diferença caracterizar o pensamento de um autor construtivista ou como pós-moderno (2005, p. 87).

Nesse sentido o autor, com o intuito de analisar os motivos pelos quais o ideário construtivista teve aderência tão incontestável em nosso país, conclui que tal aderência nada tem a ver com a esperada evolução teórica e prática que esses estudos pudessem promover no âmbito das problemáticas dos sistemas educacionais. O fenômeno corresponde a um ideário ligado às questões características de uma socie-

dade capitalista de classes, com uma visão reduzida de sujeito epistêmico, detentora de um ideal burguês individualista.

Dentro dessa mesma coletânea organizada pelo autor acima referido, em outro texto intitulado "Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista", Rossler (2005) busca na filosofia de Agnes Heller um conceito que se torna necessário à sociedade capitalista, que é a impetuosa demanda pela mudança, do abandono de coisas antigas, para que as novas tenham lugar. As relações capitalistas de produção pressupõem essa dinâmica e, consequentemente, as subjetividades também, o que acaba por representar a própria alienação da sociedade em si.

Nesse sentido, o construtivismo significa a maior novidade na esfera das relações educacionais, caracterizando-se assim, um modismo, uma novidade, fazendo-se presente nos mais diferentes meios educacionais e acadêmicos, nos documentos oficiais e no ideário dos educadores de todo país.

> O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não podemos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores que se definem como construtivistas (ROSSLER, 2005, p. 7).

Outro conceito também subjacente à filosofia de Heller que justificaria, segundo esse autor, os motivos pelos quais a aderência do construtivismo pode ser exemplificada é o conceito de sedução.

> A sedução é um fenômeno generalizado numa sociedade de classes, ou seja, numa sociedade alienada. Basta observar como as massas se seduzem pelos produtos, pelas ideias, pelos valores, etc.,

> veiculados pela TV, pela mídia em geral, pelas campanhas publicitárias e ou políticas. Enfim, basta observarmos como os indivíduos se deixam seduzir por aquilo que é uma nova moda ou o discurso do momento (ROSSLER, 2005, p. 18).

Para o autor o construtivismo assumiria um duplo caráter: sedutor na medida em que oferece elementos que se aproximam do ideário de uma sociedade capitalista contemporânea, e corresponde às necessidades imediatas engendradas no cotidiano do funcionamento psíquico; por sua vez, acaba por alienálo na mesma condição de uma realidade pragmática, carente de reflexão, de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico (ROSSLER, 2005).

As considerações referentes às concepções possíveis sobre a inserção do construtivismo no cenário educacional têm como principal objetivo afirmar, o quanto e como essas discussões sobre as concepções de alfabetização e letramento – no âmbito das produções acadêmicas – permeiam as propostas educacionais e ofuscam a discussão sobre as diferenciações entre o processo de letramento e de alfabetização.

Além da abordagem filosófica, apontada acima, sobre as concepções adjacentes ao ideário construtivista, na questão mais específica e prática, a disseminação desses conceitos, na ação dos educadores acabou por excluir uma faceta importantíssima do processo de aquisição da língua escrita, que é o conhecimento linguístico. Isto é, não há como negar a relação convencional entre grafema e fonema na aquisição da linguagem escrita, contudo, com as contribuições do construtivismo houve um distanciamento de tal preocupação. As críticas aos métodos tradicionais de alfabetização correspondiam à falta de concepção psicológica, em contrapartida, a inserção do ideário construtivista promoveu um processo inverso às referidas críticas, esvaziando toda e qualquer metodologia para alfabetizar.

Morais (2006) em artigo denominado "Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso além da discussão sobre velhos métodos" afirma que:

> [...] no cenário atual, alguns discursos tendem alimentar o debate estéril, por retomarem, de forma parcial e enviesada, velhos chavões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização, apostando em panaceias como métodos miraculosos. [...] os opositores dos métodos tradicionais, que hoje ocupam a mídia assumindo a identidade de "construtivistas", também colaboram para o obscurecimento de certas questões ligadas ao "como alfabetizar com eficácia", quando adotam uma proposta ortodoxa de didatização da linguagem escrita e da notação alfabética ou negam evidências científicas proveniente de outras perspectivas teóricas (p. 1-2).

Por essas questões apresentadas, pode-se considerar que toda a expectativa evolutiva da mudança de paradigma – no que diz respeito às discussões sobre letramento e alfabetização –, a supremacia do conceito de letramento, obscureceu a lógica de um processo de aquisição de um sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica. Ao ponto que, atualmente, é preciso um retorno às discussões sobre alfabetização. Ou seja, faz-se necessário o retorno às preocupações com o processo de alfabetização, ou melhor, da aquisição inicial da linguagem escrita.

Para Soares (2003) é preciso retomar a metáfora citada por Saviani da "curvatura da vara"[3]. Se durante as décadas anteriores, o que predominou foi uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita; isto é, uma concepção que não toma como objeto direto do seu estudo o sistema *grafofônico*, mas o princípio da construção da escrita, como conse-

[3] Cf. Saviani, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 29-46.

quência de um aprender a construir, a partir de experiências e conhecimentos prévios do aluno, agora, é preciso ir para o outro lado da vara.

Tanto no Brasil como em outros países os resultados obtidos a partir dessa referência holística não têm sido suficientes e, assim, demandam outra postura frente ao problema, que não necessariamente expresse uma curvatura da vara para o radicalismo de opostos; mas que possa ser reavaliado criticamente o momento conjectural sobre alfabetização e que se possa perceber, que é preciso compreender o processo de alfabetização a partir de suas especificidades, isto é:

> [...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES 2003, p. 15).

Na mesma medida, garantir que a retomada às preocupações acima citadas não ofusquem, por sua vez, os processos já desenvolvidos pela experiência com o letramento que são: "a imersão da criança na cultura escrita, a sua participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito" (SOARES, 2003).

Partindo da expressão da "curvatura da vara", parece que o atual cenário acadêmico vem se reconfigurando, quando surge num grupo de estudiosos da educação, a proposta do radicalismo. Esse grupo de autores a que se refere, ao analisarem os resultados dos atuais sistemas da avaliação da educação do país, como (Saeb – Sistema de avaliação do ensino básico 2000) e os sistemas internacionais como o PISA (Programa internacional de avaliação de alunos), compreende que se deveria banir de vez das escolas públicas toda a concepção construtivista e substituí-la por uma proposta não totalmente nova, mas sim, contrária, dever-se-ia assumir

como estratégia política, para melhora dos índices educacionais, o retorno ao método fônico.

Essa abordagem teórica justifica tal opção avaliando os resultados que países como França e Estados Unidos tiveram com a adoção do método fônico. Discutem o anacronismo teórico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não foram fundamentados em nenhum dado de pesquisa científico, ou sobre resultados plausíveis, para justificar que o país assuma tal orientação quanto ao modo de ensinar a língua materna.

> Os resultados do Pisa deixam claro que os países que adotam ensino fônico produzem jovens com maior competência de leitura (como a Grã-Bretanha, a França e os Estados Unidos), seguidos pelos países que adotam métodos não puramente fônicos, mas mistos (como Itália e Alemanha) e, finalmente, nas últimas posições, os países que teimam em seguir o construtivismo (como Portugal, México e Brasil) ainda que em detrimento da educação de seus jovens (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 9).

Os defensores do retorno ao método fônico, apresentados acima, oferecem estudos de casos e de grupos quanto à utilização do método fônico e sua eficácia, na perspectiva da alfabetização das crianças afirmando que: anterior às questões de letramento, importante para o desenvolvimento de um leitor crítico, é imprescindível dar condições de que a criança possa codificar e decodificar o sistema alfabético de sua língua materna. Tal afirmação parece ser uma preocupação respeitável para o enfretamento do problema, o que sugere um olhar para as especificidades do conceito de alfabetização, considerando que:

> O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido chance

> de aprender a decodificar e codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha aprenda tais relações (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 12).

Tal crítica ao método global ganha uma força convincente no cenário atual diante dos problemas ainda enfrentados com o aprendizado da leitura e escrita, e ecoam para um caminho oposto, configurando como dito acima, a curvatura da vara para a posição contrária.

Nesse sentido, numa medida razoável e crítica quanto aos dois extremos, Morais (2006) considera que há um grande exagero em preconizar o método fônico como estratégia de superação do problema. Pois, para o mesmo, esse método reserva ainda algumas considerações que não são aceitáveis como metodologia adequada para o enfretamento do problema de alfabetização.

Primeiramente, considera que a exigência proposta ao aprendiz quanto ao método fônico é inaceitável, pois, o mesmo pressupõe que a criança deva pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra. Pressupor que uma criança domine isso é pressupor uma demanda de exclusão de alunos que não vão desenvolver tal habilidade. Nesse sentido, considera que o mais provável é sua segmentação em sílabas e não em fonemas; em segundo lugar, considera também que as estratégias didáticas referentes ao método fônico submetem as crianças a textos inconvenientes, limitados e artificiais, que deforma as competências de leitura e produção textual, alcance que os avanços sobre o conceito de letramento, já puderam comprovar.

Contudo, Morais (2006) aponta para a necessidade de investigar metodologias mais eficazes para ensinar o sistema de escrita alfabética, pois – à parte toda a divergência teórica e política que envolve o cenário educacional em nosso país –,

é uma postura ideológica anacrônica não reorientar as postulações presentes no ideário da concepção sobre alfabetização presente nos documentos oficiais, e na conduta dos educadores, que ainda mantém posições como: não é permitido alfabetizar crianças que estão em idade pré-escolar (Educação Infantil), ou ainda, "negar unicamente aos filhos das camadas populares o direito de poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, logo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados" (MORAIS, 2006, 13).

A busca por uma metodologia para se alfabetizar – é preciso reinventar o conceito de alfabetização.

A discussão sobre as questões implícitas e explícitas que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento não se encerram: o que foi feito até o presente momento expressa o percurso realizado nesse estudo que, na verdade, pretende desenvolver-se a partir de outra problemática; ou seja, diante desse cenário tão complexo, quais seriam as contribuições que a psicologia de L. S. Vygotsky teria para se tornar uma ferramenta para orientar o educador no que diz respeito ao desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita?

A discussão apresentada até então nos auxilia a compreender que nosso objetivo é buscar um caminho para poder reorientar o ensino da linguagem escrita, sem interferir sobre as conceituações de letramento, a partir dos conceitos elaborados por Vygotsky, no âmbito das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, propor aprimoramento às possibilidades de alfabetização que garanta a qualquer classe social seu domínio e, ainda, oferecer também, a todas as crianças no início do ensino fundamental, as condições e capacidades de ler e escrever em sua língua materna. De modo a garantir seu desenvolvimento como cidadão para ser capaz de fazer

uso da linguagem escrita; e que essa possa garantir a esse cidadão uma condição humana digna de participação na sociedade em que está inserido.

No livro *A Formação Social da Mente*, na sessão sobre implicações educacionais, Vygotsky (2000), apresenta um texto intitulado: *A pré-história da linguagem escrita*. Assim como no desenvolvimento de outros conceitos, o autor tem a constante preocupação em abordar o tema, fazendo referência ao movimento das relações entre filogênese e ontogênese.

Ao traçar os percursos psicológicos que o indivíduo faz na busca da função da escrita, apresenta o paralelo da busca da própria constituição humana na sistematização e formulação da escrita como uma notação simbólica; desse modo, o título do texto referido é bastante carregado desse significado: a pré-história da linguagem escrita.

Considera como primeiros rudimentos da escrita o uso, pela criança pequena, dos gestos visuais. Os gestos seriam *internalizados*, tanto pelo indivíduo como pela história da escrita humana como signos, tornando-se um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A evolução dos gestos visuais se caracteriza pela iniciativa do registro dos gestos com os primeiros rabiscos. O gesto opera com uma representação mental que está na memória da criança, e os rabiscos são o registro dessa representação mental, por exemplo: "uma criança que tem que desenhar o ato de correr, começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr" (VYGOTSKY, 2000, p. 142).

A passagem do domínio do gesto visual como um signo para a perspectiva do registro deste, como rabisco, caracteriza-se um rudimento do processo futuro do registro da fala com a escrita. Outra dimensão possível de se analisar na rela-

ção entre gesto e linguagem escrita é a simbolização no ato de brincar da criança. Quando a criança brinca e atribui ao objeto um signo que, muitas vezes nem tem uma relação direta com a função do objeto, é a manifestação de uma leitura por signos representativos; isto é, o cerne de uma notação simbólica, uma função imprescindível para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita. Na brincadeira, os objetos assumem a função de substituição e a criança, na brincadeira, exerce uma leitura através desses objetos. Como exemplo desse processo, Vygotsky apresenta um de seus experimentos.

> Tentamos estabelecer, esse estágio especial particular, nas crianças com objetos. Conduzimos brinquedos experimentos nos quais, brincando, representamos as coisas e as pessoas envolvidas por objetos familiares. Por exemplo, um livro em pé designava uma casa; chaves significavam crianças; um lápis uma governanta; um relógio de bolso designava uma farmácia; uma faca, o médico; uma tampa de tinteiro, uma carruagem; e assim por diante. A seguir, através de gestos figurativos, usando-se esses objetos, representavam-se uma história simples para as crianças. Elas podiam, com grande facilidade, ler a história (2000a, p. 62).

Com essa citação, considera-se que a crianças já aos três anos de idade podem, através da nomeação de objetos, exercer a atividade de leitura, substituindo o objeto em si pelo significado apresentado. Desse modo, exercendo a leitura de um sistema notacional simbólico, previamente acordado com as crianças, numa condição de brincadeira; essa atividade pode ser identificada como um simbolismo de segunda ordem. O desenho que na fase de tentativa de registro do gesto visual, era um simbolismo de primeira ordem, na evolução do processo torna-se um simbolismo de segunda ordem, quando a criança tem consciência do significado simbólico do seu desenho. Contudo, tanto o simbolismo do brin-

quedo quanto do desenho representam no desenvolvimento da escrita uma forma particular, num estágio precoce, o caminho para a atividade da linguagem escrita.

Pode-se assim indicar que os signos escritos expressam um simbolismo de primeira ordem, que passará para a segunda ordem e a criança logo perceberá que ela poderá desenhar, além de coisas, também a sua fala e que esse signo é generalizado entre esses pares na sua simbolização e no seu significado. Essa evolução garante que os símbolos escritos como simbolismo de segunda ordem, isto é, signos escritos designam símbolos verbais, na medida de sua evolução, passem a representar novamente um simbolismo de primeira ordem; pois a linguagem escrita é efetuada a partir da linguagem falada, entretanto, essa última, com o tempo se abrevia, reduz, e a linguagem falada deixa de ser um elo e passa a ser percebida com um simbolismo direto, voltando à origem do registro do gesto visual; um registro a partir de uma intencionalidade construída mentalmente. Para Vygotsky a percepção que o um indivíduo tem sobre esse processo, é justamente o mesmo, que a humanidade teve quando sistematizou o seu código de escrita.

Sobre as condições de implicações educacionais, Vygotsky (2000, p. 156) enfatiza três questões sobre a aquisição da pré-história da linguagem escrita. Primeiro, que ela deve ser apresentada o quanto antes às crianças, pois, como puderam ser analisados, os processos primordiais que embasam essa função psicológica está no desenvolvimento da criança desde muito cedo; segundo, a escrita, como um recurso, um instrumento, deve ser compreendida pela criança como uma necessidade, para evoluir em formas mais complexas de sua comunicação e, como terceira e última consideração, que a criança deve descobrir a sua habilidade de leitura e escrita nos processos anteriores ao da sistematização do ensino da língua escrita. Assim posto, ela fará a transição de leitura de símbolos de modo progressivo e sem dificuldades.

Ainda como conclusão, complementa que se deve ensinar às crianças a linguagem escrita e não a escrita das letras.

Ao discutir as formulações dos conceitos científicos na mente de uma criança, Vygotsky (2000a, p. 104) inicia conceituando que todo o conceito é expresso por palavras e que esta representa uma generalização; de modo que, as generalizações vão se tornando cada vez mais complexas e acabam por representar as formações de conceitos, que são as bases para a formação das principais funções psicológicas superiores, como: atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade de diferenciar e comparar.

O autor ainda parte de um pressuposto sobre a formação dos conceitos que, em geral, se opunha ao pensamento da sua época; pois admite que o desenvolvimento dos conceitos são a matéria prima para o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, também estabelece que o processo de aprendizagem da criança oferece para o pensamento as condições para que esse se constitua e se desenvolva.

Segundo Vygotsky, a Psicologia tradicional considera o pensamento como uma estrutura em si, e que a aprendizagem não mantém uma correspondência com suas mudanças estruturais. Entretanto, seus estudos afirmam a necessidade de considerar dois aspectos quanto a essa relação; que o desenvolvimento do pensamento está relacionado e depende do crescimento do próprio conceito (significado da palavra) e que a unidade da significação dos conceitos (palavra) é para o desenvolvimento do pensamento, uma célula que promove mudanças internas na atividade do pensamento.

Para aprofundar essas considerações recorre aos estudos de Piaget, contudo, considera que em seus estudos, este considera também o pensamento como uma estrutura independente e que faz uma análise macroscópica sobre o pensamento. Sobre esse aspecto Vygotsky comenta:

> Piaget constrói o pensamento fora dos processos da aprendizagem, partindo basicamente de que tudo o que surge na criança no processo de aprendizagem não pode ser objeto de estudo no processo de pensamento. Baseando-se nisso, ele estuda a estrutura do pensamento e não se interessa pela originalidade das suas operações funcionais. Piaget separa o processo de aprendizagem do processo de pensamento [...]. O fato de a criança estudar e o fato da criança desenvolver-se não têm nenhuma relação em si (2001, p. 523).

Considerando essas questões o autor parte então para a definição de que para compreender a estrutura do pensamento da criança, faz-se necessário considerar a aprendizagem da mesma, assim, postula que é preciso conhecer sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos no pensamento infantil.

Considerando esses dois termos, Vygotsky considera que a criança já aprendeu muitos conceitos bem antes de entrar na escola, seja a partir de uma resposta a uma pergunta que a criança tenha feito, ou em uma história que tenha escutado; assim, esses conceitos são compreendidos como aqueles adquiridos na experiência vivida da criança em seu meio social, de baixo para cima (da experiência). Pode-se aqui retomar os princípios da lei geral do desenvolvimento cultural: *do externo para o interno*; contudo, os conceitos científicos, também não surgem de um campo desconhecido de uma ideia sem precedente, surgem também de uma experiência da criança, porém, no desenvolvimento do pensamento infantil, assumem um caminho inverso, de cima para baixo.

Para explicar essa relação é possível tomarmos o conceito de "irmão", por mais que a criança já tenha uma vasta vivência com relação a esse conceito, ele não consegue com facilidade, em idade anterior a escolar, definir a generaliza-

ção e significação do conceito: "irmão". Como se o conceito espontâneo apresentasse certa fragilidade, diante do conceito científico; por exemplo, se a criança for solicitada a dizer sobre o conceito de "revolução" diante a uma definição mediada por um adulto ela poderá dizer, de modo que, o conceito científico é mais fraco quando há uma experiência saturada vivida (VYGOTSKY, 2001, p. 529).

Os conceitos espontâneos não são caracterizados por uma consciência ou a possibilidade de uma generalização, ao contrário dos científicos que demandam exatamente esse aprendizado. Pode-se diferenciar o que são conceitos espontâneos e o que são científicos no pensamento infantil e estabelecer suas diferenças, mas ainda assim, há um determinado ponto em que os dois conceitos se cruzam. Esse momento é justamente a necessidade da criança desenvolver-se, com seus conceitos espontâneos, ao nível em que as assimilações dos conceitos científicos sejam mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Outro exemplo interessante a ser destacado é que a criança usa de recursos da gramática de modo bem independente, mas, se for questionada ou solicitada a dar explicação sobre o assunto não conseguirá conceituar, já que o uso desses recursos são "inconscientes", ou melhor, involuntários. Ao ponto que se pode afirmar que no processo de desenvolvimento do pensamento, os conceitos científicos exercem maior domínio que os espontâneos. Isto é, onde está a força – a experiência vivida – está também à fraqueza – falta de domínio consciente – do primeiro (conceito espontâneo). E, onde está a fraqueza – consciência e generalização – está a força do segundo (conceito científico) (VYGOTSKY, 2001, p. 535).

Com a discussão desses dois conceitos – os espontâneos e os científicos – reafirma-se a compreensão de que, por mais que a criança tenha experiências em sua vida cotidiana, seu pensamento não avançará progressivamente, se não

houver a introdução, ou melhor, mediação de um adulto mais capaz; que possa ajudá-la a sistematizar as definições e generalização dos conceitos científicos. Para que ela possa operar e modificar as estruturas micro e macroscópicas de seu pensamento, é preciso que o desenvolvimento de sua capacidade seja analisada e avaliada, considerando o que a criança pode avançar com o auxílio do outro, isto é, com o exercício de um conceito bastante significativo, na Psicologia de Vygotsky, que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerando que os conceitos espontâneos não são caracterizados como conscientes, pois quando a criança entra em contato com esse conceito sua relação é com o objeto em si e não com o seu pensamento sobre ele; é a partir de uma estrutura de generalização, uma relação com sua ideia, em sentido mais amplo, que a criança passa a exercer com esse conceito uma relação consciente e pode praticar uma ação voluntária quanto ao domínio desse conceito, isto é, ter um uso deliberado.

Nessa perspectiva, com a entrada da criança na escola, onde esses conceitos são amplamente mediados, é que os conceitos espontâneos que dominavam o pensamento infantil serão subordinados à apresentação e domínio dos conceitos científicos; pois a mediação estabelecida com esse último passa ser um instrumento do pensamento, para a ampliação dos sistemas de pensamento cada vez mais elaborados e abstratos. Desse modo, a evolução do pensamento passa a se distanciar da relação com o objeto concreto, mas não do seu significado.

Toda essa relação entre os conceitos espontâneos e os científicos, como condições para o desenvolvimento do pensamento, reproduz uma relação já discutida nesse estudo sobre a concepção de Vygotsky para a aprendizagem e o desenvolvimento, nessa concepção, o aprendizado é que alavanca os processo de desenvolvimento.

Considerando o nível do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que teoricamente são imprescindíveis para o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos e dialeticamente do próprio desenvolvimento das funções em si, o estudo de Vygotsky interessou-se por observar: "a maturidade das funções psíquicas", no início da educação escolar, e na influência da educação escolar sobre o desenvolvimento; na sequência temporal do aprendizado e do desenvolvimento; na função de "disciplina formal das várias matérias escolares" (VYGOTSKY, 2000a, p. 122).

Sobre o aprendizado da língua escrita, o estudo dedica-se a responder a questão. Por que existe uma distância de desenvolvimento tão grande entre "idade linguística" na fala e na escrita? Uma primeira resposta já é apresentada quanto à referência de que a história do desenvolvimento da escrita não segue a mesma da fala; pois se diferenciam tanto na estrutura quanto no funcionamento.

A escrita demanda uma abstração que não era comum para a estrutura de pensamento da criança até então; escrever exige que a criança se desligue do aspecto sensorial da fala e substitua palavras por imagens de palavras. Além da necessária relação abstrata da escrita, outras condições são apresentadas pelo autor, considerando as diferenças entre fala e escrita. A princípio, a escrita não tem um interlocutor, a criança não é consciente da necessidade da escrita. Na fala todas as frases têm um destino imediato; na escrita os motivos são abstratos, já que não têm uma satisfação imediata. A fala também tem um componente de involuntariedade. Ao escrever, a criança ou até mesmo o adulto, precisa exercer uma ação analítica deliberada, intencional; é preciso tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la, isto é, a escrita exige um trabalho consciente e domínio de uma estrutura de pensamento; na fala, a criança, nem sempre é consciente das ações mentais que executa (VYGOTSKY, 2000a, p. 124).

Nesse momento faz-se necessário retomarmos um conceito importante: para Vygotsky, a fala interior (egocêntrica) representa uma fala internalizada, que será subsídio para o desenvolvimento do pensamento. Contudo, a escrita pressupõe a existência da fala anterior, isto é, a escrita segue a fala interior, o ato de escrever implica na tradução da fala interior, em outras palavras, a criança no início do seu processo de aquisição da escrita, registra o seu pensamento verbal (VYGOTSKY, 2000a, p. 124).

Entretanto, quanto à estrutura gramatical, os dois processos são distintos. A fala interior (pensamento verbal) é condensada, predicativa, pois o objeto da fala é sempre conhecido por quem pensa falando; já a escrita, demanda recursos de detalhes e completude inteligível. E mais importante nessa relação é que a linguagem escrita exige um domínio das funções psicológicas superiores que ainda não são acessíveis às crianças no início da entrada na escola, pois o domínio é da linguagem oral – aquela em que a criança expressa sem muito domínio ou exigência da sua consciência. Retomemos como exemplo o fato de que a criança utiliza-se de recurso da gramática, contudo, em nível de convenção social espontâneo, não quanto ao domínio lógico da sua função.

Com essa afirmação pode-se de modo aligeirado concluir que, para Vygotsky, o ensino dos conceitos gramaticais não seria importante. Essa pode ser uma armadilha para a compreensão de sua obra já que, ao contrário, é só com o ensino desses conceitos que a criança poderá futuramente ser consciente, dominar e ampliar sua estrutura de linguagem escrita. E ainda, que seja só pelo aprendizado de tais questões que podem possibilitar o seu desenvolvimento. Isto é, a experiência da criança em relação a qualquer objeto de seu meio cultural terá, a princípio, uma internalização direta com o seu significado, que serão os conceitos espontâneos, como se chamou até agora. Para que sua estrutura de pensamento evolua, é preciso que esses conceitos sejam eleva-

dos ao patamar de científicos que, no geral, quer se colocar o conceito como seu significado, isto é, instrumento abstrato para o pensamento.

Todo o cerne da discussão sobre a aquisição dos conceitos espontâneos e científicos que se está aqui referindo, expressa a concepção do autor sobre a aquisição da linguagem escrita, assim como o domínio da aritmética ou dos estudos das ciências humanas ou biológicas; pois todos esses recursos são para o pensamento alimento para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, que são ao mesmo tempo, instrumento e o próprio signo de progresso do desenvolvimento do psiquismo humano.

A concepção de que o "aparecimento" desses dois conceitos tem um registro por caminhos diferenciados e que num determinado nível do desenvolvimento se cruzam e se entrelaçam é que parece ser importante continuar a investigação frente à problemática da aquisição da linguagem escrita.

Se os conceitos espontâneos impregnados de vivência "prática" são para o desenvolvimento um sinal de relação imediata com o objeto, só com a introdução dos conceitos científicos é que o psiquismo humano pode exercer sobre sua experiência um domínio, pois é com os conceitos científicos que o desenvolvimento pode progredir. A aquisição da linguagem escrita exige ações que caminhem na direção de proporcionar à criança que está sob esse processo, essa relação de cima para baixo, como já mencionado, a aquisição da linguagem não é um repertório que ela domine, precisa ser mediado de modo generalizado e amplo, para se tornar um recurso do psiquismo, sua estrutura precisa passar do domínio externo para o domínio deliberado e interno do indivíduo.

Em suma, um conceito científico é para a concepção vygotskiana a verdadeira relação de mediação, pois desde o início, o conceito científico assume esse papel no psiquismo

humano, sua relação não é com objeto em si, mas com o seu significado, que é o que pode ser ampliado e generalizado. Ao passo que os conceitos espontâneos têm um confronto com a situação concreta, o que domina é o objeto concreto; a relação entre eles está no movimento ascendente e descendente que é o que permite o cruzamento entre os conceitos.

Todo conceito espontâneo pode se transformar num conceito científico e para Vygotsky essa é a função sumária da escola; portanto, mesmo que considerando uma sociedade letrada, bem diferente da vivida pelo autor, ainda hoje a aquisição da linguagem escrita é função da escola e precisa ser assumida como um conceito científico. Isto é, sua função demanda de um predomínio das funções psicológicas superiores, voltadas para uma mudança de estrutura de pensamento e sob um domínio espontâneo da linguagem falada ou até da linguagem interior.

Nesse sentido, para a aquisição da linguagem escrita pode-se formular a tese de que, para além da sua experiência imediata com o mundo letrado, é preciso que se tenham métodos eficientes para conduzir as crianças para a apreensão desse sistema de códigos; que se possa oferecer à criança um instrumento para estabelecer uma relação abstrata e superior com a sua função psicológica de escrita da língua materna.

O domínio desse sistema de códigos que é o que permite o domínio da leitura e escrita precisa ser elevado à categoria de sistema de acesso, anterior ao domínio do sentido da leitura, pois essa abstração é posterior para o processo de pensamento.

A aquisição do sistema alfabético (chave para leitura e escrita) precisa ser concebida como uma passagem para o domínio desse recurso, pois a condição de conceito espontâneo para o processo de leitura e escrita também pode ser possível, quando se está na condição inicial do domínio do código. Entretanto, quando esse sistema for avançando, a

concepção de leitura e escrita para o pensamento da criança amplia as funções psicológicas, que dentro da lógica estabelecida entre a relação de conceitos espontâneos e científicos, o segundo subordinará o primeiro e o processo evolutivo está em vias de se estabelecer.

Considerações finais

As considerações apresentadas nesse estudo deixam na verdade, uma grande possibilidade de continuidade e profundidade sobre o tema. A problemática quanto às dificuldade, que os profissionais da educação encontram com relação ao ensino da língua escrita são bastante relevantes para nos empenharmos em abrir novas frentes de estudo com o intuito de redirecionar as concepções já estabelecidas quanto ao tema, e que possam permitir experiências mais eficazes, quanto aos resultados dos níveis de alfabetização no país.

As discussões sobre letramento e alfabetização precisam ser conciliadas não para representar revanchismos ou posições partidárias, de um ou outro pensamento filosófico ou psicológico; é necessário estabelecer princípios científicos com estudos e aplicações objetivas com resultados efetivos para elevar o número de alunos que estão na escola que possam ser classificados como leitores e escritores.

As contribuições de L. S. Vygotsky pode oferecer aos que se dedicarem a esse objetivo, uma concepção filosófica e uma abordagem metodológica, bastante eficiente nessa perspectiva. Como apresentado no estudo, o autor considera o aprendizado da leitura e da escrita como uma função psicológica superior que eleva o pensamento do humano a processos mais abstratos e capazes para estar em seu meio cultural e exercer sua função e de também recriá-lo.

A abordagem sobre a aquisição da linguagem escrita como um conceito científico coloca o fato sob outra base, pois, todo conceito científico vem de uma estrutura externa e precisa ser mediado por outro que já domina tal processo; ou seja, é o professor que precisa saber dominar métodos que possam transportar seus alunos, de uma experiência imediata com a escrita e a leitura para uma dimensão de significação e instrumento para o pensamento.

Referências

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2002.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e Letramento*: repensando o ensino da Língua Escrita. Disponível em http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm. Acesso em 16 de mai. 2012.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. ed., Campinas: Mercado de letras, 2006.

MAINARDES, J.; SIRGADO, P. A. Publicações brasileiras na perspectiva vygotskiana. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.71, Campinas: 2000.

MORAIS, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em 01 de maio. 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, D.P.A. Língua Portuguesa – Letramento. In: TIERNO, G. *A Criança de 6 anos-reflexões e Práticas*. São Paulo: Editora Meca, 2008.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e Alienação. As origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, N. *Sobre o construtivismo*. 2. ed., Campinas: Editores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia.* Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 29-46.

SIRGADO, p. A. Editorial. *Educação e Sociedade***.** Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.71, Campinas, 2000.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas f*acetas. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em 01 de mai.2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, , 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. 3. tiragem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000 a.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica.* Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

[Recebido: 29 set. 2015 - Aceito: 29 nov. 2015]

DISCUTINDO ALFABETIZAÇÕES: A ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA E O LETRAMENTO NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Thaise da Silva[1]

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). Para tanto, contou-se com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, para analisar os discursos de alfabetização presentes em quatro exemplares dos livros didáticos, no Edital de Convocação e no Guia do Livro Didático do PNLD 2010. Tomando como referência os artefatos acima citados constata-se que as disputas entre métodos "tradicionais" e "inovadores" de alfabetização dão espaço para uma bricolagem de metodologias, produzindo a coleção *Letramento e Alfabetização Linguística* do PNLD 2010.
Palavras-Chave: Estudos Culturais; Livro didático de alfabetização; Alfabetização linguística; letramento.

DISCUSSING LITERACIES: THE LANGUAGE LITERACY AND LITERACY IN THE PROGRAM NATIONAL TEXTBOOK

Abstract: This article aims to analyze how discourse in the area of literacy are represented in the textbooks of the National Textbook Program. This involved with the theoretical perspective of cultural studies to analyze the discourses of literacy present in four copies of textbooks in the Notice of Meeting and Textbook PNLD Guide 2010. Reference to the artefacts cited

[1] Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (Dourados/MS/Brasil). Possui graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e mestrado e doutorado em Educação, com ênfase na área de Alfabetização e Letramento. Endereço eletrônico: thaisesilva@ufgd.edu.br.

above can be seen that the disputes between "traditional" and "innovative" literacy methods give space for bricolage methodologies, producing Literacy and Language Literacy PNLD 2010 collection.
Keywords: Cultural Studies; Literacy textbook; Linguistic literacy; Literacy.

Primeiras palavras

Novos *revivals* na área da alfabetização marcam disputas sobre como alfabetizar e qual a melhor forma de fazê-lo. Isso pode ser percebido por meio da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (EFNA)[2] e de outras políticas públicas, como a das novas avaliações sobre o desempenho dos estudantes, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[3] atendendo o ciclo inicial da alfabetização.

Dessa forma, o uso de livros de alfabetização, que havia perdido sua força com a adoção de propostas de alfabetização embasadas na psicogênese, no Brasil, especialmente na década de 1980 (TRINDADE, 2004a), ganha visibilidade a partir da produção e da adoção de "novos" livros de alfabetização linguística e letramento para esses dois primeiros anos do Ensino Fundamental[4]. É importante destacar que o Programa Nacional do Livro Didático de 2010[5] foi o primeiro a produzir materiais didáticos para crianças do primeiro ano

[2] Ao mencionar a palavra alfabetização estarei me referindo ao primeiro ou aos dois anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, usando a sigla EFNA associada a eles.

[3] Curso de formação continuada para professores do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º no do Ensino Fundamental de nove anos) iniciado em 2013 e com previsão de duração até 2015.

[4] Atualmente está em discussão uma proposta para que o Ensino Fundamental inicie aos 5 anos, podendo vir a ser, portanto, Ensino Fundamental de Dez Anos (EFDA).

[5] Doravante usarei a sigla PNLD 2010 para me referir a esse programa.

deste novo ensino fundamental que se caracteriza por dar a alfabetização dois anos para a sua consolidação e desta ter início um ano mais cedo, a partir do seis anos de idade[6]. Diante disso, considero fundamental analisar os livros de 1º ano do PNLD 2010, pois eles marcam a inclusão de novos discursos na alfabetização do nosso país, discursos estes que se reverberam nas ações do PNAIC e nos livros elaborados pelo PNLD 2013.

Se o conceito de *letramento* aparece mais uma vez em destaque desde o Guia do PNLD 2007, o de *alfabetização linguística* mostra-se como a grande novidade do Guia do PNLD 2010. Ao que parece, esse segundo conceito busca atender a demandas de uma política pública recente, uma vez que:

> [...] a escolha das coleções de Alfabetização que nossas escolas públicas utilizarão em 2010 se dá num momento final do processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. (BRASIL, 2009, p. 15).

Ao ser incluído o termo *linguística* junto ao de *alfabetização*, pergunto-me sobre que distinção pretende ser instituída pelo Programa Nacional do Livro Didático 2010 com a inclusão dessa palavra, em vez do uso do termo *alfabetização* somente. Questiono que discursos de alfabetização propiciam a invenção da expressão "alfabetização linguística". Indago, ainda, por que essa "nova" expressão aparece associada ao termo *letramento*.

Essas reflexões serviram em um primeiro momento para despertar meu interesse pelo tema que em seguida apresento, uma vez que acredito que o uso da palavra *linguística* como uma adjetivação feita à palavra *alfabetização* é utiliza-

[6] Em alguns estados do Brasil, como o Mato Grosso de Sul este ingresso foi antecipado para os 5 anos.

da para diferenciá-la das outras tantas alfabetizações[7]. Penso que a partir do momento em que a expressão *alfabetização linguística* ganha as capas dos livros destinados ao primeiro e ao segundo anos do EFNA[8] ela está querendo marcar uma nova forma de pensar o processo de aquisição do código escrito – *alfabetização linguística* – associando-o a um outro discurso bastante contemporâneo – letramento –, marcando assim a efervescência da ressignificação do discurso dos *tradicionais métodos na área da alfabetização*, atualizados pelo da *consciência fonológica*, somado ao da *psicogênese da língua escrita*.

Neste artigo analiso quatro livros de alfabetização destinados ao Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo estes os mais escolhidos pelos professores do primeiro ano do primeiro ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), após seleção do PNLD 2010[9]. Estes exemplares, são representativos de dois grupos que marcam a estrutura dos livros aceitos pelo PNLD para distribuição nas escolas

---

7 Trindade (2005) o conceito de alfabetização sofreu um alargamento de sentido entre os anos de 80 e 90, quando passa a ser estudado o conceito de letramento/alfabetismos. Passando a utilizar outras adjetivações como alfabetização literária, alfabetização matemática, alfabetização digital etc., embora essa autora prefira falar em múltiplos alfabetismos quando se trata de práticas sociais e alfabetização quando se refere à ação de adquirir determinado código.

8 Santaiana (2008) nos dirá que, embora o EFNA tenha sido implantado legalmente em 2005, as discussões que envolvem este nono ano ocorriam desde 2001, ainda que o prazo final de implementação tenha ocorrido somente em 2010, o que justifica a criação e distribuição de "novos" livros para o 1º ano do EFNA em tal ano letivo. Segundo os documentos analisados pela autora, as questões que envolvem a alfabetização estão no centro das discussões, objetivando garantir melhores condições de alfabetização, letramento e prosseguimento nos estudos.

9 Este programa é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), sendo os dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.

públicas do país. Uma análise dos mesmos parece indicar a presença de uma multiplicidade de discursos e suas representações. Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados nos "novos" livros de alfabetização por autores didáticos e editoras, a partir dos princípios e critérios do PNLD 2010 que guiaram a seleção de 19 coleções das 59 inscritas e examinadas pela comissão avaliadora, delimitando, assim, as escolhas docentes às obras didáticas selecionadas por tal comissão.

Além dos quatro livros acima citados e com o objetivo de perceber a constituição destes discursos examino ainda o Edital de Convocação do PNLD 2010 e as resenhas dos livros selecionados para análise presentes no Guia do Livro Didático – *PNLD 2010 Alfabetização e Língua Portuguesa*.

Falando sobre alfabetizações através dos livros didáticos

Para pensar as "novas" alfabetizações a partir do artefato cultural livro didático, trabalho, neste artigo, com o campo teórico dos Estudos Culturais, pós-estruturalistas e pós-modernos e os processos de regulação, produção e consumo no circuito da cultura. Aproprio-me do Circuito da Cultura para que seja possível compreender como se constitui um artefato cultural através da análise dos processos de *representação, identidade, produção, consumo* e *regulação*.

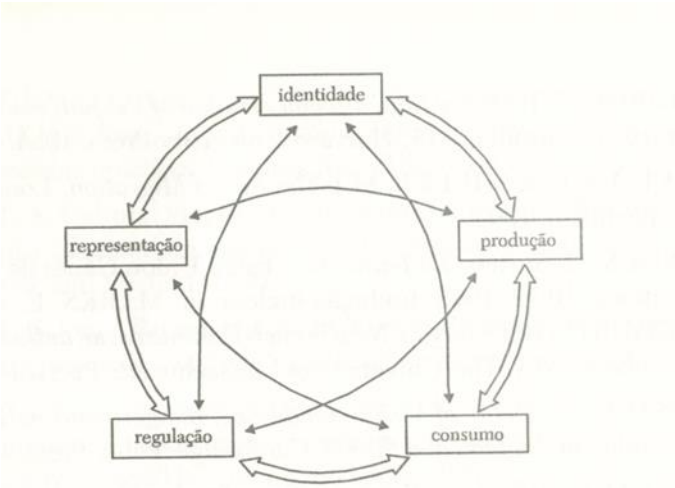


Figura 2 – O circuito da cultura, segundo Paul de Gay et alii (1997).

Diagrama que representa o *Circuito da cultura*. Fonte: Paul de Gay et al. (1997, apud HALL, 2000, p. 69)

Conforme Paul de Gay et al. (1997 apud HALL 2000), para que seja possível ter a plena compreensão de um artefato cultural é necessário analisar os processos de *representação, identidade, produção, consumo* e *regulação*. Esses elementos compõem um circuito; logo, a análise pode começar por qualquer ponto, eles estão interligados e não se trata de um processo sequencial. No caso que analiso, a *representação* refere-se a sistemas simbólicos como textos e imagens visuais que compõem os livros analisados. Esses sistemas produzem significados aos usuários dos livros didáticos, ou seja, produzem *identidades* que lhes são associadas. Essas identidades e os artefatos com os quais elas são associadas são parte de outros pontos desse circuito, sua *produção*, sua *regulação* e seu *consumo*, uma vez que produzidos tanto técnica quanto culturalmente, atingem os consumidores que compram os produtos com os quais eles se identificaram. Dessa forma, um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por

eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo.

A ideia de *circuito da cultura* sugere que os significados são produzidos em diferentes lugares e circulam por meio de diversos processos e práticas. O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos (WOODWARD, 2000). Resumindo: o significado aparece em todos os momentos e práticas do *circuito da cultura* – na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação de condutas sociais. É necessário lembrar que "em todas estas instâncias e em todas localizações institucionais, a linguagem é um dos 'meios' privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado" (HALL, 1997, p. 04). Tal compreensão de linguagem está conduzindo a organização do *corpus* de meu estudo. Para tanto, procuro trabalhar com um conjunto de materiais que me permitam analisar três de suas várias formas discursivas: a da *produção*, a da *regulação* e do *consumo*[10] dos livros didáticos de alfabetização. Esses conceitos foram usados com vistas a investigar:

1. o processo de produção de livros didáticos do PNLD 2010, a partir do exame do *Edital de Convocação do PNLD*;
2. o processo de regulação das coleções *Letramento e Alfabetização Linguística* selecionadas pelo PNLD 2010, a partir do exame das *Resenhas* dos livros do 1º ano de quatro coleções disponibilizadas no *Guia do Livro Didático*, sendo tais coleções e seus livros os mais escolhidos pelas escolas da RMEPA;

[10] Os conceitos de *representação* e de *identidade* do referido *circuito da cultura* estarão contemplados frouxamente neste estudo, uma vez que não são priorizados nas análises que faço enquanto formas de dar visibilidade aos discursos na área da alfabetização presentes em tais obras.

3. o processo de consumo dos livros do 1º ano do EFNA das coleções selecionadas pelo PNLD 2010, endereçados aos alunos que passam a ingressar com seis anos de idade no "novo" 1º ano do EFNA, a partir do exame de quatro livros do 1º ano, tendo como critérios a ordem de escolha de tais livros pelas escolas da RMEPA.

Os Estudos Culturais analisam a pluralidade cultural que compõe os vários modos de vida de um grupo – e é nesse sentido que permitem colocar em suspeição os estudos sobre alfabetização e sobre letramento, examinando sua invenção, sua circulação e seus efeitos em políticas públicas, como a do PNLD.

Outros conceitos utilizados para efetivar esta investigação tratam da forma como a alfabetização passa a ser pensada no Brasil após a década de 80[11]. Segundo Soares (2004) podemos identificar as seguintes fases na alfabetização nas últimas três décadas:

[11] Marzola (2003) observa que foi preciso que a pedagogia adquirisse a base científica que lhe proporcionou o surgimento da psicologia experimental, no final do século XIX, fazendo com que métodos de alfabetização se sustentassem nas diferentes teorias de aprendizagem de cunho psicológico, para que "novos" efeitos de verdade e de poder fossem produzidos na atividade pedagógica ao longo do século XX. Exemplos disso são: no início do século XX, a psicologia associacionista, que fundamentou o método montessoriano de ensino e serviu de base científica para os métodos sintéticos de alfabetização, utilizados desde a antiguidade até meados do século XVIII, mas agora com nova roupagem; a psicologia da forma (*Gestalt*) que, na metade do século XX, fundamentou cientificamente os métodos analíticos de alfabetização, que inicialmente tiveram suas origens em Decroly; a linguística estruturalista de Saussure (1857-1913), que forneceu o suporte científico para os métodos fonéticos. Com tudo isso, deu-se legitimidade à antigas metodologias de alfabetização, possibilitando-lhes participar dos jogos de verdade, ou seja, da disputa pelo poder de dizer a verdade sobre o ensino da leitura e da escrita.

A invenção do letramento – período que teve início, no Brasil, no final da década de 80, que deram início a um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização, uma vez que deixam de se ocupar do *como se ensina* e do *como se aprende*, e passam a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização e do letramento/alfabetismo, além de se voltar para o papel social da leitura, da escrita e da oralidade, não bastando mais saber ler, escrever e falar, ao se tornar "necessário" saber fazer uso dessas habilidades (TRINDADE, 2010).

A desinvenção da alfabetização – outra marca da década de 80 foi a influência dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, fazendo com que os "antigos" métodos e as cartilhas de alfabetização perdessem o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Suas pesquisas tinham por base três princípios: não identificar leitura como decifrado, não identificar escrita como cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Ao se contraporem aos métodos existentes na época, as autoras pontuam que a partir de suas pesquisas muda-se o foco da alfabetização passando do *como se ensina* para o *como se aprende*. Completam dizendo que a ênfase nas habilidades perceptivas – dos métodos –, faz com que sejam deixados de lado dois princípios tidos por elas como fundamentais: o da competência linguística das crianças e o das suas capacidades cognoscitivas.

A reinvenção da alfabetização – discurso que vem ganhando destaque na atualidade, está representado pelo retorno aos métodos fônicos, defendidos por Capovilla, e também por um exaustivo trabalho de consciência fonológica, defendido por Morais, sendo os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2010, sua nova expressão didática, associando-os a outros discursos hegemônicos em circulação nas publicações didáticas, como os da psicogênese e, especialmente, o do letramento.

Analisando documentos: o Edital de convocação e o Guia do livro didático

O atual PNLD foi criado pelo decreto nº 91.542, de 19/8/85. Para Bergmann (2002), esse programa tinha como um de seus principais objetivos a escolha do livro didático pelas escolas, com a participação dos professores do ensino fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, visando à universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de qualificar ainda mais a escolha do livro pelas escolas, desde 1995, o MEC incorporou duas etapas na escolha dos livros didáticos: a primeira delas diz respeito à avaliação do material pela equipe do MEC, que aprova ou não os livros para fazerem parte da lista de escolha dos professores; a segunda diz respeito ao Guia do Livro Didático distribuído às escolas e também disponível *on-line*, que orienta os professores na escolha do material que chega até as instituições de ensino. A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, para serem trabalhados pelo período de três anos.

A avaliação de livros didáticos, instituída a partir de 1995, integra, portanto, o conjunto dos mecanismos por meio dos quais o Estado procura exercer o controle do currículo que acabam por legitimar determinadas tendências metodológicas que se instauram em determinados tempo e espaço na busca de uma melhor forma de ensinar.

Os mecanismos buscam legitimar o que deve ou não fazer parte dos livros didáticos. Têm início com o lançamento do *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2010.* Este documento regulamenta a forma de inscrição e o que deve constar ou não nas obras que serão elaboradas pelas editoras e postas em análise pelo PNLD para serem avaliadas e distri-

buídas nas escolas. Desse edital destaco um fragmento referente aos *Princípios Gerais*, uma vez que este dá uma pequena amostra de como se apresentam os discursos circulantes com relação à área da alfabetização que estão sendo legitimados como orientadores para a produção desses livros didáticos.

Nesse recorte, percebo a presença de alguns discursos recentes associados aos da alfabetização, entre eles o do letramento, incluindo a valorização da oralidade e da diversidade linguística. Os fragmentos[12] abaixo dão noção do que estou pontuando:

Considerando-se as demandas de comunicação linguística, inerentes à vida em sociedade, assim como as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua materna, nos cinco primeiros anos do novo ensino fundamental, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:

> 1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita [...];
> 2. o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, o domínio da escrita alfabética e a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária [...]; o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal [...]; o domínio das normas urbanas de prestígio,

[12] Os trechos apresentados como citações diretas retirados desse *Edital de Convocação*, assim como do *Guia do Livro Didático* foram selecionados nesses documentos fazendo uso das ferramentas "copiar" e "colar" do Word.

> especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; a prática de análise e reflexão sobre a língua [...] (BRASIL, 2007, p. 50).

Tais orientações sobre o ensino da língua materna para os cinco primeiros anos do ensino fundamental voltam a ser mencionadas de forma mais enfática no próximo segmento, seguida da recomendação sobre como devem ser organizadas as coleções de livros destinadas aos dois primeiros anos desse nível de ensino:

> [...] as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização — e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. [...] Nesse sentido, recomenda-se que as coleções destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental organizem-se de forma a garantir que: os livros destinados aos dois primeiros anos configurem-se como livros didáticos voltados para a alfabetização, focalizando, de um lado, as práticas de letramento necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento; [...] (BRASIL, 2007, p. 50). [grifos meus.]

Ao analisar tais fragmentos, que teriam como objetivo auxiliar os autores dos livros didáticos e as editoras a elaborar

uma gama de livros didáticos de qualidade, que pudessem auxiliar o professor na "sua escolha", noto, entretanto, que se trata de uma escolha marcada por interdições (FOUCAULT, 2008). Percebo, assim, que as editoras que quiserem que seus livros sejam aprovados terão que se adaptar à ordem do discurso vigente nesse momento em nossa sociedade. Noto, ainda, que os pressupostos esperados para atender às exigências dos avaliadores dos livros do PNLD são próprios das teorias construtivistas – sobre domínio do sistema alfabético – e dos estudos sobre o letramento, por meio de exploração de diversos gêneros textuais. É feita nestes seguimentos a menção aos documentos oficiais que orientam a educação neste país estando entre os citados: as diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais.

A partir dessas análises, é possível perceber como os discursos impõem, numa relação de poder, as suas verdades por meio da legitimação de métodos de alfabetização tidos como os melhores, podendo ser utilizados por todo o nosso país, com o crivo de um órgão como o MEC, nas coleções do PNLD 2010.

Percebe-se que a escolha dessa metodologia não acontece por acaso, mas sim como resultado do que Foucault (2008) chama de condições de possibilidades, que seriam as condições econômicas, sociais, políticas e culturais que fazem com que certos discursos se estabeleçam como regimes de verdade.

Trindade (2004a) chama a atenção ainda para o fato de que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. Assim, o *Edital de Convocação 2010*, através das metodologias inferidas como sendo as melhores e que recebem a indicação do PNLD, via chancela para os livros de alfabetização que as utilizam, acaba por impingir uma ordem discursiva que pode vir a ser tomada como verdade "única", no momento em que pode passar a ser reconhecida como "a oficial".

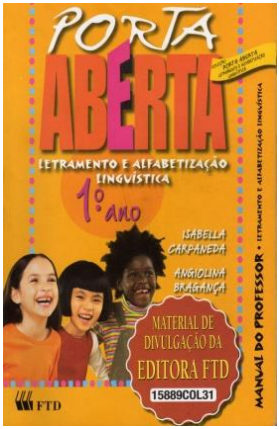
Outra forma de legitimar determinados discursos sobre a "melhor" forma de alfabetizar e regular as escolhas docentes ocorrem através das *Resenhas* feitas pelos avaliadores do PNLD que servem como ferramenta para os docentes realizarem suas escolhas nas suas escolas. Estas resenhas fazem parte do *Guia do Livro Didático do PNLD 2010*. Para este trabalho analiso as resenhas dos quatro livros mais escolhidos pelas escolas municipais de Porto Alegre, uma vez que estes livros serão analisados na seção seguinte.

As *Resenhas* têm a seguinte estrutura: apresentação da capa e nome do livro, autores, editora; uma descrição, incluindo uma visão geral da obra. Na sequência, a obra é avaliada nos quesitos leitura, produção de texto, aquisição do sistema de escrita e oralidade, seguindo, dessa forma, os critérios apresentados e examinados no Edital de Convocação. Para finalizar, aparece o item *Atenção!*, que descreve os cuidados que o professor deve ter ao adotar a obra e como pode ampliar o trabalho com essa coleção, caso o discurso do *Edital de Convocação* não apareça contemplado em sua plenitude nas obras didáticas aprovadas.

Analisando as quatro Resenhas percebe-se através da apresentação que é dada a cada livro os que estão mais de acordo com o discurso do MEC, sendo, neste caso os que trabalham dentro das concepções sociolinguística e da etnografia da comunicação salientando o caráter social do uso da linguagem. Essa forma de perceber o desenvolvimento da linguagem a conectou com a socialização, o uso da linguagem com normas e papéis distintos dependendo do contexto de uso; sendo este percebido, constantemente, em um maior valor ao caráter social em que a linguagem é adquirida, produzida e utilizada, como mostram os seus eixos, derivados dos critérios classificatórios e eliminatórios do PNLD 2010.

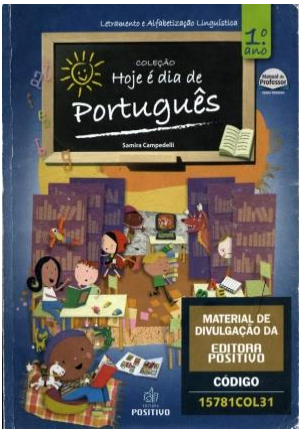
Analisando documentos: os livros didáticos

Nesta seção examino os quatro livros mais escolhidos pela RMEPA. Seguindo a ordem de escolha temos: *Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, nove escolas; *A Escola é Nossa– letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, oito escolas; e empatados em terceiro lugar, sendo adotados por seis escolas, os livros *Vivenciando a Linguagem– letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008 e *Hoje é Dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007.









Capa dos quatro livros analisados seguindo a ordem de escolhas: *Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística (2008), A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística (*2008); *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística (*2008) e *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística (*2007).

Analisando de forma geral estes livros, percebo uma recorrência dos discursos sobre letramento, construtivismo e consciência fonológica, embora os livros tenham uma estrutura diferente. O primeiro deles, pelo trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e de práticas de utilização da escrita e da leitura no cotidiano. O segundo, por meio de atividades que trabalham com a letra inicial e as relações de pictogramas com as formas convencionais de escrita. Os terceiros, por intermédio de atividades que trabalham com aliterações e rimas.

Materializados nesse artefato cultural, localizo os discursos que o PNLD 2010 passou a denominar de *letramento e alfabetização linguística* em seu *Edital de Convocação* e que os volumes dos livros de alfabetização passaram a exibir por meio das coleções selecionadas.

Comparando os quatro livros de 1º ano analisados, podemos agrupá-los da seguinte forma: um primeiro grupo, composto pelos livros *Porta Aberta* e *A escola é nossa*, traz em sua estrutura uma sistematização maior do código escrito. Faço tal constatação a partir do sumário e da primeira unidade de cada um desses livros.


Textos

O caramujo (casa) 180
Anúncio de zoojornal (osso) 186
Todo dia... (escola) 190
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo) 194
A joaninha... (pirilampo) 198
Há hora pra tudo, dizem... (hora) 204
Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha) 206
O meu chapéu... (chapéu) 212
Quero que você me diga... (abelha) 216
O cravo brigou com a rosa... (cravo) 222
É nos dias de festa... (girafa) 228
Aposto que você já viu... (cebola) 232
Com inveja das crianças... (algodão-doce) 236
Periquito maracanã... (periquito) 240
Presentes do quati... (quati) 244
Foi na loja do mestre André... (flauta) 246
Caranguejo não é peixe... (caranguejo) 250
Água (água) 252
Quando a onça-pintada... (onça) 256
Um, dois... (dez) 260
Alfabeto móvel 265


SUMÁRIO

DESENHOS E SÍMBOLOS ... 7
O ALFABETO ... 12
LETRAS E SÍLABAS ... 20
AS VOGAIS ... 26
VOGAIS NASAIS ... 30
ENCONTRO DE VOGAIS ... 32
1 PATO
O Pato, Vinicius de Moraes ... 34
Produção escrita
Escrever nomes de animais ... 37
2 BOLA
Jogo de bola, Cecília Meireles ... 38
Produção escrita
Listar nomes de jogos e brincadeiras ... 41
3 TELEFONE
O telefone, Eva Furnari ... 42
Produção escrita
Continuar história ... 47
4 DOCE
O doce, Parlenda popular ... 48
Produção escrita
Elaborar lista de compras ... 51
5 GALO
O galo aluado, Sérgio Capparelli ... 52
Produção escrita
Criar diálogo ... 57
6 CASA
A casa e o seu dono, Elias José ... 58
Produção escrita
Completar versos ... 61
7 GATO
O gato Guto e o pato Pito
Lucia Pimentel Góes ... 62
Produção escrita
Completar balões a partir de cenas ... 67
8 MACACO
O macaco e a mola
Sonia Junqueira ... 68
Produção escrita
Produzir cartão-postal ... 71
9 VACA
A vaca Mimosa, Sylvia Orthof ... 72
Produção escrita
Produzir foto-legenda ... 77
10 FAMÍLIA
A minha família, Pedro Bandeira ... 78
Produção escrita
Escrever nomes de familiares, listar ações ... 81
11 NUVEM
A nuvem, Lucia Pimentel Góes ... 82
Produção escrita
Redigir texto sobre o ciclo da água ... 87

Páginas do sumário dos livros *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (2008) e *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística* (2008).

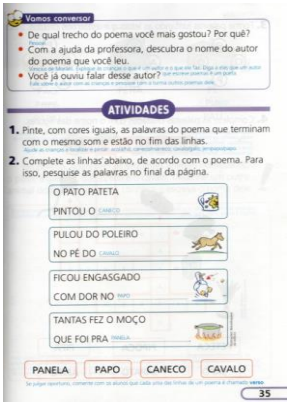
Analisando o sumário podemos perceber uma preocupação em apresentar gradativamente as letras e em sistematizar o trabalho com cada uma delas tendo como referência um gênero textual do universo infantil. A análise da primeira unidade que envolve o trabalho com uma consoante pode dar mais indícios de como se estrutura este trabalho nas coleções que trabalham com este princípio.





Atividades presentes no livro *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo





Atividades presentes no livro A *escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 34[13] e 35[14].

[13] Primeira nota da página 34: "Explore com os alunos os sentidos da palavra *galo*. No poema, significa inchação na cabeça resultante de uma pancada. Pode significar também ave doméstica (macho da galinha). Segunda nota da página 34: "Veja, na *Assessoria Pedagógica*, no tópico Orientações específicas, sugestão para a leitura do poema".

[14] Primeira nota da página 35 – Seção *Vamos Conversar*: "Pessoal. Vinícius de Moraes. Explique às crianças o que é um autor e o que ele faz. Diga a

Nesses livros, a cada unidade, há a apresentação de uma palavra com uma letra em destaque, seguida de uma quadrinha, canção, poema etc. que tenha relação com a palavra a ser trabalhada na unidade e que seja facilmente decorada pelas crianças. Após a exploração oral de cada texto, é proposta a leitura orientada pelo professor, seguida da sistematização do código por meio de atividades com rimas, formação ou exploração de sílabas, atividades que relacionam desenho, leitura e escrita.

Nas coleções que trabalham seguindo em suas unidades as letras do alfabeto, percebe-se uma preocupação maior com a sistematização da escrita, como é o caso das duas primeiras coleções analisadas. As estratégias utilizadas para isso vão desde atividades típicas das cartilhas, decodificação e cópia, passando por um trabalho de consciência fonológica – isso tudo sem abandonar as concepções psicogenéticas de escrita e o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais.

O segundo grupo, composto pelos livros Vivenciando a Linguagem e Hoje é dia de Português, traz na estrutura das unidades os temas geradores com assuntos ligados a um suposto interesse infantil e às questões que marcam a identidade e aos locais de circulação da criança – grupos de convívio social –, sendo que em cada unidade há uma preocupação em trabalhar a partir dos diferentes gêneros textuais. Mais uma vez, isso pode ser evidenciado na análise do sumário e nas atividades dessas unidades temáticas.

---

elas que um autor que escreve poema é um poeta. Fale sobre o autor com as crianças e pesquise com a turma outros poemas dele". Segunda nota da página 35 – Seção *Atividades*: "Ajude as crianças a localizar e pintar: acolá/há, caneco/marreco, cavalo/galo, jenipapo/papo. Se julgar oportuno, comente com os alunos que cada uma das linhas de um poema é chamado *verso*".

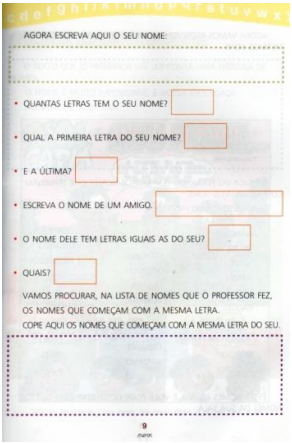




Sumários dos livros: *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, P. 4; e *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 6.

Observando o sumário é possível perceber um "apagamento" das questões que envolvem a sistematização do código escrito dando-se mais evidência às unidades de trabalho. Movimento semelhante pode ser percebido ao se observar as atividades referentes à primeira unidade de cada coleção.





Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 8-9.





Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano,* de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p.10 e 11[15].

Observando em conjunto os sumários e as unidades desses livros, percebe-se uma preocupação em diferenciar a escrita de outros códigos do cotidiano utilizados para leitura – placas, símbolos etc. O trabalho com a aquisição do código

[15] Nota da página 11: "Espera-se que os alunos percebam que a escolha das cores está relacionada às diferentes funções das placas".

escrito é pouco sistematizado e, ao que parece, a imersão da criança em ambientes letrados bastaria para que ocorresse a aquisição do sistema de escrita.

Essas duas coleções se organizam tendo por base temas geradores embasam seu trabalho na exploração de uma diversidade de gêneros textuais, deixando em segundo plano o processo de sistematização da escrita. Quando essas atividades se apresentam, ocorre um trabalho com letra inicial, rima, escrita de palavras, mas parece que a gradação de dificuldades não é observada.

Os quatro livros de 1º ano das coleções analisadas dão um panorama de como os demais livros se organizam, ora trabalhando tendo por base as letras, ora trabalhando tendo por base temas geradores.

Conclusão

Ao final da análise desses quatro livros de 1º ano, poderíamos ter a impressão que as noções de alfabetização produzidas e representadas nesses materiais são múltiplas e talvez dissonantes, porém um exame mais cuidadoso faz perceber algumas regularidades. Vejamos.

Em primeiro lugar, percebo que as atividades didáticas são decorrência do reconhecimento de discursos acadêmicos na área da alfabetização e de outras áreas afins. Esses são avalizados pelo PNLD 2010 a partir dos critérios avaliativos presentes no *Edital de Convocação e no Guia do Livro Didático*.

Portanto, a escolha realizada pelas alfabetizadoras nas escolas é regulada por tal produção, uma vez que o material que chega às suas mãos já passou pela interpretação dada pelos autores didáticos e pelas editoras. Essa avaliação objetiva atender aos critérios de aprovação dos materiais acima citados, bem como pelos critérios dos avaliadores do MEC,

que acabam por adequar os múltiplos discursos sobre a melhor forma de ensinar/aprender a ler e a escrever e letrar.

Em segundo lugar, após a análise dos livros didáticos que fizeram parte deste artigo percebo uma tentativa de ressignificar discursos hegemônicos específicos de determinadas áreas do conhecimento, vistos por fases, por serem datados e, que uma análise discursiva mostra o quanto são "reinventados", ao atualizá-los.

A adjetivação dada à alfabetização, ao denominá-la de *alfabetização linguística*, é um exemplo de tal atualização entre os discursos do PNLD 2007 e do PNLD 2010. O PNLD de 2007 trazia os livros selecionados em três grupos, reconhecendo como os melhores aqueles que traziam uma abordagem equilibrada dos componentes da alfabetização e do letramento. Já o de 2010, ao distinguir a alfabetização do letramento, a reconhece como linguística, o que me leva a reconhecer que a hegemonia cognitivista da psicogênese cede espaço à inclusão do discurso da consciência fonológica no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita, sendo essa a grande novidade do PNLD 2010 em relação ao PNLD 2007.

Assim, enquanto os dois livros mais escolhidos pela RMEPA – *Porta Aberta* e *A escola é noss*a – trazem as marcas desse discurso "renovado" dos antigos métodos sob uma "nova" roupagem, reconhecida como consciência fonológica, os outros dois livros mais escolhidos – *Vivendo a linguagem* e *Hoje é dia de português* – tomam o letramento como trampolim para a aquisição do código. Reconheço, portanto, a predominância do discurso da *reinvenção* da alfabetização nos dois primeiros livros pelo tipo de atividades propostas marcadas por um investimento na estrutura da língua em um contexto de letramento. Já o discurso da *invenção do letramento* marca presença nos outros dois livros por um investimento mais frouxo nas atividades envolvendo a relação gra-

fema-fonema, ao privilegiar um investimento no contato com uma diversidade de gêneros textuais.

Concluindo, posso dizer ainda, que se em épocas anteriores o discurso hegemônico foi o dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, substituídos, por certo período e em determinados contextos, pelas concepções psicogenéticas da língua escrita, mais recentemente, tais discursos são somados e reinventados por outras interpretações, como as do letramento e da consciência fonológica a partir do destaque dado a tais discursos nas coleções de alfabetização do PNLD 2010. Assim, em diferentes instâncias, parece-me que o PNLD 2010, com seus critérios de elaboração dos livros didáticos definidos pelas práticas e eventos de leitura, produção de textos e oralidade e pela aquisição do sistema de escrita, participa de uma rede discursiva que pretende ordenar a *produção, regulação* e *consumo* das coleções de alfabetização em nosso país, reinventado a alfabetização nas páginas dos "novos" livros de 1º ano para os "novos" alfabetizandos do "novo" Ensino Fundamental.

Diante do que foi dito, constato que, ao que parece, as disputas entre métodos "tradicionais" e "inovadores" de alfabetização dão espaço para uma bricolagem deles, atualizando o discurso dos métodos de ensino da leitura por meio do discurso da consciência fonológica que, por sua vez, é associado aos da psicogênese da língua escrita e do letramento para produzir a coleção *Letramento e Alfabetização Linguística* do PNLD 2010.

Referências

BERGMANN, Leila Mury. *Representações da tv no livro didático de Língua Portuguesa*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: cultural representations and signying proctires*. London, Thourand, Um delhi: Sage/ Open University, 1997, p. 1-58.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e Diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (Org.). *O ensino sob o olhar dos educadores.* Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

SANTAIANA, Rochele da Silva. *Mais um ano é fundamental*: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais/CEALE, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN; Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luiza M. (Org.). *Alfabeletrar*: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 13-24.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos*: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005. p. 123-134.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e*

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONTES CONSULTADAS

Livros Didáticos de Alfabetização do PNLD 2010 analisados:

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: FTD, 2008.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Hoje é Dia de Português* – Letramento e Alfabetização Linguística. Curitiba: Positivo, 2007.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini. *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Lourdes Sirtoli de. *Vivenciando a Linguagem* – Letramento e Alfabetização Linguística. Curitiba: Base, 2008.

Documentos do PNLD 2010 analisados:

BRASIL. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD 2010, 2007. Disponível em: <http//:www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2890>. Acesso em: 05 maio 2007.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

[Recebido: 09 nov. 2015- Aceito: 29 nov. 2015]

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: CORPO, PALAVRA E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Andreia Ines Hanel Cerezoli[1]

Resumo: Nesse trabalho aborda-se a questão da multimodalidade constitutiva dos gêneros orais, mais especificamente a vídeo-aula. Tem como objetivo identificar os meios não-linguísticos, ou seja, multimodais, presentes no gênero vídeo-aula e refletir sobre a construção dos sentidos oriundos de tais fatores. A pertinência científica do trabalho reside no fato de que com o avanço das discussões do ensino de línguas baseado nos gêneros textuais, incluindo-se os orais, é preciso saber como tais recursos multimodais podem ser explorados, tanto no ensino quanto na avaliação. Assim, o trabalho traz, inicialmente, recortes teóricos sobre letramento, multiletramento, multimodalidade, de Marcuschi (2010) e Rojo (2012, 2013) e, sobre gêneros textuais de (Bakhtin, 2011) e Schneuwly e Dolz (2004) que encaminham as análises. Em seguida, busca-se compreender as "características" dos gêneros textuais orais e apresentar postulados teóricos que permitem compreender a vídeo-aula como um gênero textual, fundamentados principalmente em Maingueneau (2013). Na sequência, realiza-se a análise dos aspectos multimodais em uma vídeo-aula e encerra-se o trabalho apontando-se suas contribuições ao ensino e possíveis avanços decorrentes de futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Gêneros textuais. Gêneros textuais orais. Multimodalidade.

[1] Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos – pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Endereço eletrônico: andreia.cerezoli@uffs.edu.br.

GrauZero
Revista de Crítica Cultural

GENDER TEXTUAL ORAL: BODY WORD AND CONSTRUCTION OF THE SENSES

Abstract: This work approaches the question of the constitutive multimodality of oral genres, specifically the video lesson. It aims to identify the non-linguistic means, in other words, multimodals, present at the video lesson gender and ponder the construction of meanings originating from such factors. The scientific relevance of this work lies in the fact that, with the advance of discussions about language teaching based on textual genres, including the oral ones, we must know how such multimodals resources can be exploited, both in teaching and in the evaluation. Thus, the work brings, initially, theoretical clippings about literacy, multiliteracy, multimodality of the Marcuschi (2010), Rojo (2012, 2013), textual genres of the (Bakhtin, 2011), and Schneuwly e Dolz (2004) that precede the analysis. Then we intend to understand the "characteristics" of oral genres and present the theoretical posits that enable to understand the video lesson as a textual genre of the Maingueneau (2013). After this, is made the analysis of multimodal aspects in a video lesson finishing the work by pointing out its contributions on education and possible improvements arising from forthcoming researches.
Keywords: Textual genres. Oral textual genres. Multimodality.

Introdução

Nos discursos voltados para o ensino das línguas, atualmente, percebe-se a constante presença dos termos multiletramentos e gêneros textuais como elementos essenciais para que os sujeitos possam participar ativamente das práticas sociais. Nesse contexto, o presente trabalho aborda a questão da multimodalidade presente dos gêneros orais, com o objetivo de identificar quais são os meios não-

linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos nos gêneros orais. Isso porque os gêneros orais, embora reconhecidos como fundamentais nas práticas sociais em todas as bibliografias que abordam a questão metodológica do trabalho com os gêneros, ainda figuram com pouco destaque, situação denunciada por Schneuwly e Dolz (2004). No entanto, quando propõe-se a leitura e/ou produção de um gênero oral o produtor/leitor precisa ter competência para reconhecer os fatores multimodais presentes naquele gênero, bem como avaliá-los na perspectiva da construção dos sentidos do texto, de forma que corpo e palavra estejam de tal forma "integrados" que cooperem para a construção dos sentidos desejados.

Assim, o trabalho apresenta inicialmente os conceitos de letramento, a partir de Marcuschi (2010) como as diferentes maneiras que uma pessoa participa de práticas sociais, o conceito de multiletramento e multimodalidade a partir de Rojo (2012, 2013) respectivamente, que apresenta o primeiro a partir das duas dimensões que envolvem a definição "multi" das práticas de letramento contemporâneas, e define o segundo como as diferentes linguagens que compõem os diferentes textos e exigem práticas singulares para fazer significar. Em seguida, apresenta-se a questão dos gêneros textuais a partir de Bakhtin (2011) quando destaca as três dimensões fundamentais do gênero, a saber, plano composicional, conteúdo temático e estilo. Mas também a partir da contribuição de outros autores como Schneuwly e Dolz (2004) que destacam, principalmente, as peculiaridades dos gêneros textuais orais e as dimensões de análises necessárias para tomar os gêneros orais como objetos de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se o *corpus*, mobilizando diferentes perspectivas teóricas para "validar" a vídeo-aula como um gênero textual, já que o termo ainda não se encontra dicionarizado, sendo necessário elencar as tipologias de definição de um gênero textual, propostas por Maingueneau

(2013), a fim de verificar se tal "texto" de fato, poderia ser classificado como um gênero textual, ou apenas seria uma variação dos elementos de um outro gênero, considerando o pressuposto da presença de elementos "relativamente estáveis" na constituição de um gênero textual. Finalizando o trabalho, analisa-se os critérios multimodais presentes na vídeo-aula e a construção de sentidos que esses permitem, além de situações em que corpo e palavra não convergem para a construção de um determinado sentido, ou seja, a palavra pretende construir um universo de significação, mas o corpo não coopera para tal construção, revelando um novo universo de significados. Nas considerações finais, apresenta-se as contribuições desse trabalho para o ensino, bem como possíveis desdobramentos teóricos posteriores.

Letramento(s), multiletramento(s) e multimodalidade(s): a compreensão da dimensão social do texto

Essa seção tem como objetivo trazer alguns pressupostos sobre os termos "Letramento(s), Multiletramento(s) e Multimodalidade(s)", sem a pretensão de esgotar suas discussões, mas com o intuito de localizar o leitor, mostrando com quais perspectivas teóricas dialoga-se, visto que a "popularização" de tais conceitos, permitiu o uso dos mesmos para trabalhar com diferentes perspectivas teóricas, tornado necessário delimitar em quais perspectivas se está fundamentando as análises. Nesse sentido, compartilha-se o entendimento de Marcuschi (2010, p. 25) que compreende letramento como a participação de forma significativa em eventos de letramento, como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado pois identifica o valor do dinheiro, reconhece o ônibus que deve tomar para chegar ao seu trabalho, resolve cálculos complexos, etc., mas não lê jornais, ou escreve e-mails, bem como os indivíduos que desenvolvem tratados de Filosofia ou escrevem romances. Assim, afirma-se que letramento assume uma dimensão muito superior à alfabetiza-

ção, não reduzindo a importância desta, mas mostrando que mesmo sem o domínio do código escrito, uma pessoa pode ser considerada letrada, já que participa ativamente de diferentes práticas sociais, inclusive mediadas pela escrita.

Reconhecendo que letramento não envolve um só campo das práticas sociais, ou somente uma determinada classe da sociedade, Rojo (2013, p. 14) mostra que o Grupo Nova Londres apresenta o conceito de multiletramentos. Na definição apresentada, a autora chama a atenção para o prefixo "multi" que aponta para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem. Tanto a multiplicidade das linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos, bem como a pluralidade e a diversidade cultural impregnada pelos autores/leitores contemporâneos e como os significados são construídos.

Na análise que será desenvolvida na sequência, interessa apenas o primeiro aspecto, aquele que a autora apresentou como "a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos", embora destaca-se que tal separação seja apenas, visto que na composição dos gêneros os dois aspectos aparecem interligados, um como decorrência do outro. Feita tal observação, assume-se que a multimodalidade que é aqui entendida, segundo a definição trazida por Rojo (2012, p. 19):

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. [...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A partir desses apontamentos, Rojo (2013, p. 22 apud Lemke, 1998) traz observação sobre a materialização desses

conceitos teóricos, quando afirma que um letramento é sempre um letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso daquele determinado gênero. Tal afirmação reforça a premissa de que os conceitos acima explicitados não podem ser "olhados" distanciados de uma materialidade textual (oral ou escrita); os gêneros textuais são materialidades que permitem e exigem o desenvolvimento de uma série de competências para a participação significativa em sociedade. Por isso, na próxima seção aponta-se reflexões sobre a questão dos gêneros textuais.

Gêneros textuais: o material textual das práticas sociais

Considerando a dimensão social das atividades mediadas pelos textos, recorre-se aos postulados de Bakhtin (2011, p. 261-262) que define que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de um referido campo da atividade humana. Tais enunciados representam as condições específicas e as finalidades de cada campo específico não só pelo seu conteúdo e pela forma como os recursos linguísticos são selecionados e organizados, mas, principalmente, por sua construção composicional. Ao mesmo tempo que cada enunciado particular é individual, a sociedade, nas suas diferentes esferas ou campos específicos, elabora seus tipos relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso. Não cabe aqui explicitar cada um dos elementos que, segundo Bakhtin, definem os gêneros textuais, visto que outros trabalhos já realizaram tais apontamentos. Interessa mostrar que a compreensão fundamental acerca do que é gênero textual está ancorada nos pressupostos bakhtinianos e que se busca outras referências que dialogam com tais postulados teóricas, mas explicitam algumas questões pontuais, como a im-

portância dos diferentes suportes na composição dos gêneros textuais.

Nesse momento, destaca-se as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) acerca de compreensão dos gêneros como suporte das atividades de linguagem:

> Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornaram dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

Percebe-se que os autores retomam os três postulados de Bakhtin, considerando a atividade de linguagem, a materialidade concreta. E, nessa dimensão de materialidade concreta, percebe-se um maior predomínio de atividades de ensino e pesquisa voltados para os gêneros escritos, enquanto os gêneros orais aparecem, muitas vezes, apenas como "existindo", mas não como objeto de análise, ensino e pesquisa. O que evidencia uma grande lacuna, pois como aponta Rojo (2013, p. 20 apud CHARTIER, 1998) "o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...]", diante desses inúmeros aspectos, é preciso compreender

mais sobre as propriedades dos gêneros textuais orais, propostas do decorrer do texto.

Os gêneros textuais orais: das práticas cotidianas a objeto de ensino-aprendizagem

Tratar dos gêneros textuais como objeto de pesquisa vem sendo uma feliz tendência, como já fora afirmado, não só nas academias, mas também nas escolas de educação básica. Porém, o tratamento dado aos gêneros textuais orais ainda merece maior atenção, como denunciam Schneuwly e Dolz (2004, p. 125):

> Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios, etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Realidade essa, que justifica esse objeto de investigação. Ainda, no sentido de compreender as dimensões dos gêneros textuais, coloca-se as palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 116) quando afirmam que a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator, ou seja, o locutor age linguisticamente considerando o lugar social que ocupa, o destinatário, o tema e a finalidade que tem. A escolha do gênero nessa perspectiva, define para o enunciador o que é dizível (conteúdo) e a forma de dizê-lo (plano composicional e estilo) e, para o destinatário, a expectativa do texto que receberá.

Seguindo esses parâmetros, cabe ressaltar algumas peculiaridades dos gêneros orais que merecem ser consideradas, como as formas institucionais do oral que segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 121)

> [...] implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais: o que será dito não se elabora apenas *hic et nunc*, mas necessita de uma preparação, em modalidades diversas, que entra em interação com o processo de produção em situação; a palavra alheia não é somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida antes, alhures, por outros não presentes aos quais igualmente se dirige: a da instituição e a de seus membros representantes.

Percebe-se que a presença do outro no texto oral não se dá apenas na interação imediata, mas em todo processo de produção e elaboração. Ainda em relação às peculiaridades dos gêneros orais, é preciso ressaltar sua natureza "multimodal", que Schneuwly e Dolz (2004, p. 133) definem como "Tomar a palavra, esta em relação íntima com o corpo". Assim, denunciam que a comunicação oral é complexa no sentido de que não se esgota nos meios linguísticos ou prosódicos, mas observam que a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa pode confirmar ou invalidar a codificação linguística. Complementando essa posição, trazem um quadro que mostra os meios não-linguísticos da comunicação oral, que apresenta-se abaixo:

Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 143)

Mangueneau (2015, p. 159-160) reforça o princípio de que o discurso oral já é multimodal por natureza, visto que a comunicação ativa simultaneamente a produção de sons e movimentos corporais, no entanto, ressalta que a gestualidade não ilustra apenas o que a fala diz, há uma relação de complementaridade entre ambas. Assim, mostra-se a necessidade da escolha de gêneros para o trabalho com o oral, uma vez que somente a materialidade do gênero permite trabalhar os fenômenos de textualidade oral em estreita relação com as situações de comunicações reais, pretensão da próxima seção, quando busca-se elementos para definir o presente *corpus*, "a vídeo-aula".

O *corpus* e os critérios multimodais na construção dos sentidos da vídeo-aula

Devido à propagação e à divulgação dos cursos EAD (Educação à Distância) as vídeo-aulas estão sendo cada vez mais requisitadas. No entanto, muitas vezes são consideradas apenas como a transposição do gênero oral "aula expositiva" para o suporte digital. Assim, selecionou-se como *corpus* desse trabalho, a vídeo-aula abaixo indicada, seguindo os padrões de Rojo (2012, P. 19) para incluir no texto linear, a indicação de um texto veiculado em um suporte midiático.



Disponível em: https://www.youtube.com Acesso em 05/06/2015

A complexidade dessa tarefa, inicia-se pela definição do termo "vídeo-aula" e, para grande surpresa, o termo ainda não está nos dicionários, provavelmente, devido ao recente "surgimento" da expressão. Isso porque, como afirma Rojo (2012) a contemporaneidade possibilitou o surgimento de novos textos, que desafiam a capacidade de leitura e compreensão, bem como de produção de textos adequados às situações sociais das quais participam. Maingueneau (2013) propõe que um gênero pode ser definido em função de três tipologias, a saber: comunicacionais, de situação de comunicação e linguísticas e discursivas, além do critério da utilidade dos gêneros de discurso. Definir o gênero vídeo-aula, a partir de cada uma das tipologias propostas pelo autor, é a proposta da sequência.

As tipologias comunicacionais podem estabelecer classificações pelas funções da linguagem, propostas por Jakobson, e, segundo essas, a vídeo-aula em questão seria um discurso metalinguístico, uma vez que usa a língua para pensar sobre o próprio código. Ou, pela função que esse gênero instaura na sociedade, nesse caso, na instrução.

As tipologias de situações de comunicação diferem das primeiras por considerarem o caráter historicamente variável dos gêneros textuais. Assim, diferenciam "tipos e gêneros" sendo que os gêneros de discurso, como define Maingueneau, pertencem a diversos *tipos* associados a vastos setores de atividade social. A vídeo-aula estaria ligada ao setor de atividade social educação, num lugar institucional escola, universidade.

As tipologias linguísticas e discursivas, não foram desenvolvidas de forma suficiente, para classificarmos a vídeo-aula segundo tais tipologias. Já no critério de "Utilidade dos Gêneros", o autor destaca dois aspectos: um fator de economia, já que a medida que "domina-se" um gênero, se é capaz de reconhecer e elaborar "hipóteses" sobre o que espe-

rar daquele texto. Nesse cenário, elabora-se hipóteses de que na vídeo-aula um professor "ensina" alguma coisa, através de explicações e exemplos, ou seja, dá uma aula.

Ainda na busca por elementos que permitem afirmar que a vídeo-aula é um gênero textual, Bazerman (2011, p. 13) afirma que em geral, não temos muitos problemas para reconhecer os gêneros como formas textuais típicas em funcionamentos específicos, nem para identificar e entender aqueles gêneros que temos contato pela primeira vez, já que, em geral, são extensões de outros preexistentes. Logo, um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica, assim a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam como seus enquadres, mas que permitem mudanças.

O autor destaca a questão sócio-histórica como fator fundamental no reconhecimento ou elaboração de um gênero, pois, segundo afirma, todo gênero surge de um outro gênero já existente, apenas é "modificado" para atender a questões específicas de suporte, por exemplo. Complementando, Sobral (2009, p. 115) reflete sobre a questão da estabilidade e mutabilidade dos gêneros do discurso e assim define "O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro." Essa afirmação, permite ancorar a vídeo-aula como um gênero, já que conserva muitos traços da "aula" propriamente dita, mas transformada pelo uso da tecnologia, que permite que esse gênero aconteça em situações assíncronas, impossíveis para o gênero "aula".

Sobral (2009, p. 127-128) ainda afirma que os gêneros nascem numa dada relação sócio-histórica de discursividades e de suas relações com outros gêneros, que por assimilação

ou oposição direta ou indireta, num determinado momento histórico, leva ao surgimento de gêneros; segundo, que só adquirem o estatuto de gêneros quando uma nova esfera advém de uma determinada esfera primeira. Tal apontamento reforça a ideia de que a vídeo-aula nasce das aulas propriamente ditas, influenciadas pelo avanço das tecnologias e do surgimento das EAD. Comprovado que trata-se de um gênero textual oral, passa-se a analisar as questões multimodais significativas na construção dos sentidos nesse gênero textual.

A análise: foco nos elementos não-linguísticos

A vídeo-aula selecionada como *corpus* desse trabalho, está indicada no site de busca *You Tube* como "Aula de Português – Onde X Aonde – Profa. Rafaela Motta", tem duração de 5:12 (cinco minutos e doze segundos) e, é possível perceber que a mesma faz parte de um universo maior de vídeo-aulas, enumeradas e ministradas pela mesma professora, provavelmente elaboradas com o objetivo de veiculação em algum curso preparatório para concurso. O efeito de publicidade é criado quando, nos primeiros três segundos aparece no vídeo a pergunta "Aprovação em concursos públicos? E, em seguida, "Mestre dos concursos", a indicação do site www.mestredosconcursos.com.br e da imagem de um boneco, segurando um objeto semelhante a uma régua, possivelmente um "professor", que permanece no canto inferior direto da tela, durante todo o tempo da vídeo-aula. A partir dos cinco segundos, inicia-se a vídeo-aula.

Inicia-se a análise dos fatores multimodais, pelo critério que Schneuwly e Dolz (2004, p. 143) definiram como "DISPOSIÇÃO DOS LUGARES". A professora coloca-se em frente de uma lousa branca, que já traz alguns exemplos de frases onde passa a trabalhar. A sala de aula é clara, passando a ideia de um ambiente sereno. Em alguns momentos, a

professora posiciona-se em frente a lousa, quando solicita a atenção para si mesma e, em outros momentos, coloca-se ao lado do quadro para que o foco fique nos exemplos, questões colocadas no quadro.

Quanto ao "ASPECTO EXTERIOR" observa-se que a lousa aparece impecavelmente branca, limpa, o que transmite a ideia de organização, higiene. A professora está vestida com cores neutras e com penteado discreto. O que permite que esses recursos não "concorram" com os elementos da aula, o conteúdo propriamente dito. Analisando a "POSIÇÃO DOS LOCUTORES" a professora, constantemente, dirige-se ao interlocutor "virtual", por expressões que constroem uma situação de proximidade (senhores, galera, uso do imperativo, você(s)) como se os "alunos virtuais" participassem das explicações. Pode-se destacar, também, como "MEIOS CINÉSICOS" significativos para a construção dos sentidos, as atitudes corporais de piscar e movimentar as mãos, bem como as mímicas faciais de aprovação/reprovação, que associadas aos "MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS" de entonação de voz, quando quer chamar a atenção dos alunos para algum aspecto pontual da explicação, as pausas entre os tópicos explicados e na emissão de palavras "chave" para a compreensão do assunto apresentado, são aspectos importantes para a construção dos sentidos nesse texto e aparecem no decorrer de toda a vídeo-aula. Assim, destaca-se a exploração dos meios cinésicos e para-linguísticos como recurso para "prender" ou "reaver" a atenção do aluno virtual. Pode-se apontar dois "lapsos" que poderiam ser interpretados como "insegurança" aos 3:45 quando a professora mexe no cabelo e aos 3:54 quando deixa de "encenar" a aula e dirige o olhar para outro ponto, como se procurasse algo, ou alguém interferisse na progressão da aula. Tal situação permite validar a ideia de Schneuwly e Dolz (2004) que afirmam que poucas vezes se persegue os gêneros orais como objeto de ensino, já que uma simples edição dessa vídeo-aula, conhecendo-

se a importância desses aspectos não-linguísticos, permitiria a construção de sentidos mais "coerentes" ao texto.

Reflexões finais: mostrando novos horizontes

No atual cenário, como o avanço "surreal" das tecnologias, as vídeo-aulas estão a cada dia mais populares e requisitadas em diferentes suportes, e as instituições de educação, seja pelo ensino, seja pela pesquisa, devem permitir envolvimento com tal gênero. Não só no sentido de utilizá-lo como ferramenta de ensino, mas como objeto de análise da construção dos seus sentidos pela presença constitutiva de diferentes recursos multimodais. Nesse sentido, é preciso conhecer tais modalidades, não só pelos "professores de texto", mas também pelas equipes de gravação, editoração, etc. que participam da produção e divulgação desses textos, a fim de utilizá-las, inclusive, como critérios de avaliação de outros gêneros orais, uma vez que "apresentar" um trabalho ou proferir uma palestra com as mãos no bolso, ou mascando chicletes, pode comprometer a construção de muitos sentidos nesses textos. Isso porque, Toldo (2002) já afirmara que não se acredita poder analisar um texto que se manifesta por diferentes linguagens observando, analisando e estudando apenas uma delas. Se o texto é um todo organizado de sentido e se esse todo é composto por manifestações sígnicas, sua análise deve, obrigatoriamente, contemplar todos os seus planos de expressão, todas as suas manifestações, todos os elementos de sua superestrutura e, também, seus meios não-linguísticos. No caso dos gêneros orais, toda a dimensão dos elementos não-linguísticos da comunicação oral, devem ser analisados de forma "competente", no sentido de se desenvolver as competências para analisar a construção dos sentidos produzidos pelos mesmos.

Quanto às possibilidades de avançar cientificamente, afirma-se que os postulados desenvolvidos por Maingueneau

(2002) que abordam a questão da cena de enunciação, que segundo o autor (2015, p. 117) "apresenta a vantagem de poder referir ao mesmo tempo um quadro e um processo [...]", cenografia e o fenômeno do *ethos* podem ampliar muito a relevância das questões multimodais nos gêneros orais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TOLDO, Claudia S. A relação entre palavra e imagem no texto publicitário: Linguagens que argumentam. *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v.37, n. 3, p. 149-162, setembro, 2002.

[Recebido: 16 set. 2015- Aceito: 07 nov. 2015]

HIP HOP: CULTURA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA A PARTIR DO CONHECIMENTO

Maria Isabel Baldo[1]

Resumo: Respaldado no horizonte de *educação popular* de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à prática educativa como a junção do saber popular com o saber erudito, e na perspectiva da *ecologia de saberes* promulgada por Boaventura de Sousa Santos, o presente artigo pretende situar a cultura Hip Hop — por nós aqui entendida também como um movimento social urbano — como possibilidade possível de educação emancipatória e, deste modo, de empoderamento e visibilidade social de vozes silenciadas nas periferias, respaldada na resistência e na participação coletiva.
Palavras-Chave: Cultura Hip Hop. Educação Popular. Ecologia de Saberes. Emancipação.

HIP HOP: RESISTANCE AND RE-EXISTANCE CULTURE FROM THE KNOWLEDGE

Abstract: Based on Paulo Freire´s popular education horizon, especially in the educative practice as the junction between the popular knowledge and the erudite knowledge, and in the ecology knowledge perspective said by Boaventura de Sousa Santos, this article aims to place the Hip Hop Culture — here understood also as an urban social movement — as a possible way in the emancipatory education and, this way, of empowerment and social visibility of silenced voices in the suburb, based on the resistance and collectivity participation. *Keywords*: Hip Hop Culture.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Campus de Franca – SP. Endereço eletrônico: mariaisabelbaldo@gmail.com.

Popular Education. Ecology Knowledge. Emancipation.

Introdução

Pensar sobre a educação no Brasil e, assim, sobre a política educacional, requer uma lembrança histórica no que se refere aos aparatos legais que constituíram legitimidade à política pública em educação. Neste sentido, interessa-nos reportarmo-nos aos avanços concernentes após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, após a sistematização das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — a primeira promulgada em dezembro de 1961 e, a atual, em vigor desde dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, de nº 9.394/96 —, as quais estabeleceram a educação como direito social.

A partir destas legislações a educação passou a ser um direito de todos, inclusive daqueles em que a idade ultrapassasse a faixa etária prevista, e um dever do Estado em assegurar sua gratuidade, bem como em proporcionar a igualdade nas condições de acesso e permanência dos alunos às instituições de ensino.

No entanto, refletir sobre a educação no Brasil pressupõe também esforço intelectivo a fim de compreender os interesses de uma classe dominante aspirante, especialmente a partir dos anos 1920 com o imperativo da reformulação do Estado e, posteriormente, na década de 30 com a intensificação do processo de industrialização e urbanização do país.

Neste sentido, com a construção idealizada do Estado-nação como representação da identidade nacional promulgou-se a necessidade de uma escola pública, enquanto escola do Estado, para a construção da socialização e centralização de identidades dispersas, sendo, portanto, a escola, local

privilegiado para a transmissão de valores os quais integram um projeto societário homogeneizante. Em seguida, com o advento da urbanização, resultado do período de industrialização, impulsionado por Getúlio Vargas, a escola, também nesta perspectiva homogeneizadora, passa, sobretudo, a trilhar seu projeto pedagógico no caminho dos interesses da classe dominante que necessita, nessa conjuntura, de mão-de-obra especializada para o trabalho nas emergentes indústrias.

Assim, o processo educativo implantado por esse Estado que atende aos interesses de uma classe dominante, reproduz os modos de vida hierarquizados e especializados da sociedade industrial, efetivando a distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro destinado aos que têm acesso à escolaridade média, já historicamente fundada com esse intuito; e o segundo predestinado a própria classe dominante, que tem acesso ao nível superior de ensino.

Não obstante, a escola, através da violência simbólica — conceito estudado por Pierre Bourdieu — a qual é compreendida genericamente como a imposição legítima da cultura dominante desconsiderando as diferenças socioculturais, privilegia teorias e práticas da classe dirigente que comumente obscurece as desigualdades sociais, efetivando o discurso meritocrático, no qual as disparidades sociais são convertidas em fracasso individual cognitivo. Nessa medida, pressupõe-se uma distinção entre os mais inteligentes e estudiosos, que naturalmente por serem mais dedicados têm sucesso escolar e pessoal, e os pouco esforçados, os quais, por mérito de não se dedicarem, estão fadados ao fracasso escolar e pessoal. Desta forma, como nos afirma Oliveira, a desigualdade propiciada por essa ideologia na escola se reproduz também na sociedade, contribuindo, aliás, para sua reprodução e legitimidade.

> A escola constituída para os competentes, hierárquica e meritocrática, no seu cotidiano reproduz representações e valores excludentes que interferem negativamente na vida das crianças. [...] A superioridade versus a inferioridade implementada como prática na escola é introjetada pelos discentes como algo "natural". E esse aprendizado escolar passa a ser vivido por eles também na sociedade. (OLIVEIRA, 2003, p. 112).

Podemos afirmar, portanto, que os interesses da escola tradicional, a qual conhecemos hoje, caminha interligado aos interesses da classe dominante que, é também, desta forma, dirigente, e procura cotidianamente reproduzir sua própria ideologia, legitimando as disparidades sociais.

A despeito do que tradicionalmente a escola tem apregoado, de um saber vertical e opressivo, buscamos referência — para visualizar como possibilidade possível uma forma de educação mais horizontal — o que acontecia no continente africano em período antecedente à colonização, onde a educação era entendida como aquisição de certos conhecimentos e normatizações sociais que preparavam o indivíduo para a sociabilidade. Era apreendida por meio da participação no grupo familiar, no campo e no meio social, e também através da escuta dos relatos dos anciãos e da participação em cerimônias coletivas; assim, a própria vida cotidiana era o local privilegiado para a transmissão do saber, sendo ele advento da experiência de vida (FREIRE; OLIVEIRA, R. D; CECCON; OLIVEIRA, M. D, 1984).

Ademais, também em contraposição ao que é instituído na prática educativa, no artigo primeiro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressa-se a defesa de uma concepção de educação ampliada, onde promulga-se que a educação deve abranger e desenvolver-se na vida cotidiana e sua sociabilidade, nos movimentos sociais e culturais, para além das instituições de ensino e pesquisa. Dessa maneira:

> Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional: a forma estreita como ela vem sendo concebida, o isolamento da escola em relação ao mundo exterior, a distância entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, a organização escolar rígida, o ensino e as práticas de adestramento e, em especial, a formação de atitudes que, contrariando interesses e necessidades da maioria, levam à obediência, à passividade e à subordinação (PEREIRA; TEIXEIXA in BRZEZINSKI, 2008, p. 103).

Além disso, no artigo 26, defende-se a valorização, por parte dos estabelecimentos de ensino, das características locais e regionais e, assim, da cultura, das comunidades onde estas escolas estão inseridas, sendo imperativo a apreensão dessas singularidades na prática pedagógica (DEMO, 1997).

Neste sentido, para o presente estudo, vislumbrando a possibilidade efetiva de uma educação que proporcione libertação em oposição a opressão, e emancipação em contrapartida a alienação, buscaremos colocar luz em duas perspectivas que objetivam uma atenção aos saberes populares que comumente são obscurecidos e deslegitimados dentro da prática pedagógica tradicional e, que, no entanto, são considerados importantes inclusive no regimento da lei de educação. Assim, analisaremos o que Boaventura Santos chama de *ecologia de saberes* e o que Paulo Freire caracterizou como *educação popular*.

Partindo destes pressupostos, apresentaremos ao leitor as principais características que compõem a cultura Hip Hop a partir de sua gênese, e que entendemos que a caracterizam como ferramenta possível e efetiva de apropriação para uma prática pedagógica de educação popular, respaldada na valorização do saber não formal e de práticas de participação coletiva e, portanto, de uma educação horizontal que

valoriza o indivíduo e suas potencialidades, bem como proporciona empoderamento, emancipação e libertação.

A ecologia de saberes

Boaventura de Sousa Santos indica-nos a chamada *Sociologia das ausências e das emergências*, a qual tem por objetivo colocar na realidade aquilo que é ausente como presente, aquilo que é impossível como possível, com a intenção de se valorizar formas de saber e alternativas próprias de um dado grupo em oposição às condições a que este grupo está imerso, como possibilidade fecunda de reexistência.

Para o autor, coexistem alguns mecanismos que formam a não-existência, entre os quais *a economia dos saberes*, na qual é alimentada a perspectiva de que há uma predominância e legitimidade de um único conhecimento/saber. Neste sentido, "a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes" (SANTOS, 2002, p. 16).

Esta *ecologia de saberes* pretende justamente colocar luz ao conhecimento que é desconsiderado, que é obscurecido pelo conhecimento formal. Nesta perspectiva não existe um saber universal e de exclusiva verdade, tampouco uma ignorância completa, sendo necessário, portanto, no âmbito da aprendizagem, a relevância de todos os saberes, tanto aqueles que estão sendo apreendidos quanto o conhecimento que, neste processo, é esquecido e desqualificado; para o autor, a *ecologia de saberes* significa "aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios" (SANTOS, 2007, p. 27). Sendo assim, entendemos que se caracteriza como uma ferramenta que possibilita o enfrentamento da não visibilidade, uma possibilidade de resistir aos mecanismos de silenciamento e proporcionar a apreensão de um conhecimento que tem muito a contribuir e necessita de valorização, pois pode impulsionar criticidade e liberdade às práticas educativas.

A educação popular como prática libertadora

Como vimos anteriormente, o conhecimento, em uma sociedade altamente hierarquizada que dissemina seu poder através da ideologia, é repassado de forma vertical, onde grupos que detêm o poder determinam qual o tipo de saber que deve ser transmitido, em uma intenção clara de reproduzir o seu próprio poder. Dessa maneira, por meio da dominação desses grupos, os responsáveis por repassar o conhecimento acabam por ser induzidos a contribuir para a disseminação da ideologia dominante, apresentando um saber dito como universal, um conhecimento passivo, de dependência. E, que por consequência, também reproduzem as desigualdades sociais.

Contrariando esta perspectiva, com a intenção de garantir uma prática educativa libertadora, Paulo Freire nos apresenta o que ele denomina como *educação popular*. Ela tem sua gênese no Brasil a partir dos anos de 1960, inserida em um contexto justamente de reprovação ao sistema educacional que limita o conhecimento, bem como de contestação às contradições de classe e à alienação produzida pela cultura dominante em relação a cultura popular, como nos afirma Oliveira:

> Do ponto de vista da classe dirigente, a tarefa principal da educação é reproduzir a ideologia dominante, mas dialeticamente há outra tarefa a ser cumprida, que é a de "denunciar e de atuar contra a reprodução ideológica", desmistificando as ideologias e construindo um contradiscurso em favor das classes populares, com uma perspectiva de transformação social (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Neste horizonte, o primordial é compreender a realidade na qual estão inseridos aqueles onde esta prática pedagógica irá se instalar, cujo intuito é apreender os conhecimentos e os instrumentais que possibilitarão efetividade ao processo educativo e de intervenção dessa realidade. Assim,

como nos diz Oliveira (2003), nesta conjuntura, os movimentos sociais que exerciam influência através de intervenção cultural e práticas de escrita e oralidade, contribuíram também aos processos educativos de libertação.

Podemos afirmar, portanto, que a prática da educação popular pressupõe a participação coletiva e um ideal de transformação da realidade. A educação deve estar interligada ao desenvolvimento e, para tanto, a apreensão e a participação da comunidade se fazem primordiais.

A participação, no entanto, exige com que se estabeleça uma relação horizontal de educação, na qual o conhecimento deixa de ser único e opressivo, passando a ser uma troca contínua entre educares e educandos e, assim, nesta relação, ambos enriquecem e valorizam o conhecimento do outro e a individualidade deixa espaço para a coletividade. Ademais, a participação e a troca de saberes propiciam também a consciência crítica, a qual é fundamental para a transformação da realidade, como nos afirma Gutiérrez:

> A participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social, e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade (GUTIÉRREZ apud GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1999, p. 27).

Dessa maneira, podemos compreender que a transformação da realidade implica um ato educativo de participação coletiva, a qual coloca luz também nos processos culturais, uma vez que, para o desenvolvimento, se faz necessário entender as singularidades da realidade a qual pretende-se transformar e, para isso, se faz fundamental a participação da comunidade para refletir e exteriorizar suas

necessidades, através da consciência crítica, produzindo, assim, uma prática educativa de libertação.

É possível afirmar, ademais, que o próprio saber da comunidade é, portanto, um conhecimento, o qual, partindo da premissa de educação como prática de liberdade e transformação da realidade, possibilita a elaboração de uma infinidade de instrumentais que podem interferir de maneira efetiva na resolução das problemáticas apresentadas, caracterizando o processo de conhecimento como um processo coletivo, o qual demanda a participação e a interação do saber erudito com o saber popular, além da reflexão com a ação.

> Todo o processo de educação deve ser concebido como um processo que deveria permitir a apropriação de um "saber fazer" e um "saber ser", que seria destinado a instaurar, na medida do possível, um novo poder-saber mais democrático, mais justo, mais solidário. É por isso que a participação de toda a comunidade na programação das atividades, na determinação dos objetivos e dos métodos é essencial. É através desta participação que a comunidade deveria se apropriar não somente do saber destinado a resolver os problemas econômicos, políticos, sociais culturais com os quais ela é confrontada, mas deveria aprender também a reforçar seu poder, organizando-se de uma maneira crítica e audaciosa ao mesmo tempo (FAUNDEZ, 1993, p. 43).

O conhecimento, nesta perspectiva de educação popular, é, pois, uma construção que demanda coletividade, além de respaldar-se sob o âmbito da transformação social através da consciência crítica e, assim, por meio do desvelamento das necessidades do grupo. Constrói-se, desse modo, a partir das experiências e vivências da própria coletividade; as experiências, as problemáticas e as histórias de vida individuais, nesse contexto, tornam-se plurais, comum a todo o grupo e

fazem emergir uma consciência crítica da sociedade e uma nova maneira de olhar o mundo, ou seja, fazem emergir um conhecimento libertador. Portanto:

> [...] a reinvenção da educação se faz e se refaz à medida que avança o processo de transformação da sociedade, pois é o desenvolvimento deste processo que exige e favorece a aquisição pelos grupos dominados de uma consciência nova e de conhecimentos novos que a velha escola não é capaz de fornecer (OLIVEIRA, M. D; OLIVEIRA, R. D apud FREIRE; OLIVEIRA, R. D; CECCON; OLIVEIRA, M. D, 1984, p. 124).

Dessa maneira, o ser humano é entendido como ser inacabado, na medida em que necessita de adquirir conhecimentos durante toda a sua trajetória e, não menos importante, como ser coletivo, pois precisa das relações sociais, da interação com um grupo, para ser um sujeito de conhecimento, de cultura, de história. Nesta relação de aquisição de conhecimento e prática social o ser humano torna-se uma junção de reflexão e ação, a qual é imprescindível para o processo de educação como horizonte de desalienação, libertação e crescimento.

A pedagogia para uma prática educativa libertadora deve partir dos seguintes pontos: por uma pedagogia humanista, na qual há o repúdio de toda forma de manipulação e alienação do homem, bem como o considera como ser sujeito de educação; por uma pedagogia do oprimido, na qual considera-se a educação como prática de libertação e desalienação e busca-se, a partir da educação, uma transformação social; por uma pedagogia da pergunta, a qual, em oposição a pedagogia da resposta, estimula a criticidade, o questionamento, a curiosidade e a problematização da realidade social; por uma pedagogia da esperança, na qual solidifica-se uma educação compromissada com a mudança da sociedade; por uma pedagogia da autonomia, onde a educação respeite e preserve os sujeitos enquanto seres de cultura, histó-

ria e conhecimento; por uma pedagogia da indignação, na qual a educação naturalmente se mobilize contra as injustiças sociais e discriminações; e por fim, por uma pedagogia dos sonhos possíveis, na qual a educação seja comprometida ética e politicamente por uma sociedade e por escola mais igualitárias, justas, democráticas e solidárias.

> Educação ético-crítica que deve considerar a relação intersubjetiva no processo educativo, a interação de alteridade entre o "Eu" e o "Outro", que significa superar a formação tradicional de "escuta", dos "conteúdos", das "respostas prontas", para uma educação, na perspectiva freireana, "dialógica", da "pergunta", da "problematização", da "reflexão crítica sobre a realidade social", da autonomia dos atores educacionais, da "valorização das experiências de vida e da pessoa humana" (alunos/as e professores/as) (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

A educação popular consiste, então, numa tentativa de desalienação e libertação de homens que se encontram na condição de oprimidos, a partir de uma prática educativa que priorize a reflexão e a crítica, pois através dessa consciência esses homens podem se engajar na luta coletiva para a liberdade e para igualdade, visando eliminar a dicotomia de classes. Neste sentido, a escola, a partir de uma pedagogia crítica, criativa, participativa, dialógica e conscientizadora, tem como função integrar os indivíduos oprimidos à sociedade, prospectando uma transformação social.

Nessa busca por uma educação horizontal a valorização do saber popular, juntamente com o incentivo à participação coletiva, são pressupostos fundamentais para o enfrentamento da naturalização do poder dominante, uma vez que valorizando o conhecimento informal confronta-se o que é instituído, o saber erudito e, assim, o poder da classe dominante.

Em direção simultânea, a consciência crítica propiciada pelo conhecimento libertador a partir da pedagogia da pergunta, consegue, a partir da práxis, fazer com que os homens se descubram como sujeitos coletivos, que tomem consciência de classe, enquanto sujeitos oprimidos e, dessa forma, que resistam e combatam o instituído, tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito da escola.

> Educação como formação de uma consciência crítica e como um processo libertador. Pelo processo educativo, podemos aprender como nos libertar pela luta política na sociedade. O trabalho educativo consiste em desmistificar as ideologias que ocultam a verdadeira realidade para o ser humano poder transformá-la. Segundo Freire, a constatação de uma realidade social de classe injusta faz que homens e mulheres lutem pela transformação do mundo, para que seja mais justo e solidário. Essa luta pela libertação dos seres humanos oprimidos é uma questão ético-política e educacional (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Portanto, a educação popular, ao passo que propicia a consciência crítica e, assim, engendra espaço para a prática contestatória e revolucionária da realidade, objetivando à transformação social, por outro lado valoriza e necessita das próprias práticas coletivas e saberes populares para se concretizar. A luta e a resistência, por parte de um grupo, para o enfrentamento das problemáticas cotidianas, constitui um saber e uma prática popular, as quais são parte fundamental de um processo educativo que vislumbra a libertação, constituem o próprio aparato teórico da educação popular.

A cultura hip hop

Por cultura Hip Hop podemos compreender a junção dos seguintes elementos artísticos: o DJ (disque jóquei), isto é, o comandante dos toca-discos, aquele que produz as batidas e bases musicais que serão pano de fundo de letras rit-

madas; o MC (mestre de cerimônia), que é propriamente quem proclama as palavras, longas e ritmadas, sob as bases musicais feitas pelo DJ; o Breaking, o qual corresponde a expressão da dança dentro dessa cultura; e o Graffiti, cuja expressão encontra-se no campo das artes plásticas, especificamente na pintura de muros dentro da cidade.

Fielmente, na sua tradução, Hip Hop significa movimentar os quadris e saltar — termo criado pelo DJ Afrika Bambaataa. Sua gênese configurou-se no subúrbio do Bronx, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, no ano de 1973 e está inserida nas denominadas *park jams* e *block parties* — festas de quarteirão com numerosos aparatos de som — introduzidas nas ruas e nos parques do Bronx pelo DJ advindo da Jamaica, Kool Herc. Ambos, juntamente com o DJ Grandmaster Flash são considerados os criadores da cultura Hip Hop nos guetos deste bairro periférico de Nova York.

O período que compreende ao surgimento do Hip Hop neste local compreende também ao tempo histórico em que a sociedade pós-industrial efetivou a precariedade urbana, conduzindo mudanças significativas no que se refere aos mais diversos âmbitos da vida social, tais como habitação, trabalho e serviços públicos. E, no Bronx, não foi diferente, como nos elucida Wacquant (2008), ao afirmar que a paisagem presente neste bairro foi composta, durante esse período, por construções abandonadas, comércios saqueados, bem como por terrenos baldios enfestados por entulho, lixo e mato, caracterizando um cenário de uma cidade em destroços.

Caminhando na mesma perspectiva, Gomes (2009) nos afirma que, com a reestruturação urbana, implementada por Robert Moses, em Nova York, este bairro, que era habitado por imigrantes negros e latinos, perdera ainda mais prestígio, sendo visto o "desgosto americano". Aliado a isto, cabe ressaltarmos a diminuição das receitas federais destinadas aos investimentos sociais e a transferência do setor fabril para os

conglomerados financeiros, alterando toda a cadeia produtiva. Além disso, com a especulação imobiliária, que colocou à margem a população ali residente, os investimentos em serviços públicos tornaram-se escassos e o desemprego tornou-se uma constante para a população do Bronx.

Somadas a estas condições, destacamos ainda expressões da questão social como a pobreza generalizada, a violência, o racismo e o tráfico de drogas, que propiciaram espaço para a gênese de gangues de rua, as quais disputavam — violentamente — entre si espaço e reconhecimento. Portanto, "essa insegurança aguda e endêmica está em essência ligada às lutas internas entre gangues [...] e à explosão da economia ilegal associada em especial ao tráfico de drogas num contexto de desemprego permanente" (WACQUANT, 2008, p. 24).

E, é neste contexto de caos social que emerge os primeiros resquícios da cultura Hip Hop nos guetos do Bronx, nos Estados Unidos. Sua origem, portanto, está nas ruas, especificamente nas ruas das periferias, como uma resposta evidente às condições de vida vivenciadas pelos moradores destas localidades e, sobretudo, como alternativa criativa de enfrentamento da precariedade urbana. As festas, realizadas nas ruas do Bronx, tinham como intuito o lema da cultura Hip Hop: *paz, amor, união, diversão e respeito*, especialmente no sentido de trocar as lutas e guerrilhas entre as gangues pelas batalhas simbólicas de breaking. Além disso, a autoafirmação etnicorracial também se inseria como pilar de sustentação para realização destes eventos. Conforme observa Gomes, nas periferias:

> [...] a capacidade de sobrevivência dos jovens é testada no cotidiano, que serve de inspiração para as crônicas que se transformam em rimas de rap ou em coreografias de break. Elas narram o lugar reservado ao corpo, e são capazes de mostrar espaços, reais e imaginários, frequentemente em conflito. Claro está

> que o Hip Hop para estes jovens não é, primeiro, uma escolha estética. Trata-se de uma questão existencial que encontra na arte as possibilidades para sua reflexão (GOMES, 2009, p. 8).

Embora não de forma tão expressiva quanto aconteceu nos Estados Unidos, no Brasil, a gênese da cultura Hip Hop é também vinculada a conjuntura social, política e econômica do período, a qual compreende ao início dos anos 80. Nesta década a sociedade brasileira ainda vivenciava o regime da ditadura militar iniciada no ano de 1964. Quem governava no período era o general João Batista Figueiredo e o país presenciava o período que ficou conhecido como *década perdida*, haja vista que durante a ditadura a economia permaneceu estagnada. Neste mesmo contexto eclodiu o movimento chamado *Diretas Já,* no qual os brasileiros foram às ruas lutar pelo direito de escolher o presidenciável pelo voto (FELIX, 2005).

Não obstante, como nos diz Gomes (2009, p. 34) "No Brasil, o impacto do processo de industrialização se deu nos anos 80, e não por acaso, momento também da chegada da cultura hip hop". Neste sentido, podemos salientar a existência dos conflitos trabalhistas e sociais vivenciados pelos moradores da grande e mais industrializada metrópole do nosso país: São Paulo.

É importante dizermos também sobre a atuação da *Black Music* nesse processo, especificamente a desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro na década de 70. Nesta cidade aconteciam bailes que reuniam cerca de 15 mil pessoas. Embora, em um primeiro momento, aparentasse que os bailes black não tinham nenhum viés social e político, Felix (2005) nos informa que foram nestas festas os locais os quais onde se deu início a um movimento que culminou na valorização etnicorracial da sociedade brasileira. Desta maneira, elucidanos indícios de um *funk falado*, denominado como *tagarela*, o qual mais se falava do que se cantava, sendo tais falas relaci-

onadas ao racismo, à violência policial e à discriminação racial — temas ainda recorrentes nos discursos dos MC's da cultura Hip Hop na contemporaneidade.

Além dos quatro elementos artísticos já mencionados, a cultura Hip Hop conta também com o chamado quinto elemento, o Conhecimento — elemento cujo objetivo é difundir a cultura, bem como utilizar-se dela para promover ações de cunho cultural, social e político dentro das comunidades periféricas — emergiu em um segundo plano, quando Afrika Bambaataa deu vida à chamada *Zulu Nation,* cujo intuito era de unificar a cultura e promover, de forma mais organizada, as batalhas simbólicas de breaking, com vistas a substituir a violência que se alastrava por meio das gangues de rua. Esta corresponde à maior posse de Hip Hop existente em todo o mundo.

Entendemos por posses vinculadas ao Hip Hop as organizações de grupos ou pessoas que tenham ligação com algum dos elementos artísticos constitutivos de expressão desta cultura, a fim de promover ações para a disseminação desta arte, bem como a promoção de ações sociais que possam efetivar mudanças na rede de sociabilidade das periferias, interrompendo a cotidianidade destes espaços, os quais são notadamente circunscritos pela violência e pelas injustiças em seus mais diversos âmbitos. Como nos diz Felix (2005) são os meios os quais materializam-se discussões políticas e ideológicas vinculadas às vivências dos moradores das periferias e dos militantes da cultura Hip Hop.

Através do quinto elemento procura-se conhecer, internamente, as raízes históricas, sociais, políticas e econômicas que proporcionaram pano de fundo para a gênese do Hip Hop. Neste sentido, um sujeito que tem a intencionalidade de integrar a esta cultura, se vê imerso na necessidade de conhecer os fatos sociais e históricos que compõem a formação do Hip Hop ao longo do tempo. Como nos diz uma depoente da pesquisa de Gomes (2009, p. 100): "Passei a ler a

partir do hip hop, porque esta cultura nos força a buscar conhecimento. O hip hop me deu consciência negra, feminista, como uma possibilidade de resistência e de autorreconhecimento e autoconhecimento".

Não obstante, é preciso que o conhecimento seja difundido, que ultrapasse os limites internos e, deste modo, o intuito é que a cultura se dissemine, por exemplo, através de oficinas e eventos voltados para celebrar o Hip Hop nas periferias e, de modo geral, nos espaços da cidade, propiciando o trabalho coletivo do quinto elemento com as posses — ou coletivos, como denominados na contemporaneidade.

Contudo, para além de uma cultura, que busca nas suas ações artísticas promover a interrupção do cotidiano de precariedade vivenciada pelos moradores das periferias, bem como, por meio do quinto elemento juntamente com as posses, realizar a promoção de ações que efetivem a transformação social através da resistência e criticidade, podemos entender o Hip Hop também como um Movimento Social, uma vez em que estes, enquanto ações coletivas, desenvolvem-se a partir da solidariedade e como consequência de determinado conflito, por meio do envolvimento de atores sociais que partilham de interesses e identidades comuns, proporcionando, no seu espaço de atuação, uma pressão e uma mobilização que podem significar uma ameaça à ordem vigente. Caracterizam-se, portanto, por promoverem ações e objetivarem uma mudança no seio social ou no grupo ao qual pertencem na sociedade.

Para o seu agrupamento e organização enquanto movimento, desta forma, faz-se necessário a presença de uma luta comum, que notadamente opõe-se à ordem hegemônica, além de uma valorização de ideais coletivos sob os individuais, viabilizando uma identidade coletiva. Neste âmbito, a presença de uma identidade comum ao grupo pode significar uma anulação do "eu individual" a fim de projetar a identida-

de coletiva como a forma de luta e referência para a efetivação do grupo.

Partindo de uma especificidade decorrente das condições de vida desenvolvidas dentro do ambiente urbano das cidades, os movimentos sociais urbanos, para além das considerações apresentadas como características próprias dos movimentos sociais, trazem como formas centrais de sua intervenção, a reivindicação pelo acesso à cidadania, em todos os âmbitos da cidade. São fundados, portanto, a partir da ação comum de atores sociais que partilham uma identidade coletiva que busca o enfrentamento das adversidades impostas pela ordem vigente no convívio dentro do meio urbano.

Dessa forma, enquanto movimento contestatório do direito a igualdade dentro do ambiente urbano, os MSUs têm, como identidade coletiva, aspectos que tangem condições precarizadas de moradia dentro da cidade, bem como as privações objetivas e subjetivas impostas pelo capital monopolista mundializado às populações especialmente marginalizadas pela urbanização. Ademais, partilham geralmente da experiência comum de exclusão e desigualdade no âmbito social, político, econômico e cultural dentro das cidades, além de partilharem de sentimentos de invisibilidade, preconceito e estigmas sociais e também raciais.

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir que a cultura Hip Hop enquadra-se nas características que compõem um movimento social urbano, assim como também afirma Fochi (2007), uma vez que se trata de uma expressão cultural cujo gérmen está nas ruas, especialmente nas periferias formadas pelo capitalismo nas cidades, como forma de denúncia, enfrentamento e contestação das precariedades urbanas vivenciadas por seus moradores. Enquanto expressão cultural que, através da articulação do quinto elemento com as posses, possibilitou e tem possibilitado ações sociais coletivas que buscam resgatar a autoestima, enfrentar as problemáticas próprias das periferias, bem como efetivar e

disseminar o Conhecimento. Dito de outro modo, segundo Duarte in Andrade (1999, p. 18) o Hip Hop "não fica na simples denúncia, mas revela-se um "construtor" de possibilidades e de perspectivas de vida".

Portanto, o Hip Hop, mais do que uma expressão artística-cultural, pode ser entendido e denominado como um Movimento Social Urbano, haja vista que traz, desde sua constituição histórica, resquícios de uma identidade coletiva comum às ações coletivas urbanas, pela contestação, denúncia e luta pelo acesso à cidade, e assim promove, através das posses e do Conhecimento, ações que efetivam o enfrentamento de tais problemáticas, como a exclusão, a invisibilidade social e urbana, o preconceito e o racismo. Nas palavras de um próprio militante da cultura Hip Hop, Crônica Mendes, do grupo A Família, em entrevista concedida ao escritor marginal, Buzo (2010, p. 85), no que se refere ao engajamento social vinculado ao Hip Hop "não podemos perder de vista isso porque é o que faz do hip-hop um movimento, e não uma coisa que com o tempo vai acabar".

Portanto, partilhando dos pressupostos de Boaventura e Paulo Freire, da valorização de saberes que não são hegemonicamente reconhecidos, entendemos a cultura Hip Hop como uma arma de resistência frente ao silenciamento que é imposto pela *economia de saberes,* isto é, pelo poder dirigente que busca, através da escola, insistentemente construir valores que legitimam a hegemonia dominante e, em contrapartida, ofusca e desconsidera as narrativas próprias de quem está do outro lado da margem do sistema econômico vigente.

Ao se multiplicar o conhecimento, por meio das variáveis artísticas do Hip Hop, produz-se uma forma de resistência que faz frente ao que está posto, que faz face às construções simbólicas hegemônicas, como forma de ressignificação e reexistência da própria realidade concreta. Dessa forma, partilhar conhecimento significa resistir, posto que fazer

frente ao que está construído ideologicamente pelo poder dirigente reafirma a denúncia e a crítica, bem como possibilita a construção de caminhos para outras formas de conhecimento que contrapõem a racionalidade hegemônica, os quais são potenciais de identidade, visibilidade e empoderamento. Em outras palavras, como nos elucida Moassab (2008, p. 71), o Hip Hop "coloca o jovem como protagonista e sujeito de sua própria história [...] dando voz a estes sujeitos e transformando o espaço de lazer também em espaço de luta e reivindicações".

Considerações finais

A partir da sistematização teórica que fora estudada neste artigo, conseguimos apreender a necessidade da escola ser repensada no sentido de romper seu fechamento em si própria. A participação da comunidade no âmbito escolar se faz fundamental para uma prática educativa libertadora e emancipatória. Assim, partindo de uma perspectiva de educação popular, a prática educativa começa a valorizar o saber popular, deixa de ser individualizada na escola, e passa a ser plural, empenhada na tentativa de mobilização e transformação da realidade.

Neste sentido, a educação popular se caracteriza por ser aquela em que há a participação da comunidade no processo educativo e na produção de conhecimento. O ato de educar passa a ser traduzido também no âmbito dos movimentos sociais, direcionando uma educação para o povo, onde a participação coletiva e o saber popular são imprescindíveis.

A cultura Hip Hop, como observamos, pode ser compreendida como um movimento social, uma vez que é composta por um ideal comum e por uma identidade coletiva, bem como se caracteriza pela resistência e pela luta ao instituído e, ademais, através do quinto elemento que a compõe,

consegue viabilizar ações que interrompem a cotidianidade de vulnerabilidade social de sua população e, assim, efetivam verdadeira transformação social. Além disso, o Hip Hop constitui uma ação político-pedagógica na medida em que trabalha com as comunidades a leitura de suas realidades, instigando a consciência crítica de seus membros, bem como planeja e objetiva projetos de ação transformadora do seu meio e fomenta o sentimento de coletividade e reconhecimento grupal, os quais constroem solidariedade e pertencimento social, viabilizando resistência e espírito de preservação e continuidade do trabalho grupal.

A educação, portanto, deve ser uma atividade permanente, não restrita à escola e aos educadores, mas pertencente à comunidade e à vida cotidiana. Deve basear-se na consciência crítica e na valorização dos saberes individuais, fomentando uma relação de troca de conhecimentos.

Referências

ANDRADE, Elaine Nunes. (Org.). *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação e Sociedade. v. 22. n. 75. Campinas: Agosto, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

BUZO, Alessandro. *Hip Hop: dentro do movimento.* Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. *A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos*. Tempus, actas de saúde colet, Brasília, 8(2), 331-338, jun., 2014.

DEMO, Pedro. A nova LDB. Ranços e Avanços. 22. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FELIX, João Batista de Jesus. Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano**.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip Hop brasileiro. Tribo urbana ou movimento social? *FACON,* v. 17, n. 1. 2007. p. 61-69.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo. Experiências do Idac em educação popular.* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GADOTTI, Moacir. GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Jacimar da Silva. *Paixão em estado bruto. Movimento Hip Hop: palco e projeto de uma juventude.* Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em comunicação. Universidade Federal Fluminense, 2009.

GORNO, Maria Isabel Baldo. *Transformação em movimento: a cultura Hip Hop enquanto ferramenta de enfrentamento das expressões da questão social nas periferias.* Trabalho de conclusão de curso. FCHS — UNESP. Franca, 2014.

MARTINS, Rosana. *Construções de alteridade: políticas de pertença e cultura hip-hoP.* Periferia Educação Cultura e Comunicação. Universidade Nova de Lisboa. v. 4, n. 1. Jan-jul 2012.

MOASSAB, Andreia. *Brasil periferias. A comunicação insurgente do Hip-Hop.* Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em comunicação e semiótica. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-5EF1fE1oxhcnZnRkxzYklZSm8/edit.>

NAISON, Mark. Migração e criatividade musical nos bairros do Bronx, In: CÔRTEREAL, Maria de São José (Org.), *Revista Migrações* — Número Temático Música e Migração, Outubro 2010, n. 7, Lisboa: ACIDI, p. 217-227.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que munda. In: BRZEZINKSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patricia. *Hip Hop. A periferia grita.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.* PDF, 2007. Disponível em:<http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.* PDF, 2002. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>.

SANTOS, Juliana Abramides. Serviço social e cultura: os processos criativos na mediação da práxis profissional. In: *XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social.* Argentina: 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINKSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rogério de Souza. *A periferia pede passagem: trajetória social e intelectual de Mano Brown.* Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop.* Tese de doutorado. Instituto de estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

WACQUANT, Loïc. *As duas faces do gueto.* São Paulo: Boitempo, 2008.

[Recebido: 20 set. 2015 - Aceito: 21 out. 2015]

LEITURA E ESCRITA NA EJA, RESSIGNIFICANDO O TRABALHO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS[1]

Alâne Batista dos Santos[2]

Resumo: O trabalho com a leitura e a escrita é na verdade, o centro das práticas educativas em nossas escolas. No entanto, temos visto muitas vezes, o trabalho docente acabar por legitimar o fracasso do aluno à medida que não consegue "alcançar" o objetivo maior que é letrar, promovendo a integração social do aprendiz ao meio em que vive. Este artigo objetiva promover ações educativas que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora e escrita nas turmas de EJA, pautada em sequência didática, nas experiências adquiridas ao longo de anos de exercício docente nesta modalidade de ensino e nos pressupostos teóricos observados em Bazerman (2007); Kleiman (1989). Para desenvolvermos este estudo partimos do trabalho com sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) onde os autores realizam uma releitura do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999) e que servirá para determinar a metodologia aqui utilizada. É importante lembrar que o domínio da leitura e da escrita torna-se requisito essencial para a aquisição de novas aprendizagens e é imprescindível para a inserção social desses sujeitos aprendizes no mundo letrado, pois se o aluno for capaz de reconhecer e produzir diferentes gêneros, ele aumentará seu nível de letramento e, consequentemente, irá dominar outros em diferentes situações comunicativas.

---

[1] Proposta desenvolvida na disciplina *Ensino da Escrita: Didatização e Avaliação* pelos professores Dr. Rogério Soares de Oliveira e Drª Rosenaide Pereira dos Reis Ramos.

[2] Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do programa PROFLETRAS, tendo como agência de fomento a CAPES. Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos – escola pública e de escola particular. Endereço eletrônico: alanebsb@hotmail.com.

Palavras-Chave: EJA. Gêneros Textuais. Sequência Didática.

READING AND WRITING IN EJA, GIVING NEW MEANING WORK THROUGH SEQUENCE TEACHING

Abstract:The work with reading and writing is, in fact, the center of educational practices in our schools. However, we have seen many times, the teaching end up legitimizing the failure of the students while they cannot "to attain" the ultimate target which is the literacy, promoting social integration of the learners in the environment they live in. This article aims to promote educational activities that encourage the development of reading competence and writing in the classes of Young and Adults Education, based on didactic sequence, in the experiences acquired over years of teaching in this type of education, and in the theoretical assumptions observed in Bazerman (2007); Kleiman (1989). To develop this study we start working with didactic sequence proposed by Dolz e Schneuwly (2004) where the authors provide a reinterpretation of the sociodiscursive interactionism proposed by Bronckart (1999) and which will serve to determine the methodology used here. It is important to remember that the mastery of reading and writing becomes essential requirement for the acquisition of new learning and it is essential for the social inclusion of these apprentices in the literate world, because if the student is able to recognize and produce different genres, it will increase their level of literacy and thus will dominate others in different communicative situations.
Keywords: EJA. Textual genres. Teaching sequence.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre como o trabalho com diversos gêneros textuais, no uso de sequências didáticas (doravante SD) podem interferir/auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

A proposta pedagógica que aqui se delineia parte de uma metodologia de ensino ancorada nas ideias do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (1999), e na sua releitura didática realizada por Schneuwly e Dolz (2004). Sendo assim, realizaremos um trabalho pautado nos gêneros textuais por meio de sequências didáticas.

Esperamos assim, com o uso das SDs ampliar o nível de conhecimento linguístico do educando, levando em consideração, principalmente, as especificidades dos alunos da EJA, uma vez que estão em faixas etárias diversas, trabalham durante o dia e possuem conhecimentos prévios e de mundo diferenciados, buscando na escola razões diferentes para a própria vida, seja desde o desejo de inserção no mundo de trabalho à leitura da Bíblia. Por isso é importante a realização de um trabalho dinâmico com a linguagem que possibilite ao aluno não apenas a leitura e a expressão oral ou a expressão escrita, mas também uma atitude reflexiva e crítica em diferentes situações e contextos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental (doravante PCNs) postulam sobre a necessidade de níveis de leitura e escrita diferentes das que eram utilizadas em tempos atrás, pois as demandas sociais também são diferentes hoje. Nessa perspectiva, é necessário aproximar o aluno do universo dos gêneros discursivos que circulam na sociedade pós-moderna, ensinando-o a selecionar estratégias que possibilitem a produção e interpretação dos gêneros.

Diante do exposto, o que se configura é a necessidade de discutir possibilidades de escrita por meio da leitura de textos dos gêneros do discurso por meio de uma prática didático-pedagógica pautada em sequências didáticas. Em seguida, apresentamos a definição dos gêneros escolhidos para o trabalho com alunos da EJA. A escolha foi determinada por se aproximarem mais dos textos que circulam no cotidiano desse público-alvo, e dentro das categorias indicadas por Schneuwly e Dolz (2004) encontram-se no agrupamento dos gêneros do argumentar. São eles o editorial e a carta do leitor. Vale ressaltar que a proposta aqui apresentada ainda não foi aplicada em sala de aula, no entanto esperamos que possa ser utilizada pelos professores da EJA nas aulas de Língua Portuguesa.

Algumas palavras sobre a EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) no Brasil constitui-se por uma sequência de avanços e retrocessos. Pode-se afirmar que a sua 'certidão de nascimento' registra-se lá no período colonial com a educação jesuítica, pois os mesmos acreditavam que a conversão dos índios só aconteceria se estes soubessem ler e escrever.

A partir da expulsão dos jesuítas, a EJA vai estar presente em diversos momentos da história nacional. Segue perpassando pelo Brasil Império, onde se abrem escolas para atender alunos adultos, num ensino de baixa qualidade. Sequenciam-se a este período as décadas de 30 e 40 que trouxeram mudanças significativas para a EJA, como a implementação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, que resulta no surgimento das primeiras obras voltadas ao ensino supletivo.

Em 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo pregava com clareza que só alfabetizar já não era suficiente, discussão esta que dará origem ao MOBRAL

por volta de 1970, caracterizando-se por apresentar ações diversificadas, entre elas merece destaque o Programa de Educação Total que abriria as portas para todos darem continuidade aos seus estudos independentemente da idade ou do estágio escolar onde pararam.

Já em 2003, a EJA torna-se prioridade do Governo Federal e a busca passa a ser por qualidade na educação.

Nos dias atuais a EJA ganhou uma nova 'roupagem' sendo alvo de pesquisas de estudiosos, passando a ser reconhecida não apenas por ser necessária, mas pelo seu valor social e pelo espaço destinado àqueles e àquelas que em algum momento da vida, levados por motivos diversos precisaram ausentar-se da escola. A EJA encontrou muitas contribuições no discurso do educador Paulo Freire ao defender a educação como libertação do oprimido e hoje encontramos ecos em diversos autores que afirmam não bastar apenas aprender a codificar e a decodificar, mas ir além, compreender o que se lê e o que se escreve.

Os caminhos teóricos

As atividades de leitura e de escrita estão no cerne do ato de ensinar, ocupam o lugar principal das nossas práticas educacionais, mas, muitas vezes as instituições de ensino não têm cumprido o objetivo primordial da escola: promover a inserção social dos sujeitos aprendizes no meio em que eles vivem, proporcionando assim o direito de competir ombro a ombro com seus pares. Para alcançarmos o sucesso escolar e ressignificarmos nossa práxis, será necessário que nós, professores, repensemos a forma como vínhamos ensinando no decorrer de nossa carreira docente, conforme assegura Alarcão e Tavares:

> O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da

> formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO, TAVARES, 2003, p. 115).

Ao pensarmos em mudanças no plano educacional é impossível não falar na mudança que é preciso que ocorra nesse profissional que é o professor, na forma como ensinar e no que ensinar, buscando tornar o ensino significativo e de qualidade. É nesse contexto que o ensino de leitura e de escrita se torna um desafio, tanto nas turmas de ensino regular quanto na EJA, pois traz em si, como perspectiva de resultado o letramento, que em si mesmo não coaduna e nem compartilha com a ideia do decifrar palavras, como pode ser visto no conceito apresentado abaixo, pois o ser aprendente pode ser considerado letrado, mesmo que não conheça o alfabeto e a competência da leitura e da escrita.

> Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita, apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade' (SOARES apud CARVALHO, 2005, p. 15).

O letramento assume assim, um papel determinante na educação das pessoas, principalmente na EJA, uma vez que esses sujeitos aprendizes já vêm 'recheados' de saberes do cotidiano, pois como bem afirma Soares (2002), "[...] o índice de letramento de uma sociedade ou de um grupo soci-

al é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade".

O domínio da escrita manifesta-se como um instrumento de poder, de inserção social, de afirmação de estar no mundo das práticas letradas, segundo Bazerman (2007, p.110),

> [...] aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que concerne ao ensino de língua materna preconizam a formação de leitores competentes, que sejam capazes de construir sentidos a partir de diferentes gêneros textuais, partindo do uso de uma metodologia voltada para o enfoque enunciativo-discursivo, rompendo com as barreiras impostas pelo ensino tradicional, normativo (a regra pela regra) e de conceitos. Tal proposta encontra-se alicerçada num conceito de linguagem sócio-interacionista, e essa postura epistemológica está presente em muitas áreas do conhecimento, postulando que as condutas humanas são resultado de um processo histórico de civilização, possibilitado pela emergência e, de acordo com Bronckart (2003), pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Sabemos da importância do texto na sala de aula, como afirma Rojo (2004) ele era tomado há tempos atrás como objeto de uso, mas não de ensino, pois era tido como um trabalho empírico. Na atualidade, teóricos e documentos oficiais fazem forte apelo ao uso de gêneros como objeto de ensino, como ilustram essas passagens do PCN,

> Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado [...] (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental).
> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizem como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental).

As passagens acima retiradas dos PCNs dos 3º e 4º ciclos deixam claro o quão importante é a utilização dos diversos gêneros textuais em sala de aula hoje. Tal argumentação ou prescrição do uso dos gêneros pode ser encontrada em diversos em autores, no entanto reportamo-nos a Schneuwly e Dolz os quais postulam que:

> [...] é possível ensinar a escrever textos se a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. [...] Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Tanto as ideias expostas em Dolz, como nos autores acima citados nos deixam uma certeza de que o ensino da escrita e da leitura deve pautar-se no texto. Como os textos se agrupam de forma diferenciada de acordo com a necessidade de quem o utiliza o professor/educador certamente encontrará um grande número de material à sua disposição que pode se tornar o objeto de estudo em suas aulas de Língua Portuguesa.

O que aqui propomos é um trabalho de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pautado em sequência didática. Pois, segundo Dolz (2004), a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, escrevendo e falando de forma mais adequada em diferentes situações de comunicação. Essa ideia é corroborada por Ângela Kleiman (1995) ao afirmar que o professor deve criar situações de inserções constantes de letramento, sendo isso possível por meio da utilização de textos que manifestem práticas sociais, em outra análise, quando se trabalha o texto em sua situação de interação social.

Neste artigo, contamos com o embasamento teórico sobre gênero e descrevemos as sequências didáticas (SD) propostas por Dolz e Schneuwly (2004). Em seguida, apresentaremos a definição dos gêneros *Editorial e Carta ao Leitor* e a proposta, ainda não aplicada em sala de aula, de recepção e produção desse gênero para alunos da EJA. Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando alguns pontos relevantes que, acreditamos, devem ser ressaltados a fim de que essa proposta seja utilizada pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Metodologia

Este artigo utiliza como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e o interacionismo sociodiscursivo. O primeiro dá conta da fundamentação teórica referentes à constituição do ensino formal da EJA no Brasil, assim como nos auxilia a entender o que os documentos oficiais (PCN) preconizam quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

O segundo, ampara-se nas teorias de Bronckart (1999) e nas propostas presentes na releitura de Schneuwly e Dolz (2004) para a elaboração de uma proposição que se organiza em torno de sequências didáticas pautadas nos gêneros Edi-

torial e Carta do Leitor e que contribuam, efetivamente, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por sugerir o desenvolvimento contínuo e progressivo de atividades diversas que servem para a identificação do que os alunos já sabem e das coisas que ainda precisa internalizar.

Os gêneros textuais: Editorial e carta ao leitor

Em nossas ações cotidianas estamos sempre fazendo uso, lançando mão dos gêneros textuais. Mesmo que não percebamos estamos sempre emitindo nosso ponto de vista, dando recados, solicitando informações, etc.

Sabemos também que os gêneros que pertencem ao agrupamento do argumentar possibilitam melhores instrumentos para a formação do cidadão, exatamente por permitir a participação social com posicionamentos mais verdadeiros e mais convincentes. E assim se justifica a escolha dos gêneros: Editorial e Carta do Leitor, por apresentarem situações reais de leitura e escrita para os sujeitos aprendizes.

O Editorial, segundo Pereira e Rocha (2006) tem a difícil tarefa de tomar uma posição diante dos fatos do cotidiano, num espaço cheio de contradições, e ainda conciliar os interesses de diferentes leitores. Sendo assim, o editorialista escreve num processo de mão dupla, ao mesmo tempo em que apresenta a visão da revista/jornal precisa também 'pensar' no efeito produzido no leitor.

O uso do argumento é essencial nesse gênero, por isso abrem-se várias possibilidades discursivas, capazes de subsidiar o trabalho oral, assim como o processo de produção textual.

Já a Carta do Leitor, segundo a definição de Köch (2013), caracteriza-se por ser um gênero textual que possibilita aos autores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela ou ainda com os

demais leitores. Este tipo de texto atende à diferentes necessidades comunicativas, pode ser usado para elogiar, criticar, sugerir, reclamar, dar um ponto de vista, corrigir algo, entre outras funções.

Tanto o Editorial quanto a Carta do Leitor vinculam-se à ordem do argumentar, e a tipologia textual que as sustentam é a Dissertativa.

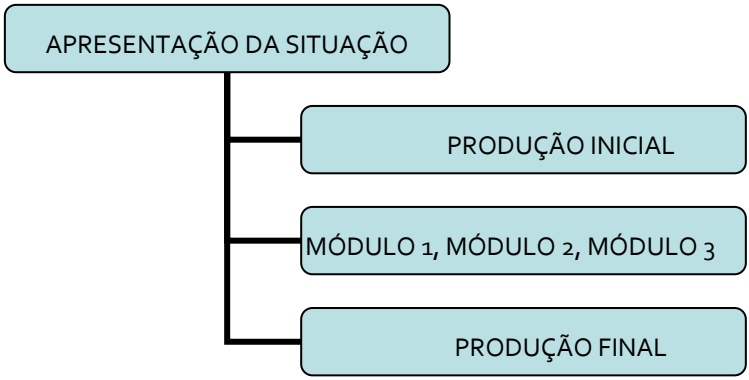
O Procedimento Sequência Didática

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) a 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Podemos afirmar que a SD se organiza em torno de uma situação criando um planejamento sequenciado, etapa por etapa que possibilita melhor aprendizado por parte dos alunos exatamente por explorar conjuntamente da leitura, da por fazer mais sentido para quem aprende.

A estrutura de base de uma SD, como está exposto em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Apresentação da situação

a) Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar/conhecem ou já leram algum texto do gênero *Editorial* ou *Carta ao Leitor*. Em grupos ou individualmente realizar a leitura de alguns editoriais e de algumas cartas ao leitor recém-publicados.
b) Informar aos alunos onde estes circulam, quais são os suportes em que estes textos se presentificam e quais são as suas funções.

A primeira produção

a) É o primeiro encontro do aluno com esses gêneros. Solicitar que produzam de forma oral ou escrita um texto simplificado que contemplem os gêneros em questão. Os textos produzidos nesta etapa são reservados para serem retomados posteriormente.
b) Juntamente com a turma confrontar o que escreveram com o que prescrevem os manuais acerca da estrutura desses gêneros.

Os módulos (que também podem ser chamadas de OFICINAS)

Para a execução desta SD previsionamos um total de oito aulas em turmas das séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, 8º e 9º anos.

Neste momento dos módulos ocorre um constante ir e vir do simples ao complexo e do complexo ao simples. Neste caso, a produção textual é decomposta em três partes, seguindo os módulos descritos por Schneuwly e Dolz (2004).

a) Trabalhar problemas de níveis diferentes:

- ✓ Juntamente com a turma buscar o contexto de produção para melhor compreensão do texto, dando ênfase aos conhecimentos que eles já possuem;
- ✓ Elaborar os conteúdos com os alunos, buscar informações relacionadas aos textos, debater temáticas, tomar notas, relacionar o texto com outras disciplinas;
- ✓ Planejar os textos a serem produzidos dentro de uma estrutura convencional, criar um planejamento de produção;
- ✓ A realização do texto deve ser orientada pelo professor no sentido de selecionar o vocabulário adequado, a escolha dos tempos verbais, marcadores textuais para melhor estruturação do texto.

b) Variar as atividades e exercícios (Propor atividades diversificadas, assim como pode-se solicitar trabalhar com toda a turma, como em grupos, duplas ou individualmente.

- ✓ As atividades de observação e de análise de textos — os alunos podem ser solicitados a comparar textos pertencentes a um mesmo gênero ou a gêneros diferentes;
- ✓ As tarefas simplificadas de produção de textos que envolvem aspectos precisos da elaboração textual, como: desenvolver uma descrição narrativa para um texto explicativo, ou mesmo elaborar refutações a partir de uma resposta dada;
- ✓ A elaboração de uma linguagem comum — em relação aos textos produzidos nesse módulo, aqui os alunos comentam, criticam, busca melhorá-los, quer se tratem de seus próprios textos ou de outrem.

c) Capitalizar as aquisições — Neste momento, e ao final de cada sequência será solicitado aos alunos que desenvolvam um registro dos conhecimentos adquiridos no fim de cada módulo.

A produção final

Propor aos alunos uma produção final pautada nos conhecimentos adquiridos no decorrer do trabalho das SDs. Este é o momento propício para o professor realizar também uma avaliação somativa dos resultados obtidos com as produções dos alunos. Estes textos poderão fazer parte (uso individual) do Editorial do jornal da escola, poderão ainda ser expostos no mural da escola, ou mesmo serem lidos pelos seus pares para a troca de ideias, tanto no sentido de enriquecimento dos argumentos ali expostos como para a realização de uma reflexão crítica das dificuldades ali presentes.

Considerações finais

Ao pensarmos um trabalho com os gêneros pautado em Sequências Didáticas, buscamos ampliar os níveis linguísticos dos nossos alunos propondo a dinamicidade das leituras e consequentemente, a ampliação da competência escrita.

Conhecer os mecanismos, estratégias que levam ao letramento é indispensável para o professor/educador que realmente se preocupa em estar conectado com as inovações presentes no estudo da linguagem. Esperamos, em momento oportuno, apresentar os resultados, que acreditamos virem a ser positivos após um trabalho com SDs, uma vez que permite ao professor trabalhar conjuntamente a oralidade, a leitura, a escrita e se necessário, trabalha-se ainda as estruturas gramaticais de um texto.

Referências

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J.P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo***.** Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999

CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador.* São Paulo: Ática, 2005.

DOLZ. J & SCHNEUWLY, B. *Gêneros escritos e orais na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Os Significados do Letramento***.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton. *Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Rose Mary Ferreira; ROCHA, Thais Ferreira da. *Discurso midiático: análise retórico-jornalístico do gênero editorial.* 2006. 93 f. Monografia (graduação em Comunicação Social) — Universidade Federal de Alagoas Maceió, 2006.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard. Et ali. *Gêneros orais e escritos na escola***.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Trad. ROJO, Roxane, CORDEIRO, Glaís S.).

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

[Recebido: 01 out. 2015 - Aceito: 19 out. 2015]

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilmei Francisco Fleck[1]

Renata Zucki[2]

Resumo: O presente artigo reúne reflexões acerca da pesquisa de mestrado do PROFLETRAS, vinculada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que teve como foco principal o ensino e a aprendizagem escolar da leitura literária, pelo viés do letramento literário. O objetivo deste trabalho é socializar os resultados de nossa pesquisa, a qual buscou elaborar e propor novas práticas de leitura da literatura, com vistas à constituição de uma proposta de letramento literário em uma escola pública do Município de Cascavel — PR. A pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem a importância da leitura literária na formação dos sujeitos, abordou, também, temáticas acerca das metodologias de ensino de literatura; especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual carece, ainda, de uma abordagem mais específica para o tratamento do texto literário em sala de aula.

Palavras-Chave: Concepções e Práticas literárias. Estética da recepção. Leituras intertextualizadas. Letramento literário.

[1] Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis. Professor Adjunto da UNIOESTE – PR.

[2] Mestranda (PROFLETRAS/UNIOESTE (PR). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cascavel e da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Endereço eletrônico: profrenatazt@gmail.com.

GrauZero
Revista de Crítica Cultural

LITERARY LITERACY: READING PRACTICES OF LITERARY TEXTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article presents reflections on the PROFLETRAS the master's research, under the Graduate Program at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), with the focus on teaching and school learning of literary reading, the bias of the literary literacy. The objective of this work is to socialize the results of our research, which sought to develop and propose new literature reading practices, aimed at developing a proposal for literary literacy in a public school in the city of Cascavel — PR. The research, to be questioned issues surrounding the importance of literary reading in the formation of the subjects discussed also issues about literature teaching methodologies; especially in the initial years of elementary school, which requires also a more specific approach for the treatment of literary texts in the classroom.
Keywords: Literary concepts and practices. Aesthetics of reception. Intertextualized readings. Literary literacy.

Considerações Iniciais

É consenso, entre pesquisadores, professores e gestores, atribuir à escola a responsabilidade de formar leitores. Todos concordam, também, que a escola tem papel fundamental como promotora do gosto pela leitura. Compreendendo isso, é de extrema importância que o trabalho com o texto literário seja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, justamente por se tratar de uma forma específica de conhecimento.

Em um país democrático, o letramento literário não deveria ser privilégio de uma minoria, como bem nos lembra Jane Paiva (2007, p. 120) ao mencionar que: "para as classes

dominantes ler é sinônimo de literatura; enquanto que para as classes populares, as múltiplas leituras do cotidiano". Dessa forma, não apenas a alfabetização deve ser discutida como um direito de todo cidadão, mas também o letramento, e dentro dele: o letramento literário, por se configurar em um saber estético elaborado; ou seja, todos, indistintamente, deveriam ter a possibilidade de apropriar-se da riqueza cultural, científica e artística produzida historicamente pela humanidade, incluindo-se a Literatura.

Embora muito discutido do ponto de vista teórico, o ensino de literatura continua sendo um desafio para pesquisadores e professores. É preciso que as discussões teóricas não se percam no discurso, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula, de maneira a democratizar as experiências literárias.

Os professores, muitas vezes, deixam de aplicar técnicas e estratégias adequadas à aprendizagem por não as conhecerem e, por consequência, não conseguem dinamizar ou dar um bom direcionamento às aulas de leitura literária. Portanto, ou ministram aulas de literatura com pouco conhecimento acerca das teorias necessárias ou fazem dessa leitura algo distante da literatura. E essa situação precisa mudar.

Para tanto, devemos encontrar caminhos a fim de que o ensino da literatura seja valorizado e dinamizado sob outro enfoque, divergente do panorama observado. Por isso, sabendo que a leitura do texto literário contribui para o letramento e desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a questão fulcral que permeou nossa pesquisa de mestrado[3] foi

[3] A dissertação: *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, de natureza aplicada, figura no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O trabalho desenvolveu-se no período

como podemos construir um caminho na formação de um futuro leitor literário, já no início do processo de escolarização, em um contexto escolar que não privilegia a formação de leitores críticos e autônomos.

Na tentativa de encontrar respostas a tal questionamento, buscamos adaptar e aprofundar o método comparatista proposto pelo pesquisador Antonio Mendonza Fillola em sua obra Literatura Comparada e Intertextualidad (1994), aplicando-o em nossa realidade escolar. O autor espanhol ancora-se nos conceitos de dialogismo bakthiniano, nos fundamentos da Estética da Recepção e nos princípios da intertextualidade da Literatura Comparada, insistindo, explicitamente, na incorporação desta tríade ao ensino.

Iniciamos o processo de investigação por meio de um estudo exploratório, no qual observamos, descrevemos e analisamos como vêm ocorrendo algumas práticas iniciais de letramento literário em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel — PR, bem como algumas das implicações dessas práticas na formação leitora dos alunos. Além disso, buscamos elaborar e propor práticas de leitura de textos de literatura fundamentadas nos estudos comparatistas de Fillola (1994), com vistas à constituição de uma proposta de letramento literário na referida escola.

Para fundamentarmos a metodologia de trabalho, a pesquisa qualitativa foi adotada para o desenvolvimento das presentes atividades, tendo em vista sua preocupação com a interpretação dos fenômenos (em seus ambientes naturais) em termos dos significados que as pessoas envolvidas a eles conferem (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Além disso, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optamos pelo viés da Pes-

---

de 2013 a 2015, a partir da Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, tendo como foco principal o ensino e a aprendizagem escolar da leitura literária, pelo viés do letramento literário.

quisa-Ação, por considerarmos a estreita relação entre a ação investigativa e a perspectiva de resolução de um problema coletivo observado; isto é, ao mesmo tempo em que analisamos teoricamente um dado problema da realidade educacional, propusemo-nos a apontar alternativas de enfrentamento para tal situação.

Destacamos, a partir daí, a revisão teórica feita com apoio em pesquisadores que partilham da visão interacionista da leitura, como Geraldi (1997) e Bakhtin (2003), e da essência artística e humanizadora da Literatura, dentre os quais destacamos: Cândido (1972), Soares (2003 e 2009), e Cosson (2012), entre outros. Para embasar a elaboração do projeto de prática de leituras do texto literário, com vistas ao letramento literário dos educandos do Ensino Fundamental fez-se necessário recorremos às proposições da Estética da Recepção, de Jauss (1994), e à concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, de acordo com Fillola (1994).

Como resultado desse processo de investigação, entendemos que o trabalho escolar com a literatura não pode continuar a ocorrer de maneira intuitiva e espontânea, ou apenas servir de pretexto para o ensino da língua; mas que deve ser tomado como conhecimento elaborado, que contribui para a humanização e emancipação dos alunos, e que por isso precisa ser intencional e sistematizado desde o início do processo de escolarização.

Letramento e letramento literário entre conceitos e relações

Embora a linguagem seja um fenômeno social que nasce das relações entre os sujeitos, nem sempre, ao longo da história da educação, ela foi (ou, em alguns casos, ainda é) vista dessa maneira. De acordo com Geraldi (1996), qualquer atividade escolar de leitura, e qualquer metodologia de ensino, relaciona-se a uma opção política, a qual envolve teorias

de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o modo como a leitura se realiza em sala de aula depende da concepção de linguagem a que está vinculada. E é das diferentes concepções de linguagem (e consequentemente de leitura) — que, segundo Geraldi (1984) são: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação — que decorrem os conceitos de alfabetização e letramento.

Das concepções de linguagem citadas, assumimos concordância com a perspectiva interacionista, da qual compreendemos que a leitura constitui-se em um processo complexo de compreensão no qual o leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, participa como um coenunciador. Nas palavras de Bakhtin (2003), o leitor, em processo de interação com o autor por meio do texto, "ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta" (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ao promover a leitura fundamentada nessa concepção interacionista de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento do tão almejado leitor crítico, aquele que produz sentidos e não apenas extrai informações do texto. Condição, essa, essencial para a efetivação do letramento dos sujeitos que, segundo a concepção de Soares (2009, p. 72), "é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais".

Na escola, promover o letramento é capacitar o aluno a se relacionar e interagir socialmente, por meio da leitura e da escrita, nos mais diversos contextos de atuação. Nessa perspectiva, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura, a qual passa a ser compreendida como uma prática social relevante ao letramento. A apropriação da obra literária contribui efetivamente para a formação

do indivíduo e, consequentemente, da sociedade (CANDIDO, 1972). Observamos, assim, o papel da literatura como uma ferramenta para formar culturalmente o indivíduo que nela se integra. Nesse sentido, a leitura da literatura pode ser considerada uma das práticas, única e singular, do processo de letramento.

Contudo, apesar da maioria dos professores reconhecerem a importância da literatura no desenvolvimento infantil, grande parte dos encaminhamentos metodológicos adotados para o trabalho com o texto literário empobrece as possibilidades polissêmicas que o texto poderia proporcionar, pois a leitura das obras tem servido, apenas, como pretexto para abordar e explorar conteúdos ligados à língua; ou seja, um papel utilitário.

Sobre esse problema relacionado à sistematização do trabalho com os textos literários, Magda Soares (2003) explica que é inevitável escolarizar a literatura, tendo em vista que ler literatura é uma atividade que precisa ser aprendida; portanto, é papel da escola encontrar os meios para que essa prática se efetive. Assim, o que precisa ser encarado e discutido não é "se a escola deve ou não escolarizar a literatura" (COSSON, 2012, p. 23), mas como sistematizar essa escolarização sem desconfigurar ou falsear o texto literário, desvalorizando suas especificidades estético-artísticas.

Para Jauss (1994), a arte não existe para confirmar o que já é conhecido, e sim para contrariar expectativas. Assim, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção e compreensão de seu universo. Ao levarmos em conta tal possibilidade, compreendemos que essa escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e sistematizada a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseada em uma teoria que sustente, tanto seus objetivos e perspectivas, quanto suas ações metodológicas. Por isso, desenvolvemos uma proposta pedagógica de trabalho com o texto literário para as séries iniciais. Tal prática de leitura está organizada segundo os

princípios da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e da Literatura Comparada (FILLOLA, 1994). Em nossa proposta de leitura, a inclusão da intertextualidade literária ligada às produções artísticas de outras áreas (como a pintura, a música, o desenho, etc.) possibilita ao leitor explorar os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica, além de funcionar como uma estratégia de monitoramento metacognitivo, levando o leitor a perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos.

Apesar de a comparação ser uma questão que remonta à antiguidade (já observada na *Poética* de Aristóteles), é importante destacar a precedência de Bakhtin em relação a esses estudos, os quais foram ampliados por Julia Kristeva. A partir da teoria de Bakhtin sobre o dialogismo, a autora elabora e firma o conceito de intertextualidade, dizendo que "[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto" (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Reportando-se à compreensão de Kristeva acerca da intertextualidade, Fillola (1994) destaca a importância deste fundamento como instrumento que permite aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos, tanto literários quanto culturais. O autor aponta que:

> [...] cuestiones como la intertextualidad e interculturalización patentes en las obras literarias — aspectos que se podrían conectar con lo que J. Kristeva (1978:85) denomina la absorción y transformación — son conceptos que resultan lo suficientemente globalizadores como para permitir cohesionar una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en

> límites más amplios que la referencia a una producción nacional y de época[4] (FILLOLA, 1994, p. 39).

Portanto, para o teórico, intertextualidade é entendida no seu sentido mais lato, como uma interconexão de textos e significados, também estendido para a produção artística de diferentes signos.

Além disso, Fillola (1994) também faz referência à correspondência existente entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos[5] (verbais e não verbais; como a escultura, a pintura, a música, o cinema, etc.), cuja perspectiva globalizadora serve para ampliar a compreensão do leitor e recepção significativa da obra e, consequentemente, contribuir para a formação leitora crítica. Contudo, apesar da perspectiva intersemiótica, a proposta não está voltada para o estudo semiótico específico destes signos, mas em proporcionar aos alunos um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação da diversidade sócio cultural evidenciada nestes sistemas artísticos. Nessa direção também efetuamos as nossas propostas de práticas de leituras intertextualizadas.

Assim, ancorado nesses pressupostos da Literatura Comparada e intertextualidade, o pesquisador espanhol (FILOLLA, 1994) desenvolve um modelo de aplicação para o trabalho com o texto literário na escola. Ao estabelecer sua

---

[4] Nossa tradução: Questões como a intertextualidade e a interculturalização presentes nas obras literárias – aspectos que poderiam ser conectados com o que J. Kristeva (1978:85) denomina de absorção e transformação – são conceitos suficientemente globalizadores que podem permitir a coesão de uma série de conhecimentos literários e culturais e organizá-los em limites mais amplos que apenas a referência a uma produção nacional e de determinada época.

[5] Fillola (1994, p. 66) pontua que a Literatura Comparada contempla em suas opções metodológicas a análise de produções literárias em relação com outras criações artísticas, em particular com a pintura.

proposta o autor assinala o papel do professor nesse processo, cujas ações devem centrar-se em: trabalhar as relações entre diversos campos e sistemas de comunicação (verbais e não verbais) em uma perspectiva semiótica, estabelecendo paralelos e conexões entre produções literárias e outras artes; potencializar a participação do leitor na atribuição de valores às obras que lê (descobrimento de novos valores); e salientar as relações (seja pelas semelhanças ou contrastes) entre dois ou mais exemplos de expressões culturais que, com signos e códigos distintos, colocam em evidência um conjunto de convencionalismos artísticos-culturais.

Embora sua proposta comparativa para o ensino de literatura esteja voltada para contextos educacionais bilíngues (ou uma literatura em língua estrangeira), acreditamos que as proposições do pesquisador (FILLOLA, 1994) possam ser utilizadas como referencial metodológico e adaptadas para qualquer modalidade de ensino (inclusive para os anos iniciais de escolarização); tendo em vista que sua metodologia requer do leitor a ativação de vários conhecimentos e habilidades de linguagem, e o desenvolvimento de estratégias de monitoramento metacognitivos para perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos.

Baseando-nos nas fases do modelo didático-comparativo de Filolla (1994), interligando-as com as teses de Jauss (1994), estruturamos nossa Proposta de Aplicação Pedagógica-Literária em quatro módulos, os quais sistematizam-se nas seguintes etapas:

Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Atividades de pré-leitura que convergem ao levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos possuem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciadas e observados os traços de intertextualidade.

Recepção e análise das obras: Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos) estabelecem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

Integração de conhecimentos culturais: Atividades de pós-leitura que promovem a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio da interação entre o grupo e de tarefas lúdicas interdisciplinares.

Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa do(a) pesquisador(a) quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

Nessa perspectiva de trabalho pontuada por Fillola (1994), entendemos que a recepção leitora, as estratégias cognitivas e as conexões intertextuais constituem uma base de referência metodológica que nos possibilita romper com a tradicional problemática do ensino da literatura, ou seja, da leitura isolada e fragmentada do texto literário. Por isso, propomo-nos a abordar, nos anos iniciais do ensino Fundamental, alguns exemplos de intertextualidade literária ligadas às produções de outras artes (a pintura, a música, o desenho, entre outros códigos de comunicação), por meio da apreciação, observação e valorização dos diversos tipos de conexões entre as obras. Também, tendo em vista a faixa etária dos alunos aos quais a proposta é dirigida, procuramos explorar o jogo e a brincadeira como formas de mediar a leitura e a compreensão das obras apreciadas.

A aplicação do Projeto de Intervenção ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2014. Os dados obtidos por meio das observações em sala, da análise das instalações, do acervo, dos documentos oficiais e da aplicação dos módulos do Projeto foram intercruzados, de maneira que pudessem passar por um constante processo de interpretação e reinterpretação.

O MÓDULO I foi aplicado nos dias 03 e 04 de novembro (com duração de 6 aulas) e teve como tema da Prática: Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto "A vendedora de fósforos" (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira); "Moonlight Sonata" (Beethoven — 1801) e "Nocturne nº 20" (Frederic Chopin — 1831) e o curta de animação "The Little Matchgirl" (do diretor Roger Allers — 2007).

O MÓDULO II, desenvolvido nos dias 17 e 18 de novembro (no decorrer de 7 aulas), abordou a Literatura e a Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto "Biruta" (Lygia Fagundes Telles) e as telas: MENINO COM UM CÃO, de Pablo Picasso; MENINO COM CÃO, de Edouard Manet e HIS ONLY FRIEND, de Briton Rivière.

No terceiro MÓDULO, que foi aplicado nos dias 24 e 25 de novembro (5 aulas), trabalhamos com a Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho (personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza) e a brincadeira. E o último MÓDULO, realizado nos dias 01 e 02 de dezembro (8 aulas), contemplou a Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto "A Princesa que escolhia" (Ana Maria Machado) e as telas: O CASTELO SCHARFFENBERG À NOITE, de Ernst Ferdinand Oehme; O CASTELO DOS PAPAS DE AVIGNON, de Paul Signac; ÓLEO SOBRE TELA — 1653, de Jacob Isaakszon Van Ruisdael; CASTELO EM MONEMVASIA, de Constantine Maleas e O CASTELO EM LA ROCHE-GUYON, de Georges Braque.

A escola investigada e sua relação com a literatura: o espaço institucional da formação do leitor

Para realizarmos o nosso estudo na perspectiva qualitativa, pelo viés da pesquisa-ação — tipo de investigação social de base empírica, na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão da realidade em que estão inseridos; não só identificando os problemas coletivos, mas também buscando e experimentando soluções em situação real (THIOLLENT, 1997) —, empregamos a observação participante como técnica principal e o diário de campo como recurso auxiliar (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Por isso, fizemos, no primeiro semestre letivo do ano de 2014 — de fevereiro a outubro —, observações de aulas de Língua Portuguesa (leitura de textos literários e aulas de biblioteca, especificamente) em uma de 5º ano, com o objetivo de obter informações e indicativos de como esse trabalho com a literatura infantil se efetiva nesta realidade específica.

O registro das observações foi feito através de diário de campo, no qual indicamos o dia, a hora, o local e o período de duração de cada uma; bem como as anotações pertinentes às atividades literárias desenvolvidas e aos sujeitos envolvidos. Também foram observados e analisados as instalações e o acervo da biblioteca, os quais influenciam na qualidade da leitura literária; além do Currículo de Ensino para a Rede Municipal de Cascavel e o PCN[6] de Língua Portuguesa, que são

[6] Convém aqui ressaltar que, apesar do sistema municipal de ensino de Cascavel – PR ter proposta e currículo próprios, todos os livros didáticos distribuídos no município (por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) seguem e/ou estão adequados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); por isso, mesmo que de maneira indireta, as concepções previstas nos PCN perpassam o trabalho didático com a disciplina nas escolas que fazem uso do livro como instrumento de ensino.

os documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico na referida escola.

Tais documentos valorizam o papel da literatura na formação do leitor crítico e demonstram uma preocupação com as especificidades do texto literário. Contudo, limitam-se, apenas, a apontar a importância deste trabalho, sem estruturar uma abordagem metodológica respaldada em um aporte teórico consistente; ou seja, apesar de assinalar a relevância da leitura literária, o currículo não oferece suporte teórico e metodológico para que os professores desenvolvam um trabalho com o texto literário de forma sistematizada.

Durante a observação do ambiente escolar no qual desenvolvemos nossa pesquisa, verificamos que os textos literários são selecionados em função do gênero e do conteúdo que os professores devem desenvolver. Ao observarmos e analisarmos as aulas de leitura literária desenvolvidas pela professora do 5º ano, bem como pela monitora de biblioteca, percebemos encaminhamentos equivocados que colaboram para a inadequada escolarização da literatura. Destacamos, primeiramente, uma excessiva preocupação das profissionais com a conceitualização metalinguística e estrutura dos textos literários, ficando o processo de leitura e interação com as histórias em segundo plano.

Percebemos, ainda, em relação à escolha do material literário, que as professoras não têm o conhecimento prévio dos livros que trabalham em sala de aula. As salas dispõem de "caixas de leitura", que são obras enviadas pelo MEC (através do Programa Nacional Biblioteca na Escola — PNBE), mas que servem apenas para manuseio aleatório; isto é, os alunos que terminam suas atividades podem ler tais livros para ocuparem o tempo ocioso, mas não é feito nenhum trabalho direcionado com eles. Aliás, as professoras não conhecem a maioria dos títulos que compõem o acervo. Assim, verificamos que a leitura literária ocupa uma atividade unicamente pedagógica. As professoras trabalham, quase

que exclusivamente, com os textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, deixando os livros literários para o ambiente da biblioteca.

Ao acompanharmos as aulas desenvolvidas na biblioteca, encontramos um ótimo acervo, com uma variedade de autores e títulos, de cânones da literatura até textos recentes. Entretanto, além do espaço físico ser pequeno e desconfortável, também verificamos que o acesso dos alunos aos livros é bastante restrito e controlado, devido ao risco de sujarem ou extraviarem o material. Em conversas formais e informais com as professoras e bibliotecária, notamos que todas consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, suas práticas se perdem no processo de formação do leitor crítico por falta de fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a reflexão sobre uma prática de qualidade.

Os alunos, por sua vez, encaram as aulas de leitura literária como enfadonhas e maçantes, pois associam a leitura de livros com preenchimento dos questionários, exercícios e fichas; atividades estas que realizam de maneira mecânica. Além disso, são "obrigados" a levar um livro emprestado da biblioteca, por semana, para fazer a leitura em casa e depois apresentar um resumo, prática cansativa e desestimulante, na opinião deles. Ao mesmo tempo em que as aulas de literatura lhes desagradam, percebemos, paradoxalmente, que a maioria dos alunos tem interesse e gosta de ouvir histórias e manusear os livros literários, especialmente os livros novos, aos que eles têm pouco (ou quase nenhum) acesso; demonstrando que, apesar de não gostarem de "ler", são, de alguma forma, atraídos pela literatura.

Com base na aplicação do Projeto de Intervenção que elaboramos, percebemos nossa proposta literária como uma prática que permitiu e fomentou a troca, o diálogo e o questionamento; além de oportunizar uma aproximação afetiva e efetiva do aluno com a literatura (FILLOLA, 1994). Essa rela-

ção afetiva fez frutificar, com maior intensidade, os subsídios cognitivos e linguísticos, oportunizando a ampliação de conhecimentos; isto é, uma aprendizagem efetiva e significativa. Assim, não se pode pensar em um trabalho com o texto literário, senão aquele que se afasta de uma relação mecanicista com a obra e que se aproxima da liberdade, da troca de experiências, do diálogo, criando uma relação próxima entre os sujeitos envolvidos pelo texto: autor — leitor; e no caso do ambiente escolar: alunos — professor.

A escola ainda é, nos dias de hoje, o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. E, neste espaço, concluímos nós, as atividades e encaminhamentos literários desenvolvidos em nosso projeto estimularam o pensamento dos alunos, a percepção da realidade em suas múltiplas significações, a consciência do "eu" em relação ao "outro". Percebemos que os alunos, de uma maneira geral, foram tocados pela singularidade dos textos e das obras de arte. O mais importante a destacar é que esses leitores foram sacudidos do estado de inércia e passividade que, na maioria das vezes, acompanhava suas leituras.

Desta forma, esses alunos puderam se posicionar de forma diferente no momento da leitura. Ao interagirem com os textos e obras de arte, situaram-se como os leitores ativos, que hipotetizam, opinam e interferem nas histórias. Por isso, conseguimos confirmar — com resultados concretos, colhidos em sala de aula através da riqueza e criatividade dos textos orais e escritos dos alunos, de suas dramatizações e desenhos — a especificidade do valor literário na formação inicial da criança e como uma metodologia consistente e criativa pode, sim, contribuir significativamente na formação leitora.

Considerações finais

A leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e interessarem-se em descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas, ou não, ao longo do trabalho com os textos. Em suma, as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos. E é, justamente, na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.

Com base nessas reflexões, insistimos que a teoria literária precisa subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma que esta possa, realmente, contribuir para a formação de alunos leitores de literatura. A proposta comparatista de Fillola (1994) — com as devidas adequações aos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas–, constitui-se, assim, em uma alternativa didática que possibilita ao aluno compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico e social.

É essa relação entre o texto literário e a perspectiva sociocultural que a escola deve promover aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que literatura (objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras) permite. No entanto, a tarefa de apresentar ao aluno o caráter polissêmico da leitura literária, valorizando a recepção do leitor na significação textual, ainda parece ser um desafio no contexto escolar. Daí a importância e necessidade de ampliarmos os estudos intersemióticos, em sua complexidade e as muitas possibilidades que eles abrem para seguimento desse trabalho iniciado de forma despretensiosa.

Por fim, em busca de um diálogo aberto e construtivo com os colegas de profissão, esperamos que os professores, principalmente os que ensinam nas séries iniciais, possam vir a enriquecer suas práticas por meio da leitura deste texto.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. v. 24, n. 9, São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FILLOLA, A. M. *Literatura Comparada e Intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

GERALDI, J, W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J, W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. 2. ed. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, J. Literatura e Neoleitores jovens e adultos — encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. & VERSIANI, Z. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. (Org). *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003. p. 89 — 114.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

[Recebido: 03 out. 2015 - Aceito: 03 nov. 2015]

LETRAMENTO MULTICULTURAL: UMA APRENDIZAGEM TECIDA NO COTIDIANO

Sheila Rodrigues dos Santos[1]

Resumo: A noção do letramento enquanto prática social é enfatizada neste texto cujo objetivo é refletir as práticas tradicional e atual, no qual o letramento multicultural surge em cena ressignificando às práticas de leituras e escritas dos sujeitos, pois é sabido que as práticas de leitura e de escritas dependem de algo que está além da decifração, da decodificação, algo que se efetiva a partir de uma construção de sentidos. Já que, no contexto atual, no qual a escola se encontra inserida, não há mais espaço para a prática horizontal da alfabetização, não se busca mais formar indivíduos que executem, obedeçam e concebam o que está escrito como verdade absoluta, inquestionável e, sim, que sejam capazes de construir e ressignificar os seus saberes, de uma forma que se reintegrem a uma sociedade reflexiva e complexa. Perspectiva essa proposta por Soares (2008), Kleiman (2005), que ao se materializarem no espaço educacional, possibilitará um deslocamento da noção de currículo sequencial para um currículo tecido no cotidiano, como nos assegura Alves e Oliveira (2002), Lopes e Macedo (2011), Silva (2011), ao visibilizar cenas, marcas, traços de sujeitos que foram impostamente silenciados.
Palavras-Chave: Espaço Escolar; Letramento Imposto; Letramento Multicultural.

MULTICULTURAL LITERACY: A LEARNING WOVEN IN EVERYDAY

Abstract: The notion of literacy as a social practice is emphasized in this text which aims to reflect the traditional and current practices, in which the multicul-

[1] Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Endereço eletrônico: sheiladigues@hotmail.com.

tural literacy comes into play giving new meaning to the readings and writings of the subject practices, since it is known that the reading and writing practices They depend on something beyond decryption, decoding, which is effective from a building way. Since, in the current context, in which the school is located, there is more room for the horizontal practice of literacy, search is no longer train individuals running, obey and conceive what is written as absolute truth, unquestionable and, yes , which are capable of constructing and reframing its knowledge in a manner that is reflective and replenish a complex society. Perspective this proposal by Soares (2008), Kleiman (2005), which to materialize in the educational space will enable a shift from sequential curriculum notion to a resume tissue in everyday life, as assures us Alves and Oliveira (2002), Lopes and Macedo (2011), Silva (2011), to visualize scenes, brands, subject of traits that were impostamente silenced. *Keywords:* School Area; Literacy Tax; Multicultural literacy.

Considerações preliminares

A transição do século XX para o século XXI desencadeou diversas mudanças de paradigmas, os modelos até então vistos como inquestionáveis passaram por um momento de desestabilização a ponto de eclodirem crises identitária em todos os níveis. E no que concerne o contexto educacional, este particularmente foi atingindo pela crise e pelas políticas neoliberais perdendo suas referências. Considerando-se que essa quebra de paradigmas é proveniente do processo de globalização, momento no qual o mundo está sujeito à força das transformações ocorridas pelo avanço da ciência e da tecnologia.

E ao refletir sobre o sistema educacional nos dias atuais, não é possível limitar-se apenas ao espaço físico da insti-

tuição, ou das relações desenvolvidas pelos sujeitos que vivenciam esse espaço. É preciso ir muito mais além, situá-la em um contexto social e relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade (raça, gênero, classe social questões religiosas e políticas e dentre outras).

Esse novo tempo nos coloca diante da necessidade de buscar modos diferenciados de pensar à educação, desacomodando, por conseguinte, formas de avaliar, estruturar, planejar e acompanhar, senão conceber, o desenvolvimento educacional do aluno, formas essas que sabidamente não mais encontram sustentação, tampouco eficácia. Sendo assim, nos aponta para a concepção de que o novo saber produzido, neste cenário contemporâneo direciona a ação educativa não mais para um fluxo contínuo, sequencial e fixo, mas envolve um impulso descontínuo e flexível com permanente oportunidade de criação, centrada no desejo de auto significação dos sujeitos individuais.

Letramento em tempo de contemporaneidade

Com o advento da contemporaneidade, eis que surgem novas teorias curriculares oferecendo-nos oportunidade ao estudo da língua como uma atividade social, elemento responsável pela interação entre pessoas em determinados contextos. E, consequente a isso, as práticas pedagógicas ganham um novo foco no cenário educacional, não tendo mais espaço para o ensino reprodutivo, uma vez que o ensino atual enfoca a linguagem como interação, o aluno é ao mesmo tempo o sujeito da linguagem e da aprendizagem, está no centro da prática pedagógica e no processo comunicativo em sala de aula.

Configurando o fato de saber ler e escrever uma inclusão social, pois o fato de estarmos inserido em um contexto social, no qual o letramento do sujeito não se limita apenas à simples decodificação de palavras ou interpretação dos sím-

bolos gráficos, como queira. Ao ler, é preciso que o leitor compare o que foi lido com sua bagagem de conhecimento mundano, ou seja, requer sua interpretação acerca do que está escrito nas linhas e nas entrelinhas para se inferir sentido, dentro desta perspectiva os pesquisadores da temática consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita.

De acordo com Street (2014), há dois modelos de letramento, o modelo interpretativo "autônomo", método avaliativo que tem o intuito de medir as capacidades cognitivas dos sujeitos, tendo apenas o texto escrito como ferramenta pedagógica e avaliativa. "[...] um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de formas homogênea, independente do contexto social" (STREET, 2014, p. 9).

E o modelo "ideológico", que configura o letramento a partir de práticas concretas e sociais, em que os sujeitos experienciam, um aprender que se materializa no contexto social, na justaposição de povos e culturas, tecendo um mosaico de saberes.

Sendo esta última dimensão de letramento, a que concebe o sujeito letrado dentro de um contexto, em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da sua vida. Esse novo tempo nos colocam diante da necessidade de buscar modos diferenciados de pensar à educação, diante deste cenário múltiplo, o que se valoriza é o contexto situacional no qual o sujeito está inserido, e a concepção de cultura neste mesmo contexto, de modo a conceituar o letramento como múltiplos, assim como nos permite a cultura com sua polifonia.

Assim, a educação deve ser vista de forma relacional, ao descontruir os paradigmas que por muito tempo foram

inquestionáveis, propagando os ideais eurocêntricos. Um verdadeiro mascaramento que massifica os sujeitos, tornando-os seres dóceis, submissos, indivíduo totalmente obediente, como nos faz lembrar Foucault com a domesticação dos sujeitos em sua obra Vigiar e Punir (1987). Uma opção de consciência que segue o pensamento descolonial, que jogam de acordo com a sociedade do controle.

Na verdade, o que torna diferente o mundo da escola, do mundo da não-escola é a língua escrita. O domínio da língua escrita não diferencia apenas quem vai à escola, de quem não vai. Se apropriar desse domínio nos permite uma opção descolonial, assim como nos propõe Mignolo (2001) em tempos de pós-modernidade, uma desobediência epistêmica que nos permite reconstruir os espaços educacionais, valorizando os saberes dos sujeitos, que por muito tempo tiveram seus saberes marginalizados, descortinando um letramento imposto pelas instituições escolares, que se sustentam em uma aprendizagem dicotômica, os bem-sucedidos X os malsucedidos, aqui o letramento é fundamentado em desenvolver apenas as habilidades de leitura e de escrita do aluno, os que não se enquadram no modelo proposto, são identificados pelas suas faltas, que é bem representada pelo marcador social da desigualdade de classes (que por sua vez traz implícitos muitas outras).

Neste sentido, a identidade social da escola está sendo representada por significados construídos por sujeitos outros, tornando-os objetos deste significado. Uma vez que, os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita está atrelada as suas concepções de conhecimento, de identidade e modos de ser e estar nas práticas sociais ou contextos particulares. Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante.

Como a escola é a principal agencia de letramento, o que a configura como eixo principal e norteador da interme-

diação sociedade/indivíduo/instituição, tornando-se uma extensão social; a mesma assume um papel de formadora de opiniões. No entanto, a multiculturalidade na qual se encontra inserida, a submete a uma ambivalência de sentido ora é instigante ora excludente; através desta pode-se criar determinismos e, assim, inferir que algo é superior ou inferior. Com este perfil paradoxal a escola passa a ser um espaço de mudança de ideologias, permitindo a seus educandos a visibilização dos seus saberes.

E por estarmos vivenciando um período de transição entre o moderno e o pós-moderno, um momento de descontinuidade, no qual o que se prevalecendo é o instante, deliberando contradições constantes, permitindo ao sujeito contemporâneo a ter um comportamento e um pensamento que transgrida indisciplinarmente aos modelos e verdades absolutas alimentadas pelos ideais modernos eurocêntricos. O mundo globalizado e contemporâneo possibilita a aproximação e justaposição de povos e culturas divergente, neste cenário tem-se "o que Robertson chamou de globalização, onde o global está localizado e o local está globalizado" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). E o contexto educacional por representar um espaço social, é influenciado por esse pensamento interdisciplinar, nos conduzindo através de uma postura aberta de investigação, de busca, de curiosidade sobre as relações existentes entre os conhecimentos.

Assim, com o advento da globalização, as tecnologias da informação e da comunicação, e em especial a informática estão aí, e pela sua presença, passamos de cidadãos do quadro branco e do pincel, a cidadãos do laptop e data show. Somos arrastados para o progresso ou envolvidos por ele? Na verdade, somos de fato parte dele, porque já nos encontramos imersos num mundo midiático, vivemos com naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia digital, pois o desenvolvimento da sociedade, assim como o da escola depende da capacidade de gerar, transmitir, processar, ar-

mazenar e recuperar informações de forma eficiente. Os TICs suscitam novos paradigmas concernentes às relações sociais e às relações com a linguagem, nos possibilitando novas dimensões do texto, em particular no âmbito do hipertexto, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo.

Essa desconstrução linear da escrita e da leitura para uma dimensão indisciplinar, reflete uma ruptura de paradigma com relação à linguagem e suas percepções sociais e políticas. Enfatiza-se os modos de ler e de escrever, que variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso, se afirma que "as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas" (KLEIMAN, 2005, p. 25). Assim, convive-se com uma multiplicidade de letramentos (informático, tecnológico, linguístico, literário, estético, visual, especializado, escolar, etc.).

Configurando essa aprendizagem em uma educação cotidiana, pois é a partir das experiências sociais vivenciadas pelos os sujeitos que essa ação se concretiza de forma significativa, e à medida que vão sendo vivenciados essas práticas sociais, vão surgindo à necessidade de usar a língua escrita de diferentes maneiras. E, é a partir dessa relação dialógica ocorrida nos espaços formais e não formais, na qual se tem uma educação pautada nas diversas formas de letramentos, deslocando esse sujeito da posição de sujeito apático para um sujeito que interfere no seu meio se posicionando criticamente.

Letramento multicultural mobilizando a construção do currículo da diferença

Tendo como foco o cenário educacional, a escola, na formação do seu currículo, associa o ensino da Língua Portuguesa, a língua culta, se remetendo ao modelo tradicional, centralizado nas instituições de ensino, que se fundamentam numa relação dicotômica, na distinção entre o certo e o errado; visão essa que vem desde os tempos do colonialismo, quando se pregava um ensino de gramática, oratória e retórica. Consequentemente, este ensino da língua é fundamentado em um sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo-culto.

Conforme Soares (2004) até os anos 80 esse processo de alfabetização estava totalmente voltado para a sistematização do processo da escrita. E dentro desse objetivo maior (a concretização das práticas de escrita pela criança) a metodologia didática se tornou algo alternativo.

> [...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua — os fonemas, as sílabas — em direção às unidades maiores — a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido — a palavra, a frase, o texto — em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentenciação, método global) (SOARES, 2004, p. 98).

A ideia de ensino que sustenta a sala de aula como o local onde o aluno organiza de maneira lógica o seu pensamento, configura o processo de alfabetização do sujeito ao depender exclusivamente de uma normatização dos processos linguísticos. Deste modo, encontramos em sala de aula professores reprodutores de uma sociedade hegemônica, um

sujeito construído sócio historicamente nos tempos moderno, onde a verdade era vista como universal, imutável e, principalmente, inquestionável. Metodologia essa que fica aquém da formação do sujeito crítico, porque os métodos apropriados em sala de aula ainda perpassam por um trabalho voltado para a decodificação e memorização.

Nessa perspectiva, se configura um currículo que não dar autonomia ao professor, atendendo sempre aos ideais da educação bancaria, concepção essa que não contemplam os sujeitos contemporâneos, já que os estudo que se apropriam da noção de contemporaneidade, se caracteriza por uma análise multiculturalista, ao ressignificar e visibilizar os diversos saberes que se entrelaçam nos mais variados espaços.

E, em se tratando do cenário educacional, a partir da década de 90, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, enfatizando a relação entre currículos e construção de identidades e subjetividades. Nesta perspectiva encontram-se as teorias curriculares pós-críticas que, por sua vez, irão questionar uma consciência unitária, ressaltando a necessidade de "dar voz" às culturas excluídas, "negadas ou silenciadas".

De acordo com Lopes e Macedo (2011), ao fomentarmos a presença e materialidade dessas vozes, que são reflexos das vivências e experiências do sujeito, estamos proporcionando o deslocamento do currículo como uma sequência estruturada, para a inserção do currículo tecido no cotidiano, visto que, essa concepção educacional de currículo estuda as escolas partindo da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam esse espaço, dando margens para que a sala de aula execute uma pedagogia literária, configurando a sala de aula como o lugar da voz.

A valorização dessas experiências no âmbito escolar surge uma nova concepção de currículo, na qual esses sujei-

tos são capazes de ressignificarem seus saberes a partir da sua vivência. A esta formação multicultural, requer a visibilização dos valores culturais dos alunos e a partir dessa compreensão de que descolonizar os conteúdos que a estrutura curricular tradicional disseminava, possibilitaria questionar os valores estabelecidos por esta cultura que, na maioria das vezes, não representavam/representam esses sujeitos que compõem o espaço escolar:

> A mudança no contexto escolar se deu, sobretudo, por causa das novas demandas. A escola, antes privilégio da elite, passou a ser frequentada por pessoas oriundas das classes menos favorecidas. Diante disso, tendo em vista o desafio de atender às necessidades dessa nova clientela e de buscar a superação das desigualdades sociais, tornou-se imperioso desburocratizar o ensino e dar-lhe um caráter mais dialógico, em consonância com o contexto cultural daqueles que frequentam a instituição escolar (PERES, 2010, p.39/40).

Sendo assim, o currículo multiculturalista parte da realidade política e social vivenciadas pelos sujeitos silenciados, o que submete a noção de diferença, que, na concepção do currículo tradicional, era o reflexo da cultura hegemônica, que concebia essas diferenças com desprezo, como desvios de normas.

Um currículo descreve, dessa maneira, a nossa nacionalidade de uma forma metafórica formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo definida historicamente, e não biologicamente. A nação não é apenas uma entidade política, mas, algo que produz sentidos — um sistema de representação cultural — língua, religião, costume, tradições, sentimentos de "lugar", representado por um povo, uma vez que formam identidades nacionais centradas, coerentes e inteiras.

Assim, de acordo com Hall (2001) as nações modernas são todas híbridas culturalmente, não se podendo distinguir uma nação em torno da questão de raça, etnia e gênero, pois não passa de marcas simbólicas, apenas diferencia um grupo de outro. Hoje esse cenário modificou-se, não temos mais um sujeito composto com apenas uma identidade, e sim, de várias identidades, uma vez que a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado ou representado, e o que contempla no âmbito educacional são educadores que buscam valorizar o sujeito com todas as suas diferenças. E é essa capacidade de ser um profissional metodológico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, tendo em si um conhecimento formal e acabado, que não dão mais suporte para a nova educação quiçá a educação do futuro. No entanto a formação docente, conforme as novas concepções de currículo, deve proporcionar aos docentes a construção de uma identidade capaz de atuar em contextos plurais.

Nesse sentido, cabe à escola pensar a diversidade cultural e trabalhar o seu currículo de forma que contemple os conhecimentos prévios da criança, dentro desta perspectiva, Terzi (2012) faz uma reflexão sobre o que viria a ser o letramento dos sujeitos em espaços iletrados. A autora toma com referências o letramento imposto pelas instituições escolares, que se sustentam em uma aprendizagem dicotômica, os bem-sucedidos X os malsucedidos, uma modalidade curricular que contribui para a desigualdade de classes, onde a cultura dominante injeta seus valores através do currículo escolar: "O capital cultural defini as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Visto que, na sua aprendizagem escolar, os saberes oriundos do cotidiano dos sujeitos interpelados como malsucedidos, são saberes que fogem as regras do conjunto de valores propagados pela escola. Um letramento que equipara

decodificar e codificar, com o saber a ler e escrever, deixando as margens os valores semânticos. Havendo um distanciamento entre escrita e oralidade, implicando uma segregação dessas modalidades pelo aluno. E, à medida que se aproxima ou mesmo se valorizar a linguagem cotidiana presente nas suas vivencias, o aluno perceberá o sentido significativo, de modo a compreender e estabelecer as primeiras relações entre oralidade e escrita.

Segundo Canen (2002), uma concepção que buscar mostrar novos caminhos pedagógicos possibilitando a opção de fala para os grupos plurais, aos sujeitos que durante um longo período foram silenciados. Um currículo multicultural[2] que contribui por uma sociedade mais democrática rompendo com o radicalismo que fixam as identidades. Essa concepção educacional estuda as escolas, partimos da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os seus saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam esse espaço; ao contrário do que se pensou a modernidade, não se constrói linearmente o conhecimento, a criação do conhecimento segue por caminhos variados a partir das relações sociais cotidianas presentes na prática pedagógica da escola.

Segundo esta concepção de letramento multicultural os estudos do cotidiano[3], que descreve a escola em seus devidos aspectos; corroborando com Alves e Oliveira (2002) é estudar as escolas como elas são sem nenhum julgamento de valor, compreendendo e valorizando a pluralidade de conhecimentos que há neste espaço, conhecimento esse que é tecido por uma rede de subjetividades, rompendo com os

[2] Aqui apresento o currículo multicultural sendo sinônimo de letramento multicultural, uma vez que ambas as perspectivas vão de encontro ao currículo que abarca e valorizam os sujeitos que foram silenciados no currículo tradicional, currículo esse que parte da premissa de que todas as crianças fazem uso socialmente da escrita e da leitura no dia a dia.

[3] Perspectiva que se caracteriza com os ideais propagados pelo Letramento multicultural.

saberes imutáveis. Nessa concepção curricular os estudos não partem mais da teoria social hegemônica, e sim, das diversas questões sociais que são vigentes.

A partir da apreciação dessas experiências vivenciadas no âmbito escolar, ressignificamos o nosso olhar, já que a escola é um mosaico de culturas que se lançam e se entrelaçam com seus saberes e desejos, desconstrução essa que permite uma nova concepção de currículo e uma ressignificação das práticas de leituras e escritas no espaço escolar, na qual esses sujeitos são capazes de ressignificarem seus saberes a partir da sua vivência, desenhando assim um currículo.

Algumas considerações

Ao se referir ao letramento desenvolvido em uma instituição de ensino, automaticamente nos detemos à dicotomia codificar/decodificar, uma perspectiva de ensino/aprendizagem que se objetiva a dominação do sujeito. Hoje, não convém mais esta limitação. A sociedade moderna se transformou de tal forma que chegou ao ponto de transição, a pós-modernidade, muito embora com o passar do tempo, o caráter ideológico propagado pelas instituições (escolas, religião, fabrica, dentre outros), ainda segue os mesmos princípios, o domínios dos sujeitos, moldando-os de uma forma que se enquadrem nos ideais da sociedade.

A escola ainda representa um aparelho ideológico criado pelo grupo dominante para reproduzir suas ideias, isto é, a escola é uma superestrutura controlada pelos que detêm o poder, e que esta se submete aos interesses deste grupo moldando o sujeito, exercendo seu poder disciplinar. Uma instituição que passa a constituir-se em um observatório político, com um controle contínuo dos sujeitos, que habitam esse espaço.

Guarda-se uma relação estreita com a sociedade em que está inserida. Seu papel na sociedade em que vivemos parece ser principalmente o de "domar" o indivíduo para que ele aceite sem pinotear os arreios que o atrelam ao sistema. Por outro lado, a escola desempenha um papel como instituição, que lhe é designado pelo sistema e que não pode ser mudado facilmente.

Nesse posicionamento ambíguo que a escola apresenta há um importante componente que é o trabalho do professor. Não é possível mudar o papel da escola como instituição sem mudar o sistema. Há, no entanto, um espaço a ser preenchido pelo papel do professor com sua ação. Esta ação pode corroborar o papel alienado e alienador da escola. Não é à toa que para alguns a escola é um lugar onde as cabecinhas entram "redondinhas" e saem quase todas "quadradinhas", cabendo ao professor operacionalizar um ambiente favorável a essa divergência, acentuando sempre que não se busca respostas corretas, e sim respostas possíveis, sendo saudável e rica a diferença de opiniões, já que não há conhecimentos sem a interferência do outro.

Sendo assim, a noção de currículo multicultural, tem como perspectiva, mobilizar o espaço de ensino-aprendizagem, tornando esse cenário um local em que se operacionalize o conhecimento no âmbito escolar, a partir da realidade política e social vivenciadas pelos sujeitos silenciados e que coabitem esse espaço. Requer um profissional compromissado com a sua *práxis*, que seja capaz de ver o seu aluno como sujeito transformador da sua realidade, um indivíduo que tem noção de que o discurso é materializado, que pode criar e recriar a sua vida através dos textos que estão no seu cotidiano, ressignificando a situação a partir da diferença da troca, da intersubjetividade fazendo aparecer as suas marcas, cenas, traços que foram impostamente silenciados.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, SP: 2002, p. 78-100.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: 2002, p. 174-193.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não Bastar ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel — Unicamp; Mec, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística na era da globalização. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 129-148.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF — Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PERES, Aparecida de Fátima. *Saberes e identidade profissional: na formação de professores de língua portuguesa*. Prefácio, Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá: Eduem, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acessado em 3 mar. 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. IN. KLEIMAN, Ângela. *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (Org.). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 91-115.

[Recebido: 30 set. 2015 - Aceito: 06 nov. 2015]

LETRAMENTO(S) E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: UM OLHAR SOBRE DIFERENTES CONTEXTOS

Maria Eurácia Barreto de Andrade[1]

Sineide Cerqueira Estrela[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo comparar como as práticas de leitura e escrita presentes e desenvolvidas na escola estão relacionadas com as práticas de letramento para além dos muros da escola, a fim de relacionar a configuração da cultura comunitária/familiar, o encaminhamento metodológico da prática alfabetizadora e a construção de tais práticas pelos estudantes na sala de aula. Para tanto, a metodologia utilizada foi à observação participante no ambiente escolar e familiar, a realização de entrevistas semiestruturadas, além da análise das atividades contidas nos cadernos dos estudantes. As referências básicas que respaldaram a pesquisa foram principalmente Andrade (2011), Ferreiro (2005 e 2006), Freire (2000 e 2001), Mortatti (2004), Perez (2007), Soares (2000 e 2003) e Vygotsky (1991). Os resultados apontaram que as práticas de letramento desenvolvidas pela escola ainda se distanciam do que acontece no contexto dos lares das crianças.

Palavras-Chave: Letramento Escolar. Letramento social. Práticas Alfabetizadoras.

[1] Doutora e Mestre em Educação e atua no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

[2] É Doutoranda e Mestre em Educação e atua na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na coordenação da Rede Estadual de Ensino. Feira de Santana, Brasil. Endereço eletrônico: nateandrade@bol.com.br.

GrauZero
Revista de Crítica Cultural

LITERACY SOCIAL, EDUCATIONAL LITERACY SCHOOL AND PRACTICES LITERACY TEACHERS : A RELATIONSHIP POSSIBLE AND NECESSARY

Abstract: This article aims to compare how reading and writing practices present and developed in the school are related to literacy practices beyond the school walls, in order to relate the shape of Community / family culture, methodological delivery of literacy practice and the construction of such practices by the students in the classroom. Therefore, the methodology used was participant observation in the school and family environment, carrying out semi-structured interviews, as well as analysis of the activities contained in the notebooks of students. The basic references that have supported the research were mainly Andrade (2011), Smith (2005 and 2006), Freire (2000 and 2001), Mortatti (2004), Perez (2007), Soares (2000 and 2003) and Vygotsky (1991). The results showed that the literacy practices developed by the school still move away from what happens in the context of the homes of children.
Keywords: School literacy. Social literacy. Literacy teachers practices.

Introdução

As pesquisas realizadas em torno do letramento ganham espaço cada vez maior no cenário da educação brasileira, porém, ainda são muito incipientes as discussões voltadas para o letramento escolar e social. Neste artigo, o foco de análise será voltado para as práticas de leitura e escrita presentes e desenvolvidas na escola — letramento escolar — e sua relação com as práticas de letramento para além dos muros da escola — letramento social —, com o intuito de relacionar a configuração da cultura familiar, o encaminhamento metodológico e a construção de tais práticas pelos estudantes na sala de aula.

Molica e Leal (2007), ao discutirem sobre os letramentos na escola e na vida revelam que o cotidiano exige práticas diretas ou indiretas de leitura e escrita cada vez maiores e com os mais diversos textos sendo todos os sujeitos convidados a interagir e usar socialmente estes diversos suportes, mesmo aqueles com escolaridade limitada. As autoras Molica e Leal (2007, p. 35) trazem uma breve discussão conceitual acerca do letramento social e escolar, compreendendo o primeiro enquanto "[...] conhecimento herdado geneticamente e adquirido pela experiência [...]", e o segundo, "[...] pressupõe processo de transmissão de saberes específicos, através de treinamentos, por meio de exercícios de aprendizagem".

Com essa compreensão, alargam a distinção entre os letramentos na escola e na vida defendidos por Soares (2003a) ao conceber a escola enquanto um espaço privilegiado para a apreensão sistemática da leitura e da escrita, mas comprometida com a preparação e formação dos sujeitos para atuação responsável na vida social. Diante dessa concepção de Molica e Leal (2007), algumas questões se fazem pertinentes para esse momento: até que ponto a escola acolhe e aproveita os letramentos familiares e sociais vivenciados pelos estudantes nos mais diversos espaços? De que forma a cultura familiar está sendo relacionada ao encaminhamento metodológico dos professores?

Breve abordagem teórico-conceitual

Para contribuir com a discussão Wells (2008), ao pesquisar sobre a transição das crianças de casa para a escola cita os estudos realizados por Tizard e Hughes (1994) que, através de pesquisas com um grupo de 30 crianças pertencentes a duas classes sociais (classe média e operaria) obtiveram a seguinte constatação:

> [...] as diferenças entre o lar e a escola foram muito grandes, [...]. Ou seja, em casa, as conversas foram mais freqüentes [*sic*], mais longas e mais equilibradas entre o adulto e a criança. Além disso, as crianças de ambas as classes sociais fizeram perguntas com mais freqüência [*sic*] em casa do que na escola, respondendo com mais freqüência [*sic*] aos adultos (TIZARD e HUGHES, 1984 apud WELLS, 2008, p.89).

Assim como os estudos de Tizard e Hughes (1984), o de Wells (2008) corrobora com os resultados ao revelar que as crianças na escola têm um papel menos ativo e positivo tanto nos diálogos e interações com os adultos quanto na exploração das experiências. Nas palavras e Wells (2008, p. 90) "[...] as conversas escolares tendem a assumir a forma de uma série de perguntas do professor e respostas da criança". Para o referido autor, os professores:

> [...] estão tão preocupados com ensinar aquilo que acreditam que as crianças deveriam aprender que proporcionam poucas oportunidades para que elas assumam a responsabilidade por sua aprendizagem e, como resultado, quase invariavelmente subestimam as capacidades reais das crianças (WELL, 2008, p. 97).

Os estudos de Well (2008) revelam a necessidade dos professores buscarem uma maior aproximação das suas práticas com as experiências das crianças nos seus lares para que a escola possa buscar a formação de sujeitos

> [...] com uma atitude exploratória para lidar com as situações em que se encontram e com uma capacidade versátil para reconhecer problemas e para trabalhar em conjunto para formular e testar soluções possíveis, tanto simbolicamente, em palavras, quanto na prática, por meio de ações. Se essas atitudes não forem fomentadas nos primeiros anos de escolarização, se tornará cada vez mais difícil para eles se desenvolverem e prosperarem nos estágios posteriores da

> educação e no mundo mais amplo que nossas crianças encontrarão além das paredes da escola (WELL, 2008, p.102).

Sobre a necessidade de maior articulação da escola com as práticas letradas da família, Mortatti (2004, p. 113), relata que esta ainda deve ser uma busca a ser conquistada, pois para ela "[...] diferentemente, porém, do que ocorre na vida cotidiana, a escola, ao automatizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar".

Corroborando com a reflexão de Mortatti (2004), assim como Soares (2003a) e Gomes (1993), os dados colhidos e analisados demonstram que o reflexo dos eventos sociais e familiares nas atividades pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar não têm uma estreita relação. A escola, ainda não está conseguindo transpor de forma efetiva as demandas apresentadas fora dos seus muros. Nas palavras de Gomes (1993, p. 90), a criança é tratada "[...] como se 'nascesse na Escola'. Não há, de fato, estabelecimento de relações entre a sua aprendizagem anterior no ambiente doméstico, e a atual, na Escola; aliás, nem mesmo com as atuais aprendizagens em seu ambiente doméstico".

Abreu (2003, p. 42) corrobora com a discussão pois, ao analisar os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF[3]) 2001, revela: "A maioria dos brasileiros tem em casa livros didáticos, dicionários e livros infantis, mas a literatura não parece estar em alta [...]. Isso não significa que literatura e escola estejam desvinculadas". Assim, considerando,

[3] É uma pesquisa desenvolvida em parceria com o Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, busca apurar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos em todas as regiões brasileiras. Utiliza quatro conceitos básicos para definir seus índices: analfabetos absolutos, nível rudimentar, nível básico e nível pleno.

Almeida e Giodar (2010, p. 9) apresentam a seguinte reflexão acerca da relação entre letramento escolar e social:

> [...] as crianças presenciam muitos eventos de letramento nas famílias, com destaque para leitura de jornais, revistas, listas, leitura de rótulos, leitura e escrita de bilhetes, cópias de receitas, leitura de bula de remédio, cartas, leitura e escrita de mensagens de computador, pagamento de contas, etc. Tais eventos nem sempre são valorizados pela cultura escolar. [...] enquanto os familiares em casa lêem *[sic]* jornais e revistas, as crianças na escola lêem *[sic]* basicamente, livros de literatura infantil, livros didáticos e textos escolares.

Os dados aqui apontados corroboram com as concepções de Kleiman (1995) ao enfatizar que a escola, enquanto a mais importante das agências de letramento, preocupa-se apenas com a alfabetização, com a aquisição da leitura e da escrita, deixando de lado, muitas vezes, as mais diversas práticas sociais. Kleiman (1995, p. 20) ainda acrescenta: "Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes". Assim como reafirmam os estudos de Heath (1982, 1983) que revelam o modelo autônomo predominando nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Assim, é consenso entre diversos autores que a escola é uma das principais agências de letramento e, como tal, deve promover ações que se aproximem das práticas sociais de leitura e escrita nas suas diversas dimensões e contextos, porém, pesquisas têm revelado que as práticas de letramento na escola ainda estão distantes do que acontece no contexto dos lares das crianças. Nessa concepção, Morais e Albuquerque (2006) elucidam que o letramento escolar ainda não se adequou as expectativas da sociedade com às diversas demandas e complexidades da língua escrita.

Diante de toda essa discussão, Molica e Leal (2007, P. 42) nas considerações da pesquisa sobre letramento na escola e na vida, relatam:

> O efeito do letramento social parece, sem dúvida, prevalecer sobre as habilidades próprias à escola, o que reforça a suposição de que os letramentos escolares não estão sendo fixados nem utilizados na vida dos alunos. Assim, o estudo desenvolvido encontrou indicadores, ainda que indiretos, que nos fazem refletir que grande parte dos letramentos da vida não depende da aprendizagem da escola.

Projeção dos resultados: entrelaçando reflexões entre escola e família

Depois desta abordagem inicial o olhar será focado, tomando como referência empírica, as atividades observadas nos cadernos dos estudantes. Estas referências, somadas com os dados das práticas e eventos de letramento encontrados no contexto das famílias, possibilitam uma análise bastante fecunda para a comparação da relação do letramento social no escolar.

Para respaldar as discussões apresentadas, elucidam-se os dados recolhidos no transcorrer da observação, a fim de observar a configuração da prática pedagógica alfabetizadora. A tabela 1 apresenta dados extraídos da análise dos cadernos dos estudantes para que se possa comparar sua relevância e aproximação com os eventos e práticas de leitura e escrita veiculadas no contexto doméstico e social.

Tabela 1: Atividades registradas nos cadernos dos estudantes

ATIVIDADES RECORRENTES OBSERVADAS	Nº DE REPETIÇÕES
Copiar o alfabeto/sílabas	7
Copiar palavras/textos	9
Completar palavras com sílabas que faltam	8
Completar palavras com letras que faltam	9
Completar frases e textos com palavras	6
Formar palavras a partir de sílabas	3
Identificar palavras/sílabas nos textos	4
Produzir textos individuais	5
Produzir textos coletivos	2
Caça-palavras a partir de temas definidos	6
Separar em sílabas	13
Contar letras e sílabas nas palavras	3
Ditado	14
Escrita espontânea	7

Fonte: Dados extraídos dos cadernos dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental

De acordo a tabela, observa-se que há uma supervalorização da escrita na escola, negando muitas vezes a essencialidade da modalidade oral. Sobre essa discussão, Matencio (1994, p. 21) contribui ao revelar que, de fato, há um "[...] ocultamento dessa viabilidade que é constitutiva do relacionamento com a leitura e a escrita em diferentes grupos sociais: pretende-se que predomine aí o estilo comunicativo que é culturalmente valorizado". Assim sendo, a autora propõe que a escola fortaleça a oralidade dando real significado aos aspectos da língua falada em suas mais diversas formas de manifestações e assim possa contribuir para inserção dos sujeitos que não tiveram oportunidade de vivenciar um processo de letramento, mas, com atividades essencialmente

voltadas para a escrita. Ferreiro (2005, p. 19) contribui com a discussão:

> [...] a ênfase na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas [*sic*] similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado.

Observa-se que as atividades mais recorrentes no cotidiano escolar estão focadas em copiar, completar, identificar, separar e apenas em alguns momentos pontuais a produção foi valorizada. Nas atividades destacadas nos cadernos dos estudantes fica visível o distanciamento das práticas escolares com as que as crianças experienciam no seu cotidiano familiar e social. Existe uma grande lacuna que pode caracterizar não significação do conhecimento e provocar alguns entraves na apropriação da língua escrita pelas crianças.

Estas considerações corroboram com a discussão de Soares (2003) ao defender que os saberes aprendidos na sociedade são diferentes da escola. Para ela, o letramento escolar marginaliza os demais letramentos que fazem parte do cenário social. Para ilustrar a sua posição, apresenta a priorização da linguagem escrita na escola, enquanto que nos demais espaços sociais a oralidade está mais viva e presente. Além disso, antes de seu ingresso na escola, os sujeitos já dominam a competência oral e, portanto, deveria ser mais valorizada e diretamente articulada com a escrita.

Mollica e Leal (2009) compartilham da discussão de Soares (2003a), Matencio (1994) e dos dados da pesquisa aqui elucidados ao propor que a escola deve levar em conta também a oralidade, pois, junto à escrita, representam os elementos essenciais para o processo alfabetizador. A rela-

ção oralidade e escrita deve ser sim priorizada para que o professor possa "[...] tirar partido do arsenal de conhecimentos de que o aluno dispõe para subsidiar o desenvolvimento do processo de alfabetização e do subseqüente [*sic*] percurso do letramento escolar" (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 12-13).

Diversos estudos, dentre os quais se destacam Patto (1990) e Paro (2001) revelam que a instituição escolar está assumindo de forma bastante rígida sua função sistematizadora, esquecendo de considerar o contexto social e, principalmente, familiar, e essa desarticulação provoca o fracasso de muitas crianças no processo de aquisição da língua escrita.

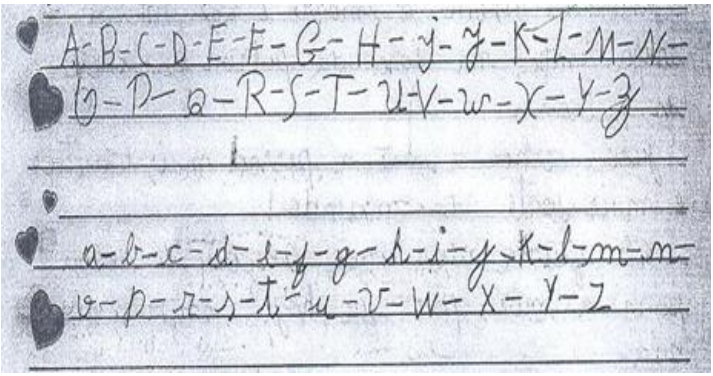
Para contribuir com a discussão, Soares (2003a, p. 106-107) aponta diferenças entre as práticas e eventos escolares e sociais de letramento:

> [...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoas ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predominados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Soares (2003a, p.107) é bastante contundente ao revelar que a escola "[...] *automatiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento" (grifo da autora). Assim a escola se desvincula das diversas situações letradas que acontecem no seu entorno social, criando situações específicas, diferentes das que os sujeitos são convidados a vivenciar cotidianamente nos diversos espaços comunicativos em que a leitura e a escrita estão presentes.

Confirmando os dados da tabela, apresentam-se algumas atividades mais recorrentes extraídas dos cadernos dos estudantes, a fim de legitimar os dados apresentados bem como analisá-las de forma mais ampla para comparar a relação com as práticas vivenciadas pelas famílias.

Ilustração 1: atividade cópia do alfabeto



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Atividades voltadas para identificação e ordem alfabética são recorrentes no cotidiano pedagógico da professora 2. Em diversos momentos da observação participante foi possível perceber nos discursos e ações a sua preocupação para que todos os estudantes se apropriem do alfabeto. Vários momentos de leitura foram interrompidos pela professora 1 com discursos, como "[...] eu já falei pra vocês estudarem o alfabeto. Já passei pra todos vocês os dois alfabetos pra estudarem em casa. Depois que responderem a atividade tem que estudar pra aprender". A narrativa da referida professora somada com as recorrentes atividades para as crianças registrarem o alfabeto maiúsculo e minúsculo no caderno revelam a sua preocupação para que as crianças logo se apropriem das letras, porém, Andrade (2011, p.8-9) em estudo anterior, no mesmo campo empírico, revelou:

> Conhecer todas as letras do alfabeto e seus nomes é importante e fundamental para a alfabetização, pois não é possível falar de algo que desconhece, porém o trabalho mecânico e repetitivo com a escrita do alfabeto não é a forma ideal para a sua compreensão. Para que os sujeitos se apropriem e se familiarizem com o alfabeto é imprescindível que se tenha fixado na sala de aula em local visível para que o professor se remeta a ele sempre que necessário e os alunos possam consultá-lo nos momentos de dúvida.

É consenso entre os diversos pesquisadores da área, dentre os quais Carvalho (2005), Andrade (2011b, 2013), Soares (2000, 2003), Albuquerque (2004, 2007), Kleiman (2005), que a compreensão e identificação das letras é fundamental para o processo de construção da língua escrita, porém, é consenso também que a letra não faz sentido de forma isolada, mas sim no contexto. Sobre essa discussão, Carvalho (2005, p. 49) legitima-a declarando que "[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito". Assim não nega a importância do conhecimento das letras do alfabeto, mas reafirma a necessidade de que seja aprendido de forma articulada com as necessidades sociais e contextuais.

Letras e palavras só têm sentido no contexto das situações reais. Sobre esta abordagem, Carvalho (2005, p. 49) ilustra e reafirma: "A raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto".

A autora defende o texto enquanto unidade significativa e deve fazer parte do cenário pedagógico alfabetizador para que o processo seja mais real e intencional, pois "[...] um texto é mais do que a soma de palavras e frases" (CARVA-

LHO, 2005, p. 49) e, como uma passagem de sentido, deve ser instrumento norteador para apropriação da leitura e da escrita.

Assim como abordado em estudo anterior, Andrade (2011) reafirma que é fundamental que as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais antes de dominarem a escrita e a leitura, para que sejam desafiados a ler e produzir textos e adquirir conhecimento e familiaridade com os símbolos linguísticos. Sobre esta discussão, Smith (1999) legitima-a ao revelar que a língua escrita deve ser ofertada para a criança de modo que ela veja sentido e funcionalidade, só assim a sua aprendizagem será tão natural quanto à oralidade.

Outra atividade presente constantemente no cotidiano pedagógico da professora 2 é a separação em sílabas por meio de palavras isoladas e complementação de palavras com sílabas que faltam, já predeterminadas. Estas também estão muito distantes das situações letradas que as crianças vivenciam no seu contexto familiar e social. A ilustração revela o grande distanciamento das situações de uso real pelas crianças.

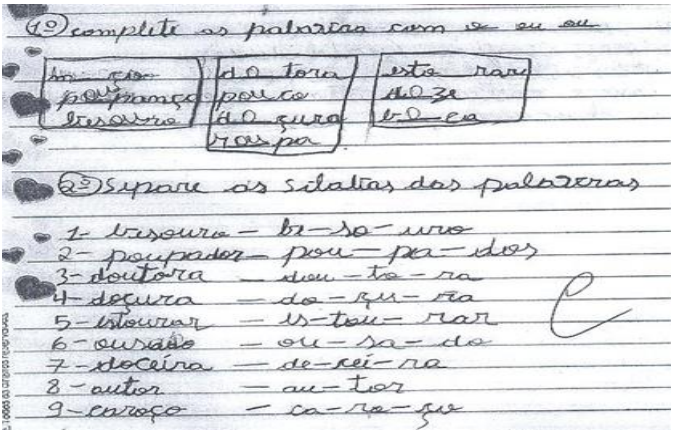


Ilustração 2: atividade de completar palavras e separar em sílabas

Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

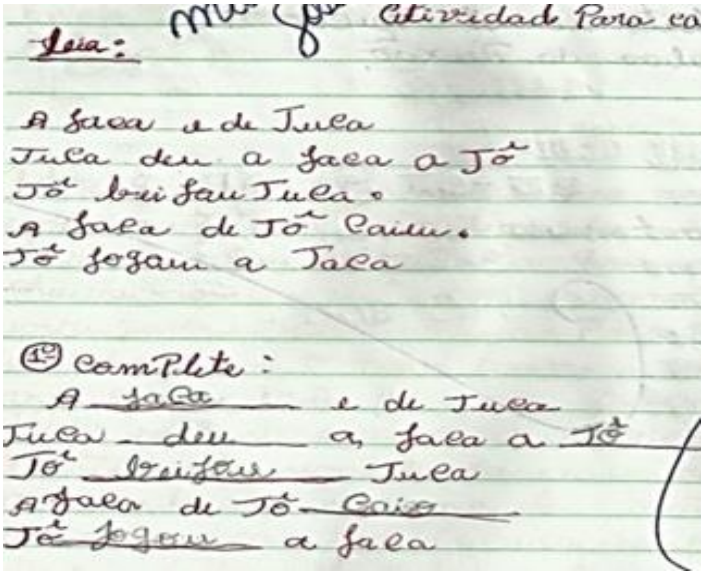
A ilustração reafirma a discussão de Soares (2003a) ao revelar que o letramento escolar marginaliza o letramento social. A atividade proposta de forma insistente pela professora 2 apresenta uma concepção de letramento escolar bastante limitada, uma vez que não apresenta nenhuma função social. A primeira questão da atividade solicita que as crianças completem as palavras e apresenta duas possibilidades "o" ou "ou". Assim, não há necessidade de pensar muito sobre o processo de construção, apenas inserir uma das alternativas dadas, além disso, a formação/complementação é realizada por meio de palavras isoladas, sem nenhuma contextualização.

Atividades nesse sentido têm um caráter de fixação, treino, repetição, o que contraria as discussões e concepções teóricas atuais do processo de alfabetizar na perspectiva do letramento que como defende Terzy (2004, p. 14), é "[...] uma relação de uso, uma relação de conhecimento, uma relação de valorização". E essa relação deve acontecer não de forma estanque e descontextualizada como propõe a atividade, mas, conforme Soares (2010, p. 8), no contexto do uso real "[...] com materiais reais, [...] qualquer material que seja de interesse da criança [...]. E a professora pode tirar uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente em sequência, explicitamente, as relações fonema-grafema".

A segunda questão proposta está relacionada à separação em sílabas e mais uma vez por meio de palavra soltas e desconexas da realidade social da criança. Não se pode negar que a separação silábica tem uma importante função social, porém, na atividade, ela não aparece e, em nenhum momento, foi discutida a necessidade de saber separar bem as palavras em sílabas. Mesmo em momentos de escrita de textos no quadro, ou em momentos de produção coletiva, esta fun-

ção não foi discutida pela professora. É exatamente por isso que a atividade não se faz tão interessante, necessitando uma discussão da sua funcionalidade na escrita de textos reais e não em palavras soltas e pontuais.

Outra atividade recorrente na prática alfabetizadora da professora 2 está voltada para completar lacunas a partir de falsos textos. Um exemplo deste tipo de atividade pode ser



visualizado na ilustração a seguir.

Ilustração 3: Atividade de completar lacunas a partir de pseudo-texto[4]
Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

A atividade representada na ilustração revela um grande distanciamento das práticas e eventos de letramento vivenciados socialmente. A partir de um pseudo-texto, a criança é solicitada a preencher lacunas sistemáticas de acordo as

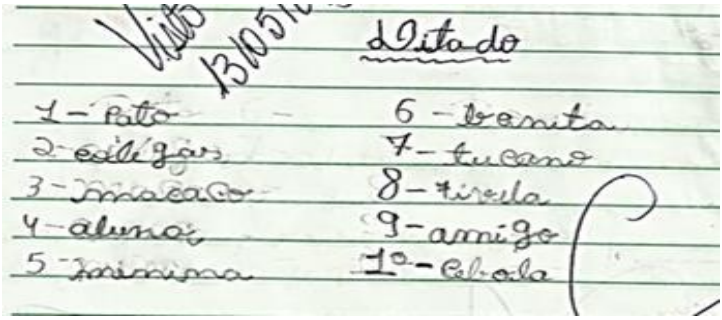
[4] São frases soltas sem sentido, coerência ou coesão; falsos textos muito usados nas cartilhas. Não pode ser considerado como texto por não ter uma unidade de sentido ou a totalidade de uma comunicação linguística.

palavras contempladas no falso texto, o qual serve apenas como um pretexto para facilitar a codificação e decodificação. É interessante observar que em meio a uma infinidade de textos do cotidiano social das crianças, a professora 2 prioriza o cartilhamento do processo alfabetizador sem contudo levar em conta os interesses, desejos e necessidades das crianças que vivenciam diariamente com as mais diversas situações comunicativas por meio dos mais diversos textos que circulam socialmente. Sobre essa discussão, Bettelheim e Zelan (1984, p. 175) lançam uma questão bastante provocativa: "Como pode a criança se interessar pela leitura quando a repetição mecânica torna essas palavras e frases até mais sem significado do que elas teriam sozinhas?".

Esta é uma atividade que nega completamente a aproximação da escola com a vida social, pois enquanto em casa as crianças vivenciam leitura de contos, adivinhas, parlendas, brincadeiras, receitas, rótulos e embalagens, dentre outros que fazem parte do cenário familiar, na escola são apresentadas frases soltas na tentativa de formar um texto que não se caracteriza como tal nem pela sua estrutura, nem pelo seu sentido. Esta reflexão corrobora com a discussão de Almeida e Giodan (2010, p. 9) ao revelarem que "na sala de aula, o livro didático concorre com fotocópias de textos apresentados às crianças fora do seu suporte de leitura. Não se privilegiam os letramentos presentes nos textos e na sociedade".

O ditado foi também destacado pela recorrência que esta prática se faz presente no cotidiano pedagógico de ambas as professoras pesquisadas. A ilustração a seguir elucida tal atividade.

Ilustração 4: Atividade de "ditado"



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Conforme a ilustração, o ditado acontece insistentemente nas aulas das professoras as quais revelam a necessidade de identificar o processo de escrita das crianças. A professora 2 elucida que esta é uma atividade fundamental para a prática alfabetizadora para que o professor possa perceber as dificuldades apresentadas pelos estudantes e assim trabalhar tais dificuldades. Sobre o uso pedagógico do ditado, Cagliari (1999, p. 289-290) revela sua posição negativa e justifica comparando-a com a produção livre a qual considera bem mais completa e que, para além da avaliação, contempla também a produção do conhecimento:

> Quando se comparam os resultados obtidos na escrita livre das crianças com os dos ditados tradicionais, percebem-se logo as diferentes atitudes que as crianças têm diante da linguagem nessas duas atividades. Os próprios erros são outros. Nos ditados, não é raro encontrar erros absurdos sem razão aparente; ao passo que nos textos livres, quase todos os erros têm explicações muito convincentes relacionados ao processo de reflexão que levou o aluno a escrever de determinado jeito.

Além de Cagliari (1999), Ferreiro (2006) também defende a produção livre como fundamental por proporcionar uma maior abertura e possibilidade de o sujeito demonstrar

sua compreensão sobre o processo de escrita. Já Soares (2007) apesar de defender a escrita espontânea como importante possibilidade pedagógica alfabetizadora, alerta a necessidade de os professores buscarem outras alternativas também enriquecedoras e não enfatizarem apenas um aspecto da produção.

Outro ponto bastante criticado por Cagliari (1999) sobre o uso do ditado é que não há um foco na sua função social, mas simplesmente na avaliação da escrita do estudante. Nas suas palavras Cagliari (1999, p. 289) elucida que "[...] algumas formas de ditado servem apenas para avaliar se o aluno sabe ou não escrever certas palavras. Quando o ditado envolve o conhecimento ortográfico, em geral, enquadra-se nesse caso". A concepção do autor é reafirmada pela narrativa da professora 2 que ao ser questionada sobre a importância do ditado respondeu: "[...] eu faço sempre pra observar se eles já estão mais desenvolvidos na escrita. É nesse momento que eu observo as dificuldades deles e procuro trabalhar essas dificuldades [...] e eles aprendem também, né?".

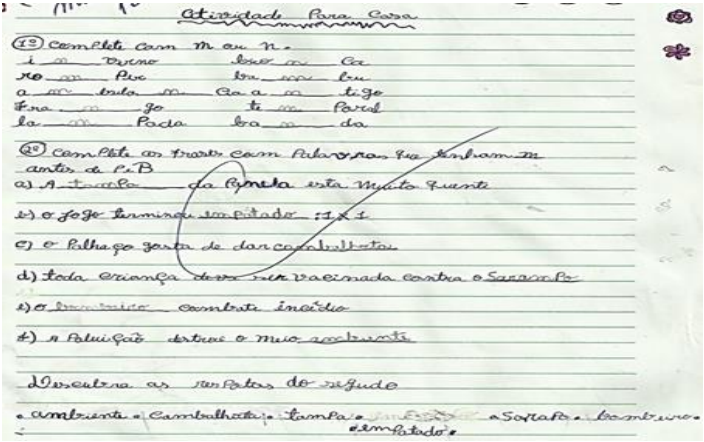
Não concordando com o trabalho com ditado, Smith (1999, P. 118) defende o uso pedagógico de atividades significativas que fazem parte do universo cultural dos estudantes e expõe que "[...] as crianças nunca aprenderiam a falar se esperassem que nós lhe ensinássemos a falar da maneira que geralmente tentamos ensiná-las a ler". Para o autor o aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer usando a língua no seu contexto:

> [...] temos uma tendência de ignorar que a maioria das crianças cresce em um mundo no qual estão cercadas pela escrita, quase toda ela significativa, assim como que elas desenvolvem a linguagem falada em ambientes onde estão imersas na linguagem oral significativa (SMITH, 1999, p. 118).

As atividades voltadas para completar com letras e palavras também são recorrentes na prática alfabetizadora da

professora 2, conforme pode ser visualizada na ilustração a seguir.

Ilustração 5: Atividade de completar com letras e palavras



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3° ano do Ensino Fundamental

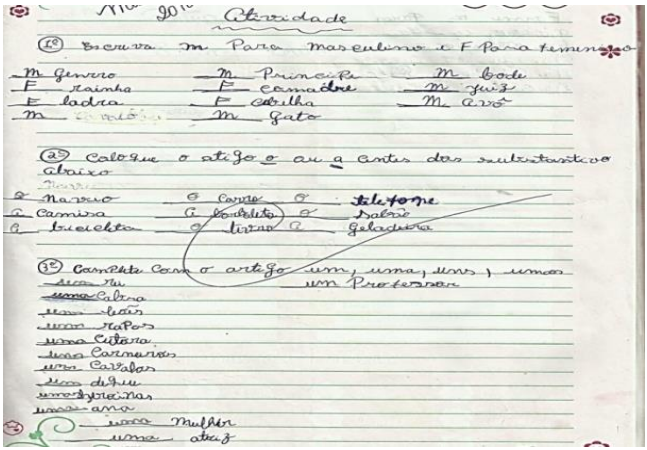
Este tipo de atividade também representa uma desvinculação com o letramento social, uma vez que utiliza palavras e frases soltas e descontextualizadas das necessidades sociais das crianças. No contexto familiar as crianças estão acostumadas a interagir com diversos outros tipos de textos de uso significativo e real e, ao chegar à escola, depara-se com situações sem representação com sua vivência cotidiana; essa ruptura pode provocar prejuízos notáveis no processo de construção da língua escrita pela criança. Observa-se na atividade proposta pela professora 2 uma grande limitação, pois as crianças podem respondê-la de maneira mecânica exatamente por ser desvinculada do contexto social e não ter significado para elas.

Contrários a esse tipo de atividade, Andrade (2011b, 2013), Cagliari (1999), Soares (2003a), Albuquerque (2004 e 2007) dentre outros pesquisadores propõem que as atividades sejam desafiadoras e promovam o pensamento e a refle-

xão constante sobre a língua escrita de modo que os sujeitos possam perceber a sua relevância e intencionalidade social. Para isso, deve partir de situações reais vivenciadas no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa mesma perspectiva, a professora 1 lança atividades voltadas para o preenchimento de lacunas, visando completar palavras isoladas, não dando espaço para que os alunos pensem sobre o processo de construção da escrita, pois aponta apenas duas alternativas para resolução e desta forma descarta as possibilidades de reflexão e construção.

Ilustração 6: Atividade sobre masculino e feminino

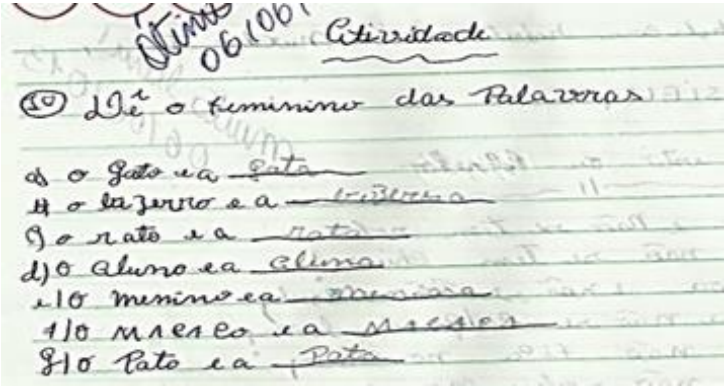


Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Atividades com essa perspectiva negam as discussões voltadas para o letramento ideológico já discutido, assim como a posição defendida por Soares (2003b), de que o sujeito só se apropria da escrita através de duas vias: a técnica e o desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender a técnica — decodificar os códigos linguísticos — e não saber usá-la nas práticas sociais.

Nesta mesma concepção, Carvalho (2005) defende que a priorização exagerada do mecanismo da decodificação, achando que o entendimento virá posteriormente, de forma natural, portanto, deve ser repensada, pois, antes de ensinar a decodificar as letras e sons é preciso mostrar a funcionalidade e benefícios da leitura, através de atividades que façam sentido, visando à compreensão da leitura. "Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil" (CARVALHO, 2005, p. 12). Como concebem Soares (2003b) e Carvalho (2005), Di Nucci (2008, p. 53) afirma que, para compreender a escrita como prática social, "[...] considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento".

Ilustração 7: Atividade de completar com feminino



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Percebe-se nesta atividade uma forma de reprodução da informação, anteriormente transmitida pela professora. Revela-se como uma prática de fixação do conteúdo trabalhado desviada do objetivo de construção. Esta atividade traduz-se em uma concepção de educação voltada para a transmissão de conteúdos conceituais previamente expostos de forma limitada, ou seja, não caracteriza a concepção de uma alfabetização voltada para a vida social, para o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Cagliari (2006), contrário a esta prática, propõe um processo de aprendizagem aberto, que deixe espaço para que o sujeito exponha suas ideias a respeito dos novos conhecimentos. Assim, a atividade aplicada vem negar a concepção que defende que a aprendizagem acontece, principalmente, pelas interações sociais, pois enfatiza a memorização e atuação individualizada, sem levar em consideração os usos e funções sociais, os conhecimentos prévios e as trocas entre as crianças.

Para que ocorra a aprendizagem, segundo Onrubia (1998, p. 123) o sujeito precisa ter um papel ativo, pois "[...] constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-los".

Diante da discussão, observa-se que não há nenhuma relação da atividade com as práticas sociais vividas no cotidiano familiar. O foco da atividade não está na sua função, nem tampouco na leitura e oralidade, mas simplesmente na escrita desvinculada da realidade.

Apesar das atividades apresentadas revelaram o distanciamento das práticas escolares com o letramento social, a ilustração a seguir elucida uma atividade com foco na função social do cupom fiscal.

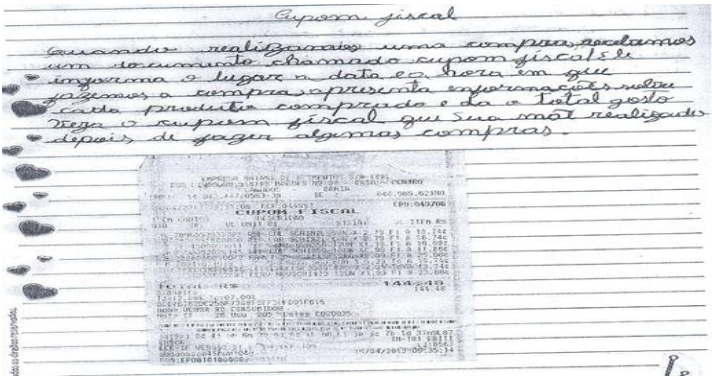


Ilustração 8: Atividade relacionada à função social do cupom fiscal

Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3° ano do Ensino Fundamental

Diferentemente de outras aqui destacadas, esta atividade relacionada ao cupom fiscal, valoriza, além de outros aspectos, a sua função social, traduz o que se propõe acerca do processo alfabetizar na perspectiva do letramento, assim como a aproximação do letramento escolar com o letramento social. A referida atividade busca interação com uma situação cotidiana do ambiente familiar, o que proporciona maior intimidade da criança com a escola e com o processo de aprendizagem da língua escrita. É em atividade dessa natureza que o sujeito, conforme Di Nucci (2008, p. 82-83), "[...] compreende a variação da escrita, tornando-se usuário desta [...] por meio de diferentes eventos, como o uso de desenhos ou de escritos para trocar ideias, fazer listas de compras, localizar endereços, ler revistas ou jornais etc.".

Sobre tal afirmação e corroborando com a atividade analisada, Mollica e Leal (2007, p. 35) relatam que a escola precisa buscar muito além do ensino da tecnologia da leitura e da escrita, mas também para "[...] formar e preparar os indivíduos para atuar em contextos de vida social, somando-se os conhecimentos provenientes do letramento escolar". É

nessa perspectiva que se destaca a atividade, cuja função social é claramente identificada.

Atividades voltadas para sequência textual também foram aqui destacadas, pois apesar de não serem recorrentes no cotidiano alfabetizador das professoras, também representam um interessante momento de criatividade e construção. A ilustração a seguir contempla tal atividade.

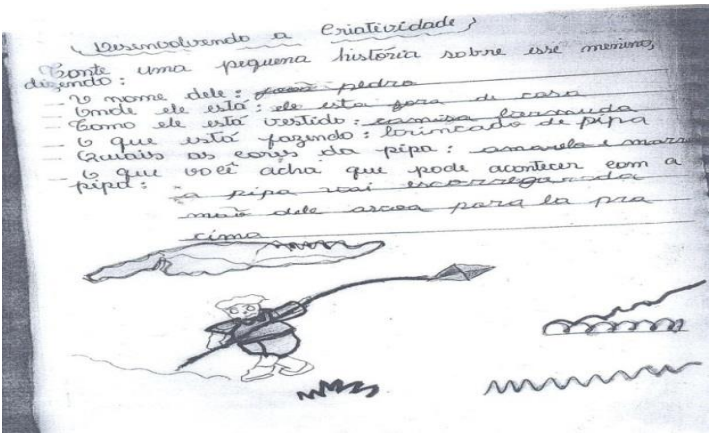


Ilustração 9: Atividade de produção

Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

A referida atividade contempla tanto a produção escrita quanto a oralidade. A partir da imagem as crianças são convidadas a criar uma situação textual considerando as interações cotidianas que a criança traz. A riqueza da atividade se dá pelas intervenções feitas pelo professor depois do processo de escrita quando as crianças socializam sua história e sua ilustração, marca da sua produção. Para Di Nucci (2008, p. 63) essas marcas "[...] constituem-se em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial. A oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança".

Assim, é imprescindível que sejam criadas situações no interior da sala de aula que favoreçam o pensamento criativo no processo de construção da língua escrita para que a criança, na interação direta com o professor e seus colegas, identifique a relação entre as situações letradas no contexto da sala de aula e as necessidades de uso do social, pois, segundo Di Nucci (2008, p. 64), "É por meio das atividades contextualizadas no seu cotidiano [...] que o aluno pode identificar as funções da escrita de acordo com suas necessidades".

Os dados da pesquisa reafirmam a reflexão de Molica e Leal (2007, p. 42) ao defenderem que "[...] os saberes escolares mantêm pouca vinculação com os contextos de vida fora da escola [...] dado que o letramento social exerce influência preponderante sobre os indivíduos".

Assim, percebe-se que há importantes diferenças nos modos como as famílias se relacionam com a língua escrita e também com os saberes produzidos, revelando que as habilidades de uso social da leitura e da escrita envolvem uma variedade de práticas e eventos de letramento, pois variam de acordo ao contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva, observa-se que a escola precisa se aproximar mais do contexto familiar, pois, uma proposta de letramento significativa deve levar em consideração as vivências das crianças e suas diferentes histórias e interações. Destaca-se, portanto, a concepção de Vygotsky (2003) ao mencionar que a aprendizagem individual de cada criança não pode ser simplesmente compreendida sem suas interações e experiências interpessoais e o contexto sócio-histórico nas quais estas estão imbricadas.

Portanto, considera-se imprescindível que a escola priorize os modelos de letramento utilizados pelos sujeitos nos seus diferentes contextos de vida social, principalmente, o doméstico, pois concordamos com Freire (2001, p. 134) ao apontar que "A prática da alfabetização tem que partir exa-

tamente dos níveis de leitura de mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade; [...] nós temos que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade".

Assim, considera-se ser este o grande desafio para que o processo de letramento escolar se aproxime ao letramento social ou o letramento não-escolar como propõe Soares (2003a) e Mortatti (2004), ou seja, o processo alfabetizador seja aproximado e relacionado diretamente à vida da comunidade, da família e sirva de passarela para a aquisição das práticas de letramento legitimadas oficialmente.

> Apesar de toda essa discussão, destaca-se a análise feita por Galvão (2003) que ao discutir os dados do Inaf/2001, conclui lançando uma questão bastante provocativa a qual já apresenta uma resposta:
> A partir dessas considerações, pode-se, então, chegar à conclusão de que a família é a única e principal mediadora entre o indivíduo e sua relação com a escrita? Evidente que não. A escola [...] tem se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita [...]. A pesquisa mostrou que os anos de escolaridade e os níveis de alfabetismo estão estritamente relacionados. Coloca-se, portanto, como fundamental, a discussão sobre as práticas de leitura e da escrita, em seus contextos de uso, no cotidiano da escola, tornando a relação como o mundo escrito [...]. Ao lado da escola, diversas outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior freqüência [*sic*] e propriedade a leitura e a escrita [...] (GALVÃO, 2003, p. 149-150).

É exatamente nessa perspectiva que, assim como Freire (2000), busca-se a partir dos resultados deste estudo, fortalecer o processo de ensino e aprendizagem por meio de intervenções propositivas voltadas para alfabetizar letrando partindo dos sujeitos e suas diversas interações. O verdadeiro sentido da pesquisa está em anunciar, denunciar, educar, ser

educado, conhecer, comunicar e intervir, uma vez que o ensino e a pesquisa estão estritamente relacionados, pois como ensina Freire (2000, p. 32):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Considerações finais

As abordagens aqui tecidas buscaram compreender o letramento social, o letramento escolar e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, a fim de uma maior reflexão da relação entre eles e percebe-se nas concepções dos gestores, coordenadores e professores que ainda há um distanciamento entre o letramento social e o letramento escolar, traduzindo-se em uma grande lacuna e ruptura promovendo, em alguns casos, motivos para o fracasso na aquisição e uso competente da leitura e da escrita. Gestores e coordenadores defendem a extrema necessidade de potencializar as práticas escolares e tentar cada vez mais uma aproximação com a vida social e reconhecem as fragilidades da instituição por falta de preparação dos profissionais. Já os professores reconhecem a dificuldade de estabelecer essa articulação, mas tentam, na medida do possível, relacionar as práticas alfabetizadoras com a vida social cotidiana dos estudantes. Isso implica, portanto, a necessidade de melhor compreensão conceitual e metodológica no sentido de valorizar e apoiar no cotidiano da sala de aula as aprendizagens trazidas do seio doméstico e social.

As famílias revelam nas suas narrativas que há certa fragilidade da escola no sentido de contemplar no seu fazer

pedagógico, apenas o modelo autônomo de letramento, desprezando o ideológico, de modo que possa ressignificar o processo de aproximação das crianças com a língua escrita.

As concepções apresentadas pelos diferentes sujeitos — gestores, coordenadores, professores e famílias — revelam que, na escola, a significação das práticas alfabetizadoras se apresenta de forma bastante tímida, uma vez que a escrita presente não tem muita relação com as formas utilizadas nas situações letradas vivenciadas pelos sujeitos no seu cotidiano sociocultural. Estes, em muitos momentos, são negligenciados por não refletirem em saberes escolarizados e isso tem se apresentado como grande entrave na aquisição do letramento das crianças, principalmente, das classes populares pela limitação de acesso a escrita formal.

Muito ainda deve ser feito para que a escola se aproxime das práticas e eventos presentes no nosso cotidiano familiar e social, pois ainda há uma lacuna significativa entre estes diferentes letramentos, pois os dados da pesquisa revelam que o reflexo dos eventos sociais e familiares nas atividades pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar não têm uma relação estreita. A escola ainda não está conseguindo transpor de forma efetiva as demandas apresentadas fora dos seus muros.

Assim, a pesquisa reafirma a discussão de diversos autores que a escola é uma das principais agências de letramento e como tal deve promover ações que se aproximem das práticas sociais de leitura e escrita nas suas diversas dimensões e contextos, as suas práticas de letramento ainda se distanciam do que acontece no contexto dos lares das crianças. A pesquisa revela que o letramento escolar ainda não se adequou às expectativas da sociedade com as diversas demandas e complexidades da língua escrita.

Portanto, considera-se imprescindível que a escola priorize os modelos de letramento utilizados pelos sujeitos nos

seus diferentes contextos de vida social, principalmente, o doméstico, pois a aprendizagem da leitura e da escrita tem que partir dos níveis de leitura que o sujeito faz do cotidiano social, do respeito ao saber popular, ou seja, a cultura, a voz e a vida dos estudantes. Este, sem dúvida, coloca-se como o grande desafio, que o processo alfabetizador seja aproximado e relacionado diretamente à vida da comunidade, da família e sirva de passarela para a aquisição das práticas de letramento legitimadas oficialmente.

A centralidade do trabalho pedagógico apenas para o processo de alfabetização, para o letramento autônomo, sem um efetivo vínculo aos letramentos sociais tem dificultado o processo de apropriação da língua escrita e seus usos sociais, tornando-se um trabalho fragilizado pela sua desarticulação e falta de significado social para a criança. É preciso, no entanto, que nas práticas sociais de leitura e escrita, que o letramento social assuma lugar de igual importância junto as atividades de alfabetização, incluindo os mais diversos gêneros textuais para que a criança perceba a funcionalidade do processo. Só assim, os sujeitos da aprendizagem perceberão sentido ao ato de aprender a língua escrita.

Esse desafio só será vencido quando a escola, preparada técnico e pedagogicamente, for capaz de dialogar com o conhecimento historicamente produzido e sua relação com o contexto sócio-cultural concreto da criança e sua família. É valorizar, reconhecer e trazer para a sala de aula, o que é posto pela sociedade numa tentativa de dar significado e sentido a sua prática, à educação na vida, com respeito ao saber popular. Assim, o letramento social e escolar pode dialogar, relacionando os conteúdos às vivências cotidianas familiares, oportunizando uma aprendizagem mais significativa e funcional, à medida que articula as intervenções pedagógicas às necessidades e dificuldades dos estudantes, a partir de uma prática viva, desafiadora e presente nos diversos espaços.

É na família que se estabelecem relações necessárias aos comportamentos que podem influenciar nos destinos escolares das crianças. Porém, os estudos apontam que mesmo a família sendo uma importante promotora de letramento, existem outras instâncias que também contribuem de forma significativa para as práticas sociais de leitura e escrita.

A escola, apesar das limitações no que se referem às práticas alfabetizadoras e a aproximação com as práticas cotidianas de uso social de leitura e escrita, não pode ser desconsiderada como importante veículo para a constituição da tecnologia e práticas de leitura e escrita dos estudantes pesquisados. Porém, apesar de a escola ser considerada como importante agência de letramento, os resultados revelam que em alguns aspectos as práticas de leitura e escrita são influenciadas também por outras agências sociais que não são a escola.

Assim, conclui-se que tanto a escola como as famílias precisam de ajuda como sujeitos educativos. Assim, o que fica é a visível dissociação entre a família e a escola que se traduzem nas diferenças de expectativas e ações de ambas as instituições educativas fazendo surgir um descompasso entre as duas agências letradas.

Do quadro apresentado, a lição que fica é a urgência em garantir o uso competente da função social da leitura e escrita e, igualmente, pensar um modelo de formação continuada dos professores e famílias para além de informações sobre teorias, mas a tematização de práticas, que permitam articular teoria/prática, mas, sobretudo, uma formação que tome a prática como instrumento de reflexão e tomada de decisão coletiva e individual a partir das demandas da sala de aula e do cotidiano doméstico. Um processo formativo que além do perfil mencionado prime pelo professor pesquisador, que, por meio de um processo investigativo, problematize as intervenções pedagógicas, discutindo alternativas metodo-

lógicas para alfabetizar letrando, partindo das demandas sociais e familiares vivenciadas cotidianamente, pois o ensino e pesquisa são interdependentes, indissociáveis e complementares.

Referências

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar sem "bá-bé-bi-bó-bu": uma prática possível? In: LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E.B.C. (Org.). *Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-107.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alguns fundamentos da alfabetização. In: Seminário Temático*: Letramento e Alfabetização***.** Pradem; Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 58-77.

ALMEIDA, Sheila Alves; GIORDAN, Marcelo. Retrato de Leitura das Famílias e da Sala de Aula: a constituição de (não) leitores de textos de divulgação científica. In: Anais do *III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. Ceale, FaE/UFMG,2010.

ANDRADE, M. Eurácia B. *Alfabetização e Letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis*. Jundiaí: Paco, 2011.

BETTELHEIN, B.; ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização*. São Paulo: Artmed,1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem Ba — Bé — Bi — Bó — Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.* Petrópolis: Vozes, 2005.

DI NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, Sergio A. S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GOMES, H.S.R. *Relações família e escola — continuidade e descontinuidade no processo educativo*. Ideias, São Paulo: 1993, n. 16, p. 84-90.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University press, 1983.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Language and Society*. v. 11, 1982. p. 49-76.

INAF. *Relatório Indicador de Analfabetismo Funcional 2011*. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/>, Acesso em: 16 fev. 2012.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15 — 61.

MATENCIO, M. de L.. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. Letramentos na escola e na vida. In: SILVEIRA, M. L. S. (Org.) *Educação popular e leituras do mundo: distintos registros de experimentos junto às classes populares*. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, Pró-reitoria de Extensão, 2007. p 37-42.

MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: ALBUQUERQUE. Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

MORTATTI, Maria do R. L. (Org.). *Educação e Letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

ONRUBIA, Javier. Ensinar criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TQ Queiroz, 1990.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. *Infância, Família e Escola*: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

SMITH, Frank. *Leitura significativa.* Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva socia*l. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global, 2003a, p. 89-113.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. Entrevista. In: Guia da Alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita. *Revista Educação* n. 1. São Paulo: Segmento. Ceale, 2010. p. 6-11.

TIZARD, B.; E HUGHES, M. Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at school. London: Fontana,1994.

TERZI, Sylvia B. O letramento em suas várias dimensões. In: Seminário Temático: *Letramento e Alfabetização.* Pradem — Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 9-28.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLS, Gordan. A experiência linguística das crianças em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, Jenny Cook. *A construção Social da Alfabetização*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 77-102.

[Recebido: 29 set. 2015 - Aceito: 19 out. 2015]

LETRAMENTOS SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DAS INFLUÊNCIAS

Isabela Vieira Barbosa[1]

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um histórico pessoal de letramento, usando como conceito de letramento o conjunto de práticas sociais que "envolvem o texto escrito" (DIONÍSIO, 2007, p.210). Desta forma tentaremos explorar como essas práticas sociais se sucederam com uma senhora de 64 anos, durante seu período escolar e acadêmico, não se restringindo apenas ao âmbito escolar e acadêmico, mas incluindo as diversas agencias de letramento que atuaram sobre nossa entrevistada durante esse período, e quais foram as principais influências e contribuições que ocorreram para o desenvolvimento dos seus letramentos.
Palavras-Chave: Artefatos Culturais. Influências. Letramento.

SOCIAL LITERACY AND THE IMPORTANCY OF THE INFLUENCES

Abstract: The aim of this work is to present a personal history of literacy, using as concept of literacy the set of social practices that "involve the written text" (DIONÍSIO, 2007, p.210). This way we are going to explore how this practices succeeded with a 64 year-old woman, during her school and academic years, not only in the scholar and academic scope, but including the different agencies of literacy that worked over our interviewed in those times, and what were the main influences and contributions that happened which helped her to developed her literacies.
Keywords: Cultural artifacts. Influences. Literacy.

[1] Discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade regional de Blumenau (FURB) Endereço eletrônico: miss.vieira@gmail.com.

Conto o que fui e vi, no levantar do dia

A entrevistada escolhida, conta que frequentou a escola durante as décadas de 1950 e 1960 em um colégio particular de ensino religioso e possui formação em nível superior. Durante a década de 1980, nossa entrevistada após a conclusão dos seus estudos no nível superior começou a atuar também como professora em nível superior, permanecendo nesta função por 14 anos. Porém, o que despertou o interesse pela sua história de letramento foram as diferentes influências e fatos ocorridos na sua história, que de forma interessante esculpiram seu amor pelos livros. Conforme lembra Soares (1998 apud SILVA 2009, p.80).

> Pessoas ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares, enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Para que essa pesquisa fosse realizada, optamos então pela metodologia qualitativa descritiva, pois a intencionalidade dessa pesquisa é destacar os fatos e fenômenos relevantes ocorridos, (TRIVIÑOS, 1987) de forma a compreender melhor o nosso sujeito tal como as relações de poder e do meio social no qual estava inserida e de que forma tais contribuições foram capazes de influenciá-la em sua formação como sujeito letrado bem como a importância das relações de poder e das interações sociais que atuaram e continuam a atuar como influência. Ademais, optou-se por uma observação participante, para compreender como os letramentos fazem hoje parte da vida do sujeito.

Eu quase nada sei...

Logo ao iniciar nossa abordagem, a senhora foi pergunta sobre a importância que dava as práticas de leitura e escrita, práticas essas também definidas como práticas de letramento, que Kleiman (2005, p.21) destaca terem sido definidas pela literatura especializada nos últimos anos como "[...] um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém." E a entrevistada prontamente respondeu que considerava essencial. Toda sua criação havia sido pautada em práticas de letramento permeadas por um longo histórico escolar, por práticas fora do ambiente da escola, bem como pela convivência e contato com diferentes agências de letramento que possibilitaram influenciá-la em suas práticas de leitura e escrita. Destacando, como cita Lima (2012, p.52) que apesar de a sociedade acreditar e julgar "[...] a escola como a única agencia de letramento capacitada para ensinar a escrita e a leitura aos aprendizes, [...]", os letramentos são plurais, e múltiplas agencias de letramento atuam na formação do sujeito letrado, e com nossa entrevistada não foi diferente.

Ao recordar-se de sua longa caminhada, a senhora foi questionada sobre como via as práticas de letramento ao longo de sua infância e alfabetização, citou que não sabia muito sobre o assunto "sobre letramento e alfabetização, [...] mas desconfio de alguma coisa", dando então início aos seus relatos que narravam desde o começo o interesse que sempre teve pelas práticas de leitura, muito incentivadas por seus familiares. "Meus pais sempre gostaram muito de ler. Minha mãe gostava de romances, esses bem água-com-açúcar. Meu pai já gostava de Machado de Assis, José de Alencar... Gostava também de Ilíada, Shakespeare. Esses clássicos." Ela complementou também dizendo que seu irmão, quatro anos mais velho, era outro que exercia grande influência na sua convivência com as diferentes formas de letramento. "Ele já

gostava mais de ação. Lia todos os livros do James Bond. Gostava bastante também de gibis. Li muitos gibis dele... Adorava a Lulu e do Bolinha."

Para autores como Vygotsky, "a aprendizagem real se situa apenas em ambientes culturais específicos, onde há interação com os artefatos culturais e com outros seres humanos" (LIMA, 2012, p. 163). E é através dessa interação entre seres humanos, objetos e ambientes culturais que os sentidos serão construídos através de "[...] um processo ativo e dinâmico, em que sujeitos interagem por meio da linguagem" (FISHER; PELANDRÉ, 2010, p.576).

Moura (2004, p. 26) destaca que "o constante uso de recursos de leitura e de escrita em família contribui para a formação de bons leitores, a ambiente influencia a aquisição de hábitos de leitura. Os estímulos dos pais ajudam a desenvolver os interesses." E na casa da nossa entrevistada, ela reforça que desde sua infância havia acesso aos mais diferentes artefatos culturais, que promoviam a leitura e as práticas de escrita, tornando-as parte do ambiente familiar e da rotina diária. Destaca também, que seus pais sempre buscaram oferecer diferentes materiais escritos e incentivavam-na e ao seu irmão a sempre escrever e ler para eles.

Porém sua história de letramento teve outras influências além da esfera familiar. A senhora comenta, por exemplo, que a escola teve uma grande influência em parte do seu letramento. "Eu estudava em um colégio de freiras, éramos obrigadas a ir à missa quase todos os dias. Lá aprendíamos os cantos, as orações [...] Tudo isso era parte da rotina escolar." Ela recorda ainda que nesse colégio de educação religiosa, além de ser frequentado apenas por meninas, possuía de acordo com ela, uma educação bastante diferente dá que acredita ter visto nos últimos anos nos colégios de suas filhas e sobrinhos. "Não tínhamos inglês na escola, fui estudar inglês bem depois [...], Lá só estudávamos latim e francês. Era

muito diferente dessa educação de hoje. Precisávamos ler os livros importantes, saber de tudo um pouco."

Ela acredita que apesar das discordâncias que tinha em relação ao ensino e a rigidez da escola, acredita que foi influenciada em vários aspectos pela escola. "Não gostava de latim, mas me ajudou muito. [...] saber a origem das palavras muitas vezes me ajudou na faculdade [...] existem algumas semelhanças entre as palavras, sabe?" Ela destaca também, que o ensino de conotação religiosa sempre privilegiou a leitura de textos religiosos, com tamanha intensidade que muitas vezes a leitura desses textos integrava outros ambientes do seu contexto social. "Eu tinha que ler os textos, as músicas religiosas para escola. Muitas vezes íamos para a igreja no final de semana só para colocar em prática as leituras e as músicas."

Ela fala, igualmente, que hábitos que não possuía antes do convívio escolar passaram a integrar a sua vida e a esfera familiar pela convivência com os letramentos religiosos. "Não tinha o hábito de frequentar igreja. Éramos católicos, mas nunca fomos muito praticantes. [...] mas em casa acabava sempre lendo os textos da bíblia e discutindo sobre eles com meus pais."

Por influência de sua mãe, que apesar de nunca ter estudado música, todavia era uma grande admiradora das artes, também estudou em um conservatório, tendo 4 horas diárias de piano. "Lá... tínhamos aulas de piano, mas tínhamos também que estudar as partituras, a vida dos compositores. Não gosto muito de piano [...] não gostava de fazer apresentações, de ensaiar, nada disso [...] mas gosto de alguns compositores." A senhora ressalta que sua mãe sempre foi uma grande incentivadora das artes, que inclusive "[...] o nome do meu irmão foi escolhido por causa do pianista".

Ao perguntar sobre as práticas de leitura e escrita, nossa entrevistada, respondeu que os pais sempre consideraram

muito importantes a leitura e a escrita. O pai, já era formado em Administração de Empresas, função a qual exercia profissionalmente, mas estava constantemente estudando. "Depois de velho ele voltou para faculdade para fazer psicologia, dizia que era só para saber das coisas... para entender as pessoas..." a mãe estudou apenas até o "colegial", "trabalhava fora, mas não estudou muito". Entretanto, ela destaca que ambos os pais consideravam muito importante os estudos "diziam que era nossa obrigação estudar".

Ao recordar de seu processo de alfabetização e anos escolares, lembrou-se também de uma empregada que lhe acompanhou durante muitos anos. "Babá" como era conhecida, havia vindo do Ceará para trabalhar na casa de uma amiga de sua mãe, mas por um desencontro acabou indo trabalhar em sua casa. A senhora conta que "Babá" mudou-se para sua casa aos 15 anos, e que não se recorda bem de sua chegada, pois tinha a época aproximadamente 3 ou 4 anos. Mas com o tempo notou-se que ela não sabia ler nem escrever. "A gente era muito pequeno, acho que nunca notamos isso, mas quando começamos a aprender a ler e escrever melhor achava estranho que a Babá não soubesse."

Ela relembra alegremente ainda que com o passar do tempo, ela e o irmão ajudaram a empregada a começar a ler. "Na época não tinha esses supletivos, nem cursinho. Pelo menos não conhecia. Babá estava sempre perto na hora das tarefas, então eu e o meu irmão começamos a ensinar a ela do básico." Ela recorda que os pais achavam tudo estranho e levavam em certo tom de brincadeira, e não interferiam, mas ela e o irmão sentiam orgulho e poder ensinar alguma coisa. Soares (2005) ressalta que a escrita é mais que "[...] um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas [...] um processo de real inclusão social, cultural e política — um processo de letramento." (p.52) "Começamos pelo jornal. Ensinávamos que B + A dava BA e fomos ensinando algumas palavras. Ela tentava ler no jornal. Escrevia no caderno e as-

sim foi." Ao recordar dessa história frisa que a empregada ainda ficou mais de 25 anos na família, inclusive vindo mais tarde a também influenciar as práticas de letramento de toda família, até vir a falecer. "Depois que aprendeu a ler, ela lia tudo que podia. Uma época até namorou com o jornaleiro. Trazia todas as revistas para casa. Lia o tempo todo. Mas a Babá gostava mesmo era de revista de fofoca e fotonovela. Eu não gostava de fotonovela, mas já que ela levava lá para casa, eu acabava lendo também."

Posteriormente a isso, foi morar nos Estados Unidos por alguns anos. A senhora se recorda que sua mãe viajou primeiramente para se adaptar. "Ficamos esperando terminar o semestre. Ela não sabia nada de inglês. Quando chegamos lá ela já tinha aprendido o suficiente para se virar." Além de terminar os estudos escolares, fala que a leitura de livros, o convívio com o idioma e todas as diferentes formas de letramentos sociais auxiliaram no aprendizado da língua. Mascia (MASCIA, 2013, p. 140) destaca que "o Modelo Ideológico vê o letramento como necessariamente plural: sociedades diferentes e subgrupos sociais têm diferentes tipos de letramento" e ao mudar de sociedade e de grupo social, a senhora pode notar que além do idioma, diferentes práticas letradas ocorriam de maneiras diferentes. "Tinha feito três anos de cursinho de inglês. Achava que falava muito, quando cheguei lá não conseguia abrir a boca." Como lembra Freire (1989, p.9) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente." Contudo, apesar de ter um conhecimento da linguagem, a realidade na qual a mesma era aplicada era completamente diferente, e para que pudesse compreender o suficiente para fazer a leitura de mundo, era necessário primeiramente se incluir nessa realidade e compreende-la.

Depois de alguns anos, novamente viu-se desafiada outra vez a se adaptar em uma realidade. Havia se mudado para a Espanha, onde além de se adequar a mais um novo idioma interagia ainda com uma leitura de sociedade totalmente diferente do que havia compartilhado nos anos nos em Long Island[2] e no Rio de Janeiro, tentando ambientar-se diante de uma ditadura militar em um país estrangeiro. Ela recorda que na cidade que morava, Madri, a Universidade estava constantemente em greve ou fechada pelo poder público. "Fui com a intenção de estudar, mas a faculdade vivia fechada. Acabei aprendendo mais falando na rua e lendo por conta própria. Naquela época não tinha internet, então comprava "pocket books" e tentava ler em espanhol." Ela recorda também, que muitas das informações e acessos a livros, revistas e jornais eram controladas pelo Estado. "Às vezes não tínhamos notícias do Brasil... as cartas demoravam a chegar... os jornais vinham dias depois." Em concordância com Kleiman (2001), ressaltamos que "[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade" (p. 38) e o poder exercido pelo General Franco[3] era sentido por todos em suas diferentes formas de efetivação. "Letramento é histórico e culturalmente situado" (LIMA, 2012, p. 48).

Ao ingressar na Universidade, outra vez deparou-se com uma nova agência de letramento, mais formal, mas que novamente iria contribuir e modificá-la como sujeito letrado. Ao longo da sua construção como profissional, as práticas de letramento começaram a exercer influência de diversas for-

[2] Long Island é uma ilha situada no sudeste do estado de Nova Iorque, Estados Unidos, onde a entrevistada morou.

[3] Francisco Franco Bahamonde foi um militar, chefe de Estado e ditador espanhol. Conhecido como Francisco Franco ou simplesmente Franco, integrou o Golpe de Estado na Espanha em julho de 1936 contra o governo democrático da Segunda República, que desembocou na Guerra Civil Espanhola. Exerceu a função de Chefe de Estado da Espanha entre 1938 e 1973.

mas na sua formação pessoal e até a desenvolver características especificas. Quanto a características específicas consideradas "típicas" da sua formação Médica, era relembra que "Na época da faculdade tudo que a gente tinha que saber tava no quadro. Era questão de escrever tudo o mais rápido possível, a letra era o de menos. [...] mas nem acho que minha letra seja tão ruim, tem piores". "Essas práticas de letramento estão integralmente vinculadas à identidade ou sentido das pessoas que as praticam; uma mudança de práticas implica em uma mudança de identidade" (MASCIA, 2013, p. 140).

O meio formal da Universidade não só exigia habilidades distintas e exercia uma mudança nas práticas e consequentemente na identidade, mas determinava também, uma mudança na linguagem utilizada dentro do meio no qual a senhora estava inclusa. Pois conforme destacam Fisher e Pelandré (2010, p. 572)

> [...] é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Mas desconfio de muita coisa

Muitos anos se passaram, desde o início de suas práticas de letramento e de seus primeiros contatos com os livros, além dos contatos com os diferentes eventos de letramento que marcaram sua vida. E durante todo esse período o seu encantamento por esses artefatos e eventos de letramento apenas cresceu. Hoje, nossa entrevistada, possui aproximadamente 500 livros, entre livros técnicos da área da saúde, livros didáticos, romances, livros em línguas estrangeiras, enciclopédias, coleções completas entre outros. Além de

destinar pelo menos uma hora diária para leitura, todos os dias da semana.

Hoje, aos 64 anos, mora com suas duas filhas. Formada em medicina há 34 anos, há três anos encontra-se aposentada e faz da leitura seu hobby constante. Seja através da leitura dos seus estimados livros, de revistas ou de notícias e variedades online. Ela ressalta que "a internet é uma das melhores coisas inventada. Pago minhas contas, leio notícias, faço compras e às vezes fico navegando em busca de novidades." Ela destaca também, que desde o início da internet, sua visão sobre leitura e escrita mudou bastante. "Antigamente era difícil achar um livro antigo, tínhamos que correr várias lojas" ressalta também a importância da internet diante da globalização "Lembro que em certas épocas só tinha notícias do Brasil por cartas, não sabia do que se passava aqui. Hoje a gente sabe tudo que se passa no mundo todo, na hora. Ninguém precisa esperar." Todavia ela também destaca que acha as possibilidades de comunicação muitas vezes perigosas. As diferentes mídias digitais como twitter, bloggers e Facebook são um destaque na sua preocupação. "Acho que as pessoas acabam divulgando informações pessoais demais, não gosto disso."

A entrevista admite que suas práticas de letramento hoje ocorram mais no seu ambiente familiar e nas horas de lazer, e que privilegia a leitura. Aqui, quando falamos de leitura, entendemos que "[...] ler é atribuir significado" (LEFFA, 1996, p. 15) e que não necessariamente a qualidade da leitura está relacionada com a quantidade ou importância das obras escolhidas, e sim com a experiência que o leitor possui ao ler o texto. Ela destaca ainda, que gosta de ler praticamente tudo, "desde que seja bom", mas que por influências de leituras anteriores e de hábitos estabelecidos desde a adolescência, prefere os livros de suspense e policiais.

Quando abordamos a escrita, ela frisa que "hoje em dia a gente quase não escreve mais. Ninguém mais escreve car-

tas, manda cartão, nada disso. Só a minha turma da faculdade que ainda manda e-mail." Ela notabiliza que até alguns anos atrás ainda possuía esse hábito de escrever cartas e especialmente cartões postais. Mas que hoje, em virtude das novas mídias digitais, do mesmo modo deixou para trás vários desses costumes. Reforça que faz uso dessas novas mídias, em especial do "whatsAPP" e da internet. O "Facebook eu não gosto, acho que não serve para nada". Mas destaca que faz questão de usar a normal culta da língua, desgosta de abreviações e acredita que "quanto mais errado se escreve, mais se esquece da forma certa".

Complementa e crê ainda, que suas influências foram essenciais para ajudar-lhe a se constituir como sujeito "acho que tudo que eu aprendi, as experiências e as oportunidades que eu tive na vida me ajudaram a ser um pouco quem eu sou. [...] talvez com outras experiências eu tivesse tido uma vida diferente."

Por isso, tenta passar para as filhas a importância "de ler, escrever e estar sempre buscando novos conhecimentos. Eu sempre falo que a única coisa que a gente leva da vida é a educação, todo o resto vai embora com o tempo. E a educação é a maior herança que posso deixar para elas". Desta forma, em consonância com Freire (1976, p.17) que relembra ser necessário que tenhamos "em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto" e que todas as agências de letramento e as pessoas que fazem parte de um contexto social sejam no âmbito familiar, educacional ou outro contribuem e influenciam o sujeito em seu processo de letramento. Ao contrário da alfabetização que Soares e Maciel (2000, p. 3) destacam ser algo fixo apenas uma habilidade técnica que identifica uma capacidade de fazer ou não algo, de conseguir ou não ler ou escrever, mas que não inclui as pluralidades e as singularidades do letramento. As mesmas autoras afirmam que o

letramento, por outro lado, é uma construção constante, é a existência de um "hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias".

Para Hamilton (2000, p. 18)

> Os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg: as práticas de letramento podem apenas ser inferidas a partir de evidências observáveis, porque elas incluem recursos invisíveis, tais como conhecimento e sentimento; elas incorporam valores e propósitos sociais; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente (HAMILTON, 2000, p. 18, grifo nosso).

E por isso concluímos acreditando que tão importante quanto os contextos sociais onde os letramentos ocorrem é a possibilidade de trocas e contatos com sociedades plurais e diferentes agências e eventos de letramento, corroborando o pensamento de Street (2007, p. 466) de que:

> [...] existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Referências

DIONÍSIO, Ma. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica. Um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação* — Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. *Perspec-*

tiva, [s.l.], v. 28, n. 2, p.569-599, 14 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Libertação*. Paz e Terra, Rio de janeiro. 1976.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, p. 16-34

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever*? Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LIMA, Alberto José Ferreira de. *Letramento digital e letramento informacional na literatura nacional e internacional em língua inglesa*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *O discurso de letramento e as relações de poder: Por uma abordagem menos ilusória*. Travessias, Cascavel (PR), v. 7, p.138-153, 2013. Quadrimestral.

MOURA, F. C. *Letramento na Educação Infantil.* 2004. 41 f. Monografia (Especialização) — Curso de Educação Infantil e Desenvolvimento, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, E. M. da. A influência do histórico de letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. *Veredas Favip*: Revista

eletrônica de Ciências, Ipojuca, v. 2, n. 12, p.51-59, 2009. Janeiro – dezembro.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Pátio: Revista pedagógica. Porto Alegre, n.34, maio/jul. 2005. p. 40-49.

SOARES, M; MACIEL, F. (Org.). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

[Recebido: 30 set. 2015 - Aceito: 25 out. 2015]

NOVAS IDENTIDADES E TEMAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: INVESTIGANDO OS CARTUNS DE ALLAN SIEBER

Alex Caldas Simões[1]

Resumo: A partir de um percurso caracterizador do período moderno/pós-moderno, pretende-se nessa exposição problematizar a Linguística Aplicada (LA), de modo a ressaltar a sua atual emergência epistemológica: é necessário compreender a vida social com/pelos grupos minoritários em suas reais perspectivas, sem hierarquizá-los. Pautados em Moita-Lopes (1996; 2006), Rojo (2006), Bohn (2005), Fabrício (2006), Rajagopalan (2003, 2006a; 2006b) e Hall (2004) observaremos as novas identidades da modernidade presentes "ficcionalmente" nos cartuns de Allan Sieber. Concluímos a investigação indicando que novas identidades surgiram no contexto da modernidade e, portanto, emerge na LA a necessidade de construção de novos paradigmas teóricos e práticos.

Palavras-Chave: Identidade. Linguística Aplicada. Modernidade.

NEW IDENTITIES AND TOPICS IN APPLIED LANGUAGE: INVESTIFATINS THE ALLAN SIEBER CARTOONS

Abstract: From a path that characterizes the modern period/post-modern, we want in our showroom to discuss the Applied Linguistics (LA), to highlight its current emergency epistemological: it is necessary to understand the social life with/by minority groups in their real perspectives, without organizing them hierarchically. Guided by Moita-Lopes (1996, 2006), Rojo (2006), Bohn (2005), Fabrício (2006), Rajagopalan

[1] Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

(2003, 2006a, 2006b) and Hall (2004) observe the new identities of modernity presents "fictionally" in Allan Sieber cartoons. We completed the research indicating that new identities emerged in the context of modernity and therefore emerges at the LA need to build new paradigms of theoretical and practical.
Keywords: Identity. Applied Linguistics. Modernity

As consequências da modernidade

Ao observarmos o campo da Linguística Aplicada (LA) percebemos que ela deixou, há algum tempo, de problematizar a antiga tensão entre "Linguística Aplicada *versus* Linguística teórica" para se concentrar no interior de seu próprio campo de estudo. Tal mudança se fez necessária hoje, pois a sociedade contemporânea sente mais energicamente a vida moderna e/ou pós-moderna. Antes de desenvolvermos essa questão, cabe aqui realizarmos um pequeno panorama caracterizador do período moderno e/ou pós-moderno de forma a entendermos com maior clareza a atual necessidade epistemológica do campo Linguístico Aplicado.

Modernidade, segundo Anthony Giddens (1991, p. 11), "refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência." Para Marshall Berman (2007, p. 24) "ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos."

Berman (2007) dividiu o fenômeno da modernidade em três fases. A primeira fase começou no século XVI e foi até o final do século XVIII e corresponde ao período em que a sociedade estava apenas começando a viver a modernidade e não sabia muito bem como agir diante dela. A segunda fase

começou com a onda revolucionária de 1790 — com a revolução francesa — e corresponde ao período em que as pessoas viviam um pouco mais intensamente a dicotomia "viver na revolução e ao mesmo tempo lembrar o que era viver material e espiritualmente". E a terceira fase corresponde ao período em que o processo de modernização se expandiu e abarcou o mundo todo: a arte, o pensamento e muitas outras formas de atividade humana.

Dentre as características dessa nova sociedade, destacamos juntamente com Giddens (1991) que atualmente: (a) vivemos em um ritmo acelerado de mudanças — a mudança na modernidade é extrema e essa aceleração toma as tecnologias e todas as outras esferas da vida humana —; (b) vivemos em um escopo de mudança onde "diferentes áreas do globo são postas em interconexão" (GIDDENS, 1991, p. 16) ocasionando uma transformação global e geral da sociedade; (c) vivemos em uma sociedade em que "as formas sociais modernas simplesmente não se encontram em períodos históricos precedentes" (GIDDENS, 1991, p. 16).

Ainda podemos dizer, como também indica Berman (2007, p. 24), que a modernidade "nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia". As constantes mudanças têm levado a atual civilização a sentir muito profundamente uma enorme ausência e vazio de valores, e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a tem levado a viver uma "desconcertante abundância de possibilidades" (BERMAN, 2007, p. 24), o que provoca um processo de individualização. O sujeito moderno está "isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal" (HALL, 2004, p. 32).

Nesse crescente turbilhão moderno alguns acreditam, segundo Berman (2007: 33), que a única solução para tamanho caos seria "tentar deixar de viver." Outros, entretanto, segundo o autor (2007), acreditam que o homem de amanhã

trará no futuro os valores que o homem do presente ainda não possui: pois hoje somos "seres sem espírito, sem coração, sem identidade sexual, ou pessoal — quase poderíamos dizer: sem ser" (BERMAN, 2007, p. 39).

Essa crença em uma nova sociedade configura o panorama histórico-social da pós-modernidade: "[a]lém da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é 'pós-moderna'" (GIDDENS, 2007, p. 13). Entretanto, segundo Giddens (1991), a sociedade ainda não vive a época pós-moderna, observa apenas poucos relances dessa nova ordem social.

> Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes (GIDDENS, 1991, p. 13).

Tais radicalizações, segundo Giddens (1991), se configuram na medida em que o advento da modernidade trouxe a população mundial enormes benefícios industriais e de modos de vida; em detrimento, nem sempre previsto, de um certo desgaste ambiental. Essa nova ordem social, ainda moderna, configura-se, segundo o autor, por um sistema econômico capitalista móvel/acelerado, haja vista o ciclo crescente entre investimento-lucro-investimento. A euforia econômica, entretanto, não se deve tanto a uma ordem capitalista, mas sim a um forte processo de industrialização:

> O caráter de rápida transformação da vida social moderna não deriva essencialmente do capitalismo, mas do impulso energizante de uma complexa divisão de trabalho, aproveitando a produção para as necessidades humanas através da exploração industrial da natureza (GIDDENS, 1991, p 20).

Podemos compreender esse dinamismo moderno, como também indica Giddens (1991), entendendo que vive-

mos uma dissociação tempo-espaço, ou seja, a modernidade "arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros 'ausentes', localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face" (GIDDENS, 1991, p. 27). Essa dissociação tempo-espaço, ocasionada pela modernidade, afeta consideravelmente o nosso modo de vida atual, uma vez que as categorias de tempo e espaço atualmente, segundo Giddens (1991, p. 29), são recombinadas "para formar uma estrutura histórico-mundial genuína de ação e experiência".

Nesse novo contexto tempo-espacial, a sociedade vive uma experiência singular de desencaixe, ou seja, um "'deslocamento' das relações sociais de contextos locais e de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço" (GIDDENS, 1991, p. 29). Nessa ação de desencaixe predominam a confiança — que, segundo Giddens (1991), pressupõe uma consciência de risco — e uma reflexibilidade sobre a vida social — afinal, "as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter" (GIDDENS, 1991, p. 45).

Com estes dois aspectos do desencaixe, a sociedade moderna vive um impasse: ela, por ser reflexiva, sabe que o conhecimento que formula nunca será seguro, uma vez que é constantemente reformulado: "[e]m ciência, *nada* é certo e nada pode ser provado, ainda que o empenho científico nos forneça a maior parte da informação digna de confiança sobre o mundo a que podemos aspirar" (GIDDENS, 1991, p. 46).

A atmosfera moderna, em resumo, pode ser descrita pelas palavras de Berman (2007, p. 28) como um espaço de "agitação, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto expansão e auto desordem".

Diante deste novo cenário de vida surgem inúmeras novas identidades sociais e institucionais; isso nos leva a uma crise de identidade, uma vez que "[...] uma mudança estrutural está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade" (HALL, 2004, p. 9). Esta reação à sociedade moderna nos conduz à pós-modernidade, a qual para Stuart Hall (2004: 10), corresponde a uma "modernidade tardia".

Esse novo cenário estrutural tardio tem levado a formação de um sujeito diferente, fragmentado: "composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2004, p. 12). Estas identidades, portanto, não são fixas ou permanentes; alteram-se de acordo com os diferentes momentos histórico-sociais vividos por cada indivíduo ou sociedade. Hall (2004) indica que, na modernidade tardia, surgirão novas identidades culturais advindas de processos de tradução cultural: são formações de identidade de pessoas que não moram mais em sua terra Natal, mas que mantém vínculos com as suas tradições e costumes, "elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades" (HALL, 2004, p. 88). Esse é o caso, por exemplo, de uma imigrante brasileira que se casa com um americano. Ela não mora mais no Brasil, mas ainda assim mantém os seus costumes.

Novos paradigmas de pesquisa para a Linguística Aplicada

Diante deste caldeirão moderno e pós-moderno, a Linguística Aplicada (LA), segundo Moita-Lopes (1996), procura se desenvolver em torno dos seguintes elementos: (i) visa a resolução de problemas de usos da linguagem tanto no contexto escolar quanto fora dele; (ii) observa a linguagem do ponto de vista de sua interação tentando descrever como ela

se processa; (iii) localiza-se entre o campo teórico e os problemas de uso da linguagem; e (iv) utiliza um arcabouço teórico advindo de diversas áreas do conhecimento humano para dar conta de analisar e de interpretar um objeto, o que pode fortalecer/criar um determinado modelo teórico de pesquisa.

Segundo Moita-Lopes (1996) a tendência atual dos estudos em Linguística Aplicada (LA) se foca "na sala de aula" e não "para sala de aula", ou seja, o pesquisador de LA tem se tornado um professor-pesquisador que realiza pesquisas de intervenção, seja pelo método etnográfico — observação participante — ou pelo método interativista — pesquisa não-participante com caráter de interação mais planejado.

Moita Lopes (2006) afirma que o antigo debate "Linguística teórica *versus* Linguística aplicada" migrou para o interior da LA: há uma preocupação por novas epistemologias, por um projeto de renovação e de reinvenção da Linguística Aplicada, afinal, o mundo já não é mais o mesmo. Segundo o autor há na contemporaneidade uma plenitude icônica e novas identidades: é necessário, compreender a vida social com os grupos minoritários "em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los" (MOITA-LOPES, 2006, p. 96). Dessa forma, a condição essencial das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade, principalmente após a virada discursiva, é o estudo da linguagem sob o enfoque do social, do político e do histórico. Fazer pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é realizar uma teorização política e ideológica "em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação de conhecimento" (MOITA-LOPES, 2006, p. 101).

Em relação à modernidade e/ou à pós-modernidade e aos novos temas abordados em Linguística Aplicada (LA), Rojo (2006) afirma que é necessário que a LA da pós-modernidade entenda que só conseguirá refletir as soluções para os problemas sociais da linguagem na medida em que

esta se veja como um campo transdiciplinar tomando como objeto de estudo as privações sofridas, ou seja, os estudos de casos desviantes, para assim estruturar suas próprias configurações teórico-metodológicas que a definirão como campo de pesquisa acadêmica diferencial.

Agregando-se a esta discussão da pós-modernidade, Bohn (2005) acredita que é na diferença, nas dicotomias em contraste, que surgirão as "respostas" às novas perspectivas da Linguística Aplicada (LA), pois o que se estuda hoje são as similitudes e não os desvios (as novas identidades). A atual perspectiva da LA, portanto, se dirige ao estudo dos casos desviantes[2]: novos paradigmas, segundo ele (2005), se fazem na diferença e não no universal.

Fabrício (2006) indica ainda que o mundo contemporâneo, moderno e/ou pós-moderno, se caracteriza por um constante movimento, oscilando entre continuidades e rupturas. Dessa forma, no século XXI a Linguística Aplicada (LA) reivindica temas e pesquisas que se comprometam com a política, a ética e com uma ação transformadora/intervencionista na sociedade. Ela postula também que são os espaços marginais os focos de estudos atuais em LA. É preciso que a Linguística Aplicada (LA) moderna e/ou pós-moderna se "desaprenda", ou seja, que a LA aposte na fluidez e comece a encarar a mestiçagem — a hibridização — como elemento diferencial para a construção do novo.

Essa necessidade também é percebida por Rajagopalan (2006): afinal, segundo ele, a teoria linguística deve se articular com sua prática; da prática também se pode formar a teoria. Nesse sentido, toda a atual Linguística Aplicada (LA) precisa ser repensada. Sobre as novas identidades da modernidade e/ou pós-modernidade, Rajagopalan (2006) afirma que, por muito tempo, a questão da identidade foi tratada de

[2] Entendemos aqui casos desviantes, segundo Bohn (2005), como temas de pesquisa marginais ou grupos minoritários marginalizados.

forma pacífica, como se fosse fácil responder a pergunta "quem sou eu." A identidade hoje não é fixa ou estanque: "[a] identidade como algo total estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa, étnica, numa escala sem precedentes" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 40).

Ainda segundo Rajagopalan (2006) a formação de uma identidade está atrelada a inúmeras questões de interesse político — ou, ainda, às conveniências do momento (Cf. RAJAGOPALAN, 2003). A identidade se constrói "na língua e através dela" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 41), afinal, as identidades, segundo o autor, estão em constante renovação e recriação.

Novas identidades na modernidade e/ou pós-modernidade

Em meio a esta agitação teórica e contemporânea ressaltada na seção anterior, cabe-nos aqui ressaltar algumas das novas identidades surgidas na modernidade e/ou pós-modernidade como forma de indicar a necessária urgência da Linguística Aplicada (LA) quanto à busca por novos temas e abordagens epistemológicas. Para tanto analisaremos alguns dos cartuns de Allan Sieber[3], presentes em seu site pessoal

[3] "Considerado ácido e deveras sarcástico, o Gaúcho Allan Sieber (1972-atual) é apontado pela mídia como o mais promissor caricaturista da atualidade. Vencedor do troféu HQ-Mix de revelação no ano de 2004 – o Oscar dos quadrinhos no Brasil –, o autor produz cartuns, tiras e ilustrações para muitas mídias (Cf. site pessoal do Autor). Dentre as suas mais famosas criações está a série de tiras Preto no Branco, Mommys Boys e Vida de estagiário – que recentemente virou um sitcom na Tv Cultura em 8 episódios (Cf. site pessoal do Autor) –, todas publicadas pela *Folha de S. Paulo* desde 2000. Allan ainda publicou no *Estado de São Paulo*; hoje é colaborador fixo da revista *Playboy* e *Folha de S. Paulo*. O autor também se dedica a animação tendo produzido diversos filmetos, como as animações do filme de Jorge Furtado *O*

http: //talktohimselfshow.zip.net/, seção cartuns. Aqui, podemos entender cartuns como um gênero discursivo que possui como propósito social a exposição imagética de experiências sociais atemporais vividas e compartilhadas por uma sociedade e por uma cultura particular (Cf. SIMÕES, 2011). Podemos ressaltar ainda que um dos estágios de composição obrigatórios do cartum é a interdiscursividade (Cf. SIMÕES, 2010b), onde um fato ou personagem figurante retratado é fruto de um imaginário social coletivo[4], político ou cultural, ainda que satirizado. Ao entendermos o cartum como um construto linguístico formulado por um imaginário coletivo (Cf. SIMÕES, 2010b), procuraremos também, desde que possível, identificar situações ou fatos noticiados pela mídia que retratam, ainda que em parte, o imaginário social retratado nos cartuns.

Um novo homem: vaidoso e preocupado com a estética

Uma das novas identidades analisadas por nós consiste na construção de um novo modelo de homem. Como consta na figura abaixo (Figura 1), observamos uma nova identidade social de homem, vaidoso e preocupado com a aparência, com o condicionamento estético e com o estilo pessoal. Tais características migraram da mulher, sempre preocupada com

homem que copiava e as aberturas do programa Global Muvuca e da séria *A invenção do Brasil.* Allan participou da criação da Revista F. juntamente com Arnaldo Branco, a mais recente tentativa do humor de caricatura no Brasil, publicada pela editora Conrad em 2004." (SIMÕES, 2010a, p. 15-16).

4 Podemos aproximar o que chamamos de "imaginário coletivo" do conceito discursivo de doxa, como propõe Amossy (2005: 125) – onde doxa corresponde ao "saber prévio que o auditório possui sobre o orador", ou seja, um saber compartilhando por uma sociedade. Outras correntes teóricas da linguística podem chamar tal termo de: crenças (Cf. BARCELOS, 2007); imaginário sócio discursivo (Cf. CHARAUDEAU, 2008), entre outros.

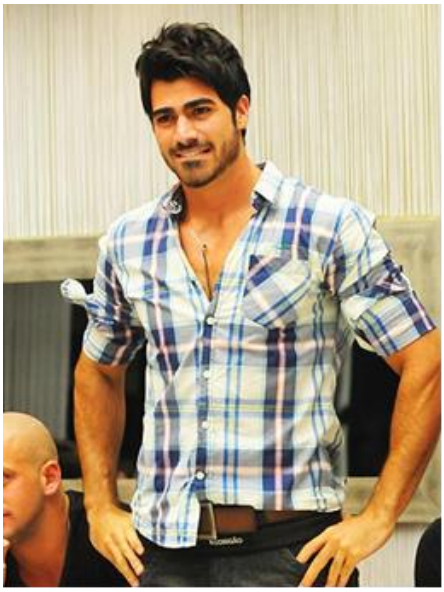
a aparência, estética, saúde e beleza. Esse novo modelo de homem — poderíamos dizer até metrossexual — corresponde ao um novo *status* social, onde a sua orientação sexual não é implicada. Dessa forma, homens que cuidam da aparência e estética podem não ser homossexuais. Socialmente, frases como "nossa, fulano é um moça, gasta mais tempo cuidando do cabelo do que eu que sou mulher" ou "tá tão perfumado que parece até uma mulher" indicam que a sociedade ainda não entende muito bem essa nova identidade social, onde um homem assume cuidados com a beleza e com a estética similares aos de uma mulher. No cartum podemos observar um homem que procura, ao excesso, manter a sua elegância e estilo durante as preliminares da relação sexual. Essa ação, como pode ser observado, assusta a mulher. Acreditamos que esse desconforto é o indício de uma nova identidade social em construção ou marginalizada.

Recentemente a última edição do Big Brother Brasil (BBB11) indicou algumas novas identidades sociais. Uma delas, associada aos nossos comentários anteriores, refere-se à figura de um homem que se preocupa com a estética e beleza. O participante Rodrigão (Figura 2), por ser identificado socialmente por/com essa nova identidade social — metrossexual — foi rotulado pela mídia como homossexual. Ao sair da casa do BBB11, o modelo desmente os boatos e afirma: "gosto é de mulher" (Cf. BRANOTÍCIAS, 2011).

Figura 1 — Novo homem (SIEBER, 2011, *on line*)



Figura 2 — Rodrigão, participante do BBB11 (foto de divulgação)



Uma nova identidade social de homem com preocupações estéticas — metrossexual —tem surgido socialmente. Diante desse novo paradigma, ainda não estudado ou investigado em suas particularidades, a sociedade acaba identificando uma identidade social nova com uma antiga ou já conhecida, acreditamos ser dessa relação a origem da construção de muitos preconceitos.

Volevolei: a identidade homossexual no mundo dos esportes

Um dos cartuns de Allan Sieber (Figura 3) retrata o mundo dos esportes, mais especificamente o voleibol brasileiro. Nesse cartum há a construção de uma nova identidade social, ainda que já conhecida atualmente, a identidade ho-

mossexual. Aqui essa identidade é construída no mundo dos esportes.

Figura 3 — Volevolei (SIEBER, 2011, *on line*)



Figura 4 — Michel dos Santos, jogador do Vôlei Futuro (foto de divulgação)



O cartum retrata uma partida de voleibol masculino. Nela jogadores se cumprimentam de forma particular. Esse cumprimento parece comum para *um* dos jogadores, enquanto para o outro esse cumprimento particular parece insinuar a construção de uma identidade sexual homossexual. Ainda pode-se notar a indicação da numeração das camisas "6" e "9" que, em conjunto, indicam a numeração 69, referência implícita a uma posição sexual.

Recentemente, um caso no mundo dos esportes levantou a discussão dessa nova identidade homossexual no mundo dos esportes. Michel dos Santos (Figura 4), jogador de Vôlei do Vôlei Futuro, foi hostilizado em público durante uma partida da superliga de vôlei masculino. O fato levou o jogador a declarar e assumir a sua identidade homossexual.

A partir dessa constatação entendemos que certas práticas sociais, como as práticas esportivas, parecem não conviver muito bem com as identidades marginalizadas. Esse desconforto, indica-nos novamente que novas identidades tem surgido na vida contemporânea.

A redefinição da identidade sexual do homem na prisão

No cartum abaixo (Figura 5), podemos perceber a construção de uma nova identidade social. O referido cartum retrata a situação de um meliante que foi encaminhado à prisão pela primeira vez. Ele é coagido por alguns detentos a realizar práticas sexuais.

Figura 5 — Piada 1 (SIEBER, 2011, *on line*)



Podemos observar que um dos detentos apresenta um comportamento sexual redefinido. O detento se identifica enquanto homem, porém sua prática sexual é realizada com outros homens, ou seja, o detento é um homem que gosta de homens, porém não se identifica como homo(bi)ssexual. Esse comportamento social já foi identificado por Simões e Gomes (2010) em análise das identidades sociais presentes "ficcionalmente" nas tiras cômicas de *Aline* do cartunista

Adão Iturrusgarai. Nessa pesquisa o personagem Pedro, um dos dois namorados de Aline, foi identificado como detentor de uma identidade nova: um homem que gosta de outros homens, mas não se identifica como homossexual.

Essa identidade descrita parece refletir as características do período moderno e/ou pós-moderno, onde as identidades são fluidas e contraditórias (Cf. BERMAN, 2007). Por ainda não haver um estudo mais aprofundado sobre o comportamento dessa nova identidade, a sociedade acaba tecendo juízos e colaborando para a construção de estereótipos e preconceitos.

Surfista de cristo: surfista sim, maconheiro não!

O cartum de Allan Sieber abaixo (Figura 6) indica a construção de uma nova identidade social. O imaginário social sobre o surfista encontrado no cartum indica que o surfista, de forma geral, é faz uso da erva conhecida como maconha. A nova identidade social se constrói na medida em que há um novo tipo de surfista, um surfista bem "apessoado" — sarado — e cristão.

Figura 6 — Surfista de Cristo (SIEBER, 2011, *on line*)



Essa nova identidade social reflete aspectos da modernidade na medida em que há a procura por caminhos alternativos para a profissão de enigmas e questões religiosas, construindo mais uma possibilidade individual de escolha para a profissão de crendices e fé (Cf. BERMAN, 2007). A carência de pesquisas sobre identidades sociais e seus comportamentos nos leva a cristalizar estereótipos e perpetuar preconceitos, como no caso dos surfistas.

A identidade travestida: o caso da travesti

O cartum intitulado "Japa cor" (figura 7) de Allan Sieber indica a construção de mais uma nova identidade social do período moderno e/ou pós-moderno. No cartum dois personagens figurantes (Cf. SIMÕES, 2010b) conversam. Um deles é um japonês e o outro um homem travestido de mulher.

Figura 7 — Japa cor (SIEBER, 2011, *on line*)



O cartum reflete alguns imaginários sociais, em especial sobre as mulheres do Brasil. Percebemos, a partir da imagem, que um dos personagens figurantes (Cf. SIMÕES, 2010b) assume uma nova identidade social: um homem que se traveste de mulher a fim de se relacionar sexualmente. Essa identidade ainda pode ser descrita como sendo a de um homem com aspecto feminino, mas com órgão genital masculino. Novamente expressa-se no cartum a ambivalência e constante contradição das novas identidades modernas (Cf. BERMAN, 2007).

Conclusão

A partir das formulações acima, podemos perceber que o mundo moderno/pós-moderno, ainda que de certa forma ficcional, apresenta muitas novas identidades, até mesmo marginais, que ainda não foram muito bem definidas e anali-

sadas pela ciência. Cabe ao campo científico pertencente à Linguística Aplicada, portanto, a tarefa de, como já explicitado na pesquisa, compreender a vida social com os grupos minoritários "em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los" (MOITA-LOPES, 2006, p. 96).

Tal tarefa, uma vez configurada, proporcionará um novo olhar para velhos problemas, o que corresponderá, quem sabe, a formulação de algumas soluções para antigos paradigmas teóricos e práticos indecifráveis. Afinal,

> [t]alvez a próxima grande revolução na linguística resulte da constatação, por parte dos teóricos, de que muitos dos incontroláveis fenômenos que desafiam as teorias contemporâneas só começarão a fazer sentido, ao que tudo indica, quando começamos a levar seriamente em conta a possibilidade das identidades 'vira-latas' de Rushdie, o que significa identidades em permanente estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 2006, p. 42).

Talvez ainda haja, ao observarmos as novas identidades, a possibilidade de entendimento de antigas identidades sociais. Em nossa primeira análise dos cartuns de Allan Sieber percebemos uma nova identidade social masculina, o homem metrossexual. Esse novo homem reflete os cuidados femininos com a estética e a beleza, mas não é homossexual. Percebemos ainda, em análise subsequente, a construção de uma identidade homossexual no mundo dos esportes retratada no cartum *volevolei*. Outra identidade analisada, na seção 3.3, foi a redefinição da identidade sexual dos presos, aqui o detento se considera homem, apesar de praticar atos sexuais com outros homens. Na antepenúltima análise ressaltamos a identidade social dos surfistas de cristo, esteticamente belos e não-fumantes de ervas ilegais, como indicou o estereótipo social dos surfistas no cartum. Em nossa última análise percebemos a construção de uma identidade social

travestida, um homem que se apresenta como mulher, mas possui órgão genital masculino.

Podemos concluir que diante desse novo paradigma identitário, a sociedade, por desconhecimento, acaba relacionando "novas identidades sociais" com "antigas identidades sociais", o que acaba por construir muitos preconceitos e descriminações.

Nos parece ainda que algumas práticas sociais, como as do esporte, parecem não conviver muito bem com as identidades marginalizadas. Esse desconforto, indica-nos novamente que novas identidades tem surgido na vida contemporânea e ao estudá-las em suas perspectivas e vozes podemos entender ainda mais os desejos e práticas dessa mesma prática social.

A partir da análise e da descrição dessas identidades sociais marginalizadas, inserida em qualquer prática social, talvez possamos descobrir (quem sabe) as motivações, crenças e desejos dos homens e das mulheres de nossa época e de outras épocas, o que acabará por fomentar a construção de novos paradigmas teóricos e práticos para Linguística Aplicada (LA).

Referências

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso* — a constituição do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar.* Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 24-49.

BOHN, H. I. As exigências da Pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 11-23.

BRANOTÍCIASFIQUEINFOMADO. *Rodrigão diz que não é homossexual*. Disponível em: http: //www.branoticias.com.br/noticias/rodrigao-diz-que-nao-e-homossexual-6925.html. Acesso em: 20 Abril de 2011.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso* — modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem" redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade.* Trad. Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991. p. 11-60.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: *Oficina de Linguística Aplicada:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizado de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no

campo aplicado. 4. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a, p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 149-168.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-279.

SIEBER, A. *Cartuns*. Disponível em: http: //www2.uol.com.br/allansieber/cartuns. Acesso em: 20 Abr. de 2011.

SIMÕES, A. C. 170 anos de caricatura no Brasil: personagens, temas e fatos. *Revista Liguasagem*. São Paulo: UFScar, v.15, p. 1-15, 2010a.

SIMÕES, A. C. *A configuração de gêneros multimodais:* um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura. Dissertação de mestrado, DLA — UFV: 2010b.

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. *Por novos temas e abordagens em Linguística Aplicada* — uma viagem através das novas identidades do século XXI nas tirinhas de Adão Iturrusgarai. *Guavira*, v.10, p. 99-101. 2010.

[Recebido: 23 set. 2015 - Aceito: 25 out. 2015]

PISADINHA DO PÉ FIRME: REESCREVENDO OUTROS LETRAMENTOS

Olandiara de Aragão dos Santos [1]

Maria Nazaré Mota de Lima[2]

Resumo: Este artigo apresenta parte da pesquisa, ainda em andamento sobre os eventos e as práticas de letramentos no grupo de samba de roda Pisadinha do Pé Firme. Tem como objetivo relacionar as práticas de letramento existentes no grupo de samba de roda Pisadinha do Pé Firme aos letramentos múltiplos, situando essa discussão numa esfera cultural. Para tanto, dialogaremos com dois autores, Roxane Rojo (2009) e Brian Street (2007), os quais enfatizam o conceito de letramentos múltiplos, para explicar o fato de que, no cotidiano, há uma diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita.

Palavras-Chave: Letramentos múltiplos. Pisadinha do Pé Firme. Práticas de letramento.

PISADINHA THE FIRM FOOT REESCRVENDO OTHER LITERACIES

Abstract: This paper presents part of research still in progress about the events and the literacy practices in the samba de roda Pisadinha do pé Firme. It aims to relate the existing literacy practices in the samba de roda *Pisadinha do pé Firme* to multiple literacy, situating this discussion in a cultural sphere. For this purpose, we will dialog with the main authors, in this discussion, that discuss the multiple literacy, namely: Roxane Rojo (2009) and Street (2007), that empha-

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II. Endereço eletrônico: landyliterata@hotmail.com.

[2] Orientadora; Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica).

size the multiple literacy, since we have every day a diversity of cultural and social practices of reading and writing.
Keywords: Multiple literacy. Literacy practices. Pisadinha do pé Firme. Literacy practices.

Introdução

A compreensão do ato de ler perpassa experiências de alfabetizar em sala de aula e traz um histórico de práticas envolvendo raciocínio lógico, classificação e memorização de grafemas, estimulando uma habilidade ancorada na escrita, a qual obriga os indivíduos a estarem inseridos numa prática burocrática que exclui saberes outros que estão fora do que foi legitimado.

Percebemos claramente que as práticas de leitura e de escrita estão presentes na vida diária da sociedade. Ler livros, revistas, jornais; pegar o ônibus correto; entender as placas de trânsito; ler receitas; compor uma música ou um poema; fazer uma lista de compras; utilizar caixas eletrônicos e etc. Essas atividades representam as diversas formas de uso da leitura e da escrita; sendo assim, são práticas de letramento.

Ao estudar as práticas de letramento, nos deparamos com um universo muito abrangente, complexo e dinâmico. Essa tríplice adjetivação para o letramento se dá por ser esse estudo muito amplo, uma vez que abrange um amálgama de atividades voltadas para a realidade dos sujeitos que o utilizam. Também porque é um campo em constante movimento, posto que vem tendo novos significados.

Há muitas perspectivas teóricas que discutem conceitos mais amplos de letramento, chamando a atenção para a importância de um letramento multicultural, que abrange outras leituras que não do texto escrito, mas saberes que nascem na oralidade, nas experiências de vida.

Assim, neste artigo, tem-se como objetivo relacionar as práticas de letramento existentes no grupo de samba de roda *Pisadinha do Pé Firme* aos *letramentos múltiplos***,** situando essa discussão numa esfera cultural, destacando a tradição oral que carrega o sentido da "palavra viva" (HAMPATÉ BÂ, 1982). Para isso, tomaremos como referência o trabalho de Roxane Rojo (2009) e Brian Street (2007), que enfatizam os letramentos múltiplos, já que temos no cotidiano uma diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita. É válido ressaltar que esse texto apresenta parte da nossa pesquisa teórica na construção da dissertação para o mestrado em Crítica Cultural.

Pluralizando o termo letramento

Inicialmente, o termo letramento era unicamente direcionado ao processo de alfabetização, ou seja, letrado era quem dominava a leitura e a escrita baseado apenas nos sistemas gráficos. No entanto, as diversas práticas culturais e sociais foram cada vez mais sendo ressignificadas, e esse conceito de letramento passa a ser insuficiente para abarcar tanta diversidade relacionada à leitura e escrita.

O surgimento de uma palavra advém para nomear um novo fato, ideia ou conceito; para compreender fenômenos emergentes, precisa-se, então, de um novo termo ou utilizam-se palavras antigas, dando novos sentidos a elas. Nesse sentido, Katlen Grando explica que:

> E foi nesse contexto que surgiu o termo letramento. Durante a década de 80 emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização. Diante de toda a reflexão que ocorreu

> na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita (GRANDO, 2012).

Neste texto, utilizaremos também letramentos — no plural — pois há vários modos de se representar os usos de ler e escrever em diferentes contextos sociais, bem como os muitos significados atribuídos às representações da linguagem (STREET, 2007, p.40). Logo, pode-se afirmar que letramento ultrapassa a ação de decodificar. Isso nos faz lembrar as palavras de Paulo Freire (2009) quando diz que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Entendemos que as primeiras leituras não acontecem na escola ou em quaisquer ambientes de alfabetização, mas nas relações entre sujeito e contexto, envolvendo a ideologia do grupo, os saberes da comunidade, o discurso de quem constitui esses grupos, a interferência e a importância desses indivíduos no contexto, ou seja, como os indivíduos moldam e são moldados por esses saberes. Como Paulo Freire, Street nos faz refletir: quais práticas de letramento podem existir para que se entenda o mundo e estar no mundo? O outro pode não possuir conhecimento apenas porque não encontramos nele o que sabemos e o que queremos dele saber. Cada sujeito tem a sua identidade e, portanto, as suas práticas são condizentes com as leituras que esse pode fazer para interpretar o mundo e viver nele.

Nesse contexto, a discussão acerca dos letramentos múltiplos embasa-se em Rojo (2009) e Street (2007), buscando conceituar e apresentar as especificidades desse novo fenômeno das práticas sociais de leitura e escrita.

> O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Como podemos observar a alfabetização e o letramento não são processos sequenciais, ou seja, a alfabetização não é condição para o letramento, tampouco o letramento, condição para a alfabetização. Assim, se um não é condição para o outro, pode-se dizer que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, assim como ser letrada e não ser alfabetizada. Rojo (2009, p. 98) ressalta que "é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira".

A escola, assim como a igreja, a família, o trabalho e a mídia são agentes de letramento carregados de múltiplos letramentos, mas o letramento escolar, burocrático é o que predomina. Assim, percebemos que circulam modelos de letramentos que são mantidos em categorias classificatórias, dissociando os letrados dos não letrados. Nessa perspectiva, Brian Street distingue modelo autônomo, que acontece independente do contexto, e modelo ideológico, carregado de ideias e poder. Esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado — letrado e quem não é alfabetizado — não letrado (STREET, 2007.p.39).

Segundo Street (2007), o modelo ideológico reconhece a multiplicidade do letramento e está ligado a contextos culturais específicos. Portanto, na perspectiva ideológica de Street (1993, apud ROJO, 2009) e Street (2007), entende-se que os letramentos múltiplos não só devem ser levados em

conta, mas também necessitam ser trabalhados na escola, tanto os valorizados quanto os não valorizados, assim como os locais e os globais.

O letramento dirige a atenção para a linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra forma, buscando nas práticas sociais, valorizadas ou não, uma forma de compreender a leitura como um ato crítico e não apenas pragmático. Enquanto a alfabetização preocupa-se com a aquisição da escrita, o letramento ocupa-se com a linguagem nos aspectos sócio-histórico e sociocultural do aprendizado da língua, posto que esse aprendizado se dá através da relação entre o sujeito e a cultura da sociedade na qual está inserido.

Diante do que foi dito, reiteramos que a leitura e a escrita possuem relação com o social, por isso, os sujeitos são autores e atores de suas palavras e de tudo que trazem consigo, criando, assim, a sua cultura. O uso social da leitura e da escrita decorre dessa forma de encarar a palavra. Então, a existência do texto está entrelaçada com o contexto, ou seja, a linguagem é sempre situada socioculturalmente, na medida em que se materializa em um contexto e é passível de leituras e interpretações.

Sabe-se que a cultura ocidental valoriza a escrita de tal forma que o texto é o guardião de conhecimentos e não as pessoas. Nessa abordagem ocidental as pessoas que não possuem o domínio da escrita e da leitura são desvalorizadas, uma vez que a documentação e os escritos se constituem como o fundamento de tudo, no lugar das experiências vida dos sujeitos, de suas histórias coletivas, da memória social, coletiva e individual e da tradição oral guardada e revivida em cada geração e transmitida dos mais velhos para os mais novos. Os indivíduos utilizam uma gama de práticas de letramento, englobando a oralidade, a escrita e linguagens extraverbais.

Uma mesma pessoa pode exercer diferentes práticas de letramento, já que o cotidiano nos permite participar de diferentes circunstâncias e práticas como agentes e como receptores.

> Por exemplo, um analfabeto habitante de zona rural que, todo dia, na hora do "ângelus", às seis da tarde, senta-se em posição de reverência e lê a Bíblia, folheando lentamente e olhando atentamente, em atitude de prece, e o pastor da igreja pentecostal que lê a Bíblia na TV, entremeando a leitura de seu inflamado discurso, para persuadir os fiéis, ambos, de maneiras muito diferentes-inclusive em termos de alfabetismo — estão inseridos em práticas letradas da esfera religiosa (ROJO, 2009, p.109).

Ainda dentro da pluralidade do letramento, Roxane Rojo apoia-se em "Hamilton (2002, p.4) para classificar os letramentos dominantes de "institucionalizados" e os distingue dos letramentos locais, que serão classificados de "vernaculares" (ou "autogerados")." (HAMILTON, 2002, p.4. apud ROJO, 2009, P. 112). O letramento institucionalizado, assim como seus agentes, tem mais respaldo na sociedade e são regulados. Essas práticas são gêneros que se originam nas instituições de prestígio na sociedade, como por exemplo, a escrita literária e a científica. Os chamados vernaculares, na concepção de Hamilton (2002) e Rojo (2005), têm sua origem no dia a dia, envolvendo as culturas locais que são deixadas à margem pela cultura pasteurizada e oficial, no entanto, tem em suas práticas singularidades de uma comunidade composta de sujeitos que, têm essas práticas de letramento como desvalorizadas, práticas de resistência, pois se opõem às práticas formais e valorizadas. Os letramentos múltiplos não apagam as culturas locais, ao contrário, possibilitam que os sujeitos participem de práticas de leituras e escritas diferentes. Daí, o termo letramento mostra, mais uma vez, a sua pluralidade, como afirma Roxane Rojo:

> [...] os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural* (*multiletramentos*), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados (ROJO, 2009, p. 107).

Corroborando a citação de Rojo, Bakhtin (1952) afirma que são muitas as esferas nas quais os seres humanos podem presenciar e participar do letramento, a saber: esfera científica, jornalística, cotidiana, política, artística. São exemplos de locais que oportunizam múltiplas linguagens, nas quais estão inseridas a leitura e a escrita, de uma ou de outra forma. Nesses eventos são utilizadas práticas de letramento diferentes, conforme a necessidade e a intenção em diversas instituições em que acontecem. Um mesmo texto pode ter diferentes objetivos e significados para diferentes pessoas, a depender de quem lê e da situação, assim como "um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura" (KLEIMAN, 2005.p. 30).

Adiante, traremos informações sobre o samba de roda *Pisadinha do Pé Firme,* como exemplo de um grupo que mobiliza letramentos múltiplos.

Pisadinha do Pé Firme: eventos e práticas de letramento

Quando estudamos as narrativas das cantigas de roda, dos sambas de roda, das cantorias nordestinas e de outras manifestações culturais que fazem parte da tradição oral de uma comunidade, estamos também estudando práticas e eventos de letramento que ocasionaram as mudanças e atitudes das pessoas que moram nessas comunidades. Nesses espaços elas se articulam e produzem saberes e manifestações culturais que preservam a memória viva do povo que ali reside e de seus ancestrais. Então, as pessoas que residem nessas comunidades, consideradas, para alguns, como ágrafas, semiletradas e/ou pouco escolarizadas, buscam nas prá-

ticas de letramento modos e atitudes que possam legitimar suas origens, bem como a memória local e suas manifestações culturais.

É dessa perspectiva de letramento, tomando como campo a comunidade de Irará, que observamos os sinais para interpretar os textos, mais falados que escritos, que permeiam o grupo de samba de roda. Procuramos dialogar entre as narrativas teóricas institucionalizadas e as práticas sociais e culturais de letramentos vividas pelos sambadores e sambadoras.

Como mencionado, um mesmo texto pode mobilizar diferentes leituras, de acordo com as situações colocadas. É interessante saber que as ações são condicionadas a essas situações. Esse impacto que a língua causa na sociedade tem consequências nas relações e nos espaços, modificando-os para essa nova inter-relação. Cada esfera tem suas particularidades no que tange ao uso da língua, do estilo verbal ou não verbal, obedecendo a especificidades de acordo com o contexto. Vejamos:

> Segundo Bakhtin (1992 [1952-53/1979]), cada uma dessas esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua e "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (P. 279). Há gêneros admitidos e não admitidos, próprios de cada esfera (BAKHTIN, apud ROJO, 2009, P. 110).

A Globalização contribuiu bastante para esse amálgama de linguagens e esferas que temos hoje. São nesses eventos que os discursos são colocados, criticados e, algumas vezes, reelaborados, lembrando que cada discurso será adequado ao local. Contribuindo para essa discussão, Kleiman (2005) afirma que os eventos acontecem coletivamente, sendo os eventos de letramento momentos em que a fala é or-

ganizada dentro das instituições, em práticas extremamente heterogêneas e mobilizando diferentes saberes da escrita (KLEIMAN, 2005.p. 24).

Uma vez que os eventos têm como principal característica a participação coletiva, necessariamente, haverá regras, restrições de acordo com a instituição e o objetivo dessa. Para essas regras, os indivíduos inseridos deverão se adequar, apropriando-se das práticas de letramento que ali circulam.

Situaremos, nessa discussão, o grupo de samba de roda *Pisadinha do Pé Firme*, de Irará, o qual está inserido num movimento cultural, numa esfera artística e cotidiana e, portanto, desenvolve práticas de letramentos que se iniciam desde a oralidade, podendo essa ser organizada ou não para a escrita.

A legitimação do grupo aconteceu de duas formas. A primeira, e a mais "verdadeira e importante" para os próprios participantes, aconteceu no início da formação com os primeiros participantes. Na ocasião eles seguiam andando para pedir doações para a igreja, numa manifestação chamada *Lindro-amô*. A segunda legitimação aconteceu quando o grupo institucionalizou-se como associação. Daí precisou recorrer ao letramento burocrático para registrar o grupo em cartório. Com esses dois exemplos, já podemos constatar que o grupo participou/participa de diferentes eventos de letramento.

Como os membros do grupo carregam um sentimento de religiosidade bem latente, participam ativamente das missas e contribuem com a Igreja Católica nas festas da Padroeira. Apesar de veteranos, em sua maioria não dominam as práticas de letramento que aconteciam nas missas, entendiam o significado da religião, particularizando e reelaborando os sentidos, a partir dos gêneros textuais lidos e comentados pelo Padre.

Assim, decidiram contribuir com os festejos sacros como lhes cabia, com as leituras deles, com as palavras deles. Então, o pequeno grupo foi encarregado, juntamente com o padre da época, de fazer a arrecadação. Eles saíam nas casas da região rural de Boca de Várzea, principalmente, num "peditório", manifestação conhecida como *Lindro-amor*, trazida de Santo Amaro, pelo Sr. Milton Preto. O objetivo era arrecadar contribuições financeiras para a festa da Padroeira de Irará, Nossa Senhora da Purificação. Além da prática oral, em seu relato, o veterano Sr. Antônio diz que levavam uma "sacolinha" de palha escrito *Nossa Senhora da Purificação,* que evidencia a escrita do nome da santa como uma forma de documentar o evento e o objetivo das contribuições do grupo. Com o nome da santa escrito na sacolinha poderia se concretizar o pedido e legitimar a contribuição.

Compreendemos mais uma linguagem verbal através da cantoria que traz um significado, que é quando o Sr. Gilvan, presidente do grupo, conta a história do Lindro-amor em Irará. Ele se refere à existência de uma lista para serem escritos os nomes dos devotos que contribuíam para as festas da padroeira durante o percurso do peditório. Quem colaborasse tinha seu nome registrado, ou seja, era identificado como participante. Temos aí a evidência de mais uma prática de letramento.

O presidente do grupo conta, ainda, que carregavam a imagem da padroeira com uma coroa dentro de uma bandeja. O símbolo da coroa produz sentidos que remetem o sujeito ao imaginário, à fé e às promessas. Dentro desse evento, observamos algumas práticas sociais de letramento que acontecem desde a linguagem oral até a escrita. O canto *Ô lindro-amor, ô lindra-fulor,* é considerado o hino e o marco inicial do grupo:

> Ô lindro-amor, ô linda-fulor
> Avejé nossa Senhora é um cravo é uma flor
> Avejé nossa senhora é um cravo é uma flor

Eu troco por uma esmola dada de bom coração,
Nesse mundo ganho um prêmio e no outro a salvação
Nesse mundo ganho um prêmio e no outro a salvação

Essa cantoria que se repete várias vezes traduz o sincretismo religioso dos participantes e a vontade de manter a cultura de Irará "viva", como afirmou o presidente do grupo, que é também compositor ou inventor dos cantos. Para o peditório eles levavam, além de muita alegria e devoção, instrumentos de batuque como tambor e pandeiro. Outro evento de letramento de que o grupo participou/participa são as reuniões. Na maioria das vezes, informais e geralmente se constituem em ensaios.

Citamos que a segunda legitimação do grupo aconteceu quando foi feito o registro em cartório. Para isso, houve uma reunião que foi narrada e registrada numa ata, a fim de "provar" a existência do grupo na linguagem escrita, ao que chamamos de letramento burocrático. Nesse evento, no qual já percebemos práticas de letramento, como a ata e o documento formal, enviado ao cartório, foi nomeado o nome "oficial" do grupo: Pisadinha do Pé Firme, que há alguns anos já tinham se reinventado de *Lindro-amô* para samba de roda. O responsável pelo registro escrito até hoje é o Sr. Maxixe, o qual acompanha o grupo, mobilizando a leitura e a escrita de forma mais burocrática.

Os eventos e as práticas de letramento do grupo não são estanques, eles reinventaram as práticas de acordo com a realidade atual, utilizando meios digitais, para isso, criaram/gravaram um DVD amador contando a história do grupo. O DVD contém as narrativas que traz os significados do grupo, partindo do coletivo para o individual, os cantos, as danças, o figurino e as expressões que recriam a todo o momento a cultura iraraense. Para esse tipo de letramento, abriremos espaço para os letramentos semióticos, posto que:

> [...] ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios de semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA LOPES & ROJO, 2004, apud ROJO, 2009. p. 107).

Em apresentações, o grupo constrói suas cantorias, figurinos e danças que se constituem em eventos e práticas culturais de letramento, uma vez que expõem seus textos orais para a população que os ouve com atenção e faz, numa mesma situação, outros textos e, possivelmente, outras leituras. Nessas apresentações, as práticas de letramento se dão quando há os registros fotográficos, ou audiovisuais. Dessa prática, são feitos registros para jornais, por exemplo. Em conversa com o presidente, ele diz não se lembrar de nenhum jornal que tenha uma foto ou reportagem deles. Mas, D. Nena, como prefere ser chamada, guarda, até hoje, um folder/panfleto de uma comemoração da cidade de mais de seis anos atrás, no qual há uma fotografia do grupo, da qual ela, inclusive, faz parte. Mais uma vez, percebemos o letramento multissemiótico, que perpassa o texto escrito, ampliando para diversas linguagens, como imagens, músicas, e outros, não apenas o escrito. Nesse contexto, o olhar, o corpo, a entonação, o silêncio também são signos que refletem o modo de entenderem a realidade. Entendemos que os letramentos possibilitam práticas sociais de leitura e escrita que ajudam os sujeitos a conhecerem melhor o mundo e, ao mesmo, tempo, estarem inseridos nessas práticas e eventos como sujeitos autores e atores da cultura local. É o que acon-

tece no grupo quando eles veem a necessidade de gravarem um DVD, recordar e registrar o que eles já sabem e presenciam. Registram, não para legitimar, mas para participar das práticas digitais que circulam na sociedade e, assim, estarem inseridos nela.

Ao observar as performances do grupo Pisadinha do Pé Firme, percebemos que a transmissão de saber não compete à escrita, pois se trata mais de "um processo multissensorial do que analítico-verbal, sendo, nesse sentido, necessariamente oposto ao uso da escrita como instrumento para a transmissão do saber" (CATILLO, 2008.p.57). Sendo assim, a manifestação do samba de roda acarreta vários sentidos que transcendem a interpretação escrita. "As palavras escritas tornam-se exíguas diante da imensidão de emoções que há na roda, em cada movimento peculiar e verdadeiro do samba de roda. Todo esse conhecimento da cultura popular é veiculado através da oralidade" (PEREIRA, 2008, p.106). Vê-se que oralidade se constitui enquanto prática de letramento. Oralidade e letramento são práticas sociais, culturais e plurais que historicizam as manifestações culturais do grupo *Pisadinha do Pé Firme.*

Considerações finais

Este trabalho ensejou, ainda que em linhas gerais, identificar e relatar as relações existentes entre a cultura popular, retratada aqui no Grupo *Pisadinha Do pé Firme, e* as práticas de letramento que circulam nessa manifestação cultural iraraense.

A partir dos diferentes eventos de letramentos de que o grupo participou/participa, é inegável que a inserção e legitimação do grupo na cultura iraraense aconteceram desde a formação do grupo, a organização dos primeiros participantes ainda no *Lindro-amô.*

A história oral se constitui em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos de uma maioria desconhecida do povo. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Aos menos privilegiados, ajuda a conquistar, com resistência, a dignidade, autoconfiança e a sua reexistência (SOUZA, XX). Propicia o contato e a compreensão entre classes sociais e entre gerações.

O fato de serem pessoas não alfabetizadas, que passaram longe dos bancos escolares, torna o grupo ainda mais rico, pois em seu conhecimento de mundo, no reavivamento de suas memórias, constroem e reconstroem práticas de letramento para promoverem o grupo. Sem precisar "obedecer" ou estar preso à prática de letramento escolar, o grupo está na sociedade afirmando seu lugar sustentado em sua memória e narrado em suas vozes. Com as práticas sociais de leitura e escrita que os participantes do grupo produzem, eles lêem o mundo e recriam as suas identidades, reescrevendo assim uma história com o formato de cada um, fazendo do samba de roda uma manifestação ritualística que reexiste através da tradição oral e se recria nas palavras mais importantes: a palavra viva.

Referências

BÁ, Amadou Hampaté. Tradição Viva In: *História Geral da África*: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática/ Paris, Unesco, 1982

CASTILLO, Lisa Earl. *Entre a oralidade e a escrita*. A etnografia nos candomblé da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 23-99.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do Letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA.* 2008.190f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação — Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

ROXO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488,2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza. *Letramento de resistência:* poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo Editorial, 2011.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conhecimento e relações com a escolarização. In: IX ANPED — Seminário de Pesquisa em Educação da Região do Sul. 2012. Disponível em: http: //www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235. Acessado em 21/10/2015.

[Recebido: 25 out. 2015 - Aceito: 20 nov. 2015]

PRÁTICA DE GAMES: UM UNIVERSO DE EFEITOS E SENTIDOS

Adelaide Maria de Lima Magedanz[1]

Resumo: Nos últimos anos, os games se tornaram parte integrante da nossa cultura e atravessam a vida diária de crianças e adolescentes. Caracteriza-se como um universo dinâmico, híbrido, uma prática contemporânea com significados culturais, escolhido pelos jovens, adolescentes e crianças, para brincarem livremente, longe dos olhares disciplinadores de pais e professores. Nesse sentido, procura-se problematizar de que forma os adolescentes constroem sentidos através da cultura dos games, verificar as possíveis implicações na sua vida escolar, buscando entender no que consistem as suas experiências e formas de interação usadas durante o jogo, evidenciadas em suas falas. Essa questão se efetivará mediante a observação de adolescentes, que têm no uso do videogame uma prática recorrente, e de entrevistas orientadas e semiestruturadas; também análise documental e diário de pesquisa. Terá caráter interpretativo, a análise dos dados será qualitativa, norteada pelos autores Bortoni-Ricardo (2009) e Denzin e Lincoln (2006), tendo em vista uma maior compreensão do discurso dos entrevistados. As questões que nortearão esta pesquisa são: 1) De que forma os adolescentes constroem sentidos através da prática de videogame? 2) Quais as implicações da prática de games na vida escolar dos adolescentes? Utilizando referenciais teóricos do campo dos estudos de novos letramentos e partindo do conceito de jogo apresentado por Huizinga (2012) e Santaella (2007). Com essa pesquisa, espera-se resultados que venham contribuir para a

[1] Mestranda em Estudos de Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá (MT). Endereço eletrônico: limagedanz@gmail.com.

minha própria prática, trazendo novos olhares relacionados aos jogos digitais na escola.
Palavras-Chave: Games. Letramentos. Sentidos.

GAMES PRACTICE: A UNIVERSE DE EFFECTS AND MEANINGSSTHE

Abstract: In recent years, games have become an integral part of our culture and are present in the daily life of children and adolescents. They are characterized as a dynamic and hybrid universe. A contemporary practice with cultural meanings, games are chosen by young people, adolescents and children to play freely, away from the disciplinary eyes of parents and schoolteachers. In this sense, this paper aims at discussing how adolescents construct meanings through the culture of games, verifying the possible implications on their school life. It also tries to understand what are their experiences and forms of interaction used during the game, made evident in their enunciations. That target will be accomplished through the observation of adolescents who have the use of video games as a recurring practice, and through oriented and semi —structured interviews; in addition to documentary analysis and research diary. This work will have an interpretative nature and the data analysis will be qualitative, guided by the authors Bortoni-Ricardo (2009) and Denzin and Lincoln (2006), in order to have a better understanding of the discourse of the interviewees. The questions that will guide this research are: 1) how adolescents construct meanings through the videogame practice. 2) What are the implications of gaming practice in the school lives of adolescents? Using the theoretical framework of the new literacies studies and the concept of games presented by Huizinga (2012) and Santaella (2007), this research aims at obtaining results that

may contribute to my own practice, bringing new perspectives related to digital games at school.
Keywords: Games. Literacies. Meanings.

Introdução

A disseminação de estudos acerca dos games na ambiência acadêmica brasileira começou no final dos anos noventa, com os primeiros estudos defendidos, que tinham esse objeto como fenômeno cultural. De acordo com Huizinga (2012), o jogo não é exclusivo desta ou daquela sociedade e, muito menos, exclusividade da espécie humana — em todas as culturas o jogo está presente e os animais também jogam. O autor assevera, ainda, que o jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres com que somos capazes de ver as coisas: o ritmo e a harmonia.

Dentro desse prisma, é compreensível o interesse de jovens e adolescentes, envolvidos em algum tipo de jogo, passarem horas se divertindo, trocando conhecimentos, interagindo experiências, habilidades sendo cada vez mais aperfeiçoadas; tornando-se verdadeiros especialistas dentro desse universo e, assim, caracterizando a prática de jogar videogame, como prática de letramento, reforçando a necessidade de estudos acerca desse artefato, a fim de entendê-lo para uma possível aproximação entre a prática do docente e do aluno, e poder usá-lo como uma atividade educacional. É sabido que os jogos trazem elementos culturais, históricos e sociais, apropriam-se de uma multiplicidade de linguagens visuais, auditivas, espaciais, gestuais, que ampliam suas habilidades que não são abordadas no meio escolar, distanciando do contexto vivido na escola, em que o ensino ainda apresenta caráter estruturalista.

É nesse contexto que teóricos (BUZATO, 2007; JORDÃO, 2007; ROJO, 2009) vêm enfatizando a importância dos

estudos de novos letramentos, entendidos como práticas sociais que podem ser manifestadas de diferentes formas, em lugares diferentes e em situações distintas. Destaca-se que certos artefatos digitais têm um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiletramentos.

Nessa perspectiva, é relevante ressaltar uma dessas práticas sociais, o videogame, que se tornou um costume em diversos contextos da vida de jovens, adolescentes e crianças, também vivenciado entre as paredes da escola, tornando-se um elemento instigador no campo de estudos dos *games.* São engajados em diversos eventos de letramentos que são pouco observados pela instituição. Assim, diante desse conflito, a investigação, em andamento, procura problematizar de que forma os adolescentes constroem sentidos através da cultura dos *games,* verificar as possíveis implicações na vida escolar de cinco adolescentes, buscando entender no que consistem as suas experiências e formas de interpretação relacionadas ao jogo. Esta se ancora nos pressupostos da pesquisa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2009; FLICK, 2009), e se efetivará mediante a realização da observação de adolescentes que têm no uso do videogame uma prática recorrente, e de entrevistas orientadas; também, análise documental, diário de pesquisa. A análise dos dados deverá ser qualitativa, tendo em vista uma melhor compreensão do discurso dos adolescentes entrevistados. Devido ao estudo em andamento, alguns apontamentos se apresentam de forma parcial, com base em observações prévia, também, diário de pesquisa.

Referencial teórico

Hoje em dia, com a exigência da tecnologia efetivada em nosso meio, o uso da linguagem requer novas habilidades, como: saber pesquisar, enviar um e-mail, utilizar redes sociais, entre outros, segundo as necessidades de cada um. Silva (2013) vem dizer que as práticas sociais tomaram um perfil diferente, requerendo ações novas entre os participantes. Tomamos, como exemplo, algumas habilidades desenvolvidas num *game*: manusear um controle, a descoberta de pistas para prender bandidos, entender o processo de negociação entre jogadores, enfim, saber se apropriar do jogo sem a necessidade do deslocamento geográfico, que hoje faz parte do mundo contemporâneo, emergindo novas práticas letradas e novas formas de leitura e escrita.

Ao citar práticas letradas nesta discussão, entende-se que seja pertinente buscar noções acerca do termo letramento que, etimologicamente, conforme Soares (1996), vem do latim *littera* (letra), com o sufixo —cy, que designa qualidade, condição, *estado*, fato de ser e, em inglês, *literacy* que significa letramento. Isso expressa que *literacy* é uma condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever, trazendo consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo que deseja seu uso, de modo que seja envolvido nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Interessa ainda ressaltar, sobre a pluralização da palavra letramentos, Soares (2002) acredita que a mesma se dá pela necessidade de reconhecer que, com o surgimento de vários tipos de tecnologia de escrita, originaram vários letramentos, novas práticas sociais, tornando-as mais complexas e acrescenta ainda que essa pluralização vem sendo reconhecida internacionalmente para designar efeitos cognitivos, culturais e sociais.

Rojo (2009), em seu livro "Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social", exemplifica o dia de uma professora, repleto de eventos de letramento, como na escola, onde quase todas as atividades são eventos de letramento, e cita algumas delas: faz chamadas, dá aulas, lê textos e livros didáticos com os alunos, corrige avaliações e exercícios, atribui notas etc. Também em casa, janta, vê novelas e namora um pouco no MSN, pois seu parceiro vive numa cidade próxima. Por último, faz algumas atividades on-line de seu curso universitário.

Sobre essa questão, a autora considera que o conceito de alfabetismo disputa espaço com o sentido de letramento(s). Concorda com Soares (1996), como sendo um conceito complexo e sócio historicamente determinado: "complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e muito variadas". Mas essa disputa entre letramento e alfabetismo, conforme Soares (2003), não chegou a ter uma vida acadêmica longa ou notória. A autora afirma em uma publicação de 1995 que o termo 'alfabetismo' causava "estranheza aos falantes do português, enquanto seu contrário seja termo de utilização corrente" (SOARES, 2003, p. 28).

Com a presença da tecnologia, novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita são disponibilizadas, vindo a somar ao termo letramento, concebido enquanto sistemática de práticas e eventos sociais de usos diversos de leitura e de escrita na cultura do papel (KLEIMAN, 1996). Com a utilização massiva da web no cotidiano das pessoas, surge uma nova forma de linguagem, designada de letramento digital.

Para uma melhor compreensão do conceito de letramento na cibercultura[2], Magda Soares (1996) argumenta que

[2] Cibercultura é a cultura que surgiu a partir do uso da rede de computadores, através da comunicação virtual, a indústria de

cada uma das tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, sugerindo que esse termo seja pluralizado, ou seja, há letramentos, não letramento. Lembra que há autores que consideram letramento como, práticas de leitura e escrita. Cita Kleiman (1995, p. 19): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Seguindo o argumento dessa autora, essa concepção pressupõe que os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação eficiente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial para manter a interação com os outros e com o mundo, conferindo, dessa forma, o estado ou condição de inserção na sociedade letrada.

No entendimento desses conceitos de letramento, pode-se antever uma complexidade de habilidades que devem ser desenvolvidas pelo indivíduo, pelo fato de que estamos vivendo, hoje, novas práticas de comunicação propiciadas pela tecnologia. Nessa direção, especificamente no caso dos games, caracterizam um universo dinâmico, usado apenas como diversão pelos jovens, crianças e adolescentes; se sentem livres para desenvolver práticas de leitura e escrita, distintas das que o mundo real oferece, distante das costumeiras práticas de codificação e decodificação, pois trabalham a mente de forma diferenciada do convencional, aprimoram noções espaciais, abstrações e contextos que seriam difíceis de expressar em palavras; também buscam sentidos, se socializam e interagem com outros servidores de jogos, portanto, podem encontrar inúmeras possibilidades de aprendizado.

---

entretenimento e o comércio eletrônico. Disponível em: <https://pt.Wikipedia.org>.

Diante de tais práticas, é possível tencionar, ainda, que, na sociedade contemporânea, alunos adolescentes se apropriam de novas formas de comunicar, sendo o mais comum, a prática de uma segunda língua para a resolução das atividades trazidas nos jogos; percebem a amplitude proporcionada pelos elementos presentes nos games para uma contextualização sociocultural de universos informativos complexos.

De maneira geral, essas informações contribuem para ilustrar como se configuram as práticas sociais de que jovens, crianças e adolescentes estão se apoderando, inclinando na direção de novas reflexões e posturas, por parte da instituição escola, espaço em que esse tipo de letramento está muito presente. Nesse sentido, nas palavras de Rojo (2009, p. 11), se defende que "Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática".

Na direção da busca de sentidos dos games

Embora os *games* tenham despertado interesse por parte de pesquisadores nos últimos anos, nota-se, que os argumentos descobertos, até hoje, não conseguem convencer ou não são suficientes para uma melhor compreensão acerca desse letramento, fazendo com que novas buscas sejam necessárias, novas reflexões sobre esse universo híbrido, ocupado diariamente por jovens e adolescentes que passam horas dentro de um jogo, brincam livremente, longe dos olhos disciplinados dos adultos, um mundo possível porque, no jogo, ambos são inseparáveis, um exercendo o controle sobre o outro (SANTAELLA, 2007, p. 413).

Ao questioná-los sobre o grande interesse em jogar um game, demonstraram prazer e conhecimento acerca desse universo que, segundo os alunos adolescentes, sendo aco-

lhedor, além da oportunidade de poder competir e escapar da realidade escolar que só exige responsabilidades, onde têm que, forçosamente, desenvolver exercícios de repetição sem sentido e atividades monótonas e controladoras. Nesse sentido, Paula Sibília (2012, p. 65) ressalta:

> [...] não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas, substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente "chato", e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos. A apatia e o escasso entusiasmo que eles demonstram em tais contextos seriam sintomáticos dessa falta de sentido, evidenciada também pelas altíssimas taxas de "deserção escolar" que se constatam em todo o mundo (grifos da autora).

Um exemplo ilustrativo disso são as aulas nos Laboratórios de Informática: estando eu, coordenando um desses laboratórios em uma escola da rede pública, ao receber turmas para desenvolver atividades formais, trabalhadas pelo professor em sala de aula, foi possível notar o interesse desses jovens e adolescentes pelo jogo. Qualquer distração por parte do professor, lá estavam, conectados em algum jogo e, logo que descobertos, eram duramente repreendidos, confirmando o que Sibília (2012) diz sobre a chatice das aulas e que professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo conflito, mostrando algum tipo de desconforto.

Diante dessas observações, acreditamos que seja relevante buscar compreender de que forma os adolescentes constroem sentidos através dos games, como se apropriam disso, entender no que consistem as suas experiências e formas de interpretação relacionadas ao jogo. Considerando que os adolescentes já vão à escola com determinadas com-

petências que, muitas vezes, superam as dos professores. São habilidades que não são obtidas em contextos de ensino, como escolas, mas são adquiridas informalmente, ou seja, fora das paredes escolares. E, para que isso se torne real, exige uma tomada de atitudes por parte de nós professores: entrar no jogo, conhecer os mecanismos e caminhos que poderemos usar como uma possível reflexão crítica com a prática dos jogos.

Teóricos empenhados nos estudos acerca de videogames (GEE, 2007; PRENSKY, 2001) notaram que os jogos têm potencial para a aprendizagem, pois podem ser espaços em que ocorrem vínculos de sociabilidade, de desenvolvimento cognitivo e que são permeados pela interação e interatividade. Além do quesito diversão, os jogos permitem a seus usuários, dentre outras características, o reconhecimento e o entendimento de regras existentes, a identificação dos contextos em que elas aparecem e, até mesmo, a possibilidade de sua subversão e modificação.

Paula (2011), em seu estudo "A Prática de Jogar Videogame Como Um Novo Letramento", traz apontamentos acerca dos principais saberes necessários para um trabalho com os *games* no contexto escolar. O autor argumenta em benefício da necessidade de integrar, na educação, de maneira consciente, conhecimentos sobre o videogame, também as maneiras de como se comportam e como são entendidos pelos sujeitos em suas práticas extraclasse, em contraste com outros contextos de leitura.

Nesse direcionamento, concordamos com os argumentos desse autor, pois, para que essa abordagem, frente aos *videogames*, se torne possível, é necessário que se compreenda como se dá a interação e a construção de sentidos nesses jogos, visto que elas possuem características bastante destoantes das formas mais tradicionais de leitura, que ainda estão presentes nas práticas educacionais da atualidade.

Gee(2007) esclarece, portanto, que games são artefatos culturais e, como tais, refletem valores e apoiam visões específicas de mundo, que exigem saberes por parte do aprendiz, no sentido de não apenas entender e produzir significados em um determinado domínio semiótico[3] de jogo, mas aprender a pensar sobre esse domínio como um complexo sistema de partes inter-relacionadas. No mesmo sentido, esse autor faz a afirmativa de que os videogames são uma forma de letramento multimodal por excelência, tendo em vista que vão além das palavras e imagens, para incluir sons, música, movimento e sensações corporais. Quando jogamos um game, usamos um conjunto de práticas para extrair significados de uma série de códigos semióticos. Compreender significados é uma forma ativa de aprender e isso atrai muito, preferencialmente, os jovens da atualidade.

Nesse sentido, retomo o discurso de Rojo (2009), em que caracteriza os games como sendo uma dessas mídias, uma prática dinâmica, múltipla, híbrida e, também, textos multimodais e multiculturais que integram a linguagem; novos letramentos estão incorporados; enfim, um universo em que os alunos adolescentes estão imersos. Saber se jogam por diversão ou jogam um game de maneira "produzuária", como essa prática de letramento é interpretada, como torná-la útil e favorável aos que jogam, é uma necessidade. Para isso, entendemos que seja necessário entrar no jogo, saber como os adolescentes se apropriam dessas práticas letradas.

Dentre esses textos multimodais e multiculturais, incluímos o videogame, como um artefato multiletrado, que precisa ser entendido e, para tal, faz-se necessário ocupar esse universo, entrar no jogo para saber como são interpretados, até porque o adolescente pode realizar ações e, ao

[3] Gee (2007, p. 19) define "domínios semióticos" como sendo "um conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (ex.: língua oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, etc.) para comunicar tipos distintos de significados".

mesmo tempo, pode não ter muita criticidade nas questões que envolvem o jogo, como o grau de violência, sobre a sustentabilidade nos temas, e o professor tem um papel relevante, no sentido de interferir nessa realidade híbrida, visto pelos usuários adolescentes como entretenimento. São envolvidos por sensações, atitudes e hábitos, encontram um universo que valoriza a superação; a cada jogo, uma experiência nova, na qual é possível viver um mundo prazeroso, fora de seu universo real, tendo influência direta sobre os eventos que ocorrem à sua volta, desde escolher companheiros, missões, e finais em *Mass Effect*, ou então, simplesmente administrar uma cidade, como em *Sim City*. Enfim, os jogos de videogame apresentam significantes e significados, intimamente ligados a elementos culturais, históricos e sociais. Trata-se de um universo multifacetado, onde os jogadores podem encontrar inúmeras possibilidades de aprendizado.

Mesmo imersos nesse território multiletrado, sabemos que o adolescente, o principal agente dessa prática, não tem, naturalmente, uma capacidade crítica mais alargada, ou seja, consome o produto e pouco questiona; e o professor, como coordenador, na perspectiva do letramento crítico, é o mediador do conhecimento. Jordão (2007), na concepção de língua e seu impacto na contemporaneidade, aborda que: "é papel do professor, ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus, ou seja, o professor precisa expor seus alunos a diferentes textos e a diferentes modos de ler e construir sentidos". Nesse caso, tratando de games, os alunos são os especialistas, onde as ações serão compartilhadas e o professor atua como coordenador desses sentidos que, possivelmente, são construídos nessa modalidade de letramento.

Algumas considerações finais

O que se pretende, com esta discussão, é tentar refletir as formas de construção de sentidos que são atribuídas aos games pelos adolescentes. Assim, o desejo de propor um estudo em entender os sentidos que os adolescentes dão ao videogame, parte da necessidade de vencer o desconforto que há ao tratar desse assunto, pois é visto apenas como lazer, desconsiderando o que se baseia na literatura vigente, o fato de os jogos transmitirem valores culturais e consentirem visões de mundos específicos. Indicam ter bons exemplos de como ensinar, desencadeando transformações no sujeito, onde os adolescentes podem encontrar possibilidades de aprendizado. O jogo possibilita ao jogador uma influência direta sobre eventos que ocorrem à sua volta, é um ambiente único, de modo geral, livre de preconceitos, todos podem participar, sem distinção classista, racial ou sexista, no qual as únicas coisas que importam é a sua habilidade e superação.

Partindo da premissa de que os jogos são manifestações culturais e refletem momentos históricos, passado e futuro, pois todo jogo tem seu contexto-histórico social, avistamos possibilidades de construir sentidos se, integrado a outros conhecimentos dentro dessa mídia, se discutir crenças, ideologias, problematizar questões sociais, partindo de uma perspectiva social crítica, ética e democrática, refletidas nos games como a colonialidade de poder, discriminação classista, sexista, religiosa, questões de diferenças, enfim, se empossar desse momento de imersão que o jogo permite e fazer com que o adolescente pense, reflita, dialogue com os acontecimentos da nossa história.

No entanto, para que essa interpelação frente ao videogame seja possível, acreditamos, inicialmente, na compreensão de forma como se dá a interação e a construção de sentidos nesse universo aberto, sem limites, híbrido, multimodal, em que a palavra de ordem é a superação; talvez mais

que um resultado final, fechado, porque, no universo dos games, sempre há uma segunda chance, um recomeçar do fazer diferente, uma oportunidade de utilizar novas estratégias para resolver problemas que surgem continuamente, o que nem sempre acontece na vida real.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades, *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, FFLCH/USP, São Paulo, p. 108-144, dez. 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa — teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP, Campinas, v. 46, n. 1, Jan./Jun. 2007.

PAULA, G. N. de. *A Prática de jogar videogame como um novo letramento*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PRENSKY, M. Digital native digital native, digital imigrant. On the Horizon. *NBC University Press*, Chicago, v. 9, n. 5, out. 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino, 29).

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SOARES, M. Letramento em verbete: *O que é letramento?* Presença pedagógica, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, seção Dicionário Crítico da Educação, jul./ago. 1996.

[Recebido: 10 set. 2015 — Aceito: 11 nov. 2015]

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves[1]

Resumo: Este artigo apresenta a análise da proposta curricular de língua portuguesa para o primeiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro — o Currículo Mínimo (2012). O objetivo desta análise é observar em que medida as competências, habilidades e gêneros discursivos propostos para estudo propiciam o trabalho com os multiletramentos. A partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, buscam-se encaminhamentos nesse documento que convirjam para um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que contemple a diversidade cultural — o multiculturalismo —, e semiótica — a multimodalidade. Parte-se do pressuposto que a escola deve ser um espaço de negociação de sentidos e de diferenças, abandonando-se a concepção monolítica e hierarquizante das manifestações linguísticas legítimas.
Palavras-Chave: Gêneros discursivos. Multiculturalismo. Multiletramentos. Multimodalidade.

MULTILITERACIES PRACTICES IN RIO DE JANEIRO EDUCATIONAL SYSTEM CURRICULUM

Abstract: This paper presents the analysis of the Portuguese Curriculum for the fisrt year of High School in the public educational system of the state of Rio de Janeiro — the Currículo Mínimo (2012). Our aim is to observe to what extent the competences, abilities and discursive genres proposed enables teachers to work towards multiliteracies. From a sociointeracionist point of view about language, we seek which parts

[1] Doutoranda do Programa de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Endereço eletrônico: gicalealves@hotmail.com.

of the document converge to a diversity-oriented teaching-learning process — be it a cultural diversity (multiculturalism), be it a semiotic diversity (multimodality). School as a site of meaning negotiation, as well as differences negotiation, is seen as a starting point, abandoning a hierarchizing and monolithic conception of legitimate linguistic manifestations.
Keywords: Discursive genres. Multiculturalism. Multiliteracies. Multimodality.

Introdução

O reconhecimento da pluralidade na sala de aula — de culturas, de gêneros discursivos, de meios de comunicação, de linguagens, de formas de significar — da qual tomamos conhecimento por meio das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs) é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde sua elaboração, tem-se evidenciado a necessidade de repensar as propostas curriculares da educação básica brasileira. Desse modo, agrega-se aos estudos do processo de ensino-aprendizagem, o conceito de multiletramentos na tentativa de contemplar as novas configurações e interações sociais engendradas por um mundo globalizado.

Neste artigo, apresento a análise de uma proposta curricular — *o Currículo Mínimo* (edição de 2012), projetado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro —, a fim de verificar em que medida o trabalho com os multiletramentos é contemplado nesse documento. Questiono em que medida esse documento contribui para orientar práticas que desencadeiem na formação de um leitor e produtor de textos crítico que exerce a cidadania e age discursivamente no mundo.

Analiso esse material sob a perspectiva sociointeracionista, colocando-me em uma posição crítica sobre um docu-

mento de cuja equipe de elaboração fiz parte, além de, como professora da rede, implementá-lo por três anos, desde sua primeira versão. Como se trata de um documento extenso fiz um recorte desse material optando por deter-me ao exame da proposta para o primeiro ano do Ensino Médio.

Este estudo se justifica pela necessidade de avaliar se os rumos indicados pela proposta curricular da rede pública têm contribuído para que a escola cumpra sua função de espaço de construção e negociação de sentidos, bem como de espaço de negociação da diversidade. Nesse sentido, este trabalho, ao avaliar o Currículo Mínimo, pode apontar problemas e encaminhamentos para a sua solução, propondo que se repense a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual — que, por seu turno, deve estar pautada nesse documento.

O documento

Cabe aqui uma breve descrição do documento analisado: o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura, 2012 (CM-LPL/ 2012). O Currículo Mínimo é a culminância de tentativas que desde 2006, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da SEEDUC — RJ, vem desenvolvendo para reorientar a proposta curricular para a sua rede de ensino, tendo em dois documentos oficiais sua base teórico-metodológica: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1999; 2000).

Em 2011, foi publicada a primeira edição do Currículo Mínimo (CM): um documento que se pretendeu mais específico, mais pragmático e adequado à realidade da sala de aula e às demandas comunicativas mais atuais, em especial no que tange ao uso das novas TICs, uma vez que propõe o estudo de gêneros discursivos a elas relacionados. Buscou-se por meio desse documento "construir uma estrutura que

diminuísse as previsíveis lacunas e sobreposições" (p. 6) ao longo da vida escolar, geradas pela falta de sistematização e de orientações organizadas em torno de eixos centralizadores. Nele, gêneros literários e não literários foram distribuídos como eixos bimestrais ao longo do ano letivo, indicando-se as habilidades a serem desenvolvidas com o estudo de exemplares desses gêneros, aperfeiçoando-se, assim, três competências relacionadas a eles: *de leitura, de uso da língua* e *de produção textual*.

Tanto o processo de elaboração quanto o de implementação dessa primeira versão do CM contou com a colaboração de professores da rede estadual. A equipe de elaboração fora formada por docentes em pleno exercício do magistério. Houve também momentos de consulta, virtual e presencial, em que os educadores opinaram sobre o documento e relataram suas experiências em sala de aula. Tinha-se, portanto em mãos, um texto que parecia refletir projeções, bem como práticas já legitimadas de profissionais da educação pública do estado do Rio de Janeiro.

A aplicação desse currículo, primeiramente em caráter experimental, e, posteriormente, obrigatório, acabou por gerar debates que evidenciaram a necessidade de uma reformulação em seu conteúdo, visando a ajustá-lo e rearranjá-lo. Em vista disso, em 2012, foi publicada a segunda edição do CM. Uma nova equipe de professores (da qual fiz parte) foi montada para repensar a pertinência do seu conteúdo, não apenas em relação aos eixos bimestrais — os gêneros de discurso —, mas também em relação às habilidades indicadas para cada bimestre, buscando-se também, alguns acertos conceituais e terminológicos, bem como a revisão de descritores que se mostravam muito vagos, amplos ou opacos.

As principais modificações desta segunda versão do CM podem ser observadas na proposta para o Ensino Médio, em especial, em relação aos gêneros que constituem os eixos bimestrais. Para o Ensino Fundamental, os gêneros discursi-

vos foram agrupados e organizados a partir de critérios como a tipologia textual (narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa etc.) e o grau de complexidade de construção dos textos. Para o Ensino Médio, procurou-se, prioritariamente, contemplar os gêneros literários que representassem os estilos de época da Literatura Brasileira. Ressalte-se, entretanto, que foram também selecionados gêneros não literários para serem estudados em paralelo com os literários, tendo-se como critério de seleção e alocação ao longo dos bimestres a relação estabelecida entre uns e outros: uma relação de contiguidade (composicional, estilística ou temática) ou uma relação entre o gênero e o contexto sócio-histórico de produção dos exemplares da estética abordada.

Como já foi mencionado, o CM estrutura-se a partir de um eixo bimestral — os gêneros discursivos a serem analisados. Três competências devem ser desenvolvidas: a leitura, o uso da língua (sob uma perspectiva mais gramatical) e a escrita. Relacionadas a essas competências, são indicadas habilidades que remetem à forma, ao conteúdo e às escolhas linguístico-discursivas dos gêneros elencados. O CM do primeiro ano do Ensino Médio abrange, em princípio, o estudo de onze gêneros de discurso, distribuídos ao longo dos quatro bimestres.

Feita esta descrição do material de análise, resta ainda, justificar a escolha dos dados voltados para *o 1º ano do Ensino Médio.* Ela se deve a duas circunstâncias. A primeira diz respeito às restrições espaciais para este artigo. A segunda diz respeito a um quadro profissional particular. Enquanto professora da rede, minha experiência com esse ano de escolaridade é a mais recente e a mais duradoura. Além disso, por ter participado da equipe de elaboração do CM, estou na verdade, refletindo sobre meu próprio trabalho.

Os dados serão interpretados a partir de quatro categorias de análise que serão descritas a seguir. Embora se sobreponham em alguns aspectos, não podendo uma pres-

cindir da outra, foram consideradas separadamente, pois assumo que sejam básicas ao trabalho com os multiletramentos. São elas: (I) os gêneros discursivos; (II) a concepção de linguagem, texto e leitura; (III) o multiculturalismo; e (IV) a multimodalidade.

Linguagem, língua, texto e leitura

O modo como é vista a linguagem implicará, necessariamente, o modo como o texto é trabalhado e a competência leitora desenvolvida e, consequentemente, o trabalho com os multiletramentos será ou não viabilizado. Nessa perspectiva, retomo Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (1992:9) que sintetizam as variadas concepções de linguagem ao longo da história, em três vertentes: (1) linguagem como representação do mundo e do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma de ação ou interação. Interessa à análise proposta, esta terceira vertente na qual se considera que a *linguagem* é, antes de tudo, uma atividade orientada para um fim.

As manifestações linguísticas, nessa perspectiva, só podem ser observadas quando produzidas por indivíduos concretos em condições reais de produção de enunciados. O que está em jogo é "a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados"(KOCH, 1992, p. 12).

Nesse sentido, sob uma perspectiva dialógica, os elementos linguísticos são vistos como instrumentos para a construção de sentidos que emergem a partir da interação entre sujeitos. Sem diálogo não há sentido; a língua não é um sistema autônomo e alheio aos usos que são feitos dela em situações de comunicação específicas.

O *texto*, por sua vez, a partir dessa concepção interacionista da linguagem, passa a ser visto como um espaço onde o sentido é construído e negociado entre os participantes do ato comunicativo. Esses participantes são atores sociais, que além de construírem o sentido do e no texto, têm nele suas identidades (des)construídas. O sentido não preexiste à interação, mas passa a existir por ela. A *leitura* é assim, uma "atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" (KOCH; ELIAS, 2006, 11).

Como se pode perceber, essa concepção é a que mais guarda estreitas relações com o conceito de multiletramentos. Falar de multiletramentos implica contemplar a diversidade de interações por meio da linguagem; logo, não se pode limitar a linguagem, o texto e a leitura a sistemas de códigos monolíticos e práticas restritas de transmissão de informações verbais, nem tampouco a um reflexo individual de representações mentais. Deve-se pensar, então, a linguagem como forma de atuar sobre o mundo que resulta em múltiplas práticas e interações sociais — textos e leituras. Essa linguagem, entretanto, não se refere somente à palavra, ao signo linguístico. Este é um dos modos de construir sentidos que, juntamente com outros sistemas de significação, dão origem a textos multissemióticos, ou multimodais (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Ressalte-se por fim, que a perspectiva aqui adotada é a mesma que subjaz à produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — aquela que parte do princípio de que os sujeitos que se comunicam são antes de tudo, seres social e historicamente situados e de que toda comunicação que se estabelece entre eles é uma prática social, também inserida num contexto sócio-histórico específico. Os dados que analiso,

por seu turno, foram delineados com base nos PCN. Espera-se, portanto, que a mesma concepção de linguagem, texto e leitura se faça presente.

Os gêneros do discurso

O conceito de *gêneros do discurso* emergiu da análise das variadas formas de interação verbal, conforme aponta Irene Machado (2005, p. 152):

> De modo geral, a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso. Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência.

É possível afirmar então, que esse conceito se coaduna à concepção interacionista de linguagem na medida em que se reconhece a centralidade da interação entre sujeitos para a construção de sentidos. Logo, um ato comunicativo é uma prática social mediada pela linguagem, um processo de interação historicamente marcado, constituído pelos participantes da interação, pelos enunciados produzidos por eles (discurso verbal) e pela situação de comunicação — elementos que se tornam interdependentes na medida em que se procura compreender e/ou analisar esse processo.

Os enunciados produzidos nos infinitos eventos comunicativos concretizam-se, via linguagem, na forma de textos; estes são constituídos por elementos linguístico-discursivos que remetem às intenções e escolhas do enunciador e a "traços relativamente estáveis" na sua composição, permitindo, assim, que o relacionemos aos "diferentes campos da atividade humana e da comunicação" pelo e para o qual foram construídos (BAKHTIN, 2012[1953]).

A estabilidade relativa desses inúmeros textos que circulam entre nós torna possível o seu agrupamento em categorias — *os gêneros discursivos*. Esses traços "relativamente estáveis" são elementos que viabilizam a aproximação de determinados textos, bem como a distinção entre textos relativos a diferentes esferas de atividade. Segundo Bakhtin (2011 [1953], p. 266), "uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, originam determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis".

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, que essas características "relativamente estáveis", podem se transmutar e se sobrepor, à medida que novas demandas comunicativas surgem. Ou seja, um determinado gênero discursivo pode vir a se hibridizar apresentando traços de outro gênero. É o que Koch e Elias (2006, p.114) reconhecem como intertextualidade intergêneros, enquanto "fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação".

Além disso, a noção de gêneros do discurso está diretamente relacionada à funcionalidade comunicativa dos enunciados. Desse modo, o texto pode ser visto como a manifestação de um objetivo comunicativo, percebido mediante as escolhas linguísticas e discursivas feitas no processo de sua constituição. Tantos quantos forem esses objetivos, combinados às mais diversas situações de enunciação, tantos serão os textos produzidos. Consequentemente, tantos também serão os gêneros que incluem enunciações realizadas em toda sorte de esferas da vida — pública, institucional, artística, científica e filosófica — abrindo espaço para infinitas possibilidades, como afirma Bakhtin (2011 [1953], p. 262), ao admitir a "multiforme atividade humana".

Dessa forma, acredito que a análise linguística de textos, representativos de práticas sociais as mais diversas, deve ser permeada pelo conceito de gêneros discursivos, vistos como esferas de usos da linguagem. No caso desta pesquisa, ele se aplica enquanto base teórica de descrição dos dados, uma vez que se trata de um gênero que circula na esfera escolar de atividade humana — o Currículo; e enquanto categoria de análise dos dados, visto que se constitui como o principal eixo teórico em torno do qual foi delineada a proposta do CM de Língua Portuguesa.

Incluir o estudo dos gêneros do discurso no currículo escolar deve repercutir na forma de trabalho em sala de aula, pois se lança mão, inevitavelmente, da diversidade entre e intergenérica. São eventos comunicativos diversos, propósitos e situações diversas, infinitas combinações que geram novos modos de dizer. É então, uma noção propícia aos multiletramentos, na medida em que o aluno é exposto a essa multiplicidade de formas de significar. Entretanto, o objetivo do trabalho em sala de aula deve convergir para os multiletramentos. A apropriação da teoria de gêneros não deve limitar-se ao simples reconhecimento da diferença, mas ela deve servir de ferramenta para uma transformação social, em que se privilegie essa diferença, ao contrário de repudiá-la.

Letramentos, multiletramentos e multimodalidade

O termo "letramento", embora seja um vocábulo antigo em nossa língua, tem sido recuperado recentemente com sentidos distintos daqueles mais remotos (SOARES, 1998). Aludirei, no entanto, apenas àquela concepção que melhor se adequa à perspectiva sociointeracionista, ressaltando e esclarecendo uma pequena alteração morfológica no termo, que aponta para uma significativa alteração de posicionamento — de "letramento" para "letramentos".

Segundo Magda Soares (1998, p.18), a palavra "letramento", literalmente, expressa o resultado de uma ação, "a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever", sendo, portanto "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Ela ressalta, contudo, que apropriar-se da escrita é mais do que aprender a ler e a escrever; é, na verdade, participar de práticas sociais que envolvem competências de leitura e escrita.

Diante dessa definição, fica clara a relação existente entre *letramento* e *gêneros discursivos*. Se práticas de letramento são práticas sociais que implicam usos da língua escrita, logo, pressupõem a interação entre sujeitos mediada por textos de diferentes gêneros. E se há práticas de letramento diversas, pode-se afirmar "que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural" (SOARES, 1998, p.49), adequadas a cada situação comunicativa. Conclui-se assim, que não se pode falar apenas um *letramento*, mas de *letramentos*, termo plural que remete à pluralidade das práticas sociais, concretizadas nos gêneros discursivos, e das interações mediadas pela linguagem.

Já o conceito de *multiletramentos* tem sua origem nesse reconhecimento da multiplicidade e variedade de práticas que envolvem a leitura e a escrita, mas não se limita a ele. O termo foi cunhado por estudiosos do Grupo de *New London* (*The New London Group*). Esse grupo problematizou o papel da educação institucionalizada face às crescentes reconfigurações sociais e interacionais resultantes de uma nova ordem global, pautada na pluralidade linguística e cultural e na multiplicidade dos meios de comunicação. O grande questionamento seria então, "o que constitui o ensino apropriado do letramento no contexto de cada vez mais críticos fatores relativos à diversidade local e conectividade global?" (COPE;

KALANTZIS, 2000, 3)[2]. A noção que esse termo encapsula opõe-se, segundo esses estudiosos, à de mero *letramento*; este estaria centrado apenas em uma variedade de língua, vista como um sistema de regras estáveis, um padrão a ser seguido (COPE; KALANTZIS, 2000).

Ainda, conforme aponta Rojo (2012, p.13), a noção de *multiletramentos* se difere da de *letramentos* na medida em que aquela "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica". Ou seja, levar para a sala de aula o conceito de multiletramentos significa contemplar o multiculturalismo e a multimodalidade.

Além de reconhecermos que há variadas formas de envolvimento em práticas letradas de leitura e escrita, essas práticas são permeadas pela variedade de culturas que se intersectam nas interações hodiernas, estas por seu turno, mediadas pelos inúmeros modos de construir significados, ou seja, pelas múltiplas linguagens. O que, entretanto, isso significaria na prática, no cotidiano escolar, no trabalho em sala de aula?

O conceito de multiletramentos, na verdade, implica uma considerável mudança de direção no processo de ensino-aprendizagem. Uma delas refere-se à concepção de linguagem com a qual se lida. Outra modificação refere-se à hierarquização de discursos atrelada a circunstâncias sociais, políticas e econômicas. Outra, ainda, relaciona-se com o reconhecimento e a aceitação das novas configurações da sociedade global, advindas, em especial, do uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Estas, por seu turno,

[2] What constitutes appropriate literacy teaching in the context of ever more critical factors of local diversity and global connectedness?

engendram novas demandas comunicativas, novos gêneros discursivos, como aponta Machado (2005, p.152):

> Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem.

Esses novos gêneros são construídos mediante o uso de outras linguagens que não a verbal, sendo, portanto, gêneros multimodais. Num contexto em que se reconhece a importância e se busca implementar os multiletramentos, a multimodalidade não pode ser excluída da sala de aula, deve ser problematizada e enfatizada de modo a atender ao que preconizam os PCN's, no sentido de ter uma educação linguística estreitamente ligada à vida extraclasse: "a língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido" (BRASIL, 2000, p.17).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), uma pedagogia de multiletramentos tem como foco modos de representação da realidade muito mais amplos do que a linguagem verbal, que difere de acordo com a cultura e o contexto de produção de sentidos. Nessa perspectiva, o texto verbal está diretamente relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, entre outros fatores. É o caso dos textos produzidos na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (TIC's).

Nesse sentido, em linhas gerais, o que se propõe ao desenvolver em sala de aula um trabalho de formação de indivíduos letrados é que a linguagem verbal deixe de ter a primazia na construção dos sentidos e a cultura das classes dominantes deixe de ser privilegiada e alocada no topo da

hierarquia das diferenças culturais como modelo a ser seguido. Nas palavras de Rojo (2012, p.8).

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/ discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...].

Em suma, entendo portanto, que a formação de um indivíduo crítico não pode prescindir, como apontam os membros do Grupo de Nova Londres (New London Group), de: (a) uma prática situada, ou seja, implementada a partir da experiência de construção de sentidos nas práticas sociais vividas pelos alunos; (b) instruções claras, mediante as quais os alunos dominem a metalinguagem da construção de conhecimentos; (c) um suporte ou enquadramento crítico que permita aos alunos interpretarem contextos sociais e propósitos na construção dos sentidos; e (d) uma prática transformada mediante a qual os alunos, enquanto construtores de significados, tornem-se também, construtores de futuros sociais, ou seja, que exerçam cidadania por meio de sua atuação no mundo (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7).

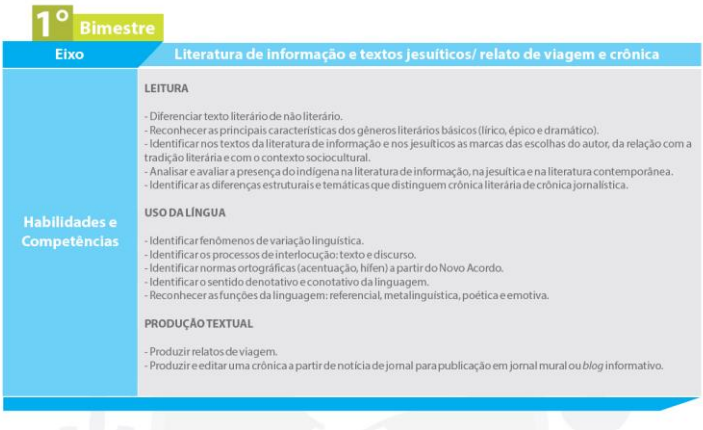
Ajustando o foco: a análise

Passo agora, à observação dos dados à luz dos conceitos estabelecidos até aqui. Tendo em vista que o foco desta pesquisa é verificar em que medida o Currículo Mínimo contempla o trabalho com os multiletramentos, utilizarei as quatro categorias de análise já mencionadas: (I) os *gêneros dis-*

cursivos; (II) as *concepções de linguagem, texto e leitura* que subjazem às propostas curriculares para cada bimestre; (III) o *multiculturalismo*; e (IV) a *multimodalidade*.

A seguir encontram-se reproduzidos, em seu formato original, os quadros com as competências e as habilidades para cada bimestre do CM do primeiro ano do Ensino Médio. A cada um desses quadros seguirá a respectiva análise.

Tabela 1 — CM/2012 — 1º ANO/ EM — 1º BIMESTRE



1º Bimestre

Eixo	Literatura de informação e textos jesuíticos/ relato de viagem e crônica
Habilidades e Competências	**LEITURA** - Diferenciar texto literário de não literário. - Reconhecer as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático). - Identificar nos textos da literatura de informação e nos jesuíticos as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural. - Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea. - Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística. **USO DA LÍNGUA** - Identificar fenômenos de variação linguística. - Identificar os processos de interlocução: texto e discurso. - Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo. - Identificar o sentido denotativo e conotativo da linguagem. - Reconhecer as funções da linguagem: referencial, metalinguística, poética e emotiva. **PRODUÇÃO TEXTUAL** - Produzir relatos de viagem. - Produzir e editar uma crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou *blog* informativo.

No que diz respeito às indicações dos *gêneros do discurso* para estudo neste bimestre, devo destacar, primeiramente, que há tentativas de inserir no currículo, o trabalho com uma grande variedade de gêneros, como podemos observar. Além daqueles que constituem o "eixo bimestral" — *literatura de informação, textos jesuíticos, relato de viagem* e *crônica* — sugere-se também, que sejam cotejados textos literários contemporâneos em que se observe o tratamento da temática indígena, como consta em um dos descritores. Há ainda, a proposta de trabalho com os *gêneros notícia, jornal mural* e *blog*. Essa variedade remete às orientações dos PCN's, bem como ao conceito de multiletramentos, uma vez que o aluno é exposto a diferentes e multiformes eventos comunicativos, em suportes variados, o que por seu turno,

remete à diversidade de discursos e de modos de significar a realidade.

Duas observações, contudo, tornam-se pertinentes. A primeira diz respeito aos gêneros literários elencados. Podemos notar que os termos "Literatura de Informação" e "Textos Jesuíticos" em si, não constituem gêneros do discurso, mas categorias que abrangem gêneros distintos. No caso da primeira categoria, reconhecemos que *Literatura de Informação* compreenderia o estudo de textos como *cartas, crônicas, relatos de viagem, diários de bordo*, escritos no período do Descobrimento do Brasil. No caso da segunda categoria entendemos que o estudo dos *Textos Jesuíticos* compreenderia a análise de *sermões* e de *textos teatrais* produzidos por padres jesuítas para catequizar a população nativa aqui encontrada. Dessa forma, vemos que essas duas categorias na verdade, se desdobram em seis gêneros aumentando assim, o número dos que devem ser trabalhados durante o ano letivo (de onze para treze, conforme visto na tabela 1).

A segunda observação, refere-se à relação entre os gêneros literários e os não literários, *relato de viagens* e *crônica*. Como afirmo acima, a literatura de informação, considerada uma categoria de textos literários, já contemplaria esses dois gêneros. Entretanto, noto nessa classificação uma definição pouco clara — e até polêmica — acerca dos critérios que tornam um texto literário ou não.

Percebo então, que em princípio não se contemplou nesta categorização, a possibilidade de hibridização ou intergenericidade. Para dar suporte a essa argumentação, segue-se a análise de alguns dos descritores de habilidades a serem trabalhadas a partir dos referidos gêneros de discurso. Observemos o descritor *"Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística".* Dele deduz-se que há traços na forma composicional e

no conteúdo temático da crônica literária que nos permitem diferenciá-la da crônica jornalística. Entretanto, quantas crônicas que circulam na esfera jornalística apresentam alto grau de "literaridade", de cunho essencialmente poético e conotativo? Quantas crônicas que nasceram nos jornais foram publicadas em livros, cujos autores tornaram-se ícones da literatura?

Desta forma, se por um lado a diversidade é contemplada, mediante a abertura para a análise de textos de gêneros variados, por outro, pode-se afirmar que não se reconhece a intergenericidade, o que nos leva a considerar que de certo modo, não houve a valorização do híbrido, do heterogêneo, do plural, princípios básicos para o trabalho com os multiletramentos.

Quanto à *concepção de linguagem, texto e leitura* que fundamenta a proposta, não se propõe um trabalho com estratégias de leitura, com níveis de leitura, mas com meros reconhecimento e identificação, ainda que contextualizados. Não é possível verificar assim, uma concepção de leitura dialógica, exceto no cotejo sugerido entre literatura de informação e contemporânea. Tampouco fica clara a noção do texto enquanto espaço de negociação de sentidos.

Ademais, muitos descritores remetem à tradição gramatical normativa, enquanto fenômenos linguísticos estanques, isolados uns dos outros. Não percebo a consideração de matizes, contínuos, sobreposições; trata-se a língua como um sistema abstrato.

Na competência de produção textual, há indicações dos resultados que os alunos devem apresentar, mas a relação entre essa produção e a competência de uso da língua parece obscura. Os itens prescritos na seção de uso da língua não se referem, necessariamente, aos gêneros elencados para estudo, mas permanecem no campo conceitual. Em que

as habilidades de uso da língua trabalhadas contribuem para a produção de um relato de viagens e de uma crônica?

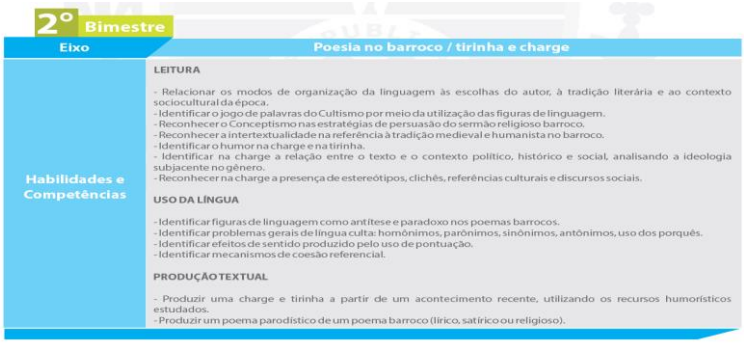
No que tange ao *multiculturalismo e à multimodalidade*, observo que ainda há uma remissão à visão canônica, tradicional e compartimentada do processo de ensino-aprendizagem, limitando-se ao que Mary Kalantzis e Bill Cope (2000) denominaram "um tipo superficial de multiculturalismo" [3], no qual o sistema educacional chega a reconhecer a diversidade de culturas e de modos de vida, mas não passa do mero reconhecimento, não há mudança para uma perspectiva genuinamente pluralista, ou seja, as culturas alternativas continuam a ser vistas como hierarquicamente inferiores à cultura dominante, tendo, portanto, que se adequar a esta.

Alguns descritores apontam para o reconhecimento da diversidade, tais como *"Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea"*, em que se sugere a problematização da forma como o indígena foi e é tratado enquanto membro da sociedade brasileira e não só ele, mas todo o seu legado, seus costumes, seus rituais, sua cosmovisão. Há também outro descritor que reconhece a importância do trabalho com a diversidade: *"identificar fenômenos de variação linguística".* Não fica claro, entretanto, que tipo de encaminhamento deva ser dado a essas análises, avaliações e identificação, o que nos leva a questionar: analisar e avaliar a presença do indígena para quê? Identificar fenômenos de variação linguística com que finalidade?

[3] Education as *a superficial kind of multiculturalism* means, that, at a surface level, the system recognizes, even honours, the variability of lifeworlds, but deep down, you've still got to make yourself over in the image of those lifeworlds closest to the culture of institutionalized learning and 'mainstream' power (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 123-124).

Excetuando-se esses, os outros descritores seguem pautados em uma perspectiva conteudística e normativa de ensino, em uma concepção de linguagem como sistema abstrato, de texto como entidade de certa forma, alheia ao uso da língua e de leitura como processo unilateral e fragmentado, fundada na palavra, vista como signo privilegiado, em relação a outras linguagens. Aliás, a própria divisão que se faz das competências de leitura, de uso da língua e de produção textual parece denunciar essa sedimentação. Embora reconheça que essa divisão tenha seus fins didáticos e pedagógicos, não posso deixar de salientar que ela pode levar a uma compreensão de que essas competências são desenvolvidas separadamente no processo de construção do conhecimento.

Tabela 2 — CM/2012 — 1º ANO/ EM — 2º BIMESTRE



2º Bimestre	
Eixo	Poesia no barroco / tirinha e charge
Habilidades e Competências	**LEITURA** - Relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época. - Identificar o jogo de palavras do Cultismo por meio da utilização das figuras de linguagem. - Reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco. - Reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco. - Identificar o humor na charge e na tirinha. - Identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero. - Reconhecer na charge a presença de estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais. **USO DA LÍNGUA** - Identificar figuras de linguagem como antítese e paradoxo nos poemas barrocos. - Identificar problemas gerais de língua culta: homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês. - Identificar efeitos de sentido produzido pelo uso de pontuação. - Identificar mecanismos de coesão referencial. **PRODUÇÃO TEXTUAL** - Produzir uma charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados. - Produzir um poema parodístico de um poema barroco (lírico, satírico ou religioso).

Num primeiro olhar, este bimestre poderia ser considerado bastante adequado ao trabalho com os *multiletramentos*, percebendo-se nele, o *multiculturalismo* e a *multimodalidade*. Dentre os quatro bimestres, este é o que sugere uma combinação de *gêneros discursivos* mais aparentemente contrastante e multimodal: propõe-se o estudo da poesia barroca, coadunado ao da tirinha e ao da charge. Tem-se, então, um gênero literário em que se lida predominantemente, com a linguagem verbal, mas não só com ela, pois há na poesia a

imagem poética, a forma poética, às vezes mais importante do que seu conteúdo. Por outro lado, têm-se dois gêneros não literários em que o sentido é construído mediante a combinação das linguagens verbal e não verbal, tais como imagens e cores, em muitos casos tão ou mais importantes do que o signo linguístico para a compreensão global do texto.

Ademais, as diferenças relativas aos contextos socioculturais de produção e circulação desses gêneros também se destacam em relação aos outros eixos bimestrais: a poesia barroca data do século XVII, um gênero tradicional, resgatado e produzido num momento em que a ideia de nação ainda era embrionária; já a charge e a tirinha constituem-se em gêneros mais recentes — datam do século XIX, tendo sido produzidas a partir de necessidades distintas (participação política e entretenimento infantil), mas ambas oriundas da esfera jornalística.

Como foi mencionado anteriormente, a escolha dos gêneros não literários se deu a partir de uma relação de contiguidade entre estes e os gêneros literários. Neste caso, essa relação se deve ao conteúdo temático dos textos. O estudo da poesia barroca centra-se basicamente nos poemas produzidos por Gregório de Matos em suas três faces — a lírica, a religiosa e a satírica. É esta terceira face que serve de mote para o estudo da charge e da tirinha, pois a crítica social desses textos tem sua base na sátira. Embora as tirinhas tenham sido inicialmente direcionadas ao público infantil, sabemos que em muitas delas, há uma orientação argumentativa no sentido de também tratar de questões sociais pelo viés do humor.

Uma observação, ainda relacionada aos gêneros discursivos sugeridos, diz respeito ao descritor *"reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco".* Percebo aí, a indicação de mais um gênero para estudo, embora não constitua o eixo bimestral — o sermão

religioso. Temos então, mais um gênero (literário ou não literário?) que fortalece o contraste nos estudos do bimestre, contraste esse que se mostra favorável ao projeto de multiletramentos. Expondo ao aluno textos com características muito distintas, mas que podem se inter-relacionar, é estabelecido o diálogo entre cosmovisões diferenciadas, entre a cultura erudita barroca e a cultura das mídias de massa, numa perspectiva *multicultural*. Além disso, abre-se espaço para a *multimodalidade* na medida em que se inclui o estudo da charge e da tirinha, textos cujo sentido é fundado sobre linguagens visual e espacial.

Devo ressaltar, entretanto, que essas possibilidades não parecem ter sido bem exploradas nas habilidades a serem trabalhadas. Novamente, percebe-se *uma concepção de linguagem* restrita, centrada no signo linguístico. Não há um descritor sequer que aponte para a necessidade de desenvolver habilidades de compreensão do signo imagético, imprescindível à leitura de charges e tirinhas ao reconhecimento de *"estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais"*. Não se menciona também, a questão da produção da imagem que poderia ser relacionada à utilização das novas TIC's, elemento que integra substancialmente o cotidiano do alunado. Tampouco se menciona o desdobramento dos gêneros charge e tirinha e sua utilização consideravelmente produtiva nas redes sociais, além da existência de charges animadas, que além da imagem, reúnem linguagens como o som e o movimento.

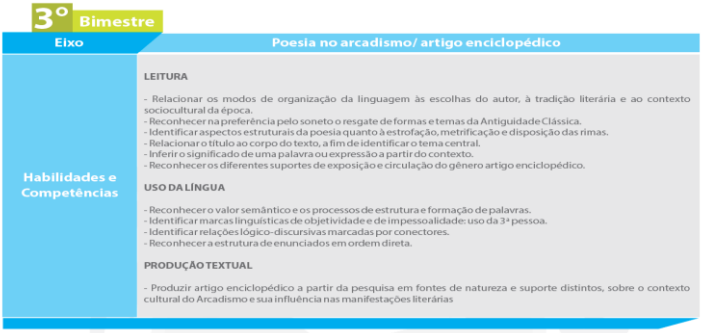
Quanto às competências relativas à leitura, observo que algumas delas parecem apontar para uma *perspectiva dialógica do processo de leitura*, como vemos nos descritores *"reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco"*; e *"identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero"*. A partir desses descritores, o professor pode trazer para a sala de aula práticas discursi-

vas multiculturais e multissemióticas, locais e globais para serem relacionadas, problematizadas, discutidas, criticadas, atualizando inclusive, conceitos e doutrinas que ainda hoje remetem à tradição medieval e humanista, aproximando-os da vivência dos alunos.

Quanto aos descritores de uso da língua, verifico o reconhecimento de possibilidades plurais de construção de sentidos, como nos descritores "*Identificar efeitos de sentido produzidos pelo uso de pontuação*"; e "*identificar mecanismos de coesão referencial*". Em ambos, sugere-se que há mais de um sentido possível. Mais uma vez, contudo, é notória uma visão monolítica da linguagem, e ainda, hierarquizada da variação linguística, em especial no descritor seguinte: "*identificar problemas gerais de língua culta: homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês*".

Alguns questionamentos surgem diante desse descritor: por que tratar de problemas de língua culta somente? Seria por que essa variedade é ainda considerada um modelo a ser seguido? O destino final da trajetória escolar e do processo de letramento? A impressão que tenho é que sim

Tabela 3 — CM/2012 — 1º ANO/ EM — 3º BIMESTRE



No que se refere à escolha dos *gêneros discursivos*, podemos notar também neste bimestre, um contraste estabelecido entre o estudo do gênero literário *poema* (da estética

literária árcade) e do gênero não literário *artigo enciclopédico*. A relação existente entre eles, que condicionou a escolha deste está em seu conteúdo temático, mais especificamente, no seu contexto de produção — o século XVIII, conhecido pelas ideias iluministas. Nesse período, foi escrita a primeira enciclopédia, logo, na contextualização sociocultural da produção literária, há espaço para o trabalho com esse gênero de escrita científica.

Diferentemente do segundo bimestre, tanto o texto poético quanto o texto enciclopédico têm suas origens na mesma época, embora o segundo não se limite a essa circunscrição temporal. Há inclusive, esse reconhecimento na proposta curricular, perceptível no descritor de leitura *"reconhecer os diferentes suportes de exposição e circulação do gênero artigo enciclopédico"*, e no descritor de produção textual *"produzir artigo enciclopédico a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do Arcadismo e sua influência nas manifestações literárias".*

O termo empregado "suporte" remete às diferentes mídias que por sua vez, diz respeito às TIC's, o que nos leva a entender que o artigo enciclopédico deva ser tratado paralelamente à evolução dessas tecnologias. Os referidos descritores, semelhantemente, apontam para o trabalho com a *multimodalidade*, na medida em que propõem o estudo do artigo enciclopédico em diferentes suportes, dentre os quais se inclui o ambiente virtual, um espaço aberto às diferentes linguagens e formas de semiose. Não se fala, entretanto, da presença e da importância salutar da imagem nos artigos enciclopédicos.

Quanto às *concepções de linguagem, texto e leitura*, não parecem haver diferenças relevantes em relação aos bimestres anteriores. Observo na verdade, uma indefinição teórico-metodológica, que resulta na reunião de descritores que apontam para uma preocupação meramente formal e unilateral, e outros que apontam para o desenvolvimento de es-

tratégias de leitura, como vemos, respectivamente, em: "*Identificar aspectos estruturais da poesia quanto à estrofação, metrificação e disposição das rimas"*, em contraste com *"relacionar o título ao corpo do texto, a fim de identificar o tema central"*.

Enquanto o trabalho com a estrutura poética remete a uma cultura letrada erudita, que apenas em casos raros estaria a serviço das práticas sociais nas quais os estudantes se engajam[4], o trabalho com a relação título-texto-tema ou com a inferência está mais próximo da realidade interacional desse público. Dessa forma, percebo algumas tentativas de mudanças em direção a uma visão de leitura como processo de construção de sentidos, a partir das marcas linguísticas, embora ainda haja resquícios de uma visão estruturalista, prescritiva, centrada na cultura dominante.

Com relação aos descritores de uso da língua, uma constatação deve ser destacada. Contrariamente ao que foi verificado nos bimestres anteriores, as habilidades propostas mostram-se úteis à produção textual sugerida. As marcas linguísticas a serem trabalhadas não são apresentadas segundo uma visão puramente normativa da gramática, fragmentada, mas, são dispostas segundo sua funcionalidade comunicativa. Isso pode ser verificado nos descritores "*identificar marcas linguísticas de objetividade e impessoalidade: uso de 3ª pessoa*"; e "*identificar relações lógico-discursivas marcadas por conectores"*. Não se trata aqui, de estudar a voz passiva sintética ou a indeterminação do sujeito, por si mesmos, mas a serviço da produção de sentidos no texto. Tampouco se fala em conjunções coordenadas e subordinadas, preposições, como dita a gramática tradicional, mas trata-se de es-

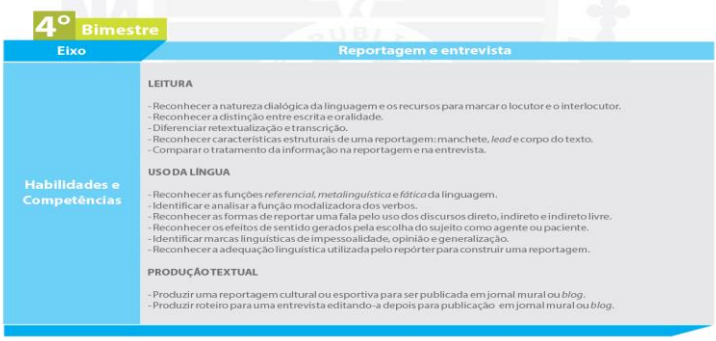
[4] Resguardando-me de generalizações, refiro-me à realidade dos estudantes das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, cujo baixo poder aquisitivo se coloca como principal obstáculo à apreciação e acesso de bens culturais da esfera erudita.

tudar as relações que esses e outros elementos estabelecem nos enunciados.

Ao lado desses, todavia, há outros descritores que voltam a remeter à tradição gramatical estruturalista, donde verificamos, de igual modo, a indefinição acerca da fundamentação teórico-metodológica desse documento. Por vezes, ele parece aproximar-se das orientações dos PCN; por vezes ele até se encaminha em direção ao conceito de multiletramentos; mas, essa postura não se mantém, e volta-se à tradição.

Um último comentário relaciona-se à competência de produção textual. A proposta de produção de um artigo enciclopédico, por um lado, possibilita a utilização das novas TICs, bem como a inter-relação de discursos provenientes de diferentes esferas de circulação e de grupos sociais distintos. Propicia-se, assim, um trabalho *multicultural, multimodal*. Por outro lado, no entanto, surgem alguns questionamentos: em que medida seria proveitoso para o alunado produzir um texto de tipologia descritiva, que trate de um assunto tão exaustivamente já tratado em inúmeros suportes? E que relevância teria esse texto enquanto prática social? Até que ponto esse não seria um trabalho do tipo "ctrl c + ctrl v", visto que já há um vasto material sobre esse tema? Ao que tudo indica, parece-me um pretexto para que o aluno pratique a escrita culta, mais valorizada que as outras formas de produção textual, contextualizada ao estudo do bimestre.

Tabela 4 — CM/2012 — 1º ANO/ EM — 4º BIMESTRE



4º Bimestre

Eixo	Reportagem e entrevista
Habilidades e Competências	**LEITURA** - Reconhecer a natureza dialógica da linguagem e os recursos para marcar o locutor e o interlocutor. - Reconhecer a distinção entre escrita e oralidade. - Diferenciar retextualização e transcrição. - Reconhecer características estruturais de uma reportagem: manchete, *lead* e corpo do texto. - Comparar o tratamento da informação na reportagem e na entrevista. **USO DA LÍNGUA** - Reconhecer as funções *referencial, metalinguística* e *fática* da linguagem. - Identificar e analisar a função modalizadora dos verbos. - Reconhecer as formas de reportar uma fala pelo uso dos discursos direto, indireto e indireto livre. - Reconhecer os efeitos de sentido gerados pela escolha do sujeito como agente ou paciente. - Identificar marcas linguísticas de impessoalidade, opinião e generalização. - Reconhecer a adequação linguística utilizada pelo repórter para construir uma reportagem. **PRODUÇÃO TEXTUAL** - Produzir uma reportagem cultural ou esportiva para ser publicada em jornal mural ou *blog*. - Produzir roteiro para uma entrevista editando-a depois para publicação em jornal mural ou *blog*.

No quarto bimestre, com relação aos gêneros discursivos elencados para estudo, não há indicação de gêneros literários, mas apenas os não literários, *reportagem* e *entrevista*, que circulam, originalmente, na esfera jornalística, relacionando-se entre si, na medida em que um dos tipos de entrevista está a serviço da construção de reportagens. A ausência do estudo de literatura nesse bimestre se deve, basicamente, a duas razões. Uma diz respeito à adoção da distribuição tradicionalmente consagrada para o conteúdo de literatura. Outra já diz respeito a um cálculo pragmático do volume de assuntos a serem reservados para essa etapa final do ano letivo, tendo em vista o número de aulas que chegam, efetivamente, a ser dadas. O texto de apresentação do CM esclarece que se trata de um bimestre bastante acidentado, no qual ocorrem muitos eventos e culminâncias de projetos, que tendem a "quebrar" a rotina de trabalho que incluiria o cumprimento do CM.

Não fica clara, entretanto, a motivação para a escolha desses dois gêneros. Primeiramente, que relação eles guardam com o que foi estudado nos bimestres anteriores? Em que a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo desses gêneros remetem ao trabalho realizado ao longo do ano? Essa obscuridade dos critérios aplicados nessa escolha parecem evidenciar uma visão compartimentada do processo

de ensino-aprendizagem, no sentido de que não se estabeleceram elos entre os bimestres anteriores e este último.

No que tange à *concepção de linguagem* adotada, temos um descritor que a explicita: "*reconhecer a natureza dialógica da linguagem e os recursos para marcar o locutor e o interlocutor*". Trata-se então, de uma visão da linguagem como diálogo, mas que parece estar atrelada ao estudo do gênero *entrevista*, uma vez que é proposto o reconhecimento de recursos (linguísticos, discursivos, gráficos) que evidenciem a presença do locutor e do interlocutor. Além disso, é possível notar uma visão dicotômica das interações linguísticas escritas e orais, nos descritores: "*Reconhecer a distinção entre a escrita e a oralidade*"; e "*diferenciar retextualização e transcrição*". Sob uma perspectiva dialógica da linguagem, esses registros, essas modalidades devem ser vistas em diálogo umas com as outras, não em diferenciação, o que sugere que haja limites claros entre elas. Parece perder-se de vista, mais uma vez, a noção de multissemioses, própria dos eventos comunicativos cotidianos.

Como ocorre nos bimestres anteriores, não se percebe a inclusão do estudo das múltiplas linguagens e múltiplas mídias, sendo elas consideradas de igual importância do signo linguístico. Não há descritores que tratem do uso da imagem nas reportagens e entrevistas, um elemento fundamental na construção de textos desses gêneros. Não se dá lugar para a problematização desse recurso, para uma análise crítica da manipulação da imagem, bem como da informação. Ademais, não se fala dos diferentes suportes de circulação desses textos, tampouco de sua função social.

Vale reconhecer, apesar disso, que se abre espaço para o *multiculturalismo*, uma vez que discursos representativos de culturas diversas podem ser contemplados no estudo da *reportagem* e da *entrevista*, cotejando-se textos escritos e orais sobre assuntos que, de fato, sejam pertinentes ao público-alvo desse trabalho.

Conforme observamos no terceiro bimestre, manteve-se a mudança de foco dos descritores da seção de uso da língua, passando de uma perspectiva mais estruturalista para uma proposta mais discursiva: os elementos linguísticos a serem estudados voltam-se para a gramática do texto, para a construção de seu sentido global, funcionando, assim, como ferramentas úteis à produção textual.

Por fim, cabe ainda um comentário, no que diz respeito à proposta de produção textual. Trata-se de duas propostas que visam à aplicação do que foi estudado, mas que parecem abrir espaço para a exploração de possibilidades *multiculturais* e *multimodais*. Essas produções pressupõem, em seu processo, o trabalho com variedades orais e escritas, imagens e incluem as TIC's como ferramentas para a construção dos textos, tanto no que diz respeito ao seu registro e à sua edição quanto ao suporte de publicação. Mesmo a publicação em jornal mural sugere a multimodalidade, pois a linguagem verbal é complementada com outras formas de significar. Além disso, muitas questões podem ser problematizadas na construção desses textos. O professor tem aí uma oportunidade de levar os alunos a apropriarem-se desses gêneros discursivos a partir de temas que, de fato, os movimentem.

Considerações finais

Diante dessa análise, fica claro que embora se tenha percebido no CM/LPL — 2012 que algumas iniciativas orientam-se na direção de um projeto de multiletramentos, isso se dá de forma ainda muito incipiente. É inegável que há, sim, um movimento, no sentido de contemplar a ideia de múltiplas culturas e semioses no trabalho em sala de aula. No entanto, há ainda fortes resquícios de uma visão tradicional, unívoca do processo de interação linguística. De modo geral, as propostas de desenvolvimento de competências e habili-

dades parecem evidenciar certa indefinição acerca da concepção de linguagem, texto e leitura com a qual se lida. Observo então, que ainda há muito que avançar no sentido de implementar um processo de ensino-aprendizagem genuinamente pluralista, em que o multiculturalismo e a multimodalidade não sejam apenas reconhecidos, mas sejam utilizados no cotidiano escolar, como recurso de aprendizagem, visando à práticas sociais transformadas.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portug*uesa. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Estadual de Educação. Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: versão definitiva. Livro *I. Linguagens e Código*s. Rio de Janeiro: 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio*: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M (Org.). *Multiliteracies — literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 1999.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KOCH, I.G.V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, Vanda M. S. *Ler e Compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo*: língua portuguesa e literatura. Rio de Janeiro, 2012.

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

[Recebido: 15 set. 2015 — Aceito: 10 nov. 2015]

SOCIEDADE DAS LETRAS: A FUNDAÇÃO DO GABINETE DE LEITURA DE JUNDIAÍ (1908)

Paulo Henrique de Oliveira[1]

Resumo: este artigo propõe compreender o processo de surgimento do Gabinete de Leitura de Jundiaí, instituição fundada no ano de 1908, no município de Jundiaí, localizado na região oeste do Estado de São Paulo. Criado por um grupo de trabalhadores da Companhia Paulista de Estradas de Ferro que tinham por finalidade estabelecer um espaço para a instrução, promovendo uma sociabilidade livresca, através de conferências e cerimoniais literários e uma escola de primeiras letras aos associados e frequentadores. O Gabinete de Leitura também se configurou como um espaço destinado aos livros, aos leitores e à prática da leitura, sendo a primeira biblioteca pública da cidade de Jundiaí. Desse modo, através das práticas sociais dos membros da instituição, analisa-se a construção da representação de uma sociedade letrada. *Palavras-Chave*: Cultura letrada. Gabinetes de Leitura. Práticas. Representação.

LETTERS OF SOCIETY: THE FOUNDATION OF JUNDIAÍ READING ROOM (1908)

Abstract: This article proposes to understand the emergence process of Jundiaí Reading Office, an institution founded in 1908, in Jundiaí, located in the western region of São Paulo. Created by a group of workers of Railroads of Paulista Company, which were designed to establish a space for education, fostering a bookish sociability through literary conferences and ceremonies and a school of first letters to members and patrons. The Reading Cabinet also con-

[1] Mestrando em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor de História na Secretária Estadual de Educação de São Paulo.

figured as a space dedicated to books, readers and practice of reading, the first public library in the city of Jundiaí. Thus, through the social practices of members of the institution analyzes the construction of the representation of a literate society.
Keywords: Literate culture. Reading offices. Practices. Representation

Na contadoria, o advento de uma ideia

Foi durante um dia de expediente na repartição da contadoria da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, no ano de 1907, entre contas a pagar e a receber, análises de fluxo de caixa, leituras de escrituras e um ambiente repleto de números, cálculos e finanças, que o funcionário Benedito de Godoy Ferraz, aos 18 anos de idade, teve uma ideia.

Rapidamente ele a anotou em uma folha de papel. Seu propósito compreendia uma ação coletiva; para tanto, tratou logo de repassá-la a seus companheiros de trabalho da contadoria na expectativa de que a aprovassem. O primeiro a receber a folha foi o vizinho de mesa de Benedito Ferraz, Conrado Augusto Offa, que "leu atentamente, sorriu e assinou" (TOMANIK, 2005, p. 168). Posteriormente foi a vez de Francisco de Andrade, outro colega de trabalho, leu e "assinou sem hesitar" (TOMANIK, 2005, p. 168), seguido ainda por Morivalde Lobo da Costa e outros companheiros como Carlos Hummel Guimarães, Carlos Mendes do Amaral, Arthur Basílio de Oliveira, João Xavier dias da Costa, Cassalho Junior e Ignácio Ventania da Costa Wilke.

Passada a folha e com a ideia inicial aprovada, logo organizaram uma reunião para tratarem do assunto então proposto. A reunião ocorreu na casa de Conrado Offa que, segundo Benedito Ferraz, "foi quem deu corpo e forma à ideia" (TOMANIK, 2005, p. 169) por ele pensada.

Muitos outros encontros se seguiram para que a ideia despontasse do papel e ganhasse determinada concretude. Todos os que inicialmente assinaram a folha participaram dos encontros em que conversavam sobre possibilidades da realização do projeto, levantavam questões, pensavam e repensavam a ideia. Depois de inúmeras confabulações, o número de adeptos aumentara significativamente, sendo necessário executar o projeto. O primeiro passo foi organizar a eleição de uma diretoria, responsável por dar continuidade às ações seguintes. Com este objetivo, foi convocada uma Assembleia Geral.

No ano de 1908, contando com sessenta e cinco pessoas, a Assembleia Geral reuniu-se no dia 28 de Abril, às 19h00, na Rua do Rosário, número 153, bem no centro da cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo. Na ocasião, abriu-se um livro de atas para que fossem registradas as reuniões.

A primeira ata destaca a eleição para uma diretoria provisória, quando foram eleitos os senhores Conrado Augusto Offa (Presidente); Arthur Basílio de Oliveira (Vice — Presidente); Carlos Hummel Guimarães (1º Secretário); Benedito de Godoy Ferraz (2º Secretário); Manoel Martins de Azevedo (Orador); Ignácio Ventania da Costa Wilke (Tesoureiro) e João Xavier Dias da Costa (Bibliotecário). Compondo-se assim a diretoria, foram definidas as tarefas atribuídas a cada cargo da "sociedade", termo que aparece no registro da reunião[2]. Em seguida, foi eleita uma comissão que teria a incumbência de elaborar os estatutos e regimentos internos para essa autodenominada sociedade.

Para integrar a comissão, foram escolhidos: Conrado Augusto Offa, Thomaz da Silveira, George L. S. e João Xavier Dias da Costa.

[2] Livro de Registro das Atas de Assembleia Geral do Gabinete de Leitura de Jundiaí, 28.04.1908, p.1.

A folha inicialmente passada por Benedito Ferraz aos seus companheiros de trabalho trazia escrito em seu alto "Lista dos que apóiam o plano de fundação de um centro literário em Jundiahy". O gosto pela literatura era partilhado por praticamente todos os funcionários da contadoria. Versos e poesias eram escritos e lidos durante o expediente. Contudo, Benedito Ferraz salienta que não possuía tanta vocação para as letras, pois, segundo ele, era mais uma derivação. Ao contrário de seus colegas e amigos não lhe foi possível seguir os estudos acadêmicos em São Paulo (TOMANIK, 2005, p. 169). Possivelmente essa falta o motivou a criar um espaço destinado às letras na cidade de Jundiaí. Como foi proposto inicialmente, o projeto seria um centro literário; dessa forma, poderiam "organizar uma biblioteca, ler, escrever, falar e aprender" (TOMANIK, 2005, p. 169).

Os demais funcionários partilhavam o mesmo propósito. Francisco de Andrade possuía um irmão poeta e falava com veemência sobre ele aos demais companheiros da contadoria. Ele mesmo, sempre que podia, escrevia seus versos e os dava a Benedito Ferraz para que fossem lidos. Morivalde da Costa, por sua vez, de acordo com Benedito Ferraz, era um dos homens mais cultos da contadoria, pois não somente era o autor de poemas admirados por todos os que liam, como também estimulava os próprios companheiros da contadoria para o exercício de se expressarem por meio das letras versadas. O ambiente letrado e humanístico onde o gosto pelas letras estava presente, não se limitava às dependências da contadoria, mas também, segundo Benedito Ferraz, era percebido no cotidiano dos jovens da cidade de Jundiaí. Em suas palavras "os rapazes apreciavam a arte, o jogo da inteligência, escreviam contos, sonetos, faziam discursos e aprimoravam a arte fina do trocadilho e dos ditos humorísticos" (TOMANIK, 2005, p. 169).

O fato é que a ideia de criação de um centro literário foi se concretizando e após várias reuniões de Assembleias Gerais, foi instalado o Gabinete de Leitura de Jundiaí.

No dia 21 de Junho de 1908, em uma nova reunião, os estatutos dessa sociedade foram aprovados. A ata de reunião desse dia registrava, "O Gabinete de Leitura de Jundiahy, fundado em 28 de Abril de 1908, é uma associação de indivíduos sem diferença de sexo, nacionalidade, religião e sem limitação de tempo e número".

Entre as finalidades da sociedade estavam: 1° manter uma biblioteca para uso exclusivo dos associados; 2° criar escolas de instrução primária e secundária para os associados e seus filhos, e 3° promover conferências essencialmente literárias e também cerimoniais. Os sócios seriam os fundadores da instituição e os futuros membros que desejassem se associar, sendo divididos em duas categorias: sócios contribuintes, os que concordassem com a joia e as mensalidades determinadas por estatuto e os sócios benfeitores, os que prestarem relevantes serviços ou fizerem donativos à sociedade. A joia tinha o valor em estabelecido em 5$000 (cinco mil réis) e a mensalidade 2$000 (dois mil réis).

Os estatutos ainda estabeleciam que os sócios contribuintes tivessem como obrigação cumprir as disposições contidas no regulamento, o que não era pouco, pois os estatutos estavam organizados em 13 capítulos, contendo 41 artigos com a discriminação dos direitos e dos deveres de todos os membros da sociedade, porém em maior proporção para a categoria de sócio contribuinte.

Entre os deveres de todos constavam: comparecer às reuniões de Assembleia Geral e tomar posse de suas deliberações; aceitarem cargos e/ou comissões para os quais fossem eleitos ou nomeados; cooperar com a sociedade e oficializar junto ao presidente sua saída, caso não desejasse mais ser sócio contribuinte. Sobre os direitos, poderiam propor e

discutir em Assembleia Geral, decisões da diretoria ou questões de interesse à sociedade; votarem e ser votados para a eleição de cargos e recorrer ao presidente da Assembleia Geral, contra ações prejudiciais do presidente do Gabinete de Leitura, conjuntamente com um número mínimo de 10 sócios.

Os sócios benfeitores não poderiam votar ou serem votados para a eleição de cargos. Sua nomeação, na condição de benfeitor, deveria ser posta em pauta em Assembleia Geral ou de Diretoria, por meio de um relatório detalhado da ação benfeitora, realizada pelo candidato à nomeação de sócio benfeitor.

Anualmente também seria eleita uma diretoria incumbida de gerir as questões financeiras e administrativas da sociedade. Entre as atribuições desse conselho estavam representar a sociedade; fazer cumprir os estatutos aprovados em assembleia; nomear bibliotecários; contratar professores e demais empregados que se fizessem necessários à sociedade, devendo a diretoria acompanhar suas atribuições e desempenho, demitindo-os em caso de falta grave; zelar pela organização interna; convocar assembleias extraordinárias sempre que necessário e dela receber as propostas discutidas e aprovadas; comprar livros indicados por uma comissão formada em assembleia e entregar, ao final do ano e de sua administração, um relatório minucioso com um balanço da instituição[3].

Apenas o cargo de bibliotecário seria ocupado através de uma nomeação realizada por um conselho fiscal, composto por três pessoas pertencentes à diretoria. Entre as suas atribuições estavam o registro da entrada e retirada de livros; a apresentação de um relatório, ao final de cada ano, à diretoria sobre as condições da biblioteca; o registro das obras

[3] Livro de Registro das Atas de Assembleia Geral do Gabinete de Leitura de Jundiaí, 21.06.1908, p. 4.

mais procuradas pelos sócios e posterior relatório à diretoria, sobre essa demanda; e o registro de todas as compras de livros.

Os livros poderiam ser emprestados aos sócios que por sua vez, deveriam devolvê-los no prazo máximo de 10 dias. Em caso de não devolução ou perda, o sócio deveria ressarcir a importância financeira do livro em questão à biblioteca.

Segundo os estatutos da sociedade, a receita auferida com a verba das mensalidades e possíveis donativos seriam destinados ao pagamento das contas que deveriam ser pagas mensalmente e, havendo saldo, 20% seriam destinados a um fundo reserva e o restante utilizado para a compra de livros. A eleição para nova diretoria ocorreria sempre em Assembleia Geral, com oito dias de antecedência para o término de administração da diretoria vigente, não excedendo o primeiro domingo do mês de janeiro de cada ano. Para realizar a assembleia era necessária a presença da metade dos sócios contribuintes.

Os sócios poderiam ser penalizados pela diretoria da sociedade nos seguintes casos: por não pagamento das mensalidades; por não obediência ao estatuto vigente; por desacato a qualquer membro (diretoria, sócios, empregados ou visitantes) nas dependências do Gabinete de Leitura; por desvio de qualquer verba destinada à sociedade; por retirada de livros sem devolução no prazo estabelecido e por deterioração do patrimônio físico. Dentre as penalidades, encontra-se descrita somente à expulsão pelo não pagamento da mensalidade durante três meses consecutivos, mas que poderia ser revogada, caso fosse comunicado por escrito à diretoria o motivo do não pagamento.

Descritas todas as normas e o estatuto então aprovado em Assembleia Geral, as atividades do Gabinete de Leitura de Jundiaí se iniciaram, mantendo-se a diretoria provisória eleita na primeira reunião. A eleição para uma nova diretoria

ocorreu somente em Janeiro de 1909. O número inicial de sócios contribuintes do Gabinete de Leitura era de setenta e sete, doze a mais em relação aos que assinaram a primeira ata de reunião.

Um mês após a abertura, em junho de 1908, era lançado na imprensa local, pela própria instituição, um jornal noticioso dos objetivos e das atividades, intitulado *"O Gabinete"*, anunciando o que tencionavam:

> Surge na arena da publicidade O Gabinete, jornal literário e noticioso, consagrado aos interesses da esperançosa associação que lhe empresta o nome. Consiste o seu programa em pregar pelo desenvolvimento do Gabinete de Leitura, instituição que felizmente, para o bom renome desta terra, tem merecido aplausos das pessoas cultas. Vem ele proporcionar aos habitantes de Jundiahy, na sua quase totalidade, composta de operários, não só os livros com que possam aumentar a soma de conhecimentos que possuem como também um centro de agradável e proveitosa diversão.
> A verdade contida no velho adágio — nunca é tarde para se aprender, é incontestável. Em Samuel Smiles (escritor britânico) vemos entre muitas notabilidades que iniciaram seus estudos em idade avançada, Franklin o notável physico e Boccaccio, o apreciado literato.
> Mesmo entre nós, dentre outros, dois exemplos belíssimos: um professor público, contando mais de trinta e cinco anos de idade, inicia agora seus estudos na Faculdade de Direito em São Paulo e outro vae fazer exame perante um estabelecimento de ensino superior a fim de diplomar-se.
> Se outros não fazem o mesmo é por que o seu pequeno ordenado não o permite. O gabinete a esses ávidos de saber proporcionará os competentes livros, lacuna essa lamentada e que ele vem preencher. Um bravo aos propugnadores de tão elevado ideal e farta

> messe de felicidade ao seu órgão de propaganda — "O Gabinete". S.N.
> (O Gabinete: Orgam do Gabinete de Leitura Jundiahyense. Anno I, n. 1, p. 1.).

O impresso de cunho "literário e noticioso" não teve longa duração, tendo apenas uma edição. De efêmera atuação, a divulgação das atividades realizadas internamente fazia-se pela frequentação ao local, através de comunicados apregoados nas paredes do salão social ou por meio de circulares, limitando a comunicação extramuros.

Com o passar dos dias, os membros da instituição recém-criada buscaram praticar as ações propostas em reuniões e no estatuto, angariar um maior número de sócios contribuintes; ampliar o acervo de livros e tornar o Gabinete de Leitura um espaço de cultura e de sociabilidade livresca.

Para a cidade, um gabinete de leitura

A espacialidade e a temporalidade que conformam o aparecimento do Gabinete de Leitura de Jundiaí são dois elementos que contribuem na busca pela compreensão sobre o que representava esse espaço de cultura letrada na cidade, ou qual o motivo e a finalidade de criá-lo? Ao se questionar sobre os possíveis sentidos de sua existência, nota-se que a conjuntura espaço temporal, pode revelar alguns indícios.

Olhar para os traços históricos de Jundiaí possibilita adentrar em sua dinâmica sociocultural, observar a ocorrência das transformações urbanas, o crescimento e o deslocamento populacional, a inserção de novas tecnologias e a injeção de novos recursos que alteravam a fisionomia e o modo de vida na cidade. Através de um processo heurístico, pode-se perceber o que poderia simbolizar um Gabinete de Leitura para a região.

O primeiro núcleo populacional de Jundiaí iniciou-se em 1615 pelos bandeirantes Rafael de Oliveira e Petronilha Rodrigues Antunes e fora inicialmente denominado de Vila Formosa de Nossa Senhora do Desterro de Jundiaí. O nome Jundiaí é originário do tupi-guarani cujo significado é rio dos bagres. Desse local saíram diversas bandeiras que seguiram para Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, em busca de minas de ouro. A região era também local de pouso para tropeiros que transportavam gado e comercializavam muares, sendo comumente denominada de "entrada" e/ou "boca do sertão" (MAKINO, 1981, p. 146). Tornou-se freguesia do município de Santana de Parnaíba em 1651 e conquistou autonomia administrativa em 1655. Foi elevada a categoria de cidade em 28 de março de 1865, às vésperas de instalação da ferrovia. Nessa, época se tornou uma das principais cidades da Província de São Paulo em decorrência dos lucros advindos do cultivo do café e da construção da Estrada de Ferro Santos/Jundiaí em 1867.

Figura 1 Localização do município de Jundiaí no Estado de São Paulo
Fonte: Google Maps, 2015



Esse desenvolvimento estimulou a chegada de um bom número de imigrantes europeus (italianos em maior

parte) que passaram a habitar a colônia existente na região, criada pelos cafeicultores como forma de atender a necessidade de mão de obra produtiva livre (SILVA; PIQUEIRA, 2010.).

Com a instalação e o funcionamento de linhas férreas, a rotina da região passou a ter novos atores sociais, além de tropeiros e sertanistas. Sendo ponto de passagem para as diversas cidades do interior e sede de estações ferroviárias, Jundiaí passou por um intenso processo de transformação urbana.

Em 1872, essas transformações se intensificaram a partir da fundação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, criada pelo então presidente da Província de São Paulo Joaquim Saldanha Marinho, que em conjunto com grandes latifundiários investiu capital nacional (e internacional através de empréstimos) na criação da primeira companhia nacional de estradas de ferro, visando a ampliar a linha férrea de Jundiaí até Campinas e a melhorar o processo de escoamento do café, produto propulsor e símbolo do desenvolvimento financeiro e social e também pauta das principais ações políticas da época que objetivavam a manutenção da economia cafeeira (AQUINO, 2010).

Posteriormente escritórios, armazéns e oficinas da Companhia Paulista foram instalados em Jundiaí. Muitos empregados da empresa que eram de outras cidades transferiram-se para a região, aumentando o fluxo e circulação de pessoas.

Na ordem da Primeira República (1889-1930), a região esteve diretamente envolvida com os acontecimentos da nação brasileira, acompanhando as mudanças de caráter urbano, industrial, tecnológico, nos transportes, na comunicação e também ideológicos e socioculturais, criando um cotidiano de reconfigurações.

No começo do século XX, a cidade era composta, em sua grande maioria, por uma população operária (trabalhadores dos transportes ferroviários ou das nascentes indústrias têxteis e trabalhadores rurais). Em sua estratificação social, quase inexistem indícios da presença e da atuação de grupos de elite na região (LANNA, 2002). Com os pecúlios, oriundos do café, as camadas mais ricas migraram para cidades maiores como Campinas e São Paulo. Entretanto, os operários constituíram diferentes camadas sociais em Jundiaí, formando uma hierarquização delineada por seus cargos e funções, a partir dos vínculos empregatícios então existentes na localidade.

Nesse panorama a sociedade jundiaiense ramificou-se em posições dos trabalhadores e nos símbolos de relevância das empresas promotoras de empregos e geradoras de rendas, em específico a ferrovia, que à época, representava o marco do desenvolvimento econômico e social da cidade, emblema da modernidade e dos novos tempos.

O Gabinete de Leitura de Jundiaí que nascera em meio a essas transformações, fora criado por um grupo de trabalhadores da Companhia Paulista, que em seus pressupostos objetivavam "estabelecer, a criação de um ambiente de contato direto com os livros, com a prática da leitura e seus significados", o que demonstra o modo como exprimiram suas relações com seu mundo social e as refletiriam (CHARTIER, 1991).

Na primeira década do século XX, a sociedade jundiaiense vivenciava um processo de intensa transformação histórica, a partir da reconfiguração de sua vida urbana e social. Para além de suas especificidades econômicas e espaciais, Jundiaí inseria-se cada vez mais, no "mundo moderno", transformando-se aceleradamente.

Essa concepção *modernista* e *modernizante* é característica de um tempo marcado pela novidade de um sistema

político, a República, e de uma espacialidade em vertiginosa transformação, o urbano, refletindo-se em diferentes dimensões e de maneiras diversificadas em toda a nação brasileira, adequando-se à conjuntura do capitalismo internacional e aos novos tempos (CLODOALDO, 2003).

O Gabinete de Leitura era a primeira biblioteca pública da cidade que na ordem das transformações e reconfigurações do espaço urbano e de toda a sua materialidade, ainda não existia. Sonia Gomes, em seu trabalho sobre *Bibliotecas e Sociedade na Primeira República*, diz que "uma das condições sociais que exerce influência positiva sobre o surgimento de bibliotecas é o aparecimento de centros urbanos, que em suas múltiplas atividades, produzem registros que requerem sistemas sofisticados de informação" (GOMES, 1983, p. 13.). Para além dessa acepção, lendo o Gabinete de Leitura de Jundiaí como um símbolo de uma realidade social construída (CHARTIER, 1991), pode-se perceber que sua criação representava a institucionalização de um lugar público para as letras.

Outros lugares que poderiam promover uma aproximação com os livros, a leitura e a instrução de um modo geral, seriam os acervos de livros, na esfera privada e escolas. Contudo, seria temerário para a pesquisa negar ou afirmar essa possibilidade, uma vez que o livro naquele período, não era um item de baixo custo e ter uma coleção deles muito provavelmente não estava entre as aquisições elementares de operários. Quanto às escolas, segundo Filippini (1990), eram em sua maioria particulares.

É nessa perspectiva que se pode melhor compreender o nascimento da instituição. Em meio ao "espaço urbano" que se transformava, emergia um novo símbolo para as letras e todos os demais sentidos que delas pudessem derivar. Construía-se um ambiente de instrução e ilustração através do Gabinete de Leitura, para uma realidade em processo de

transformação, em que novos arranjos sociais eram experenciados.

A construção desse novo ambiente fixava-se na cidade, como uma instituição representativa de um espaço para as letras, podendo ser lida e apropriada pelos sócios e pela população de Jundiaí.

Segundo Angel Rama:

> Toda cidade pode parecer-nos um discurso que articula variados signos-bifrontes de acordo com leis que evocam as gramaticais. As cidades desenvolvem suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o visitante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que a ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler como significações o que não são nada mais que significantes sensíveis para os demais, e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem. Há um labirinto das ruas que só a aventura pessoal pode penetrar e um labirinto dos signos que só a inteligência raciocinante pode decifrar, encontrando sua ordem (RAMA, 1985, p. 53).

Em Jundiaí, o Gabinete de Leitura emergia como um espaço para as letras. Certamente essa não é a única acepção que um Gabinete de Leitura imprime, essas instituições são múltiplas, de características distintas, possuindo traços e singularidades, possibilitando o acesso aos livros. Contudo, em Jundiaí, pode-se depreender que a instituição configurava-se como um símbolo da cultura letrada. Sua relevância foi construída através das práticas sociais de seus sócios, que ordinariamente reuniam-se em Assembleias Gerais ou em Reuniões da Diretoria para tratarem das questões de administração de uma instituição cultural. Em seus modos de fazer, dentro e fora da instituição, como em suas trajetórias de vida, acabaram por conferir ao Gabinete de Leitura, seus

associados e frequentadores, sentidos de instrução, letramento e ilustração. Nascia um aparato urbano que vinha a preencher uma lacuna cultural existente na cidade: o acesso aos livros na esfera pública.

Referências

AQUINO, Ítalo de. Apontamentos sobre a história do café em São Paulo: das origens a 1930. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro (Org.). *História do Estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. v. 2. A República. São Paulo: Ed. UNESP; Imprensa Oficial; Arquivo Público do Estado, 2010.

CHARTIER, Roger. *O Mundo Como Representação*. Estudos Avançados. São Paulo, n. 11, v. 5, p. 173-191, 1991.

CLODOALDO, Bueno. *Política Externa da Primeira República: os anos de apogeu (1902 a 1918)*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Sônia Conti. *Bibliotecas e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pioneira; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-memória, 1983.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. *Ferrovias, Cidades e Trabalhadores (1870-1920)*. São Paulo, 2002, p.190. Tese (Livre Docência) FAU-USP, 2002.

MAKINO, Miyoko. *Jundiaí: povoamento e desenvolvimento 1655-1854*. São Paulo, 1981, p.146. Dissertação (Mestrado em História) FFLCH-USP, 1981.

RAMA, Angel. *A cidade das Letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Fernando Santos da; PIQUEIRA, Mauricio Tintori. Os municípios do Estado de São Paulo. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro (Org.). *História do Estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. v. 3. Governo e Municipalidade. São Paulo: Ed. UNESP; Imprensa Oficial; Arquivo Público do Estado, 2010, p. 173-174.

TOMANIK, Geraldo B. *Os Traços, as fotos e a história.* Jundiaí, São Paulo: Literarte, 2005.

[Recebido: 29 set. 2015 — Aceito: 06 nov. 2015]

RESENHA

STREET, V. Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, p. 240.

Evanilton Gonçalves Gois da Crus[1]

Os estudos sobre letramento no Brasil têm dedicado, nas últimas décadas, praticamente toda a atenção investigativa ao letramento institucionalizado por excelência, escolar. Muitos dos trabalhos realizados têm se concentrado no que o professor e antropólogo Brian Street denomina como perspectiva "autônoma" de letramento, ou seja, perspectiva voltada apenas às habilidades da tecnologia escrita.

Ao identificar e revisar os lugares teóricos e práticos em que o conceito de letramento "autônomo" se aportam, bem como os consequentes problemas na adoção de tal conceito, Street chega à conclusão de que se faz necessário compreender o letramento como prática social. Nesse sentido, o autor reconhece a natureza ideológica do letramento e o explicita ao denominar o modelo com o qual trabalha de letramento ideológico. Segundo Street, esse modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, de modo que se preocupa não só com as instituições "pedagógicas", como a escola, mas também com as instituições sociais, como a família e a comunidade em geral. Essa é, portanto, a tese central de seu livro.

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA), na linha História da Cultura Escrita no Brasil (HISCULTE). Endereço eletrônico: evaniltongoncalves@gmail.com.

Vale ressaltar, que as produções do antropólogo Brian Street publicadas no Brasil, constituem-se basicamente de artigos acadêmicos traduzidos pelo linguista Marcos Bagno, da Universidade de Brasília (UnB). Tradutor também deste livro inédito do professor de Linguagem em Educação do *King's College London*, Bagno mostra-se interessado em resgatar da dispersão, as discussões propostas pelo autor que são relativas aos múltiplos letramentos e às questões complexas que atravessam tal conceito. Nesse sentido, o livro explora o letramento levando em conta seu caráter ideológico, perpassando as noções de poder, identidade e agência.

No momento em que se aprofunda no Brasil os investimentos em programas educacionais e a educação apresenta-se cada vez mais globalizada, torna-se extremamente importante reconhecer o estado de reconfiguração das pesquisas sobre letramento. Se em anos anteriores, boa parte das pesquisas acadêmicas tinha como foco as consequências cognitivas da aquisição do letramento, Street nos revela que nos últimos anos houve um aumento significativo no interesse dos estudos do letramento em perspectivas teóricas e transculturais. Ao se apoiar em estudos antropológicos e na metodologia etnográfica que sustentam os Novos Estudos sobre o Letramento, o autor afirma que o reconhecimento do modelo "ideológico" é importante, uma vez que permite rejeitar a visão dominante do letramento como uma habilidade "neutra" e nos permite compreender o letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e revestida por significados e práticas culturais específicos. Sob o selo da Parábola, editora que tem contribuído de forma positiva nas áreas de letras, linguística e educação, o livro torna-se mais um instrumento de conscientização, na medida em que se afasta de publicações que aludem às generalizações idealizadas de letramento e apresenta-se com o intuito de promover entendimentos mais concretos das práticas

letradas em contextos sociais "reais", conforme sinaliza Street.

Embora seja grave o atraso de uma publicação como essa aqui no Brasil (o livro foi publicado no exterior há quase duas décadas), as cinco seções que constituem os *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, de Street, são bastante atuais — 1) "Letramento, política e mudança social", 2) "A etnografia do letramento", 3) "O letramento na educação", 4) "Para um quadro teórico crítico" e 5) "Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do letramento". Todas as seções são compostas por introdução que além de sintetizá-las, direcionam os capítulos para questões contemporâneas. Além disso, as seções abordam diferentes aspectos sobre o letramento, permitindo assim, que com sua soma, se obtenha uma compreensão mais ampla sobre esse conceito tão conhecido no cenário acadêmico e escolar, mas ainda pouco apreendido em sua perspectiva social. O livro torna-se desse modo, um instrumento de desmistificação conceitual e um rico material teórico para situar o leitor em uma abordagem mais sólida e coerente a respeito do letramento.

Street evidencia na obra, por exemplo, a persistência de alguns pesquisadores tradicionais que se baseiam ainda na equivocada "grande divisão", proposta por Walter Ong, entre fala e escrita. Contrapondo-se a Ong e a outros autores de algum modo aliados à "grande divisão", Street argumenta que os níveis de interação e complexidade tanto da fala quanto da escrita, dependem das normas comunicativas em jogo em cada registro. Como exemplo, o autor aponta os seminários nos quais as pessoas falam, tomam notas, leem textos etc. O autor evidencia que as relações entre língua falada e escrita podem ser melhor entendidas se examinadas a partir de um *continuum*. Nesse sentido, devem ser explicadas, conforme advoga Street, em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas.

Valendo-se do modelo ideológico de letramento e rechaçando a "grande divisão", Street discute a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. Faz lembrar que as pessoas não são "tábuas rasas" à espera da marca inaugural do letramento. Outra observação importante que o autor faz é que o letramento em si mesmo não altera as bases tradicionais de conhecimento. Embora seja um grande desafio superar as crenças do senso comum que em sua maioria, alimentam a tese de grandes agências de desenvolvimento, baseado em diversos estudos antropológicos, Street aponta que os estudos etnográficos sugerem um quadro mais complexo. Ao citar estudos feitos em Madagascar e no Irã, por exemplo, o autor alerta para as transformações advindas de campanhas de alfabetização que ao contrário do que em geral se pensa, não introduzem necessariamente o letramento, mas novas competências comunicativas particulares, ocidentalizantes. O que acontece nesses casos, afirma Street, é a transformação da "mescla" anterior de oralidade e letramento na cultura receptora.

Enfim, os exemplos de pesquisa apresentados no livro chamam atenção para as variações locais e alertam sobre a hegemonia do letramento dominante. A aposta de Street é a de que se novas pesquisas forem conduzidas sobre as variedades do letramento e as formas de comunicação existentes no mundo contemporâneo, levando em consideração o modelo ideológico, possivelmente, surgirão respostas que permitam melhor compreender o letramento no plano político e teórico.

Street afirma ainda que uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitos, desde o início, os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Ao enfatizar o desenvolvimento de seus estudos a partir de uma visão social da linguagem, o autor propõe uma nova agenda de investigações para as práticas de letramento que embora desafiado-

ras, muito têm a contribuir com as pesquisas entre língua, letramento e sociedade. Com base na tese que norteia o livro, sem dúvidas *Letramentos Sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação constitui leitura importante para todos os professores, pesquisadores e estudiosos em geral dedicados aos estudos das práticas sociais da leitura e da escrita.

[Recebido: 07 set. 2015 — Aceito: 15 nov. 2015]

ENTREVISTA

LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Prof. Dr. Luis Paulo da Moita Lopes (UFRJ)

Entrevista concedida a Cláudia Zilmar da Silva Conceição[1]



Fonte: http://www.letras.ufrj.br/

O Professor Luis Paulo da Moita Lopes é titular do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ e Pesquisador do CNPq. É PhD em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres. Foi presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, atuou como representante da área de Letras e Linguística no Conselho de Assessores do CNPq e como conselheiro da Associação de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL).

Moita Lopes já publicou dez livros no Brasil de grande sucesso acadêmico (*Oficina de Linguística Aplicada, Identidades Fragmentadas, Discursos de Identidades, Identidades — Recortes Multi- e Interdisciplinares, Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar, Performances, Para além da identidade*: fluxos, movimentos e trânsitos, *Estudos de identidade:* entre saberes e práticas, *Português no século XXI:* cenário geopolíti-

[1] Mestranda do Programa de Mestrado em Critica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II/Alagoinhas. Linha 2 — Letramento, identidade e formação de educadores. Endereço eletrônico: cauzilmar@gmail.com.

co e sociolinguístico, *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. Festschrift para Antonieta Celani) e um nos Estados Unidos/Inglaterra (*Global Portuguese.* Linguistic ideologies in late modernity). Publicou também, artigos em revistas científicas e capítulos de livros no Brasil, México, Estados Unidos, Holanda e Inglaterra. Atua na área de linguística aplicada, especificamente no campo das relações entre o discurso e as práticas sociais, com ênfase em estudos sobre letramentos escolares (língua estrangeira e materna) e não-escolares (midiáticos e digitais) e os processos de construção performativa do gênero, sexualidade e raça. Tem também pesquisado questões relativas à lingua(gem) e globalização, principalmente no que se refere aos desafios teórico-metodológico-analíticos decorrentes.

Conceição: As escolhas teóricas do pesquisador demonstram as suas posições políticas. Diante das mudanças de vertentes no campo da Linguística Aplicada (LA), como o senhor, que tem contribuído com a disseminação de discussões acerca da Linguística Aplicada INdisciplinar, pondera a sua atuação nesse campo?

Moita Lopes: Bem, acho que fazer pesquisa no campo de estudos da linguagem — ou de fato em qualquer campo voltado para a vida social — não é diferente de construir um discurso sobre a vida social. Tal discurso está em competição com outros. Portanto, é um discurso que reflete a posição ideológica do pesquisador (como outros quaisquer!): o que prestigia como tópico de investigação e as teorias pelas quais circula são ideologicamente definidos. Como tenho dito várias vezes, fazer pesquisa não está separado de fazer política. A Linguística Aplicada INdisciplinar não se prende a / não se confina a limites disciplinares nem tampouco teóricos, metodológicos ou analíticos. Além disso, constrói como questão de investigação tópicos normalmente desprezados e considerados ilegítimos. Especialmente, interessam questões que focalizem a vida social por meio do estudo da linguagem e

práticas de significação que sejam fonte de sofrimento humano. Isso não quer dizer que é o mundo do vale tudo. Ao contrário, é um campo muito bem teorizado e fundamentado metodológica e analiticamente.

Conceição: Na segunda virada linguística a LA abandona a restrição de operar somente com a investigação em contextos de ensino e aprendizagem, configurando-se como instrumento de construção dos saberes e da vida social e dialogando com outras áreas do conhecimento. A partir de 1996, o senhor afirma que a linguística aplicada "é um campo das Ciências Sociais". Dessa forma, como o senhor avalia o campo de atuação da LA nos dias atuais?

Moita Lopes: Exatamente, ainda no meu livro de 1996, eu já queria entender a LA como uma área das Ciências Sociais. Mas ainda a formulação era pouco madura. Isso foi sempre uma questão importante para mim porque o que sempre me interessou foram as relações entre linguagem e sociedade. Não para entender a linguagem, mas para compreender a sociedade. Só 10 anos depois, com o *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*, acho que tal formulação ficou mais clara, ou seja, depois de mais dez anos de estudo. [Risos]. Recentemente, vi em um texto do sociolinguista contemporâneo, Jan Blommaert, sem dúvida um dos mais interessantes pela inovação de suas ideias, a mesma preocupação em estudar a linguagem para compreender a sociedade. Alguém poderia dizer que eu seria um sociolinguista. Não tenho preocupação com os rótulos disciplinares. Ao contrário, desejo destruí-los. Em geral, são barreiras impostas por poder acadêmico que freia a inovação teórica, metodológica e analítica. Além disso, em países diferentes os mesmos trabalhos de investigação recebem rótulos disciplinares diversos. A mim interessa o que construo como objeto de investigação e os construtos teóricos, metodológicos e analíticos que se mostram potentes, independentemente de que disciplina venham, de modo a iluminar e construir minha investigação. Minha colega da

UFRJ, Branca Falabella Fabrício, recentemente publicou um capítulo, muito elogiado internacionalmente, no livro Global Portuguese (Routlegde, 2015) que organizei, no qual ela lança mão de uma parte da teorização sobre narcisismo das pequenas diferenças de Freud. Isso é pontualmente pinçado do trabalho de Freud, o que não quer dizer que ela apoiaria toda a teorização de Freud, mas que esse momento teórico é útil para a questão que estudou, i.e., o construto de lusofonia. É assim que penso que devemos proceder. Aliás, ouvi o mesmo procedimento formulado pela filósofa Judith Butler em sua recente visita ao Brasil.

Conceição: A LA indisciplinar é nômade, não se enquadra nos modelos totalizantes e almeja cada vez mais romper com as limitações disciplinares. A partir disso, como o letramento indisciplinar vem quebrando paradigmas no âmbito acadêmico?

Moita Lopes: Acho que comecei a tratar dessa questão acima. Vejo ainda que engatinhamos nesse sentido, mas sou muito otimista. "Sonhar não custa nada", como diz o sambista. E a universidade é o lugar da utopia. Acho que ainda, em geral, nos organizamos na academia disciplinarmente e olhamos, com o rabo do olho, aqueles que enfrentam desafios de nomadismo acadêmico. Apesar de ser relativamente bastante convidado para palestras em outros campos fora da área de estudos da linguagem, não me importo se não me convidam. Continuamente, leio em áreas fora dos estudos da linguagem que me ajudam a entender minha questão de pesquisa e assisto palestras onde quer que haja alguém falando o que me interessa: assim já fui da Engenharia de Produção até a Medicina Social, onde também já participei de bancas. As quebras são lentas, mas é assim que a academia se move. Contudo, não acho que todos devam pensar como eu.

Conceição: No atual estágio da globalização, em que as línguas, textos e pessoas estão em estado de mobilidade

real e virtual, como pensar essas marcas discursivas atreladas às novas mídias e às transformações decorrentes no século XXI?

Moita Lopes: É essencial pensarmos a questão das línguas à luz dos processos de globalização. Penso que isso é especialmente necessário se quisermos que o conhecimento que produzimos seja endereçado ao mundo em que vivemos. Não vejo sentido pensar as línguas no mundo contemporâneo sem considerar o que Milton Santos, nosso famoso geógrafo, disse sobre a centralidade da linguagem em nossos tempos. Aliás, aprendi mais sobre linguagem e globalização com Milton Santos do que com qualquer outro autor do campo dos estudos da linguagem e, de fato, bem antes de esse se tornar um grande tema internacional do chamado campo dos estudos da linguagem. E as transformações discursivas em um mundo da Multidão — como dizem Hardt & Negri — requerem atenção para a mobilidade de línguas, textos e pessoas. É exatamente nas novas mídias — pela profusão de discursos, pelos atravessamentos performativos identitários, pela natureza coletiva dos discursos ali produzidos e pelo fato de ser um lugar onde podemos experimentar performances diferentes sem sermos identificados — que as mudanças discursivas acabam por emergir.

Conceição: Apesar de longos anos dedicados à discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE (Língua Estrangeira), ele permanece ineficiente nas escolas públicas e restrito ao imperialismo do inglês que condiciona sua utilização na perspectiva do fetichismo que sustenta o capital. Considerando a LA indisciplinar, quais são os desafios para o ensino descolonizador?

Moita Lopes: Bem, primeiro esse é um movimento de descolonização não só necessário na escola pública. Ao contrário, vejo tal movimento no Brasil como muito mais intenso nas classes médias e em suas escolas, onde o inglês continua sendo ensinado como acesso às benesses capturadas nas

idas a Miami para ver o Mickey e a Minnie. A descolonização deveria começar mesmo nos processos de formação de professores de línguas. Além disso, o ensino de inglês é problemático não só na escola pública, mas nas redes de ensino em geral. Isso ocorre não só no Brasil, mas em várias partes do mundo, apesar do investimento grande que muitos países estão fazendo no ensino do que se convencionou chamar de inglês. Mas o fato é que sua aprendizagem precisa ser desvinculada de qualquer motivação imperialista ou capitalista, construindo-se uma outra ideologia linguística com base na qual se possa operar. O inglês se tornou uma língua vulgar cujos recursos semióticos não têm nada a ver com nenhum país. Aliás, vimos há alguns anos atrás (ainda disponível na Internet) como o técnico brasileiro de futebol Joel Santos, da seleção da África do Sul então, usava perfeitamente recursos semióticos (entre outros) que podem ser chamados como provenientes do inglês, o que quer que isso seja, para dar entrevistas e comandar um time de futebol. Ainda que para muita gente seu inglês fosse motivo de piada, já que essas pessoas parecem ser orientadas por um ideal classista de imitar o chamado falante nativo, a cujo enterro compareci [Risos]. Joel se comunicava muito bem. O que é um falante nativo do inglês (e de fato de qualquer "língua") talvez seja a grande interrogação a que tenhamos que responder em tempos de hibridismos linguísticos. Vivemos tempos multilíngues nos quais temos que aprender a nos pensarmos como pessoas que atravessam línguas (ou translíngues) nos virando aqui e ali para construir significado com recursos semióticos diferentes frente às alteridades que nos confrontam a todo momento. Esse é um desafio cada vez mais necessário nas redes sociais, na fruição de artefatos culturais, nos contatos cotidianos com imigrantes recentes (o que é um fato em muitas partes do mundo assim como no Brasil) etc. O ensino tem que deixar de ser monolíngue, inclusive o da chamada língua materna. É preciso criar um nível de prontidão nos alunos para o mundo translíngue que já enfrentam. Monolinguismo

é uma idealização que só vai existir, em alguns anos, em sala de aula, se não nos colocarmos, como professores, em outras perspectivas ou com base em ideologias linguísticas contemporâneas.

Conceição: O campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo. Como desestabilizá-los na perspectiva pós-colonial?

Moita Lopes: O processo de formação de professores é complexo. E o de professores de "línguas", em especial, precisa dar conta das mudanças enormes pelas quais estamos passando. Os desafios são grandes. Como desbancar o monolinguismo, entendendo-o como fruto de um processo de colonização que criou estados-nações cujos limites territoriais impunham o império de uma "língua" pelo interesse de conquistar corações e mentes? Isso atendeu às imposições colonialistas, que não fazem sentido em um mundo de fronteiras esmaecidas. Tal esmaecimento é exponencialmente aumentado pelas redes sociais. É assim que precisamos que a escola seja capaz de ser responsiva a um mundo translíngue. Os alunos, em muitos lugares, já são. Vivem vidas translíngues nas redes sociais. A prática está adiante da teoria, como diz Boaventura Santos.

Conceição: O letramento visto como diferença cultural tende a desconstruir as normalizações discursivas excludentes que ainda circulam no espaço escolar. Quais são os desafios para a descolonização dos discursos na perspectiva do letramento?

Moita Lopes: Penso que uma teorização útil do ponto de vista da descolonização para os letramentos é pensá-los como práticas sociais. Assim, letramentos são práticas que se vivem. Ninguém fica letrado por ter tomado uma injeção de letramento. Pessoas que vivem práticas sociais letradas são capazes de se envolver em tais práticas de construção de

significados por que delas participam integradas socialmente. Portanto, é um processo que antes de ser cognitivo é social. Aliás, só é cognitivo por que é social. Tal perspectiva poda na base a compreensão puramente cognitiva de letramento, que inferioriza uns em relação a outros. Os letramentos são ações sociais das que participamos, podendo tais ações envolver letramentos televisivos, computacionais, religiosos, radiofônicos, sobre práticas de agricultura etc. Todas as criança chegam à escola altamente letradas e, de fato, multiletradas. Cabe à escola incluí-las em outras práticas sociais de letramentos.

Conceição: Em que medida o senhor pensa que a Linguística Aplicada indisciplinar pode contribuir para os estudos em Crítica Cultural?

Moita Lopes: Eis uma pergunta que não me cabe responder. Mas posso dizer que os Estudos Culturais têm dado grande contribuição ao campo da Linguística Aplicada. Disso não tenho dúvida.

[Recebido: 07 set. 2015 — Aceito: 08 nov. 2015]

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adelaide Maria de Lima Magedanz — é graduada em Letras — Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialização em Psicopedagogia e Ciências da Educação pela FIVE — Faculdades Integradas de Várzea Grande (2004), tem Especialização em Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira pela FASIP — Faculdade de Sinop (2007). Tem experiência na área de Letras com ênfase nas Línguas Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa. Mestranda Acadêmica em Estudos de Linguagem na UFMT — Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do GELTEC — Grupo de Estudos em Linguagem e Tecnologia na UFMT. Endereço eletrônico: limagedanz@gmail.com.

Alane Batista dos Santos — possui graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1999). Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Centro de Ensino Ana Viana — CEAV — Camacã/BA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, EJA e Análise do Discurso. Endereço eletrônico: alanebsb@hotmail.com.

Alex Caldas Simões — é doutorando em língua portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Letras — Estudos Discursivos — pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/ Bolsista CAPES/REUNI). Graduado em Letras — Licenciatura em Língua Portuguesa e Bacharelado em Estudos Linguísticos — pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente com os seguintes temas: gêneros discursivos, ensino, mídia e identidade. Tem atuado com as linhas de pesquisa: (a) Histórias em Quadrinhos, Linguagens e Gêneros textuais; e (b) Estudos multissemióticos; Estrutura Potencial

do Gênero (EPG ou PEG). Endereço eletrônico: axbr1@yahoo.com.br.

Andreia Ines Hanel Cerezoli — é graduada em Letras LP — UPF, especialização em Estudos Linguísticos do Texto — UFRGS e Mestrado em Letras — Estudos Linguísticos — UPF. Atuou por mais de 10 anos na Educação Básica e hoje é docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) — *Campus* Erechim, ministrando disciplinas de Leitura e Produção Textual, além de coordenar o projeto de pesquisa "Textualidade e Relações de Leitura e Escrita" e o projeto de extensão "Oficina de texto" na mesma instituição. Endereço eletrônico: andreia.cerezoli@uffs.edu.br.

Cláudia Zilmar da Silva Conceição — é licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda em Crítica Cultural pela mesma Universidade. Tem experiência como professora do Ensino Fundamental II e no Ensino médio, atuando como Professora da Rede Estadual de Educação. Endereço eletrônico: cauzilmar@gmail.com.

Evanilton Gonçalves Gois da Crus — é aluno do Mestrado no Instituto de Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia — PPGLinC / UFBA, na linha História da Cultura Escrita no Brasil (HISCULTE). Formado em Letras Vernáculas (UFBA), possui habilitação em Licenciatura e Bacharelado. Desde 2012, desenvolve investigações científicas sobre práticas de letramento vernaculares, tendo como objeto de pesquisa o grafite e os grafiteiros de Salvador. Atualmente, inserido no campo de estudos da História da Cultura Escrita (HCE), busca investigar as Escritas Urbanas disseminadas na capital baiana. Nesse sentido, procura compreender algumas trajetórias de grafiteiros em Salvador, bem como recensear e examinar a prática do grafite soteropolitano, compreendendo tais textos como produções multissemióticas. Desse modo, acredita ser possível cooperar com exames de práticas de leitura e produção de textos tradicionalmente subalterniza-

dos, como é o caso do grafite. Tenho interesse nos seguintes temas: Letramento, Grafite, História da Cultura Escrita, Escritas Contemporâneas. Endereço eletrônico: evaniltongoncalves@gmail.com

Gilmei Francisco Fleck — é professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui Pós doutorado (2015), e Doutorado (2008) em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/ Assis. Mestrado em Letras (2005) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/ Assis. Especialista em Língua Espanhola e respectivas literaturas (2000) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)/Xanxerê e em Ensino de Inglês como língua estrangeira pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)/Chapecó. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literaturas hispânicas e língua espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura hispânica, literatura comparada, literatura hispano-americana e espanhola e prática educacional. Endereço eletrônico: profrenatazt@gmail.com.

Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves — Atualmente, atua como Professora Articuladora na rede estadual do Rio de Janeiro. Atua também como docente de língua portuguesa na rede municipal de Duque de Caxias. Possui Pós-graduação em Língua Portuguesa, pela Unigranrio e pelo Liceu Literário Português, e Mestrado em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cursa doutorado na mesma instituição. Endereço eletrônico: gicalealves@hotmail.com.

Isabela Vieira Barbosa — possui graduação em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci — UNIASSELVI e graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes. Tem experiência na área de Letras — Inglês e em Educação Infantil. Atualmente é aluna de Mestrado em Edu-

cação da Universidade Regional de Blumenau — FURB, na Linha de Pesquisa Linguagem em Educação. Endereço eletrônico: miss.vieira@gmail.com.

Jany Baena Fernandez — é graduada em Letras/espanhol (2001) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem Especialização em Planejamento e Tutoria em EAD (2009) pela UFMS, Tecnologia em Educação (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO) e Gestão e Docência em EaD (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Ciências em Educação — Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (2007). Mestranda em Estudos de Linguagens pela UFMS em 2015. Atuou como gestora do setor da alimentação escolar — Secretaria de Estado de Educação, nos anos de 2011 a 2012. Endereço eletrônico: janybaena@gmail.com.

Lígia de Assis Monteiro Fontana — é pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Especialista em Tecnologia Educacional pela mesma instituição. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembi Morumbi e Mestranda no curso Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal em Lisboa. Aluna da Universidade Federal Fluminense no curso PIGEAD Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e no curso de especialização do SENAC em Design Instrucional. Atuação como docente no curso de Pedagogia, experiência na área de analista de tecnologia educacional, instrutora de novas tecnologias, tutora ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e capacitação para docentes e gestores de atualizações tecnológicas. Endereço eletrônico: prof.ligiamonteiro@gmail.com.

Lilian de Assis monteiro Lizardo — é pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco,

especialista em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembi Morumbi e Mestranda no curso Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Aluna da Especialização da Universidade Federal Fluminense no curso de especialização PIGEAD — Planejamento, Implantação e Gestão em Educação à distância. Endereço eletrônico: lilian.leli@yahoo.com.br.

Luis Paulo da Moita Lopes — é professor titular do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ e Pesquisador do CNPq. É PhD em Lingüística Aplicada pela Universidade de Londres.

Maria Eurácia Barreto de Andrade — possui graduação em Pedagogia — UNEB (1997), especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação — UNEB (1998) e Psicopedagogia aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental — UNEB (2001). É mestre em Educação pela Universidade da Madeira (Uma), na área de concentração de Inovações Pedagógicas (2008) e doutora em Educação pela Universidad Americana (UA) na linha de linguagem e formação (2014). É docente da Educação Superior do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Endereço eletrônico: nateandra de@bol.com.br.

Maria Isabel Baldo — é graduada em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" — UNESP/Franca (SP), e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" — UNESP/Franca (SP). Endereço eletrônico: mariaisabelbaldo@gmail.com.

Maria Nazaré Mota de Lima — é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, atuando, inclusive, no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural — PÓS-

CRÍTICA. Pesquisadora associada da Universidade Estadual de Campinas, é colaboradora do ICEAFRO: Educação para a Igualdade Racial e de Gênero. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professoras, identidade étnico-racial e de gênero, literatura e letramento.

Nara Hiroko Takaki — possui bacharelado em Inglês e Português pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, licenciatura em Inglês e Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Letras Modernas (Português e Inglês) pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. É professora adjunta III da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. Endereço eletrônico: naraio8@gmail .com.

Olandiara de Aragão dos Santos — é graduada em Letras com Português pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Professora titular da Escola São José. Mestranda em Crítica Cultural — Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguagens. Endereço eletrônico: landyliterata@hotmail.com.

Patrícia Maria Guarnieri Ramos — é graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Especialização em Psicopedagogia, pelo INPG (2012). Experiência profissional como coordenadora e orientadora pedagógica. Atualmente é aluna de Mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba. Tem realizados estudos com os principais temas: Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetização e Letramento. Endereço eletrônico: psicopmgr@gmail.com.

Paulo Henrique de Oliveira — é mestrando em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Pau-

lo (PUC/SP). Especialização em História, Sociedade e Cultura na mesma instituição (2013). Graduado em História pela Universidade Nove de Julho (2011). Experiência no ensino de História para os ciclos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Leciona diferentes disciplinas com ênfase em História do Brasil, História Geral, História e Cultura, Sociedade e Imaginário. Amplo conhecimento em práticas pedagógicas e metodologias do ensino de História. Endereço eletrônico: paulohenrique.oli veira@ig.com.br.

Renata Zucki — é mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2015). Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel — Paraná e na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Alfabetização e Letramento literário, atuando principalmente nos seguintes temas: regularidades e irregularidades ortográficas, literatura infantil e infanto-juvenil, produção de texto, intertextualidade. Endereço eletrônico: profrenatazt@gmail.com.

Sheila Rodrigues dos Santos — é graduada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Tem experiência na área, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas, formação de professor, literatura, curso de letras e semântica. Especialista em Docência do ensino Superior pela FTC e Mestranda da linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) do Departamento de Educação do CAMPUS II — UNEB, Alagoinhas (BA). Endereço eletrônico: sheiladigues@hotmail.com.

Sineide Cerqueira Estrela — é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1993) e Mestra em Ciências da Educação — Universidad Hispano-Guarani (2012). Doutoranda em Ciências da Educação — Universidad Hispano-Guarani. Atualmente é contrato da Univer-

sidade do Estado da Bahia, professora de estágio supervisionado da Universidade do Estado da Bahia, contrato da Faculdade de Ciências Educacionais, diretora do Centro Educacional São José e contrato como professora da Faculdade Evangélica Cristo Rei, com polo em Caldas dos Jorro e Cícero Dantas. Endereço eletrônico: sineidestrela@hotmail.com.

Suzana de Souza Klas Guerra — é especialista em Psicologia, Mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande (MS). Endereço eletrônico: suzanaklas @homtail.com.

Thaise da Silva — é professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), coordenadora do curso de pedagogia (FAED/UFGD), e coordenadora Adjunta do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil (MEC/UFGD). Endereço eletrônico: thaisesilva@ufgd.edu.br.

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos pelo *site* http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero,

em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quarto linha devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1,5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordenadas do resenhista (nome, instituição etc.). Sugerimos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicitando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, conforme os incisos VI e I do artigo 5° da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

LETRAMENTO E

DIFERENÇA CULTURAL

Grau Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 3, número 2, jul./dez. 2015 ISSN 2318-7085