This bis na open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: http://:10.5216/rpp.v17i1.55010

EDUCAÇÃO

CONCEITOS DE LETRAMENTO E SUAS PRÁTICAS SOCIAIS REFLETIDAS

LITERACY CONCEPTS AND ITS SOCIAL PRACTICES REFLETED IN THE TEACHING ACTIVITY

CONCEPTOS DE LETRAS Y SUS PRÁCTICAS SOCIALES REFLEJADAS EN LA ACCIÓN DOCENTE

Viviane Faria Lopes,[a] ORCID http://orcir.org/000-0002-6401-4909
Anne Meyre Ferreira da Silva,[b] ORCID

RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de especialização *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que visa teorizar as práticas de letramento, objetivando verificar suas formas de influência sociais na ação docente e tendo, por escopo, o ensino de produção textual que compõe a grande área de ensino "Linguagem e suas tecnologias", em turmas do ensino médio. Desse modo, tem por objetivo central verificar os conceitos diversos de letramento e avaliá-lo enquanto viés condutor essencial à busca pelo conhecimento, ainda que peculiar, das mais distintas e variadas esferas humanas do saber. Para tanto, buscou-se investigar autores e fontes institucionais que tratem do assunto, promovendo uma apuração bibliográfica, que, por sua vez, é apontada no decorrer deste trabalho. Parte-se da premissa de que estudos sobre o termo em questão se revelem contribuição de extrema importância para a prática docente, tendo já que toda nova forma de análise traz benefícios ao repensar da prática de sala de aula, por trazer ressignificações de posicionamentos aos profissionais da educação, enquanto educadores críticos e ativo-responsivos. Assim, quando essa reflexão se materializa como característica humana com vistas à contribuição para o processo de evolução nas mudanças individuais e sociais, submergem expectativas de resultados aparentes na sociedade, reflexo do progresso escolar que extrapola os muros de uma instituição de ensino.

Palavras-chave: Letramento. Ensino-aprendizagem. Docência.

[a] Universidade Estadual de Goiás; Universidade De Brasília, vivilitteratu@yahoo.com.br
[b] Universidade Estadual de Goiás, annemfss@gmail.com

ABSTRACT

This work refers to a Lato Sensu specialization study from the State University of Goiás (UEG), which aims to discuss literacy practices in the teaching activity, aiming to verify the forms of social influence, having as a scope, the teaching of textual production which forms the large area of teaching "Language and its technologies", in high school classes. This way, I verify literacy as an essential conductive bias to the quest for knowledge, albeit peculiar, of the most distinct and varied human spheres of knowledge. To do so, we sought to investigate authors and institutional sources that deal with the subject, promoting a bibliographic assessment, which, in turn, is pointed out in the course of this work. And, starting from the premise that studies about the term in question prove contribution of extreme importance to the teaching practice, considering that it is a recent line of research, it becomes evident that every new form of analysis brings benefits when rethinking about classroom practice, assisting the teaching as a whole and bringing reassignments of positioning to the education professionals as critical and active-responsive educators. When this reflection materializes as a human characteristic with a view to the contribution to the process of evolution in the individual and social changes, expectations of apparent results submerge in society, a reflection of the school progress that extrapolates the walls of an educational institution.

Keywords: Literacy. Teaching-learning. Teaching

RESUMEM

Este trabajo se refiere a una investigación de especialización Lato Sensu de la Universidad Estadual de Goiás (UEG), que pretende teorizar las prácticas de letramento, con el objetivo de verificar sus formas de influencia social en la acción docente y teniendo, por alcance, la enseñanza de producción textual que compone la gran área de enseñanza "Lenguaje y sus tecnologías", en las clases de la enseñanza media. De este modo, tiene por objetivo central verificar los conceptos diversos de letramento y evaluarlo mientras que es un conductor esencial a la búsqueda del conocimiento, aunque peculiar, de las más distintas y variadas esferas humanas del saber. Para ello, se buscó investigar autores y fuentes institucionales que traten del asunto, promoviendo un recuento bibliográfico, que a su vez se apunta en el transcurso de este trabajo. Se parte de la premisa de que estudios sobre el término en cuestión se revelan contribución de extrema importancia para la práctica docente, ya que toda nueva forma de análisis trae beneficios al repensar la práctica del aula, por traer resignificaciones de posicionamientos a los profesionales de la educación, como educadores críticos y activo-responsivos. Así, cuando esa reflexión se materializa como característica humana con vistas a la contribución al proceso de evolución en los cambios individuales y sociales, se suman expectativas de resultados aparentes en la sociedad, reflejo del progreso escolar que extrapola los muros de una institución de enseñanza.

Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza y el aprendizaje. Enseñanza

Data de submissão 17/09/2018
Data de aprovação 18/05/2019

Porque no princípio era o verbo...

O atual desafio didático/pedagógico, em constante processo, está em entender de que forma o letramento pode ser promovido com eficiência. Primeiramente, importa entender que letramento se define como um estado superior à alfabetização: é uma condição de interação com diferentes formas de leitura e escrita, em gêneros distintos e com várias funções que venham a promover um desempenho cognitivo na vida do indivíduo (LOPES, 2008, p. 14-15). De acordo com Freire (1988), o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais que são, por sua vez, mediadas pela escrita e vivenciadas em experiências de vida, indo da leitura de mundo à leitura da palavra.

Por sua vez, a compreensão a respeito desse assunto traz, ao contexto escolar, uma abordagem mais significativa, com vistas a impulsionar no profissional um estímulo no educando quanto ao desenvolvimento de habilidades individuais e sociais que possam conduzi-lo ao aprendizado efetivo. A natureza social do letramento – que abarca os mais variados gêneros contemporâneos em circulação e que surgem de modo acelerado, sobretudo na era digital – é a razão que impulsiona o educador e, ao mesmo tempo, firma-se como um desafio docente, já que se faz uma ferramenta importante da construção do senso crítico do estudante.

Importa ponderar que as pesquisas voltadas à prática docente, que intentam apontar melhorias ao modo de ensino, sejam de relevância científica e de alta contribuição social, justamente por trazerem apontamentos pertinentes que visam a beneficiar a massa social como um todo, apesar de partirem do ensino a grupos pequenos de aprendizes (MOLLICA, 2007). O vislumbrar dessa consciência foi o impulsionador para o desenvolvimento deste trabalho, que vem a ser o resultado de uma pesquisa voltada à reflexão da ação docente enquanto prática pedagógica que contemple a leitura e a escrita como ações sociais, isto é, uma prática com vistas ao desenvolvimento de letramentos do e no sujeito.

Para tanto, tencionando a construção de um arcabouço consistente, que norteasse o presente estudo, necessário foi à busca por subsídios teóricos que discutem assuntos que envolvem diversas conjecturas a respeito de letramento (Soares, 2009; KLEIMAN, 1993/ 1995; STREET, 2007/2014; MOLLICA, 2007), o ensino pragmático da leitura e da escrita ancorado às práticas de letramentos e aos gêneros discursivos (OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2012; KOCH; ELIAS, 2008), bem como, perspectivas de ensino-aprendizagem propostas em documentos norteadores do ensino em questão (BRASIL, 2000/2006).

Tendo o embasamento de teorias sólidas e, por objeto de análise, aulas de produção textual assistidas em turmas de Ensino Médio de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de Goiás, foi possível, com o olhar focado no *locus* do estudo, analisar o ensino pautado nas práticas de letramentos dos sujeitos.

A priori, serão utilizados aportes teóricos que sustentem a reflexão, para, posteriormente, e em consonância a esses, apresentar questões de pesquisa, abordagem metodológica e discussão dos dados gerados, o que se fará por meio do estudo exploratório sob uma perspectiva qualitativa (LAKATOS. 2012; MICHEL, 2009). Após, considerações serão tecidas e explanadas, subtraídas de verificações de vivências e conversas informais ocorridas no contexto pesquisado.

Aprender é entender o mundo

O fenômeno letramento compõe uma discussão que ganhou espaço considerável no Brasil ao longo da década de 1990, assim, integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. O termo faz-se da

tradução da palavra da língua inglesa *Literacy*, que, segundo Soares (2009, p. 36), vem do latim *littera,* que quer dizer "letra", com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, ou seja, *literacy* é o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever".

Em nível nacional, a discussão ganhou um terreno de embate justificável ao tratar de dois conceitos que têm lugar de destaque na língua materna: letramento e alfabetização. No âmbito em que se estabeleceu esse embate, instaurou-se, também, uma série de outras questões, as quais, desde então, vêm levantando posicionamentos, argumentação, críticas e ressignificações. Assim, estudiosos da linguagem apresentam distinções entre letramento e alfabetização, na tentativa de amenizar cuidadosamente a imprecisão do conceito de um termo em relação ao outro.

Para Soares (2009), a alfabetização é uma prática escolar, por meio da qual o indivíduo adquire a habilidade de ler e escrever a partir da codificação e da decodificação de letras e sinais, enquanto o letramento é resultado do ensino aprendizado de práticas sociais de leitura e escrita. À vista disso, o letramento é um processo mais extenso e, mesmo estando intimamente ligado ao sistema gráfico, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido por instituições alfabetizadoras de sujeitos (KLEIMAN, 1995). Isso quer dizer que o letramento está relacionado ao domínio e/ou ao funcionamento da língua por meio da leitura e da escrita em interações sociais que envolvam habilidades e competências de uso do sujeito.

Os apontamentos de Kleiman (1995, p. 19) distanciam a concepção ancestral que se tem de letramento, enquanto práticas específicas escolares, quando o definem como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como terminologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Em oposição, Mollica (2007), por sua vez, afirma que "o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder explorando-se os limites da escrita" (MOLLICA, 2007, p. 16), uma vez que essa transcende o âmbito da escola e, por meio de suas múltiplas funções, integra todos os momentos do cotidiano. Já Street (2014, p. 35) afirma que "existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais".

Assim, seria enganoso pensar em letramento como algo único e compacto, sendo, portanto, mais coerente, segundo Street (2014), usar o termo no plural "letramentos", com o propósito de reconhecer as múltiplas e diversificas práticas de leitura e escrita, podendo, desse modo, perceber o germinar de discursos individuais ou coletivos, ou seja, reconhecer sua uma multiplicidade. O que torna possível, portanto, assumir suas várias práticas, acontecidas nos vários contextos, escolares ou não.

Isso posto, encontrar uma definição que possa abranger o termo se torna difícil tarefa, visto que o fenômeno abarca uma série de competências, valores, conhecimentos, usos e funções sociais que são, em grande maioria, automáticas e que, por conseguinte, podem exigir ou não esforços de interpretação e/ou concentração, a depender do contexto. Para Soares (2009, p. 66), por exemplo, os estudos de letramento "envolvem sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição", exatamente o que Kleiman (1995, p. 17) reitera quando diz ser vasta a "complexidade e a variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio". Por tudo isso, avalia-se que a noção conceitual de letramento se baseia na dimensão que o privilegia, podendo ser essa individual ou social, como aponta Soares (2009):

> Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal,* parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p.5), à "simples

> posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever". Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2009, p. 66)

Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social, em consequência dos fatores e contratos globais que regem o uso da escrita em determinada comunidade, e uma proporção individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo pertencente a uma comunidade. E na extensão social de letramento, a linguagem é um processo dinâmico que se efetiva em contextos significativos de práticas sociais, nas suas mais variadas ramificações, quer sejam: familiares, comunitários, profissionais, religiosos, escolares etc.

No bojo dessa discussão, cabe aqui referenciar Street (2007), que assume o letramento a partir de duas concepções: o autônomo, que diz respeito, basicamente às habilidades individuais do sujeito, e o ideológico, que se refere às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa compreensão, resulta o entendimento de que o modelo autônomo de letramento sugere a escrita independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, ou seja, de que seja um produto completo em si mesmo, que não se prenda ao contexto de produção para ser interpretado (KLEIMAN, 1995). Assim, terá efeitos sobre práticas como o desenvolvimento cognitivo, no qual as capacidades de ler e escrever estão situadas em cada pessoa, à condição social e ao desenvolvimento econômico (STREET, 2014). Em suma, esse modelo autônomo, muito presente e por vezes privilegiado no ambiente escolar, define-se como a capacidade de ler e escrever, em que "ler" habilita no indivíduo a capacidade de decodificar as palavras, e "escrever" a habilidade de codificar a língua dentro de uma forma visual: o texto.

Já o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social e não como uma habilidade técnica ou neutra. Sendo assim, nesse padrão, não há desvínculo com o contexto cultural e social, o qual é, inicialmente, constituído e continuamente construído. A junção desses fatores tem como resultado letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, a depender das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam. Segundo Kleiman (1995, p. 39) esse modelo "não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento".

Street (2014) explica que a opção pelo modelo ideológico exige mais do que ensinar a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito, como parte constitutiva, e as significações que essa interação tem para uma comunidade local e para outras.

Isso significa ensinar o uso da escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006), uma vez que a linguagem coexiste à escola e ultrapassa os muros dessa, além de ser elemento constitutivo das mais variadas esferas sociais (religiosa, publicitária, jornalística, acadêmica etc.), que, por sua vez, fazem usos específicos da escrita.

Assim sendo, e sob tais perspectivas, práticas de letramento constituem processos intra e intersubjetivos, incluindo cognições partilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais. Por isso, as considerações acerca do uso da leitura e escrita até aqui alinhavadas foram um dos combustíveis motivadores para a realização deste estudo, no qual foram descritas e analisadas práticas sociais de letramentos, depreendidas e articuladas em eventos que ocupam lugar na vivência diária de professores e alunos.

O que os olhos veem, nem sempre o coração sente

A concepção acerca dos estudos sobre o letramento apresentados anteriormente, cuja abordagem consiste em entender o letramento não somente em termos de níveis de habilidades, mas também enquanto práticas sociais e comunicativas com as quais o indivíduo se envolve nos vários domínios de sua vida, acura a percepção para a compreensão da lógica dos usos sociais à que a escrita se presta, sendo essa uma das mais relevantes questões para os estudos do letramento. Assim, esta pesquisa se caracteriza, ainda, como uma abordagem qualitativa interpretativista, visto que intenta focalizar o modo pelo qual o mundo social é entendido, instigado, experimentado e/ou produzido dentro dos muros escolares.

Assim, a partir das inferências obtidas por meio do estudo exploratório e, à luz de estudos voltados às técnicas de pesquisas apresentados por Lakatos (2002) e Michel (2009), quando discutem a respeito das particularidades inerentes ao método qualitativo – que consiste em uma forma de aprofundar em unidades individuais, para melhor compreender fenômenos singulares que ocorrem naturalmente no contexto estudado – passa-se, então, à discussão empírica do trabalho. Faz-se necessário lembrar que o foco do estudo manteve-se na vivência, o que possibilitou geração de dados por meio de instrumentos próprios da pesquisa qualitativa, como notas de campo adquiridas por meio de aulas observadas e impressões extraídas de discursos produzidos por alunos e professora, todos participantes do contexto da pesquisa em questão, nos momentos de interação participativa informal.

Refletir as teorias a respeito do letramento, tecidas até então, conduz ao pertinente pensamento de perceber o modelo ideológico que carregam, o que, por sua vez, oferece o subsídio ideal ao ensino-aprendizagem da linguagem. Contudo, efetivar práticas de ensino pautadas apenas dentro desse modelo constitui-se em uma atitude de desconsideração à trajetória anterior de letramentos do aluno, além significar um possível encargo de responsabilidade quanto a desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita, para adaptar-se às exigências do ensino fundamental, com vistas ao ensino médio. Todavia, isso se mostra injusto, visto que apontaria qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, como inteira responsabilidade do aluno – o que é uma inverdade.

Diante disso, surge uma das perguntas que intriga essa investigação: como definir quais práticas de letramento a serem levadas para a sala de aula? Afinal, as propostas curriculares concebem o ensino de língua por meio de uma perspectiva textual-discursiva, cujo objetivo de ensino é levar o aluno ao domínio eficaz da linguagem nos mais variados níveis, opondo-se à prática tradicional de ensino com frases soltas e isoladas de um contexto situacional. Isso fica evidente logo nas primeiras páginas das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de Língua Portuguesa, ao postularem que

> as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p.18).

Nesse sentido, Souza *et al* explica que é necessário que a escola se articule às várias práticas de letramento presentes na sociedade e, consequentemente, à vida cotidiana dos alunos, ou seja, "estar a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo" (2012, p. 36). Isso significa realizar um trabalho a partir do que os

jovens são, e não do que eles supostamente deveriam ser, sopesando o que eles conhecem e desejam para si e para suas comunidades. Isso, segundo o autor, pode ser o viés condutor que irá propiciar a atribuição de reais sentidos para o aluno dos conteúdos ensinados.

Contudo, deve-se ter cuidado na busca de se aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura e escrita, para que haja, de fato, significação coerente no aprendizado por parte do aprendiz. Sobre esse aspecto as OCEM postulam que

> a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos, seja em contextos escolares, seja em contextos não escolares, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, consequentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes (BRASIL, 2006, p. 28).

No entanto, e como relatou em conversa informal a professora envolvida na pesquisa, essas noções não amenizam a preocupação que muitos docentes sentem no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Isso porque a suficiência de habilidades de leitura, escrita e oralidade sejam, talvez, os principais alvos a serem alcançados. Desse modo, foi possível perceber, também, que tais preocupações se estendem ao desafio docente no enfrentamento à busca de estratégias de ensino que atendam às exigências da matriz curricular da instituição, visando, ainda, a conquistar, envolver e introduzir efetivamente os aprendizes às práticas de leitura e escrita.

Por mais que a escolarização seja um processo inerente à escola, e nada há de errado nisso, uma vez que, "ler e escrever mostra-se essencial para alguém tornar-se um estudante e prosseguir aprendendo, dentro e fora dos muros escolares" (SOUZA *et al,* 2012, p.59). Contudo, Oliveira (2010) destaca a necessidade de que os alunos também desenvolvam estratégias de leitura associadas aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, necessários para ampliar a escrita, e que a ausência da posse de tais conhecimentos torna a tarefa de escrever árdua e, às vezes, impossível.

É importante destacar, ainda, que inserir-se nas práticas de letramento escolar significa, também, ler e produzir textos pertinentes às atividades desenvolvidas na instituição e em diversos gêneros. A OCEM preconiza uma noção mais ampla de domínio da norma padrão ao reconhecer a pluralidade dessa quando afirma que

> espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente por que por meio deles se vai constituindo como ser de ação social (BRASIL, 2006, p. 30).

Assim, e segundo as OCEM, cabe ao estudante atender e/ou produzir as solicitações propostas pela instituição para se desenvolver no estudo, a fim de promover-lhe o aprendizado efetivo, com vistas a um resultado satisfatório que o projete ao futuro almejado. Entretanto, é percebido, por meio de práticas em sala de aulas, que nem sempre os alunos conseguem dominar habilidades necessárias para participarem com êxito das práticas de letramento escolar que a eles são requeridas, ainda que tais práticas constituam também o cotidiano de demais disciplinas (MOLLICA, 2007).

Além do mais, fez-se notório que a problemática se evidencia à medida que os discentes avançam na escolaridade sem conseguir ler satisfatoriamente textos, enunciados, comandos de atividades, bem como formular respostas coerentes, que muitas vezes a eles são solicitados. Em razão disso, torna-se necessário que o professor mediador do conhecimento tenha sensibilidade perceptiva às necessidades de cada grupo de estudantes, a fim de associar práticas significativas de letramento às técnicas de ensino que despertem o interesse do aluno em se envolver e investir

nas atividades escolares, visto que o fato de o estudante ser alfabetizado e ter fluência na leitura não lhe garanta o domínio dos diversos recursos que a escrita oferece. Daí a necessidade de um trabalho docente coordenado em torno dos vários gêneros discursivos presentes no cotidiano da sociedade.

No Ensino Médio, os objetivos das aulas de Língua Portuguesa caminham numa perspectiva de renovação paradigmática postulada nos documentos norteadores desse ensino, cujas propostas visam idealizar a inserção dos alunos em práticas de escrita mais espontâneas, características das diversas esferas de interação social, de maneira que a escola dialogue diretamente com as demandas sociais mais amplas de práticas de linguagem. Isso pressupõe um estudo do funcionamento da linguagem que possibilite a ampliação e a conscientização crítica do conhecimento linguístico que os alunos já possuem.

As OCEM (2006) evidenciam os gêneros textuais como instrumentos que auxiliam os usuários nas diversas interações sociais, envolvendo as quatro habilidades de uso da língua (escrever, ler, ouvir e falar), compreendendo, portanto, práticas de escrita e de oralidade. Pontua, ainda, que o Ensino Médio deve garantir ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para "a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo" (BRASIL, 2006, p. 18). Os (PCNEM) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), por sua vez, propõem o trabalho com gêneros discursivos baseado na perspectiva sociointeracionista, proposta por Bakhtin, na qual as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis às diferentes esferas da atividade humana que, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados.

É justamente nesse campo dialógico que as linguagens se estruturam por meio da interação subsidiada pelo partilhamento e a negociação de normas que a regem (BRASIL, 2000), visto que a partilha de conhecimento de um indivíduo, por meio da exteriorização dialógica, possibilita que o outro se aproprie de tal conhecimento em um processo de interiorização. Assim, como postula Bakhtin, e explana os PCNEM, "a arena de lutas daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores". (BRASIL, 2000, p. 6). Dessa forma, Bakthin formula a noção do discurso, gêneros e interação, convoca ainda a noção dialógica do discurso, a posição histórica e sociocultural da linguagem e a importância dos vários interlocutores. Essa abordagem configura a linguagem e o ensino de línguas como posse pessoal adquirida em contratos sociais implícitos nos atos de comunicação interativa (BRASIL, 2000).

Um lugar no mundo, o mundo em um lugar

No que diz respeito ao contexto escolar do estado de Goiás, lugar que se concentra o foco deste estudo, tratando-se do ensino de produção textual que compõe a grande área de ensino proposta nos PCNEM, "Linguagem e suas tecnologias", o Currículo Referência da Rede Estadual que norteia o trabalho docente do estado apresenta eixos temáticos. Tais eixos apontam a práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística com expectativas de aprendizagem ancoradas no ensino aprendizado contextualizado, envolvendo o estudo de letramentos sociais e escolares, variações linguísticas, os diversos gêneros que circulam na sociedade e todos os elementos que estão relativamente a esses interligados. Os objetivos apresentados para desenvolver nos estudantes as competências e habilidades postuladas nas diretrizes

nacionais para o Ensino Médio se distribuem em métodos que assestam à reflexão da gramática normativa, a partir de textos e/ou produção de redação tendo por base os tipos textuais que evocam os diversos gêneros discursivos que se manifestam em distintos contextos da sociedade.

Os PCNEM (2000) se pautam na premissa de que qualquer conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que colabore com o desenvolvimento significativo das competências e habilidades dos alunos, propostas no documento, quando informam que:

> O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem: enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. [...] Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (BRASIL, 200, p. 22 e 23)

Nesse segmento, a linguagem adquire *status* maior não só na disciplina de Língua Portuguesa, que, por sua vez, deve estar contextualizada e adequada aos diferentes usos e práticas, de forma a garantir a participação ativa do aluno no meio social por meio da linguagem. Contudo

> A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (BRASIL, 2000, p. 22)

Para tanto, o ensino da língua com foco nos diferentes gêneros torna-se imprescindível, uma vez que contribui para essa instrumentalização que faz o aluno apto a tomar parte nas diversas esferas sociais. Além do mais, ter conhecimento dos diferentes tipos de gêneros torna-se importante, uma vez que

> [...] o uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito, a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem o conhecimento e domínio de "contratos" sociais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais. (BRASIL, 2000, p. 22)

Desse modo, e como postula Oliveira (2010, p. 143), a produção de texto trabalhado na aula de Linguagem é um gênero que os alunos "escrevem sem saber exatamente para quem e para que propósito comunicativo. Isso dificulta o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca dos elementos pragmáticos de textualidade". Sugere, ainda, que os professores realizem trabalhos com gêneros diferentes, para que, assim, os alunos aprendam a redigir textos que favoreçam a ocorrência dos diversos tipos textuais. Já para Koch & Elias, o estudo dos gêneros contribui significativamente para o ensino da leitura e escrita, pois, somente quando os alunos dominam os gêneros mais correntes na vida cotidiana, tornam-se "capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio" (KOCH & ELIAS, 2008, p. 122).

Assim, com o intuito de perceber a existência desses movimentos teóricos na prática docente, ressalta-se que o objetivo dessa pesquisa foi teorizar o termo letramento para, então, verificar suas práticas na ação docente em aulas de

produção textual, objetivando identificar suas prováveis formas de influência social. Visto ser a escola um ambiente formado por diversas práticas sociais, professores e alunos ao quais – sujeitos letrados – revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação desse domínio (FREIRE, 2009). Importa partir do pressuposto de que as pessoas possuem e fazem uso de múltiplos letramentos associados a diferentes contextos, e que o domínio de uma língua tem uma relação profunda com o convívio social, já que, por meio da comunicação, é possível se expressar, comunicar, defender pontos de vista, acessar informações, construir conhecimentos e visão de mundo e, por isso, torna-se totalmente pertinente pensar no letramento ideológico como subsídio ideal ao ensino-aprendizagem da linguagem.

Práticas situadas de escrita, com propósito fazer com que os alunos pensassem e refletissem sobre o que e como estão escrevendo e lendo, são essenciais na promoção do ensino e, portanto, do crescimento crítico e reflexivo do estudante (MOLLICA, 2007). Pode-se entender essa ação como objeto de combate ao ensino pautado no treinamento de modelos prontos e habilidades alcançadas por meio de treinos e técnicas quase exaustivos, com vistas à competitividade de concursos e não à criação espontânea ativo-reflexiva e significativa para o aluno, como se espera no PCNEM. Para tanto, Freire (2009) afirma que um professor pode utilizar estratégias de ensino diversas, como contextualizar a realidade local dos alunos com importantes assuntos mundiais, que estejam no ápice de discussões contemporâneas. Isso, por meio do letramento vernacular associado a uma linguagem "*teen"*, que garantiu, em certa medida, ênfase no trabalho docente, visto que os alunos se envolvem, participam e produzem de maneira satisfatória, segundo afirmação de inúmeros docentes (DOMINGUES, 1988).

Documentos oficiais norteadores do ensino aprendizagem para ensino médio (OCEM) sugerem que professores tomem a língua como objeto social, quando afirmam que, "o processo de ensino aprendizagem devem levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos" (2006, p. 18). Isso implica necessária inserção dos mais variados materiais nas práticas escolares, dentre os quais materiais que circulem na sociedade nas mais diversas atividades do cotidiano. Nessa perspectiva, a mobilização proposta é levar as competências extraescolares para o universo escolar.

Os enunciados usados pela professora - referentemente ao uso de materiais apresentados como metodologia para se desenvolver práticas sociais de letramentos como viés condutores ao real significado das atividades propostas na esfera escolar -sinalizam para a compreensão de um movimento que sugere uma apropriação do eixo central aos referenciais teóricos explicitados na inserção dos letramentos vernaculares no espaço escolar. Isso procede pelo fato, em alguma medida, todo esse movimento de inserção de letramentos às práticas escolares serem compreendidas pelos alunos como a presença das práticas sociais no ambiente escolar. Assim, ensinar a escrever delega ao professor criar condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente.

Para Oliveira (2010, p. 121) "o ideal é que o professor se aproprie do que houver de positivo em cada vertente teórica para, na sua prática pedagógica, ajudar os alunos a construírem conhecimentos". Contudo, vale dizer que uma reflexão cuidadosa acerca das relações entre efetiva apropriação conceitual e ação pedagógica pode contribuir para a construção de novos níveis de excelência na educação básica em se tratando do trabalho com a escrita.

Ponto final ou reticências?

Provocações e posicionamentos sobre o conceito de letramento trazem consigo tantos desafios e ganhos, por vezes conflitantes, que permitem o germinar de permeabilidades e impermeabilidades que subjazem às causas, ainda, de muitas inquietações no que diz respeito às concepções oriundas dos vários estudos sobre o assunto. Os pressupostos teóricos e as perspectivas de ensino-aprendizagem apresentadas em documentos norteadores de ensino desenham, sob vários aspectos, apropriação e/ou repetição de comportamentos docente, suscita um olhar mais cauteloso acerca do espectro que desenha a apropriação teórica efetiva na sustentação de ações pedagógicas.

Portanto, as pesquisas a respeito do assunto, com teorizações que se alastram em cursos de formação e em documentos oficiais acerca da necessidade de levar gêneros discursivos de toda ordem para a sala de aula, não podem e não serão uma obrigatoriedade na prática docente. Textos diversos promoverão maiores efeitos quando o professor, por meio de sua habilidade pedagógica, utilizar, de maneira ativa, de orientações e teorizações de modo crítico-reflexivo, com vistas ao aprendizado significativo de seus educandos. Então, em conjunto a outros processos e variadas ações pedagógicas e cognitivas, o docente poderá promover ainda maiores transformações sociais.

Referências

ARAUJO, L. F. S. de. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira da Pesquisa em Saúde/ Brazilian Journal of Health Research,* Espírito Santo, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: Educ, 1988.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam.50ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____, A. B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, V. F. *Identidade, família e letramento: representações discursivas num contexto de pobreza*. Dissertação de Mestrado inédita, 142 pp. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva Bakhtiniana. In: *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 6º encontro

Celsul. 2004, Florianópolis. *Artigo*. Florianópolis: UFFS, 2004. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/os-encontros/2004-florianopolis-sc/>> Acesso em: 06 jun. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás*. Goiás: Governo de Goiás, 2015. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br>> Acesso em: 13 jun. 2017.

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

SOUZA, A. L. S. *et al*. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. Tradução: Marcos Bagno.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Portal de Revistas USP, São Paulo, 23 julho 2007. SIBi, n. 08, p. 465-483.

TERZI, S.B. A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados, 2006. Disponível em:<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.