

2 Escola, linguagem e letramentos: uma breve discussão sobre desigualdades, preconceitos e exclusões

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o “desengano que me consome e imobiliza”. Sou professor a favor da boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

(Freire, 1996, p. 115-116)

Neste capítulo, apresento discussões que dizem respeito às desigualdades sociais na escola, especialmente, na escola pública, por se tratar da escola que atende as classes menos privilegiadas e que muitas vezes está localizada em regiões mais carentes. As discussões enfocam questões relacionadas à linguagem, ao ensino de língua e, conseqüentemente, aos letramentos, pois discutem o uso escolar (institucional) e o uso social da leitura e escrita.

O propósito é fazer uma breve revisão de literatura que possa promover reflexões teóricas relevantes ao contexto desta pesquisa, buscando, assim, aliar o conhecimento gerado a partir da vivência na escola em que estou inserida com o pensamento já produzido acerca das questões que atravessam o espaço escolar e o ensino de língua. Desta forma, o debate teórico apresentado poderá também ser reavaliado criticamente a partir dos entendimentos gerados de forma a produzir resultados mais relacionados ao contexto específico da pesquisa.

2.1. A escola como um espaço de produção e reprodução de desigualdades

Segundo a Constituição Federal do Brasil, a educação é um direito social, assim como a saúde, o trabalho e a moradia. Entretanto, a educação como direito social ainda aparece, muitas vezes, desvinculada dos processos que circulam na

sociedade quando se pensa o espaço escolar. Ainda há a ideia de o que se ensina na escola é um tipo de conteúdo independente das coisas que ocorrem no “mundo lá fora”, como se suas paredes pudessem assegurar um domínio livre das influências socioculturais, políticas, econômicas etc., e os conteúdos e práticas pedagógicas fossem isentos das questões que existem além dos assuntos acadêmicos.

A função da escola como autônoma em relação aos processos sociais, por se creditar a possibilidade de indivíduos de diferentes classes e grupos socioeconômicos e culturais poderem coexistir, recebendo o mesmo tipo formação (e, por assim dizer, as mesmas oportunidades) e sendo avaliados em condições de igualdade, já foi discutida por vários estudiosos e apontada como uma realidade ilusória (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 1982; Weber, 2002). E como acrescenta Candau (2013):

[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui somos todos iguais”. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores (p. 14)

Muitos estudos sociológicos em educação, especialmente a partir dos anos 60, têm demonstrado uma relação estreita entre as desigualdades e as estruturas escolares. Destacam-se, nesta fase, os trabalhos de James Coleman e Pierre Bourdieu que apontam para as origens sociais como centrais para o fracasso escolar. Segundo Coleman (1997), o desempenho escolar estaria associado a características do ambiente familiar, onde crianças cujos pais possuísem um baixo nível de instrução escolar estariam em desvantagem em relação àquelas cujos pais tiveram oportunidade de concluir seus estudos.

É dentro desta perspectiva que a Teoria da Reprodução, de Bourdieu e Passeron (1982), encontra repercussão. Ela implica que as escolas reproduzem as desigualdades sociais perpetuando-as, isto é, a escola, como um microcosmo social, não apenas reproduz os processos de estratificação da sociedade em que está inserida, mas também os produz dentro de seus próprios muros.

A justificativa recai principalmente na noção de capital cultural³. Este seria adquirido primariamente na família e sua responsabilidade, no que concerne o fracasso escolar, está ligada a noções de que aqueles indivíduos que não possuem grande quantidade desse capital estariam em relação de desigualdade e, portanto, menos preparados para a seleção escolar.

Segundo argumenta Bourdieu (1996), ao professor cabe referir-se à linguagem e à cultura legitimadas pelas classes dominantes durante as práticas pedagógicas. Consequentemente, os/as alunos/as dessas classes são os que possuem mais condições de usar tanto o capital cultural quanto o capital linguístico necessários ao sucesso escolar, pois a linguagem e cultura legitimadas no ambiente escolar também fazem parte das relações dos grupos a que pertencem. Os/as alunos/as das classes menos abastadas possuem menos ou nenhum contato com o capital cultural valorizado pela escola e tendem a não dominar a(s) variedade(s) linguísticas prestigiadas no ambiente escolar, logo, estão mais propensos/as ao fracasso.

Tal discussão tem sido muito criticada, já que esta teoria, além de seu pessimismo explícito, não explicaria os inúmeros casos de sucesso escolar dos indivíduos relegados ao grupo dos que possuem pouco ou nenhum capital cultural (isso sem mencionar a própria noção de capital cultural de acordo com os diferentes contextos socioculturais, econômicos e históricos). Contudo, ela possibilita refletir especialmente sobre as diferenças das escolas de centro e as de

³Para Bourdieu (2001), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural [...]. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação[...]. O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do background familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

periferia no que diz respeito ao acesso aos bens culturais prestigiados e legitimados em uma determinada sociedade, pois, segundo Bourdieu (1997), as escolas da periferia incorporam a separação das classes através de processos de segregação urbana onde prevalecem escolas cada vez mais precárias para a população pobre crescente. A Teoria da Reprodução ajuda também a compreender que o fato dos/as alunos/as das classes populares não dominarem a linguagem e os letramentos escolares colabora para a dificuldade de expressão e compreensão dos conteúdos acadêmicos, o que, por sua vez, contribui para a desvalorização e deslegitimação das variantes populares e saberes locais. Assim, se pensarmos na escola como espaço de reprodução e produção dinâmica das relações sociais e culturais na sociedade, é possível atentar, de uma forma mais explícita, para a relação entre a pobreza, a falta de acesso a bens culturais e à linguagem legitimada, e a precariedade das escolas em comunidades mais carentes.

Já a Nova Sociologia da Educação, desenvolvida na Inglaterra, enxergava o desempenho dos alunos das classes populares não como um tipo de *déficit* (cultural e/ou linguístico)⁴ que poderia levar ao fracasso escolar, mas como diferença cultural somente, que revelava processos de construções sociais na educação escolar relacionados a estruturas sociais vigentes, onde o valor dos conteúdos de ensino tornou-se foco das discussões (Candau, 2002). Essas pesquisas, também denominadas “efeito-escola” (Sá Earp, 2006), estavam presentes também nas discussões de sociólogos e pesquisadores da educação nos Estados Unidos que afirmavam que a escola não era uma simples reveladora e propagadora das desigualdades sociais, apontadas como causa do sucesso ou fracasso escolar. As novas pesquisas de cunho etnometodológico apresentavam vários fatores para a construção de uma escola mais eficiente, sobretudo para os/as alunos/as mais pobres e, segundo Forquin (1995), o objetivo não era investigar práticas pedagógicas mais eficazes, mas como os processos sociais, a partir das interações entre professores/as e alunos/as, podem favorecer ou dificultar a aprendizagem.

⁴ Segundo Gabriel (2013, p. 29), “a década de 1960 assistiu o predomínio, principalmente nos Estados Unidos, da teoria do *handicap* ou do *déficit* cultural, que traduz a presença marcante de uma das vertentes do paradigma funcionalista que imperava no campo da sociologia da educação nesta época. Para esta teoria, as diferenças culturais dos diversos grupos sociais representados na escola não somente eram apresentadas como a razão principal do fracasso escolar, mas eram igualmente vistas como deficiências, por parte dos alunos, a serem superadas. A função da escola era a de contribuir para esta superação.”

No Brasil, também observando as questões culturais e a interação professor/a-aluno/a, Paulo Freire desenvolveu, desde os anos 50, um conceito de educação, especialmente voltado para a alfabetização, que legitimava o conhecimento trazido pelos/as alunos/as das classes menos favorecidas. Com uma concepção de cultura que se afastava do tradicionalmente valorizado e aceito pela sociedade, sua pedagogia abarcava os saberes populares e as diferenças socioculturais como fatores essenciais no processo dialógico e democrático da educação, adiantando-se a discussões mais atuais (Freire, 1981, 1989). De acordo com Candau e Leite (2006) sobre o processo freireano:

A importância atribuída à dimensão cultural no seu método também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não salas de aula, mas “círculos de cultura”. Neles, educandos e educadores relacionar-se-iam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram (p. 7).

Freire também percebia que, além dos aspectos sociais e econômicos, as diferenças culturais são elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem e que elas também podem levar a desigualdades sociais. Por isso, Freire enfatizava a relação dialógica entre professor/a e aluno/a, onde o/a professor/a atua apenas como um/a mediador/a que está sempre em processo de aprendizagem com o/a aluno/a, e onde a palavra é o resultado de um compromisso entre ambos os agentes do processo ensino-aprendizagem.

Nos anos 60-70, a discussão teórica sobre educação foi acompanhada no Brasil pelo deslocamento progressivo da classe média para as escolas privadas. A escola de massa, pública, passou a ser a escola para pobres, criando uma nova dinâmica de distinção escolar (Telles, 2009).

Segundo Paiva *et al.* (1998), a escola tradicional, implementada por Anísio Teixeira nos anos 30, dá lugar a esta nova escola popular de massa, a partir das mudanças no campo educacional (teóricas e práticas) e também dos reflexos das transformações urbanas. Cardoso (2008) destaca, porém, que a universalização do ensino no Brasil até a década de 70 não significou uma mobilidade educacional de monta que acompanhasse a mobilidade social, especialmente em relação à migração rural às grandes cidades.

A democratização do ensino promovida pelo Estado, que parecia ir ao encontro do que a população menos favorecida clamava, continuou a seguir um

modelo europeizado de ensino. Tal modelo continuou a privilegiar e favorecer a cultura e a linguagem das classes dominantes e nenhuma reorganização e reestruturação concretas foram realizadas.

Pesquisas mais recentes apontam para o “efeito vizinhança” no contexto de estudos sobre educação, especialmente sobre escolas que estão localizadas nas áreas mais pobres das grandes cidades. Randolpho e Burgos (2009) discutem que a escola pública passa a ser lugar de manifestação dos efeitos da segregação urbana e seu lugar simbólico é afetado e atrelado ao território socioespacial que ela ocupa:

Um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo conseqüências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização (p. 8).

De uma forma geral, as pesquisas sobre desigualdades sociais e trajetórias escolares, segundo Barbosa (2009), indicam que o acesso de alunos/as pobres à educação pública nunca significou e ainda não representa “maior igualdade de oportunidades” tampouco acesso real de participação na sociedade e à cidadania (p. 23). Segundo Telles (2009), “democratizamos a escola na base, mas não democratizamos a qualidade, com a evidência de inúmeros gargalos representados pelo final do Ensino Fundamental, o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior” (p. 135). Esta opinião é corroborada por Soares (1993) que afirma que o fracasso escolar, sustentado por uma escola que não consegue educar, legitima a manutenção das desigualdades sociais, pois não consegue desenvolver as “competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” (PCN, 1999, p. 23), um de seus papéis.

A história da educação no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que as crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectiva, pela grande crise que a educação atinge chega a níveis intoleráveis. Temos uma política de desobrigação, onde o Estado juntamente com a Educação Pública não apóia a educação e cada vez mais há exclusão de crianças, jovens e adultos, ocorrendo uma desigualdade social. O movimento popular no Brasil há muito vem denunciando essas condições da educação e o caráter economista que os governos têm atribuído a ela. A educação brasileira limitou-se, ao longo de sua história, a atender aos interesses das elites, visando formar, entre elas, os dirigentes e tendo-se voltado para o povo nos limites

da formação de mão-de-obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes” (CONED, 1999, p. 7).

Ainda, segundo Soares (1993), a legitimação da cultura e da linguagem daqueles que detém o poder é realizada na escola através dos gêneros e letramentos escolares, e sua imposição às classes populares colabora para os processos de marginalização e exclusão, perpetuando a estrutura social vigente e as desigualdades. Neste sentido, esta “violência simbólica” (Bourdieu, 1996) exercida pela escola desconsidera os saberes locais, as variantes linguísticas e a cultura populares, deslegitimando-os e os afastando das práticas pedagógicas.

Um dos principais veículos para a “transmissão da ideologia burguesa” e, por conseguinte, para a manutenção da estratificação da sociedade é, como argumenta Faria (2005), o livro didático. Segundo a autora, ele não enxerga dialeticamente a relação entre o indivíduo, a sociedade e os processos de trabalho. Neste sentido, o livro didático traz uma visão genérica, linear, idealista e casuística, não construindo relações entre o trabalho e a organização da sociedade e, portanto, excluindo referências a classes sociais e ao proletariado: “todos trabalham! Aí está a ideologia dominante camuflando a realidade. A ênfase no indivíduo enquanto responsável pelo seu sucesso reforça essa dissimulação” (Faria, 2005, p. 75).

Soares (1993) enfatiza também o papel das avaliações escolares para a manutenção das desigualdades:

[...] os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes — processo de marginalização cultural (p. 15).

Neste sentido, os/as alunos/as das classes menos favorecidas se defrontam com padrões e modelos que não têm relação com sua origem sociocultural e que muitas vezes desconhecem. No entanto, eles/elas serão avaliados/as a partir desses modelos e serão constantemente oprimidos/as pelo próprio sistema escolar. Desta forma, a relação entre a origem social e cultural do/a aluno/a e seu sucesso ou fracasso escolar parece se tornar relevante ao se pensar o processo pedagógico.

Por outro lado, a escola pode ser o espaço para que as classes populares possam reagir à lógica hegemônica que perdura no sistema de educação no Brasil.

Para que isso seja possível, a escola precisa de professores/as e educadores/as que tenham consciência dos processos que envolvem a prática pedagógica de forma a evitar que esta seja apenas um instrumento para a manutenção e transmissão das ideologias das classes dominantes se configure em um espaço de constante exclusão de outros saberes e outras culturas. Assim, a escola precisa se tornar um espaço transformador para a formação e capacitação do indivíduo crítico e agentivo, cidadão/ã consciente de seu papel e atuação na sociedade.

E, para Soares (1997), a escola transformadora é aquela que compreende seu papel político na luta contra as desigualdades sociais, culturais e econômicas e que, através de uma educação de qualidade, proporciona aos alunos/as das classes populares instrumentos que lhes possibilitam participar amplamente na sociedade, transformando-a. Como acrescenta Caudau (2013):

O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação (p. 13).

2.1.1. A linguagem na escola e na sala de aula de língua: o que se produz e se reproduz

De acordo com a definição encontrada no Wikipédia⁵, “uma classe escolar ou sala de aula é um local, geralmente numa escola, onde os alunos aprendem lições ensinadas pelo professor”. Essa definição nos traz, novamente, a noção de neutralidade e do espaço escolar como desvinculado do mundo e também apresenta o/a professor/a como protagonista do processo pedagógico, com os/as alunos/as em posição de subordinação e passividade.

O objetivo da escola, no que diz respeito à linguagem, é formar indivíduos comunicativa e linguisticamente competentes (PCN, 1998; 1999). Consequentemente, como já apontado, as normas e regras da língua orientam a prática pedagógica de forma a fazer com que os/as alunos/as dominem a variedade de prestígio: a língua padrão, que, de acordo com Gnerre (1994, p. 6), define-se

⁵ Disponível em < http://pt.wikipedia.org/wiki/Sala_de_aula > Acesso em 15/07/2013.

como “um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita”.

A escola proporciona interações sociais concretas onde se legitima a língua oficial e a cultura dominante, funcionando, como nos diz Bourdieu (1996), como um mercado linguístico. A língua padrão “torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (Bourdieu, 1996: 32), saindo, assim, do âmbito da escola e se tornando obrigatória em todos os espaços formais. Neste sentido, o sociólogo afirma que os indivíduos possuem um poder proporcional ao capital simbólico que lhe é atribuído, isto é, durante certas práticas linguísticas, os indivíduos serão avaliados em função do modo como fazem uso da linguagem. Assim, em certas circunstâncias as pessoas serão respeitadas ou não de acordo com autorização, legitimação e/ou reconhecimento da linguagem que use em um determinado contexto. Soares (1996) também nos traz uma reflexão a esse respeito:

O valor social dos produtos linguísticos é-lhes atribuído em função de sua relação com um determinado mercado linguístico, que estabelece diferenças entre esses produtos, fazendo com que alguns, e não outros, rendam lucro ou proveito para o falante, não por suas qualidades intrínsecas, mas pela relação entre o sistema de diferenças linguísticas e o sistema de diferenças sociais. As características linguísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma linguagem legítima, que se converte em capital linguístico, permitindo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm (p. 57).

Esse ponto é muito caro para nossa reflexão, pois precisamos pensar o quanto isso afeta a prática pedagógica e os objetivos de ensino, especialmente para as escolas que atendem a população mais carente e as escolas em favelas.

Neste cenário, a escola surge como a primeira instância linguística oficial com a qual os/as alunos/as travam contato (Geraldi, 1996). No entanto, a experiência trazida pelo/a aluno/a, seus saberes e cultura local e a sua variedade de uso de língua não são considerados pela escola e incorporados aos letramentos escolares, na maioria das vezes.

A linguagem, assim, assume papel fundamental, pois ela é ao mesmo tempo produto cultural e instrumento de construção da(s) cultura(s) e do(s) saber(es). Por conseguinte, a valorização da linguagem e do mundo dos/as alunos/as é

primordial para a luta contra as desigualdades e reconhecimento das diferenças e para a construção de uma escola democrática, progressista e libertária.

Allwright (1996) discute que a sala de aula é um microcosmo social e o que acontece dentro dela é o resultado do conflito entre as pressões sociais e pedagógicas às quais todos os/as participantes estão sujeitos/as, pois as relações estabelecidas entre o espaço da sala de aula e a sociedade constituem um processo contínuo e dinâmico.

Analogamente, Giroux (1997) observa esta mesma relação e argumenta que:

[...] as escolas fazem mais do que influenciar uma sociedade; elas também são moldadas pela mesma. Isto é, as escolas estão inextricavelmente ligadas a um conjunto mais amplo de processos culturais e políticos, e não apenas refletem os antagonismos incorporados em tais processos, como também os incorporam e reproduzem (p. 134).

Neste âmbito da discussão, Forquin (1993, p. 167) traz a noção de “cultura da escola” em oposição ao que se denomina “cultura escolar”. Para o autor, a escola possui seu próprio regime de produção e gestão de símbolos, pois é também um mundo social, com vida própria, assim como características, linguagem, imaginário, ritos e ritmos de viver próprios, isto é, sua própria cultura, a “cultura da escola”. Ao passo que o que se denomina “cultura escolar” diz respeito ao “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada”.

Como apontado, não é mais possível se pensar a sala de aula como um espaço neutro, com conteúdos e processos pedagógicos objetivos e pré-definidos, destinados a um resultado específico para um tipo singular de aluno/a. Nesta visão, o mundo exterior e as macrorrelações seriam tratados apenas como dados estáticos a serem observados pelas disciplinas em seus programas de ensino e não como parte do próprio processo que ocorre em seu interior.

Voltando à relação mais específica entre escola e linguagem, Stubbs (1992) afirma que a linguagem é importante na educação por ser socialmente importante, já que ela é imprescindível nas e para as relações sociais. Logo, a relação dialógica na sala de aula entre alunos/as e professores/as constitui-se como parte essencial no processo educacional.

O papel central da linguagem, especialmente para a emancipação do aluno/aluna-sujeito, é ressaltado também por McLaren (2000), indicando que a sala de aula deve ser um espaço de narrativas plurais, descentralizando o discurso autoritário (do/a professor/a, da instituição, do Estado), pois para o autor a “língua constitui a realidade, mais do que meramente a reflete” (p. 25).

Ainda sobre esse aspecto, Giroux (1997) argumenta que:

[...] as escolas são locais de contestação e luta que, enquanto locais de produção cultural, incorporam representações e práticas que constroem bem como bloqueiam as possibilidades de agência humana entre os estudantes. [...] um dos elementos mais importantes em funcionamento na construção da experiência e subjetividade nas escolas é a linguagem. Neste caso, a linguagem intersecciona-se com o poder na maneira como uma forma linguística particular é usada nas escolas para legitimar e estruturar as ideologias e modos de vida específicos. A linguagem, neste caso, está intimamente relacionada com o poder, e funciona tanto para posicionar quanto constituir a forma na qual os professores e estudantes definem, medeiam e compreendem sua relação uns com os outros e com a sociedade mais ampla (p. 135).

Sobre as aulas de aula de língua, Allwright (1998) também chama atenção para a sala de aula como um espaço social principalmente pelo objetivo de orientar os/as aprendizes a serem capazes de lidar com outros espaços sociais linguisticamente. O autor argumenta que a sala de aula de língua é especial, pois tanto professores/as quanto alunos/as lidam com um assunto que evoca outras discussões (discussões sociais macro, culturais, geopolíticas etc.) e também porque os/as professores/as de língua procuram reproduzir na sala de aula o espaço social que é seu alvo de ensino.

Neste sentido, ao pensarmos a sala de aula de língua portuguesa (LP), dentre todas as salas de outras disciplinas, torna-se mister conscientizar-se dos diferentes processos em andamento ao mesmo tempo em que os/as professores/as de português estão imersos em suas aulas. As relações sociais e culturais de ordem mais abrangente (o que acontece do lado de fora - na escola, nas casas dos alunos, no bairro, na cidade, no estado, no país e no mundo) e as relações situadas (o que acontece durante a aula, naquela aula) são dinâmicas e constantes, reproduzindo e, ao mesmo tempo, produzindo sentidos, crenças, valores, ideologias. Além disso, todas essas questões, assim como o conteúdo programático a ser trabalhado, passam pela linguagem e as interrelações de poder, e, também, pela autonomia/agência dos sujeitos. Portanto, ensinar a língua materna é estar, de

alguma forma (ou de muitas formas), no centro deste Processo (com P maiúsculo, pois ele agrupa muitos outros), enquanto outros processos também estão em andamento.

2.1.2. Ensino de língua: uma prática de perpetuação de preconceitos

Quando pensamos a estrutura escolar como um todo, não podemos esquecer que todos que fazem parte dela (alunos/as, professores/as, funcionários em geral) pertencem a diversos e diferentes grupos sociais e culturais. Neste sentido, esses diferentes atores sociais se afetam mutuamente, construindo identidades, crenças, opiniões.

A linguagem, neste contexto, assume papel de destaque, como nos aponta Salomone (2009) em seu estudo social sobre a *praxis* pedagógica em escolas em comunidades carentes. Segundo a autora, o processo de segregação inerente a essas comunidades torna a escola uma instituição socializadora e mediadora entre os “símbolos e oportunidades oferecidos pela cidade formal e as experiências locais vivenciadas no contexto da favela” (p. 236). A tensão entre a linguagem legitimada (institucional, escolar, dos professores), a linguagem trazida pelos/as alunos/as, com todos seus diferentes letramentos e saberes, torna-se, segundo a pesquisadora, um dos grandes problemas relatados pelos/as professores/as entrevistados para sua pesquisa, pois “é justamente a percepção da dificuldade dos alunos de decifrar a linguagem escolar, e, por sua vez, o desafio do professor de interpretar palavras, códigos e símbolos próprios do local” (p. 239).

Os diferentes saberes, culturas e as variedades linguísticas (também os letramentos) que os alunos trazem geralmente se diferenciam das formas padrões e legitimadas pela estrutura escolar e aquilo que não condiz com esses padrões é, como já discutido, marginalizado, excluído, desvalorizado e/ou deslegitimado. Neste contexto, estão os preconceitos, especialmente, os relacionados ao uso da linguagem. Tais preconceitos levam a noções de correto x incorreto, falar certo x falar errado etc. Assim, as formas populares da língua e as variações não-padrão não podem ser consideradas objeto de ensino e devem ser combatidas já que o papel da escola deve ser ensinar a norma culta.

Embora a discussão não seja novidade no meio acadêmico, pois inúmeros trabalhos e pesquisas já foram (e continuam sendo) desenvolvidos sobre variação linguística e ensino (Bagno, 1997, 2001; Bortoni-Ricardo, 2004; Marcuschi, 2004; Possenti, 1997; Rojo, 2009; Signorini, 2001; Soares, 1997, 1998; Viana, 2004), a linguagem não-padrão, especialmente as variantes regionais, não costumam ser aceitas como conteúdo para o ensino de LP (embora muitos materiais didáticos já incorporem as variantes regionais e as formas vernaculares em suas atividades).

Entre as diversas opiniões acerca da polêmica, o Prof. Evanildo Bechara, membro da ABL (Academia Brasileira de Letras) e renomado gramático, é uma das pessoas que se posicionaram negativamente a esse respeito. Para o professor, a questão da variação é assunto reservado aos linguistas, pois o professor da escola deve ensinar somente a norma culta aos seus alunos. De acordo com Bechara, em entrevista ao site IG, no dia 13 de maio de 2011, “[...] o aluno não vai para a escola para aprender ‘nós pega o peixe’. Isso ele já diz de casa, já é aquilo que nós chamamos de língua familiar, a língua do contexto doméstico”.

Tanto na declaração de Bechara quanto nas opiniões leigas, é possível observar a norma culta como o objeto legitimado do ensino de língua portuguesa nas escolas. Também é possível ver uma diferenciação entre saberes (formal/culto ou científico x informal ou popular), trazendo a desvalorização do popular no espaço escolar e a questão da variação tratada como “erro” X ensino do português “correto”.

Heloísa Ramos, uma das autoras e autores do livro *Por uma Vida Melhor*, (livro que utiliza a variação linguística como objeto de ensino e reflexão) considera que a escola deve ensinar a norma culta para que os alunos tenham mais uma variedade linguística para usarem. O que a autora propõe é reconhecer as variantes e trabalhar com a noção de adequação ou inadequação da linguagem de acordo com o contexto de uso.

Como já mencionei, esta discussão não é nova para os estudiosos da língua, tampouco é o reconhecimento da língua como um sistema não homogêneo. Magda Soares, em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, aborda esta questão, partindo dos estudos de William Labov, e esclarece que a diferença não significa deficiência (Soares, 1997). Muitos estudiosos da linguagem apontam para a questão da variação e sugerem uma postura de ensino que respeite as diferenças linguísticas (Bagno, 1997, 2001a, 2001b, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004,

2005; Marcuschi, 2004; Possenti, 1997; Rojo, 2009; Signorini, 2001; Soares, 1997, 1998; Viana, 2004).

Entretanto, o agravante dessa questão é que ela não se restringe à discussão acadêmica, com sua defesa garantida, e mesmo alguns estudiosos da linguagem posicionam-se contra o ensino que considera as variações. Isto pode ser motivado pelo argumento de que, para os não especialistas, a questão da variação é meramente relacionada ao erro gramatical e, portanto, o que é “errado” não deve ser ensinado. Contudo, para aqueles com (pelo menos algum) conhecimento sobre as discussões (sócio)linguísticas, onde a noção do “erro” abre espaço para outras discussões, a questão parece fulgurar no âmbito do que é prestigiado e o que não é, ou o que é legitimado ou não pela sociedade.

Stubbs (1992) discute que nenhuma variante dialetal pode ser considerada melhor ou pior que outra(s), já que o que é considerado como padrão na linguagem é apenas aquilo foi estabelecido por grupos socialmente privilegiados e que a norma padrão é produto de “acidentes históricos, geográficos e sociais” (p. 20). No entanto, o autor também salienta que a variação linguística, especialmente entre os/as alunos/as que trazem de suas comunidades as suas próprias variações, representa uma questão de vantagem ou desvantagem social, pois as pessoas são julgadas intelectualmente com base em pequenas diferenças na linguagem (pelo sotaque e características linguísticas superficiais, por exemplo). Não há, como esclarece o autor, justificativa linguística para tais atitudes em relação à linguagem.

Ignorar ou desacreditar a variação linguística, principalmente na sala da aula de língua portuguesa, é desconsiderar a heterogeneidade da língua, é pensar a diferença como deficiência, é desvalorizar o local, o subjetivo, o pessoal. Giroux (1997) argumenta que ao valorizar a linguagem como mero “meio de trocas verbais e apresentação de conhecimento” (p. 135), retira-se dela seu papel de instrumento e de local para significações, leituras e práticas diferenciadas do mundo, importantes para a autonomia dos estudantes.

Outra questão que orbita a recusa em se trabalhar a variação nas aulas, refere-se à forma como a escola ainda trabalha de forma a não colaborar com uma atitude mais autônoma e crítica do aluno. Como coloca Demo (2001, p. 51), “enquanto não ocorrer a presença crítica e criativa do sujeito, não existe aprendizagem, mas manipulação da consciência alheia”.

Logo, compreender a variação linguística como adequação/inadequação do uso da língua contextualizada requer do/a aluno/a uma atitude mais crítica e reflexiva sobre algo com que ele/ela lida todos os dias. Desta maneira, utilizar o informal, o popular e apresentar outra variedade - a norma culta, também requer do/a professor/a uma atitude diferenciada de sua prática. Isto implica incluir outras opções além daquela forma única, legitimada e, por assim dizer, segura de ensinar a língua, o que exige uma postura em relação à linguagem, como argumentarei no próximo capítulo, e tal atitude resulta em trabalho muito maior.

É muito mais fácil e menos laborioso usar uma só variação e fornecer ao aluno/a as respostas prontas para lidar com o “mundo lá fora”. Para mudar sua postura, acrescenta Demo (2001), o/a professor/a, durante o processo ensino/aprendizagem, necessita ser politicamente consciente:

Já não seria possível resumir a aprendizagem a procedimentos apenas técnicos e formais, sobretudo a procedimentos instrucionais, porque, enquanto os aprendizes se restringirem a seguir ordens, não se farão sujeitos capazes de fazer e sobretudo fazer-se oportunidade. [...] todos os artifícios didáticos, principalmente a aula, não podem ser mais que expedientes supletivos, que teriam como única razão de se reforçar a autonomia do aluno (p. 51).

E é no processo consciente de ensino que o/a professor/a de português deve lembrar-se de que os “erros que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 9).

Outra questão embutida nessa discussão é considerar a escola como a entidade que pode garantir a ascensão social, especialmente para os/as alunos/as de escolas públicas e, para isso, o/a aluno/a deve aprender a “falar certo”, em oposição à linguagem que traz de seu grupo social. Este ponto de vista sugere uma divisão dicotômica entre o mundo do/a aluno/a e o mundo que a escola pode proporcionar, isto é, um tipo de sociedade a qual o/a aluno/a somente terá acesso com sucesso escolar e com um “falar melhor” do que aquele que ele/a possui.

A desvalorização do mundo do/a aluno/a, daquilo que ele/ela traz consigo, de suas origens e de seu falar é incongruente com o/a professor/a que compreende sua sala de aula como um espaço social que abriga outros espaços, e que reconhece seu/sua aluno/a como sujeito autônomo. E isso também não é novidade nas discussões sobre educação. Segundo Paulo Freire (2006), “O conhecimento

não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Novamente, sobre a questão da variação (ou do “erro”, para muitos), Bortoni-Ricardo (2004) salienta que considerar o falar diferente como “erro” é um conceito sociocultural, imposto pelas classes privilegiadas sobre outras menos privilegiadas (já abordei o assunto em diferentes momentos). O que é linguístico no que se considera “erro” são possibilidades de utilizar os recursos da língua de forma diferente. Neste sentido, há sim um preconceito voltado às classes populares (e seu falar) que não utilizam a variação de prestígio, por isso seria responsabilidade da escola ensinar aquilo que a “classe culta” sabe (e que não sabe, portanto, a “classe inculta”).

Outro ponto a ser discutido sobre a escola que não reconhece ou não valoriza o mundo do aluno é a segregação. Segregação em todos os níveis: entre os/as professores/as e os/as alunos/as, entre os/as próprios/as alunos/as, entre o espaço escolar e o mundo (“lá fora”). Como aponta Liberalli (2009, p. 233-34), “a escola se apresenta como espaço supremo de individualismos, marcado pelas separações de salas de aula, fragmentação do horário escolar e alunos dispostos em fileiras indianas [...] de um lado o professor [...] do outro, os alunos [...]”. Assim, tudo no espaço escolar parece intensificar as separações ao invés de colaborar para um engajamento coletivo das atividades e propostas pedagógicas.

Segundo Demo (2001), uma das responsabilidades do professor consciente de seu papel é justamente impedir esta dicotomia segregária e ao mesmo tempo gregária, pois, além das separações, permite as classes dominantes fazerem das dominadas massa de manobra. Para isso o/a professor/a precisa valorizar a autonomia, a participação e emancipação dos/as alunos/as; mostrar que a crítica é necessária em um tipo de aprendizagem reconstrutiva e política, mas que, sobretudo, a convivência comum e a solidariedade devem ser enfatizadas.

Estas separações trazem o distanciamento e as contradições da sociedade evidenciando aqueles que podem expor o que pensam, pois não sofrem aquilo sobre o qual falam e/ou criticam, e aqueles que não possuem visibilidade ou cujas vozes dobram-se à opinião dos que detêm o poder. Essa noção expressa repúdio a tudo aquilo que não esteja de acordo com os padrões das classes dominantes e requer adesão a ideias sobre a norma culta como referencial de intelectualidade ou

como passaporte para estágios melhores de vida. Dessa forma, a noção de uma linguagem plural tende a ser apagada a favor do que é considerado “certo” e para o conforto da falsa segurança de uma linguagem, educação e mundo homogêneos.

Por outro lado, Demo (2007) conclui que a escola pública é “uma coisa pobre para o pobre” (p. 12), mas constata que 90% da oferta da educação fundamental do país se encontra na rede pública de ensino, com isso, essa mesma educação serve tanto ao pobre quanto ao não-pobre. As causas da escola pública pobre para o pobre, segundo o autor, são diversas e passam pelas políticas educacionais, ideologias de toda ordem e crenças pessoais. No entanto, o autor enfatiza que a população ainda acredita na escola, não pelo caráter formativo, mas pela necessidade de estar preparado, de alguma forma, para o mercado de trabalho.

Soares (1993) nos alerta, também, que nossas escolas são destinadas para as camadas populares, mas não estão prontas para atendê-las, pois discriminam aqueles/as que não conseguem alcançar os padrões das classes dominantes, o que tem gerado os altos índices de reprovação e evasão escolares. E, como acrescenta Coracini (2000):

Os chamados fracassos se devem, pois, à dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna. Se, ainda por cima, a escola reforçar esse medo, silenciando o aluno, pela relação castradora do poder - entre alunos e professores e entre estes e a direção (coordenação ou secretaria da educação) [...] as chances de fracasso são ainda maiores [...] (p.157).

As relações são demasiado complexas. A escola se constitui como resultado e ao mesmo tempo processo das mesmas relações que a “empobrecem”, pois, ao mesmo tempo em que a ordem social (governo e sociedade) segrega (linguisticamente, economicamente, culturalmente, socialmente) dicotomicamente a sociedade e, portanto, a escola, os próprios segregados também se excluem da própria sociedade, ao reconhecerem-se como não pertencentes ao mundo da “classe culta”. Assim, anseiam, com o sucesso escolar (que passa pela ideia de aquisição da língua culta, formal ou padrão), tornarem-se parte daquele outro lado onde habitam os não-segregados.

Mas estaria na escola a solução para todos os problemas das sociedades? Sobre essa questão, Freire (2001, p. 47) argumenta que:

Não há prática educativa, como resto de nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais.

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo a prática educativa pode alguma coisa.

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.

Refletindo sobre o que Freire expõe no trecho acima, é possível concluir que nem toda solução para os problemas sociais se encontra na educação, por melhor que esta seja. Desta forma, a educação e a língua culta, que, como muitos pensam, deve ser o foco do ensino de língua materna, não representam passaporte para a ascensão social. E, analogamente, nem todos problemas se encontram nas esferas políticas, por mais que os resultados, através das ações políticas, nos pareçam cada vez piores.

Assim como as questões na sociedade estão sempre interrelacionadas e em processo nas salas de aula de todas as disciplinas, em todas as escolas; as relações entre as práticas educacionais e a(s) política(s) também são relações que se interpenetram. E como observam Bourdieu e Passeron (1994, p. 3), “todo esforço para transformar o sistema que não esteja acompanhado por uma tentativa em transformar atitudes em relação ao sistema (e vice versa) está fadado ao fracasso⁶”.

2.2. A relação entre língua, letramentos e escola: processos legitimados de exclusão

Compreender as relações entre língua e letramento (ou letramentos), nos leva a refletir sobre a noção de uma língua nacional, cujo caráter coercivo e regulador surge, com força política, a partir do estabelecimento do Estado-nação burguês no mundo ocidental, entre os séculos XVIII e XX.

A linguagem⁷ e suas tecnologias serviram (e ainda servem), durante as transformações burguesas no mundo, como ferramentas para processos

⁶ Tradução própria.

⁷ Linguagem é compreendida neste trabalho como a capacidade que as pessoas possuem para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como as artes em geral.

homogeneizantes que contribuíram para a criação, embora ficcional, de uma identidade nacional, originária de uma ascendência e história comum, e de uma língua escrita que possibilitou a transformação de uma sociedade de súditos em cidadãos conscientes (Habermas, 2002). Tal processo possibilitou alavancar ao *status* de padrão determinada variação linguística, associada a aspectos políticos de poder, contribuindo também para a normatização e regulamentação da língua-nacional, assim como à valorização da modalidade escrita em detrimento da oral. No entanto, participaram desse processo apenas poucos escolhidos, pois como nos lembra Gnerre (1994, p. 6) “as línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores”.

Para unir e estabilizar a relação entre língua, identidade e nação é necessário algum tipo de força que garanta uma coesão ideológica para o Estado-Nação. Essa coesão se dá e é mantida materialmente através de uma língua nacional oficial, isto é: uma nação = uma língua. Como argumenta Rajagopalan (2013, p. 146):

[...] as línguas eram convocadas para servir de laço unificador de um povo e distingui-lo de seus vizinhos [...] e, no processo, eram transformadas em línguas nacionais. Em muitos casos essas línguas só começaram a existir como entes autônomos a partir de sua convocação para servirem como símbolos nacionais.

A língua oficial nada mais é que a variação linguística usada nos grupos de poder e que é legitimada e normatizada por esses mesmos grupos. Logo, a instituição Língua deve também ser protegida de qualquer ataque (linguístico) de caráter subversivo, transgressivo ou desviante que possa promover processos de descentralização, fragmentação ou desunificação. Assim, processos de regulamentação linguística, valorização de determinada(s) variante(s) da língua, normatização etc. se fazem necessários.

Foi exatamente o processo que ocorreu no Brasil-colônia com o decreto de Marquês de Pombal proibindo o uso da língua-geral e instituindo a língua portuguesa como língua oficial e única permitida nas terras brasileiras. De acordo com a citação de Trouche:

A noção de língua diz respeito a um conjunto organizado de elementos (sons e sinais) que possibilitam a comunicação. Sua origem está nas sociedades, e todos os grupos sociais desenvolvem sistemas para poderem se comunicar.

A imposição da língua portuguesa [no território brasileiro] foi uma questão fundamental para Portugal, no sentido da preservação da colônia, contudo, a concorrência do português com a língua-geral ainda perdurou até a segunda metade do século XVIII, quando o discurso das autoridades portuguesas se centrou numa política de difusão e obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa (Trouche *apud* Rajagopalan, 2013, p. 151)

Essa ideologia refletia (e ainda reflete) concepções colonialistas e exploratórias para as quais o etnocentrismo ditava as regras. Assim, tudo aquilo que era contrário as suas noções deveria ser tratado como primitivo, irracional, imoral ou selvagem (Bagno, 2009). Desta forma, a naturalização da norma linguística, da língua culta, apropriada principalmente pela classe dominante, abre caminho para a separação dicotômica entre escrito x oral, onde o primeiro está associado ao culto, ao racional, ao científico, ao moralmente e socialmente aceito; e o segundo, a tudo o que é seu oposto. Analogamente, seguem-se a ela as construções das oposições alfabetizado/analfabeto ou letrado/iletrado, associadas aos preconceitos linguísticos e aos mitos sobre a linguagem que fazem parte de nossa herança cultural ocidental (Bagno, 2007, 2009). Ademais, as tecnologias que veicularam e veiculam a língua (e que favorecem as práticas de letramentos), estão diretamente relacionadas aos valores da sociedade (Rojo, 2009; Bagno, 2007, 2009), tornando essa questão e sua relação com a exclusão e inclusão social também uma questão classista, sócio-econômica e cultural.

Essa percepção envolve a discussão do acesso e do consumo de textos e a prática de letramentos legitimados ou não, assim como a valoração associada a determinados tipos e eventos de letramentos. Isso significa dizer que certos tipos e eventos de letramentos estão diretamente relacionados à condição sócio-econômica e/ou o acesso a certos bens culturais e de consumo de um indivíduo ou um grupo e, assim, são valorizados ou não a partir dessa mesma percepção.

No que se refere às práticas letradas de escrita e leitura, ainda sofremos no Brasil os efeitos da visão eurocêntrica que valoriza e legitima aquilo mais próximo a modelos europeizados (ou o que se supõe a respeito de tais modelos) em detrimento das práticas populares e orais das parcelas menos abastadas da população. Neste sentido, as definições de “falar certo” ou “falar bonito” e tantas naturalizações acerca de nossa língua estão muito associadas a concepções

arraigadas em tais modelos e para essa discussão a escola cumpre papel determinante.

Como aponta Barros (2005 *apud* Souza, 2011), entre o final do século XIX e o início do século XX, houve um processo segregacionista da escolarização, reflexo de nossa herança escravocrata e o que Barros aponta repercutir até os dias de hoje. Segundo o pesquisador, a escolarização era também percebida como possibilidade de ascensão social e profissional (visão que perdura até hoje). Entretanto, os/as alunos/as oriundos de etnias indígenas e de ascendência africana (hoje, também, os/as alunos pobres, os/as favelados/as, os/as proletários/as, independentes da herança étnica somente) apontavam como obstáculos da inserção e permanência na escola os constrangimentos, humilhações e rejeições associadas à percepção de inferioridade por sua condição sociocultural e econômica.

Como conclui Buzato (2009, p. 9):

As relações entre letramento e inclusão vistas sob o prisma da educação formal, contudo, revelaram-se extremamente dúbias no sentido de que, sob a aparência de um sistema meritocrático capaz de preparar os indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais para uma inserção mais vantajosa nas relações legais, de trabalho e de consumo na Nação, a escola foi se tornando, ao longo da história, num mecanismo institucionalizado de exclusão daqueles que nela chegam sem o domínio dos códigos culturais e sem as disposições relativas ao trabalho intelectual que caracterizam as elites. Como já demonstraram Bourdieu e Passeron (1977), a escola, formulada nessas bases, apenas aprofunda e legitima a marginalização das classes populares e/ou grupos culturais periféricos, enquanto privilegia sujeitos que já dispõem dos capitais lhes assegurarão a manutenção de posições sociais privilegiadas.

2.2.1. Letrar ou alfabetizar: afinal, o que é letramento?

Soares (2003) argumenta que o surgimento do termo letramento, embora já existente na literatura de língua inglesa (*literacy* = a condição de ser letrado; palavra atribuída aqueles que dominam a leitura e escrita e sabem usá-las em diferentes contextos situacionais) desde o final do século XIX, ganha força, no Brasil e em outros países, nos anos 80, como uma “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2003, p. 6).

Tal perspectiva surge como uma reação aos estudos cognitivistas que predominavam nas discussões sobre escolarização e aprendizagem da leitura e escrita nas décadas anteriores (Gee, 2000; Heath, 1983; Scribner e Cole, 1981; Street, 1984, 2014). Street (1984, 2014) considera que para os Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* - NLS), a leitura e a escrita são práticas socioculturais de uso da linguagem que sempre envolvem relações de poder, diferenciando-se da aprendizagem em um contexto escolar supostamente neutro, que não considera questões de ordem social. Para os pesquisadores do NLS, as práticas de uso da língua são sempre plurais e multiculturais e, por conseguinte, toda concepção de linguagem deve observar isso.

No Brasil, o termo letramento surge, pela primeira vez, na obra de Kato (1986), intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Segundo Soares (2003), ‘letramento’ mesclou-se com a noção de alfabetização (que pressupunha apenas a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, por exemplo). Como sugere a crítica, a alfabetização é muito associada a uma visão de codificação/decodificação de sons em letras, e na percepção da escrita como transposição da fala para o escrito. É como se toda a tecnologia da escrita tivesse sido criada para representar a fala, compreendendo, como discute Olson (1998, p. 93), que a história da escrita tenha evoluído progressivamente até culminar no alfabeto. Assim, para alguém se tornar alfabetizado, de acordo com essa noção, é necessário conhecer o alfabeto e como funciona a mecânica da escrita e leitura. Deste modo, pode-se definir alfabetização como a ação de ensinar a ler e a escrever (Soares, 2003; Rojo, 2012).

É neste sentido que pesquisadores brasileiros marcam a distinção lexical entre alfabetização e letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998), já que o termo letramento abarcaria uma visão mais ampla, relacionado às práticas sociais orais e escritas de uma sociedade. Contudo, Soares (2004) sugere que a alfabetização e letramento são “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”, pois durante a aprendizagem inicial da língua escrita a criança se alfabetiza em situações reais de letramento, isto é, em práticas sociais de leitura e escrita.

Rojo (2009) acrescenta o termo alfabetismo à discussão, cujo foco seria individual e orientado pelas “capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita”, como os letramentos escolares e acadêmicos (p. 98). Seu foco está no conhecimento do indivíduo e no

conjunto de competências e habilidades ou capacidades que estão envolvidas com as práticas de leitura e escrita. As habilidades e competências são subjetivas e, portanto, diferentes para cada pessoa, variando de acordo com as práticas sociais a que teve e tem contato ou estava e está inserida.

O termo alfabetismo, no entanto, não é novo, pois foi criado na década de 30 nos Estados Unidos e usado durante a segunda guerra mundial para designar a capacidade de um indivíduo em compreender as instruções escritas relativas a atividades militares. Desde então, passou também a ser usado para indicar a capacidade de leitura e escrita para fins cotidianos ou não, mas representando uma distinção ou contraposição a uma noção mais academicista (Ribeiro, 1997 *apud* Rojo, 2009). Neste sentido, alfabetização parece, muitas vezes, disputar espaço com a noção de letramento.

À noção de alfabetismo está associada, ainda, a ideia de que as habilidades e competências relativas à leitura e à escrita podem ser medidas e definidas através de níveis de desenvolvimento. Essa ideia possibilita noções, já muito aceitas no senso comum, como as de analfabetos funcionais, corroboradas por indicadores como o INAF:

O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas (*apud* Rojo, 2009)

Segundo o Instituto Paulo Montenegro, IPM⁸, responsável pelo INAF, os níveis de alfabetismo estão divididos em:

- i) analfabeto - que identifica os indivíduos que não conseguem decodificar palavras e frases simples;
- ii) alfabetismo nível rudimentar – para aqueles que conseguem localizar informações explícitas em textos muito curtos, como identificar o título de uma revista;

⁸De acordo com o que está no site, o IPM é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao [IBOPE](http://www.ipm.org.br/), que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área de Educação <http://www.ipm.org.br/> acesso em 21/08/2013

iii) alfabetismo nível básico – refere-se aos que conseguem localizar a compreender informações em textos curtos ou de média extensão; e

iv) alfabetismo nível pleno – identifica aqueles que conseguem localizar mais de uma informação em textos longos e relacionam partes do texto, assim como conseguem comparar dois ou mais textos e fazer inferências e sínteses.

Por outro lado, Soares (2003, 1998) nos lembra que a percepção do conceito de alfabetismo varia de acordo com a época e/ou sociedade (por exemplo, na metade do século passado, aquele que apenas sabia escrever o próprio nome era considerado alfabetizado). Segundo a linguista, quanto mais a sociedade se torna grafocêntrica, apenas ler e escrever não basta, é necessário que as competências e habilidades associadas às práticas sociais da leitura e escrita sejam também incorporadas.

Porém, cabe ressaltar que o INAF, assim como outros indicadores de níveis de aprendizagem, tende a se orientar por concepções mais formais para seus dados, muitas vezes desconsiderando práticas populares e saberes locais. Neste sentido, os estudos de Abreu (2003) trazem dados que mostram que, em relação aos dados do INAF de 2001, os resultados não levam em conta a cultura popular e letramentos menos legitimados, embora 67% dos entrevistados (de diferentes classes sociais e escolaridade) gostem de ler por fruição (não apenas aqueles gêneros valorizados pela sociedade).

O termo letramento, porém, compreende os usos e práticas sociais de linguagem, valorizados ou não, locais ou globais, em diversos contextos além do escolar. Segundo Kleiman (1995) o uso do termo defendia uma separação dos estudos em relação ao uso social da escrita dos que eram orientados pela visão de alfabetização, os quais enfatizavam as “competências individuais no uso e na prática da escrita” (p. 16).

De acordo com Street (2014), o conceito de letramento não está vinculado a um conjunto de habilidades ou competências. Ele está relacionado a lugares e tempos específicos, em relações, também, com a vida cotidiana e social, e com outros grupos e instituições sociais. Tais práticas, portanto, são múltiplas e estão situadas historicamente.

Souza (2011) argumenta também sobre o caráter cultural das práticas de letramentos:

Longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar na sociedade. [...] Essa concepção obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos (Souza, 2011, pp. 34-35)

Ao compreender as dimensões social, cultural e plural das práticas de uso da leitura e escrita, os processos cotidianos de aprendizagem, assim como as formas diferentes e populares de falar, ler e escrever são validados, da mesma forma como a aprendizagem formal e escolarizada (Barton e Hamilton, 2000).

Além das noções de letramentos, uma explicação deve ser feita também sobre o que são *tipos de letramentos*, *práticas de letramentos* e *eventos de letramentos*.

Os *tipos de letramentos* dizem respeito às formas como as pessoas compreendem os gêneros discursivos que circulam em sociedade. Isto é, há letramentos que estão mais relacionados à esfera cotidiana e a vida social (por exemplo, fazer compras no supermercado); outros dizem respeito ao conhecimento de novas tecnologias (por exemplo, conversar no bate-papo do *facebook* - o que também pode estar associado à esfera cotidiana); alguns mais associados ao ambiente acadêmico (por exemplo, escrever uma tese). Neste sentido, para que as pessoas possam participar de determinados tipos de letramentos há a necessidade de que as mesmas sejam “letradas” em determinadas *práticas de letramentos*. Isto quer dizer que, por exemplo, para que uma pessoa possa conversar no bate-papo do *facebook* é necessário que ela minimamente: saiba ler e escrever (em uma variante de língua que seu/sua interlocutor/a possa conhecer, não necessariamente a norma culta ou a língua padrão), que ela saiba usar as ferramentas do *facebook*, saiba usar o teclado (ou mouse) de um computador (ou *tablet*, celular, *notebook*...), compreenda como se dá esse tipo de interação virtual (que é diferente de uma interação por telefone ou presencial), entre outras coisas. Bater papo no *facebook*, portanto, é um *evento de letramento* que está relacionado a letramentos cotidianos e tecnológicos (os *tipos de letramentos*) e exige que a pessoa saiba usar a leitura e escrita (nas variantes, formas, registro etc. e com as ferramentas necessárias) para aquele fim (*práticas de letramentos*).

Se, de acordo com Frow (2005), os gêneros discursivos, medeiam a interação humana (e, por conseguinte, os discursos e textos (verbais ou não) que nela circulam), os letramentos, por sua vez, parecem possibilitar a ação humana. Isso porque precisamos ser “letrados” (conhecer as práticas de letramentos relacionadas a cada situação social de leitura e escrita) em determinados gêneros para que possamos compreender como agir socialmente em inúmeras ocasiões de nossas vidas. Isto é, é necessário que tenhamos sido introduzidos a determinadas práticas de letramentos que tenham relação com certos gêneros para que seja possível a ação, por exemplo, de conversar utilizando determinada ferramenta do *facebook*.

Os eventos de letramento, portanto, acontecem o tempo todo e fazem parte do cotidiano de todas as pessoas. Fazem parte desses eventos algum tipo de letramento ou vários ao mesmo tempo. Para Heath (1982, p. 50), eventos de letramento são “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”. Ou, segundo Kleiman (2005), são situações em que a fala esteja organizada ao redor do texto escrito. No entanto, vivemos em um mundo onde as novas tecnologias, a multimodalidade e a multisssemiose fazem com que gêneros se fundam, transformando-os muitas vezes em textos híbridos. Desta maneira, essa concepção de *evento de letramento* deve ser mais ampla, abarcando processos de leitura e escrita que não necessariamente se utilizem do manual e impresso, mas também do imagético, do sonoro, do sensorial, do corpóreo, exigindo outras práticas de letramentos além do ler e escrever mais relacionados ao conceito de alfabetismo e educação formal. Partilho da noção de Soares (2004) que as práticas de letramentos permitem que criemos intelegibilidades sobre os eventos. Assim, indivíduos podem participar de um mesmo evento de letramento e reagirem diferentemente criando interpretações e funções diversas a partir dos processos e estratégias das práticas de letramento que utilizarem, possibilitando sua agência⁹.

Neste sentido, defendo que eventos de letramento podem ser quaisquer contextos situacionais em que as atividades que levem à compreensão daquele

⁹ A noção de agência que partilho é a de Duranti (2004, p. 453), “Agência é aqui compreendida como a propriedade de entidades que (i) possuem algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam outras entidades (e por vezes elas próprias), e (iii) cujas ações são objeto de avaliação (em termos de responsabilidade por um dado resultado)”⁹.

determinado evento ou circunstância esteja vinculada a práticas de reação interpretativa dos diferentes tipos de linguagens (verbal ou não verbal, escrita ou oral, imagética, sonora, sensorial, corpórea) que o constituem. Assim, o resultado dessa reação interpretativa será o que irá guiar as ações do indivíduo no e para o contexto situacional do qual esteja participando.

Essa concepção permite dessencializar o papel central da linguagem escrita para a (re)conceitualização do que possa ser considerado um evento de letramento, permitindo abarcar outras formas de ler, interpretar e criar no mundo.

2.2.2. LetramentoS: um conceito sempre no plural

Segundo Street (1984, 2005, 2014) o letramento é plural, pois diferentes grupos e sociedades possuem tipos diferentes de letramentos de acordo com os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

O autor apresenta dois modelos distintos de letramento: o autônomo e o ideológico (Street, 1993). O modelo autônomo desconsidera o contexto social das práticas e usos da linguagem e opera com uma visão de aprendizagem da leitura e escrita reduzida a limites cognitivos e estágios considerados universais de desenvolvimento. Esse enfoque estaria, segundo Rojo (2009), relacionado ao conceito de alfabetismo (ou alfabetização). O modelo ideológico, por sua vez, possui dimensão social e observa o letramento diretamente relacionado às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7). Ainda segundo Street (1984), as práticas de letramento podem proporcionar mudanças na vida das pessoas por serem ideológicas e políticas e permitirem que os indivíduos entendam e participem criticamente dos processos sociais.

É neste sentido que Rojo (2009) ressalta que o conceito de letramento passa a ser um conceito plural (letramentos), fazendo mais uma distinção que considera: (i) os letramentos dominantes, associados a “organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias”, e, portanto, valorizados e legitimados; (ii) e os letramentos locais ou vernaculares, cuja origem remete à vida cotidiana e às culturas locais, e não são “regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações

sociais” (Rojo, 2009, p. 102). Isto é, os letramentos são múltiplos e “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).

Ainda há outra distinção, trazida por Soares (1998) que corresponde a uma versão fraca e uma versão forte do letramento. A versão fraca se aproxima do modelo autônomo de Street e está arraigada no conceito de alfabetismo funcional e suas avaliações por exames e medições de competências e habilidades homogeneizantes. Essa versão cumpre os ditames do neoliberalismo e como argumenta Rojo (2009, p. 99): “estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita, para funcionar em sociedade”, logo, tal versão valoriza apenas os letramentos dominantes. A versão forte está próxima do modelo ideológico de Street e da visão paulo-freireana de alfabetização e prevê o empedramento dos indivíduos, a valorização dos saberes e culturas locais, a construção de identidades fortes, agentivas e críticas, a contra-hegemonia, o resgate da autoestima. A versão forte é, portanto, um modelo mais crítico e revolucionário de letramento, levando em conta os letramentos múltiplos, locais ou globais, dominantes e vernaculares (Rojo, 2009; Soares, 1998).

Além da noção de letramentos múltiplos, que corresponde a uma multiplicidade de práticas que envolvem a leitura ou escrita em seu uso social, as quais podem ser ou não valorizadas, há o conceito de multiletramentos, que de acordo com Rojo (2012, p. 15):

[...] 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 comunica.

A multiplicidade de linguagens dos textos contemporâneos exige dos indivíduos “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Isto é, são as multimodalidades e multissemioses dos textos que fazem com que precisemos dos multiletramentos. Para isso, são necessárias outras ferramentas que deem conta de textos orais, sonoros, imagéticos, das composições por tratamento de imagem, das

edições, diagramações, interatividade e muitos outros, além daquelas que usamos para a escrita manual e impressa. Logo, as práticas sociais e pedagógicas têm de estar em ressonância com as novas ferramentas e outras que estão sendo criadas, assim como com nossa capacidade de crítica como receptores e produtores desses letramentos.

2.2.3. Os letramentos como foco do ensino na escola: legitimando outros saberes

A escola, como discutido, figura como o local privilegiado onde os letramentos são selecionados e difundidos, e também onde determinados tipos de letramentos desejáveis para a prática de leitura e de escrita na sociedade são legitimados e autorizados. A educação formal, por conseguinte, estabiliza e normatiza as relações entre tipos de letramento e possibilidades de acesso de um indivíduo à participação política como cidadão (Buzato, 2009). Assim, a escola define quais letramentos são relevantes para cada sociedade, onde a escrita e a linguagem normativa possuem papel central, deslegitimando, no espaço escolar, outros tipos letramentos que não estejam de acordo com essa lógica.

Como aponta Buzato (2009, p. 9):

A legitimação do sujeito no universo das relações sociais mediadas pela língua e pela tecnologia da escrita torna-se irremediavelmente subordinada à escolarização, que lhe deve preceder. Isto equivale a dizer que, declaradamente, nem todos os que nascem no território são cidadãos desde a partida. A todos é dada apenas, supostamente, a oportunidade de habilitarem-se para a cidadania, através da escola.

A escola, assim, mantém a estabilidade de um sistema excludente, discriminatório e que produz e reproduz, de forma dinâmica, a estratificação social. Essa estabilidade é mantida pela imposição da cultura e da linguagem das classes dominantes legitimadas no espaço escolar. Neste sentido, a escola medeia a opressão que é exercida pelos que detém o poder sobre as classes menos favorecidas, deslegitimando as expressões culturais e as variantes linguísticas consideradas deficientes, pobres, feias, deselegantes, inapropriadas etc., entre os muitos adjetivos usados para desqualificar tudo aquilo que não for aceito pelo *status quo*.

No entanto, sob a ótica dos letramentos que defendo, a leitura e escrita são processos socioculturais contínuos de compreensão crítica do mundo, um ato social e político, para a construção de autoria, agência e cidadania, através da apropriação de diferentes discursividades e modalidades da linguagem, que ultrapassam a noção mais tradicional de leitura e escrita (cujs processos manuais e/ou impressos estão diretamente relacionados aos tipos de letramentos escolares e os dominantes).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa deve estar voltada para a participação do indivíduo na sociedade:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1998, p. 24)

Logo, a escola tem que estar preparada para práticas pedagógicas que não estejam restritas aos letramentos estritamente escolares, mas também a letramentos que possam integrar outros gêneros que contribuam para a compreensão de um mundo que ultrapassa seus muros e vai além das fronteiras do local.

O letramento escolar tal como conhecemos, voltados principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (Rojo, 2009, p. 108).

Como argumentei, os letramentos possibilitam a agência. Portanto, ser letrado em diferentes tipos de letramentos, que englobam gêneros diversos, amplia as possibilidades de agência e, dessa forma, de participação e atuação crítica e política em sociedade. Ou, parafraseando a noção de leitura freireana, quanto mais

somos letrados (em diferentes tipos de letramentos, dominantes e/ou populares), mais seremos capazes de ler cada vez “mais palavras” e “ler” cada vez “mais o mundo”.

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (Freire, 1981, p. 40).

Como coloca Freire no extrato acima, ler vai muito mais além do que está escrito em algum lugar. Assim, não é difícil deduzir que os letramentos também estão diretamente relacionados ao modo como interpretamos o mundo, circunstâncias, textos, obras de arte, filmes etc., possibilitando diferentes leituras e reações. Ademais, como acrescenta Moita Lopes (2013, p. 241), o que acontece durante as atividades de letramentos na sala de aula é “a constituição da vida social ou de quem somos ou podemos ser”. Para o autor, as atividades de letramentos durante as aulas funcionam como um ensaio para a vida em sociedade, além das paredes das salas de aula, pois a construção de significados que ocorre durante essas práticas não pode ser separada de nossas identidades como atores sociais.

As discussões apresentadas neste capítulo são de grande importância para as reflexões posteriores, especialmente ao confrontarmos essas discussões com a prática cotidiana e as possibilidades que encontramos no contexto desta pesquisa.

Como professora de língua portuguesa, estou sempre voltada às questões que envolvem a linguagem e letramentos, pois são os elementos essenciais de minha prática. As atividades que envolvem letramentos, e que foram (e serão) elaboradas para minhas turmas, são aproveitadas nesta pesquisa como atividades exploratórias, de forma a fomentar discussões e reflexões. Por isso, enfatizo a importância de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Contudo, tais questões estão também diretamente relacionadas com outras discussões que vão além da área específica da linguagem. O uso da linguagem e de letramentos faz parte também de outras áreas de ensino e de muitas formas compõem bases e instrumentos para entendimentos acerca das questões que emergem durante a prática pedagógica.

Neste sentido, trazer ao debate as reflexões apresentadas neste capítulo me parece de grande contribuição para este estudo, não apenas com o propósito de apresentar fundamentos teóricos que possam apresentar ou responder as questões da escola em foco, mas para dialogar com o que nos deparamos no cotidiano da escola pública, de uma forma geral, e no contexto desta pesquisa, em particular.