

## LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA AS AULAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA

*Universidade de Taubaté*

### LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA AS AULAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA

#### **Resumo**

Nossa atenção volta-se para um dos itens considerados, contemporaneamente, no ensino de línguas: as contribuições e implicações do letramento para o ensino da Língua Materna. Procuraremos enfatizar como o que se discute sobre letramento pode ser usado na prática, dando exemplos que estejam ligados ao ensino da leitura e da produção escrita.

**Palavras-chave:** letramento; aula de Língua Materna.

### LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL: IMPLICATIONS FOR THE READING AND THE WRITING CLASSES IN MOTHER TONGUE

#### **Abstract**

Our attention is focused to one of the items presently considered to the teaching of languages: the contributions and implications of literacy to the teaching of the mother tongue. We will try to focus on how what is argued about literacy can be used in practical way, giving examples linked to the teaching of reading and written production.

**Key Words:** literacy; mother tongue class.

### LETRAMENTO EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: IMPLICACIONES PARA LAS CLASES DE LECTURA Y DE PRODUCCIÓN ESCRITA EM LENGUA MATERNA

#### **Resumen**

Nuestra atención, se vuelve para uno de los itens considerados, contemporáneamente, en la enseñanza de lenguas: las contribuciones e implicaciones del letramento para la enseñanza de la Lengua Materna. Buscaremos enfatizar cómo lo que se discute sobre letramento puede ser usado en la práctica, dando ejemplos que estén conectados a la enseñanza de la lectura y de la producción escrita.

---

<sup>1</sup> Agradeço muito a minhas grandes amigas e parceiras de pesquisa da Universidade de Taubaté, professoras Maria do Carmo Souza de Almeida, Maria de Jesus Ferreira Aires, Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda e Ariádne Castilho de Frêitas pela leitura atenta e pelas sugestões para aprimoração deste texto. Dedico este texto a vocês, por todo seu empenho e dedicação no processo de *letrar* nossos alunos, futuros profissionais das várias áreas do conhecimento, com responsabilidade, ética e dignidade; por vocês acreditarem e darem *valor* para a possibilidade da construção de um ser humano melhor e, assim, *fazerem* a diferença. Agradeço também à professora, e grande *letradora*, Maria Silvia Martins, da UFSCar, pelo gentil convite para participação na Mesa Redonda em que este trabalho se insere.

**Palabras Clave:** letramento; aula de Língua Materna.

## 1. INTRODUÇÃO

Letrar. Essa relativamente nova palavra tem acompanhado professores e pesquisadores há duas décadas, e, por ser recente, talvez seu significado ainda não esteja claro a muitas pessoas. Assim, é objetivo do presente artigo divulgar o conceito de letramento da forma que é entendido por Kleiman (1995), Street (1984) e Barton, Hamilton e Ivanič (2000), bem como considerar algumas de suas contribuições para o ensino da Língua Materna, quer na leitura, quer na produção de textos/discursos<sup>2</sup>. Para tanto, a seguir faremos um mapeamento da questão contextual em que a problemática se insere, para podermos discutir o conceito de letramento; por fim, falaremos de algumas implicações sociais/discursivas e cognitivo/afetivas para o ensino de Língua Materna.

## 2. DE ONDE VEM ESSA QUESTÃO DO LETRAMENTO

Comentando a época em que vivemos, Hall (2003, p. 25) explica que as “transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”, o que implica a relativização e a ampliação das verdades, dos modos de ver/perceber as verdades, etc. A cultura, nesse cenário instável, é questionada não só quanto aos seus processos, mas também quanto a outras culturas<sup>3</sup>.

Essa visão permeável de cultura acompanha uma nova ordem econômica. Gee (2000, p.187) define a mudança econômica como o Novo Capitalismo, que acolhe “as diferenças, inclusive as culturais (desde que as culturas tenham dinheiro e possam consumir)”. Para ele, o Novo Capitalismo convive e vive bem com as diferenças e com o instável, até porque o incerto traz em si um provável novo nicho de mercado. É o oposto daquilo que o autor denomina Velho Capitalismo, que vivia de certezas fixas e universais. Para Gee, a globalização é um produto das mudanças em massa das relações e das tecnologias, que são responsáveis por uma competição mundial (globalizada) muito intensa (p. 185); esse processo “pressupõe reciprocidade” econômica, embora isso seja “inexistente nas relações Norte/Sul” (ABDALA JUNIOR, 2002, p. 28). É essa globalização que está “empurrando” as relações globais para a flexibilidade, para uma nova oportunidade de mais ganhar. Muitas culturas mudam e acabam por se abrir, até porque há uma interdependência econômica; outras tantas tendem a se assumirem em um movimento contrário, de resistência às mudanças, criando mais um conflito, mais uma realidade.

---

<sup>2</sup> Aqui optamos por dar o mesmo *status* aos termos “produção escrita” e “produção textual/discursiva”, por entendermos que se escrevemos, o fazemos em um formato específico (gênero), com intenções persuasivas (de sorte diversa) a públicos escolhidos, para sua adesão a nossas ideias, em contextos dados, com as adequações necessárias, etc...

<sup>3</sup> Abdala Junior (2002, p. 16-17) fala das culturas atávicas, já formadas há muito tempo, como as européias, que politizaram a noção de cultura e tiveram orientações “expansionistas, autoritárias e dominadoras”, tendo a língua escrita como meio difusor, e das culturas compósitas, ou crioulas, que foram formadas pela heterogeneidade, inclusive, de “atavismos contraditórios”, justapondo, por meio da oralidade, pedaços de outras culturas e não tendo “mitos fundadores” como a atávicas. Ele acrescenta que, nos tempos atuais, até as atávicas estão em processo de abertura e mudança em função do capitalismo global, havendo a coexistência da justaposição de múltiplas tendências.

Na mesma conjuntura histórica em que surgia o Novo Capitalismo, surgiram teorias que começaram a rever o papel do indivíduo como centro das preocupações (teorias essas que fundamentavam o Velho Capitalismo) (GEE, 2000, p. 188). O autor explica que, após um longo tempo de foco no indivíduo, quer em sua característica comportamental, quer na mental, houve a “virada social” nas teorias das pesquisas das ciências humanas, as quais passaram a contemplar a interação cultural e social. Observemos a linha temporal (abaixo), elaborada segundo a visão do autor, sobre o foco das pesquisas no século passado; ele explica a evolução das teorias até chegar à mudança, nomeada por ele de “virada social na pesquisa”:

<b>1ª metade do século passado:</b> <i>comportamento individual</i> (behaviorismo)	<b>Meados do século passado:</b> <i>mente individual</i> (cognitivismo)	<b>Últimas décadas:</b> <i>Relações interindividuais</i> (“virada social” na pesquisa)
--	---	--

**Tabela 1: Foco da pesquisa no século passado.**

A virada social altera o foco das pesquisas, passando de centrada no indivíduo para centrada na observação das *relações* entre os indivíduos, salientando os processos em que os indivíduos estão inseridos. É nessa visão que o conceito de cultura ganha outra dimensão, sendo incorporada a ela a visão de instabilidade, de flexibilidade.

Nessa nova visão, cultura é “tudo que o homem produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais (...) o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 6). Hall (2003) também discorre sobre essa cultura, expondo como se dá em nível nacional e frente à globalização: para ele, a cultura nacional, do modo como vem sendo entendida, procura por uma unidade, sendo as diferenças (de raça, religião...) “costuradas” em nome dessa unidade (HALL, 2003, p. 65), mas, frente às mudanças atuais, “é difícil conservar as identidades intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (p. 74).

Essa virada social na pesquisa da área de humanas é identificada por Gee (2000, p. 180-183) em quinze diferentes movimentos, dentre os quais destacamos a Etnometodologia e a Análise da Conversação, a Psicologia Discursiva, a Teoria dos Modelos Culturais, a Teoria Moderna da Composição, a Sociologia Moderna, os Novos Estudos do Letramento.

Vejamos o que é dito sobre esses Novos Estudos do Letramento.

### 3. LETRAMENTO

De acordo com Kleiman (1995), os Estudos do Letramento<sup>5</sup> tiveram início com o exame do “desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita (...) as mudanças políticas, sociais,

---

<sup>4</sup> Recomendamos a leitura do texto de Gee, em Barton, Hamilton e Ivanič (2000), para esclarecimentos mais profundos sobre as consequências do Novo Capitalismo, na visão do autor.

<sup>5</sup> Para Kleiman (1995), os Estudos do Letramento correspondem aos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies) ou a Literacies no contexto anglo.

econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Ainda segundo a autora, esses estudos

[...] foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Os estudos que estão sob essa denominação de Estudos do Letramento são, conforme a autora, complexos e variados, indo desde estudos sobre a capacidade metalinguística em relação ao uso da língua pelas pessoas – em pesquisas que procuram verificar, por exemplo, a capacidade de reflexão sobre a linguagem de grupos alfabetizados e não alfabetizados –, até o papel da escrita nas práticas de leitura e de escrita – como podemos observar sobre as práticas de leitura de livros, em pesquisas entre grupos sociais diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 17-18).

Kleiman (1995, p. 19) apresenta a definição de letramento, referenciando-se em Scribner e Cole, os quais o explicitam como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita (que entendemos como *leitura e produção textual-discursiva*); nessas práticas, a escrita é tida como um sistema simbólico e como uma tecnologia, sendo usada contextualmente e com objetivos bem definidos.

Letramento é, portanto, um conceito muito mais amplo que alfabetização, podendo envolver práticas de leitura, de escritura e de oralidade; pode ser definido como as formas de fazer, de realizar, de acontecer pela língua, que variam conforme a situação, os participantes da situação, as instituições, o momento da comunicação, etc. Quando falamos em Estudos do Letramento, portanto, estamos falando das “teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita” (KLEIMAN, 2003).

Street (1984, p. 97) explica que o letramento

[...] é mais do que somente a tecnologia na qual se manifesta (...) É um processo social, no qual tecnologias específicas, particularmente construídas, são usadas em estruturas institucionais específicas para fins também específicos.

Para Barton e Hamilton (2000, p. 10-14), existem diferentes letramentos em diferentes domínios da vida social (em casa, no trabalho, na comunidade), com limites permeáveis, que se perpassam e se interinfluenciam, além de serem dinâmicos, fluidos e em permanente mudança, assim como são os sujeitos, os grupos sociais minoritários e as sociedades de que os letramentos fazem parte. Isso é o que embasa o argumento de que os letramentos são situados<sup>6</sup>; isto é, eles acontecem em cada local social de uma determinada maneira, de acordo com os sujeitos sociais que pertencem àquele grupo, naquele momento histórico em que as práticas e os eventos acontecem. Dizem os autores:

---

<sup>6</sup> Por tecnologia entenda-se o não natural, o criado, inventado.

<sup>7</sup> O próprio Barton, em seu livro *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (1994), já tinha essa idéia de letramento situado, que então nomeava como letramento ecológico.

Isso significa que, dentro de uma dada cultura, existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. A vida contemporânea pode ser analisada de uma forma simplificada dentro de domínios de atividade, tais como: casa, escola, local de trabalho. É comum examinar práticas distintas nesses domínios e, então, comparar, por exemplo, casa e escola, ou escola e local de trabalho. Nós começamos com o domínio da casa e da vida cotidiana. A casa (o lar) é, às vezes, identificada como um domínio primário nas vidas de letramento das pessoas, por exemplo, por James Gee (1990), e é central para o desenvolvimento do senso de identidade social das pessoas. O trabalho é um outro domínio identificável, no qual as relações e os recursos são às vezes estruturados de forma bem diferente do que ocorre em casa. (...) Semelhantes práticas contribuem para a idéia de que as pessoas participam de distintas comunidades discursivas, em diferentes domínios da vida. Essas comunidades são grupos de pessoas que *compartilham formas características de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a linguagem escrita*. (2000, p. 11; grifo nosso)

O uso da língua em diferentes domínios é acompanhado de diferentes modos de valorizar a própria língua. E como diferentes grupos valorizam a língua diferentemente, aí chegamos a uma questão central: concordamos com Kleiman (RÖSING, BECKER, 2003) quando diz que os “estudos do letramento concebem os usos da língua escrita como práticas socioculturais; por isso, ensinar a ler e escrever é um processo de inserção do aluno nas práticas legitimadas, socialmente valorizadas de uso da escrita”. Ensinar a ler e a escrever, então, não é uma questão meramente de aquisição de um sistema, mas também de um modo de ser, de vir a ser, de um saber fazer *pela* e *na* língua. E como fica, nesse cenário, o professor, a escola, quando se sabe que cada aluno é portador de uma forma de ver e valorizar a língua e que, muitas vezes, essa forma difere das formas “legitimadas, socialmente valorizadas” pelo próprio professor, pela própria escola? Como inserir os alunos nas práticas escolares, socialmente aceitas como válidas?

#### 4. AS PRÁTICAS LETRADAS NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS/DISCURSIVAS E COGNITIVAS/AFETIVAS

O letramento é um conceito multidisciplinar, tendo sido “concebido” na “virada social” da pesquisa, como já apontamos. E podemos encontrar nele ecos de autores interessantes.

Quando Barton e Hamilton (2000) discutem *domínios*, percebemos a presença dos conceitos discursivos de Bakhtin (2003) e Bakhtin, Volochinov (2002); quando falam em letramento *situado*, remetemos a Vygotsky (1987, 1991, 2004), com seu entendimento de que a aprendizagem é mediada e, portanto, diferente de situação para situação, de aluno para aluno.

Assim, há inúmeras *práticas sociais*, concebidas por Barton e Hamilton (2000, p. 7) como “caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita, que as pessoas usam em suas vidas” que são realizadas em casa, as quais quase nem entendemos como algo relevante. Entretanto, elas acabam por nos ajudar a perceber melhor o mundo fora de casa, ao nos auxiliarem a exercer, no nosso grupo social primário, aspectos da nossa cognição e de nossa afetividade (TÁPIAS-OLIVEIRA, ALMEIDA, AIRES e RENDA, 2007) que farão a diferença nos discursos dos mundos além do nosso convívio familiar. Vejamos, no quadro abaixo, como isso se dá ao elencarmos: na coluna 1, algumas práticas letradas familiares; na coluna 2, o que a aprendizagem (VYGOTSKY, 1987, p. 88) dessa prática reflete no aspecto cognitivo/afetivo da criança; na coluna 3, como o que

foi aprendido pela criança será por ela aplicado, transferido (VYGOTSKY, 1987, p. 95) para outros contextos da vida social:

PRÁTICAS LETRADAS DA FAMÍLIA	O QUE A CRIANÇA APRENDE <sup>8</sup> NESSAS PRÁTICAS LETRADAS	FUTURAMENTE, NA VIDA SOCIAL/DISCURSIVA...
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fazer lista de supermercado;</li> <li>▪ ter caderneta de telefones;</li> <li>▪ usar o livro de receitas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a ser organizada;</li> <li>▪ a prever (planejamento);</li> <li>▪ a perceber que podemos; registrar o que queremos fazer sempre igual;</li> <li>▪ a ter uma forma para isso (forma do gênero receita = ingredientes + modo de fazer);</li> <li>▪ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ irá ser organizada na escola, na vida;</li> <li>▪ terá domínio de gêneros organizadores;</li> <li>▪ entenderá que existem gêneros específicos para cada ato social;</li> <li>▪ observará que os gêneros têm formas variadas, conforme seu uso;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ usar vocabulário conceitual (palavras abstratas, conceitos científicos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a definir com precisão (nomes dos objetos, nomes de conceitos abstratos...);</li> <li>▪ a generalizar (VYGOTSKY, 2001, p. 292);</li> <li>▪ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ observará o uso das palavras;</li> <li>▪ conferirá peso ao uso correto das palavras nos diversos gêneros;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ter anotações escritas, colocadas na geladeira (com imã), para não se esquecer e para resolver depois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a fazer registro do que é importante;</li> <li>▪ a consultar e a ter à mão o que vai precisar usar;</li> <li>▪ a ter o hábito de priorizar coisas</li> <li>▪ a planejar o que vai fazer (VYGOTSKY, 1991, p. 31);</li> <li>▪ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ será organizada;</li> <li>▪ terá recursos mnemônicos para se lembrar de fatos;</li> <li>▪ saberá valorizar o que é importante;</li> <li>▪ dominará recursos pessoais para anotações;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ receber e responder a cartas e e-mails</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a dizer o que quer por escrito;</li> <li>▪ a prestar atenção no modo de tratar as pessoas por escrito;</li> <li>▪ a ter atenção ao interlocutor</li> <li>▪ a gostar de escrever;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prestará atenção para ser adequado em situações sociais de uso da escrita;</li> <li>▪ conferirá peso social ao uso da palavra;</li> <li>▪ gostará de se comunicar por escrito, bem como de "craniar"<sup>9</sup> seus textos, de modo que atinjam seus objetivos;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ler livros, gibis para as crianças, fazendo as perguntas "de que cor é o céu?", "o que você acha que vai acontecer agora?"...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gostar de ler;</li> <li>▪ a ter objetivos para ler (saber o que acontece na história);</li> <li>▪ a prestar atenção;</li> <li>▪ a responder o que lhe perguntam;</li> <li>▪ a saber o fluxo narrativo (gênero primário e secundário);</li> <li>▪ a fazer predições e inferências;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ saberá se portar em adequação à situação social;</li> <li>▪ aplicará estratégias de aprendizagem e observação;</li> <li>▪ transferirá hábitos e estratégias de leitura para outros contextos sociais;</li> <li>▪ escolherá o que mais gosta de ler;</li> <li>▪ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ brincar<sup>10</sup> (adultos com crianças)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a aprender que existem regras a serem respeitadas;</li> <li>▪ a saber que as regras podem ser mudadas/adaptadas;</li> <li>▪ a negociar;</li> <li>▪ a obedecer;</li> <li>▪ a entender que há horas de aceitar e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ saberá aceitar as restrições sociais (como as regras de trânsito);</li> <li>▪ saberá questionar regras (como políticas públicas);</li> <li>▪ (...)</li> </ul>

<sup>8</sup> Na aprendizagem, há a criação de hábitos (VYGOTSKY, 2004, p. 160-161) que levam o indivíduo à mudança de comportamento e de atitudes. Nesse sentido, entendemos que isso implica *esquemas de processo* para a ação.

<sup>9</sup> Usamos a expressão "craniar" textos com nossos alunos do 4º ano A (turma 2009) do curso de Letras da Universidade de Taubaté, a quem agradecemos pelo incentivo quanto ao uso mais difundido da palavra.

<sup>10</sup> Aqui estamos utilizando o conceito de Vygotsky de brincadeira (1991), como meio para a socialização da criança em papéis sociais.

	há horas de confrontar; ▪ a gostar de brincar em outros contextos; ▪ (...)	
▪ (...)	▪ (...)	▪ (...)

**Tabela 2: Práticas letradas da família, a aprendizagem e o desenvolvimento.**

Segundo Heath (1983), as práticas letradas, quando começadas em casa, levam os alunos a se sair melhor na escola; isto é, quando a família valoriza as práticas da escola, mesmo sem se dar conta, prepara as crianças nas rotinas simples do cotidiano, para as práticas sociais mais amplas.

E quais as implicações disso para o professor em sala de aula?

#### 4.1 IMPLICAÇÃO 1: DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS LETRADAS DOS ALUNOS

A criança que cresce em meio a práticas letradas *assimila o modo de ser letrado. Mesmo sem saber ler, é capaz de ler* (símbolo do McDonald's, marca do sabão em pó que a mãe usa, marca do barbeador usado pelo pai, logotipo do local de trabalho dos pais, etc.). Uma atitude extremamente útil ao professor é, logo nos primeiros encontros, conversar com seus alunos para ter uma noção de que práticas sua família já desenvolve. As respostas podem ser anotadas pelo professor (para ter idéia de cada sala), que assim terá um inventário de ações comuns para as crianças. A importância desse diagnóstico das *práticas letradas dos alunos* está em o professor entender até que ponto eles já possuem o *aprendizado* (cognitivo, afetivo, linguístico e discursivo) e o *desenvolvimento* (no sentido vygotskyano dos termos) da escrita, quer na leitura, quer na produção textual/discursiva. A seguir, arrolamos algumas questões<sup>11</sup> que podem ser dialogadas com os alunos (por isso estão em registro informal); na coluna da direita, fazemos notar as implicações das questões para a observação das práticas letradas dos alunos:

1. Você tem vontade de vir à escola? Por quê? 2. O que é mais legal na escola? 3. Quais atividades da escola que você acha mais interessante? E quais as mais chatas?	Observação da motivação dos alunos para com as práticas letradas da escola
4. Seu pai/sua mãe trabalham? Em quê? 5. Quando saem de casa e quando voltam? 6. Onde sua família faz compras? 7. Até que horas você brinca? Onde? Na rua? Quem olha você? 8. Qual o esporte de que gosta e qual prática? 9. O que você faz no sábado e no domingo? 10. Qual o papo do fim de semana? 11. (...)	Identificação dos hábitos familiares mais amplos
12. Seu pai/sua mãe foram à escola? Estudaram o quê? Até que série? 13. Você já leu/já leram livros, gibis, historinhas para você? 14. Onde você estuda, quando está em casa? 15. Como leem para você? 16. O que você assiste na TV? Quem assiste com você?	Identificação das práticas letradas da família

<sup>11</sup> Agradecemos aos alunos das turmas 3<sup>o</sup>C/2006 e 3<sup>o</sup>B/2009 de Letras, da Universidade de Taubaté (UNITAU), na disciplina Didática Específica I, pelo enriquecimento ao questionário inicial proposto. Acrescentamos que essa prática diagnóstica foi amplamente difundida na época do Ensino Instrumental de Línguas (PUC/SP, anos 80-90).

17. Que ritmo de música ouve? 18. Você prefere revista, gibi ou livro? Quais? Por quê? 19. Você já foi à biblioteca? 20. A que tipo de desenho, filme ou programa você gosta de assistir na TV? 21. Você usa a Internet? O que você consulta? 22. (...)	
23. O que seus pais querem que você seja? 24. O que você quer ser quando crescer? 25. (...)	Identificação das aspirações sociais dos alunos e da família

Tabela 3: Questões diagnósticas para identificação do letramento dos alunos e suas implicações.

Ao conversarmos com os alunos sobre essas práticas, podemos traçar o perfil de cada sala, o que muito facilitará o trabalho do professor. Por exemplo, ao identificar o que os alunos gostam ou não na escola, pode propor atividades que sejam mais motivadoras (VYGOTSKY, 2004) para o trabalho em sala de aula. Ao saber de suas rotinas familiares, o professor pode diagnosticar que eles carecem de cuidados e de orientação, por exemplo, por nunca terem supervisão nos seus tempos livres; isso pode se transformar, inclusive, em um problema disciplinar na sala de aula, se o professor estiver desavisado de como agir. Ter noção das aspirações das pessoas envolvidas no processo educativo também é um item que auxilia o professor a interessar mais seus alunos, porque pode desde fazer o incentivo explícito para que as aspirações se concretizem, até mostrar outras opções validadas socialmente para o futuro incerto que temos à nossa frente. Seja como for, em ambos os casos, o professor estará ajudando seu aluno e fazendo-o sentir-se merecedor de investimento por parte do professor (ABUD, 2001), o que estreita os laços de confiança e de trabalho conjunto em sala de aula.

O conhecimento das práticas letradas, em si, é capaz de ajudar o professor a *situar* a aula de Língua Materna. Vejamos dois exemplos dicotômicos: ao saber que uma turma sua é aficcionada em Internet, por exemplo, o professor já sabe que seus alunos são rápidos, exigentes (num aperto de botão do *mouse* eles mudam o que não estão gostando), movidos por interesse próprio, sabem aprender fora da escola, são “buscadores” de informação de acordo com seus interesses (isto é, com *objetivo de leitura* pré-determinado), etc. Atuar nessa turma demanda do professor um trabalho totalmente diferente de uma turma que não é alfabetizada digitalmente, isto é, que tem como referência de aprendizagem somente o livro didático, usado na escola, pois esses alunos podem não ter o hábito de leitura desenvolvido (não atribuindo *objetivos de leitura* ao que leem), podem não ter a dimensão do *cyber-espaço* desenvolvida, nem dominada; podem não ter desenvolvido o hábito de buscar o que querem em gêneros diversos, etc. Essa turma precisa ser, ainda, inserida no mundo digital, enquanto que a outra precisa de orientação para evitar informações tóxicas. Assim, o trabalho com leitura e produção escrita nas duas turmas será diferente, mesmo que as duas turmas sejam, por exemplo, da 6ª série do Ensino Fundamental.

Vejamos, a seguir, o que esse reconhecimento pode implicar nas escolhas dos professores ao trabalhar uma aula de leitura e de produção textual/discursiva.

#### 4.2 IMPLICACÃO 2: PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

A observação sobre o modo pelo qual os alunos se encontram nos quesitos cognitivos, afetivos, discursivos e linguísticos é de fundamental importância para o estabelecimento das metas que o professor quer atingir. Após o diagnóstico das práticas familiares, e tendo em mente os ensinamentos de Vygotsky e de Bakhtin, as práticas de leitura e de produção escrita têm início, valorizando-se as práticas letradas que os alunos já têm e trazendo outras para a sala de aula. Esse movimento de resgate e inclusão de práticas será constante na sala de aula. Como declara Vygotsky,

Para a educação atual não é importante ensinar certo volume de conhecimento quanto *educar a habilidade* para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no *processo* de trabalho. (VYGOTSKY, 2004, p. 448; grifo nosso)

É importante observar o que os alunos já sabem quanto à leitura. Abaixo, algumas práticas comuns, explanadas detalhadamente por Kleiman (1989, 1993) e Solé (1998), que auxiliam o professor a perceber se seus alunos já são leitores proficientes; eles serão proficientes se souberem, entre outros itens,

- fazer hipóteses de leitura sobre o texto a ser lido (partindo de pistas do próprio texto);
- estabelecer objetivo(s) para a leitura;
- fazer inferências e previsões durante a leitura;
- ter *esquema de processo* (ter hábito cultivado, VYGOTSKY, 1991, 2004) para ler um texto inteiro e entender as idéias básicas do autor;
- observar o uso de escolhas lexicais pelo autor, para inferir sobre prováveis intenções subjacentes ao texto.

A observação desses e de outros hábitos de leitura ajudam o professor a iniciar a prática de leitura de gêneros diversos em um movimento heurístico, começando pelos mais familiares aos alunos, como por exemplo:

- leitura de rótulos e de outros gêneros (BAKHTIN, 2003) disponíveis na vida familiar dos alunos, como músicas, contas de água, notas de compra, calendários, certidões de nascimento, etc...
- leitura de histórias infantis (roda da leitura, com entonação, olhares, etc..), inclusive dos contos infantis e fábulas regionais/nacionais (para aumento do conhecimento sobre a nossa cultura; para a criança gostar mais de ler...);
- leitura de histórias e desenhos animados (ler a mesma história no papel e no filme – ótimo exercício de comparação (exercício da função psicológica superior, cf. VYGOTSKY, 1991));
- leitura de gibis, com e sem balãozinho (para exercitar a inferência, para aprender gramática, para “curtir”...);
- (...)

A observação do emocional dos alunos ao longo dessas práticas é fundamental. Concordamos com Vygotsky, que afirma:

O mestre deve ter sempre a preocupação de preparar as respectivas potencialidades não só da mente como também do sentimento. Não devemos nos esquecer de atingir o sentimento do aluno quando queremos enraizar alguma coisa na sua mente. Dizemos frequentemente: “Eu me lembro disso por que me impressionou na infância.” (VYGOTSKY, 2004, p. 195)

---

<sup>12</sup> Agradecemos à amiga e psicóloga Zélia Maria da Silva Cabral pela explicação sobre esse termo.

O professor vai, assim, aguçando a curiosidade dos alunos e apresenta novos gêneros. O aguçar a curiosidade é fundamental.

O mesmo é válido para o ensino da produção de textual/discursiva. Para assumir a posição de autor, o aluno pode começar a escrever sobre fatos de sua vida, como:

- crítica, fundamentada em argumentos, sobre algum desenho que gostou;
- preenchimento de uma ficha de leitura gostosa de fazer (por exemplo, para ilustrar);
- planejamento de um texto argumentativo com os colegas para um jornal mural;
- produção escrita de vários gêneros vinculados a algum projeto (como, por exemplo, o projeto de fazer uma CDteca, que pode envolver a produção dos seguintes gêneros: escrever *carta convite* aos pais para doarem filmes; confeccionar *cartazes* para um bingo para arrecadar dinheiro para comprar estantes e CDs novos; escrever *cartas* para as grandes lojas para pedir doação de CD *players*; bolar *fichas de controle* como as que as bibliotecas têm...)
- etc.

O aluno, ao conversar com seu professor, passa a entender o que significa *passar da posição de leitor para a posição autor*. Sobre o autor recaem responsabilidades que incluem,

- de acordo com seu processamento cognitivo e com o “contexto da tarefa” (HAYES, FLOWER, 1980), planejar e colocar suas idéias no papel;
- ter um objetivo para escrever (SOARES, CAMPOS, 1978);
- saber de seu processamento cognitivo, emocional/afetivo, linguístico/discursivo quando da escrita (HAYES, 1996; TÁPIAS-OLIVEIRA, ALMEIDA, AIRES e RENDA, 2007; TÁPIAS-OLIVEIRA, ALMEIDA, AIRES e RENDA, 2008);
- (...)

Também, recaem sobre o autor, segundo a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2002, 2003),

- ter o domínio dos gêneros discursivos (em seus temas, composições e estilos (BAKHTIN, 2003, p. 293));
- saber quem é ao escrever;
- saber que vai escrever para alguém ler;
- saber quem é seu público-alvo (os interlocutores previstos pelo autor) (HALASEK, 1999);
- escolher os termos adequados para seu público-alvo;
- seguir os padrões das instituições em que se insere, etc.

Ter em conta sua *posição social* e a *posição social* de seu interlocutor é primordial para a produção de gêneros. É fundamental que o professor forneça ao aluno (se for o caso de o aluno não dispor de tais conhecimentos) dados sobre a sociedade que permitam que ele desenvolva e faça uso de um “GPS<sup>13</sup> social”, revelador de:

- onde se está (em casa? no trabalho)?
- com quem (para quem se escreve)?
- de onde se vem (quais as instituições que sustentam as pessoas envolvidas?)
- quem eu sou nessa situação (sou filha, escrevendo para minha mãe? para meu subordinado? para meu diretor)?
- para onde a discussão vai (resolução ou complicação)?

Bakhtin explica o peso das posições sociais do interlocutor e do autor para a escrita de gêneros:

---

<sup>13</sup> GPS é a sigla do aparelho de localização por satélite (em inglês, *Global Positioning System*). Adotamos essa sigla por ter o termo “posicionamento”, que remete ao termo bakhtiniano (posição social) para a adequação do gênero ao contexto em que se insere, ao interlocutor, aos padrões, etc.

O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301; grifo do autor)

E esse peso social deve ser compartilhado com os alunos.

## 5. UMA NOTA FINAL (PORQUE O ASSUNTO NÃO SE ESGOTA AQUI)

Toda a formação do aluno, enquanto cidadão leitor e produtor de gêneros discursivos, é um percurso de uma vida. As *práticas letradas* vão sendo aos poucos aprendidas ao vivenciarmos contatos sociais diversos, nas variadas esferas de que vamos tomando parte. Nesse processo, a escola é um importante meio social, porque nele as práticas podem ser vividas de modo sistematizado, acessível, flexível e bem organizado; com modelos heurísticos para que se aumentem as chances de resolução eficientes/eficazes de problemas; com metacognição, metafetividade, metadiscursividade, ou seja, com atenção ao que se pensa, diz e fala<sup>14</sup>.

Letrar. Letrar é um *esquema de processo contínuo* – não é instantâneo. Na escola, o professor de Língua Materna pode ajudar muito nessa construção, ao compartilhar, nas aulas de leitura e produção escrita, novos valores, novas formas de, como nos dizem Barton e Hamilton (2000), agir, pensar, interpretar e usar a linguagem. A aprendizagem de novos hábitos letrados leva tempo. Mas vale a pena.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem, hibridismo cultural*. São Paulo: Senac, 2002.
- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté: Cabral, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 2002.

---

<sup>14</sup> Aqui, fazemos referência ao texto de Erik de Corte (1996, p. 114-115).

BARTON, David; HAMILTON, Mary. "Literacy practices". In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, David et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge, 2000.

DE CORTE, Erik "New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education" In: BURGEM, Arnold (Ed.). *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. London: Jessica Kingsley, 1996. cap. 10, p. 112-132.

GEE, James Paul. "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social". In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Ed.). *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

HALASEK, K. *A pedagogy of possibility: bakhtinian perspectives on composition studies*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1999.

HALL Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

HAYES, John, R. "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo . emocional em la escritura". Santillana Secundaria, 1996. cap. 1, p. 1-27.

HAYES, John; FLOWER, L.S. "Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). *Cognitive process in writing*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, 1980.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes e Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. "Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino". In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2003.

RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2003.

SOARES, Magda Becker; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. A metacognição e a metafetividade na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. "Percurso da construção identitária do professor: linguagem, cognição e afetividade". In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Anais do 4º SEPLA - Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, Taubaté/SP, Universidade de Taubaté (UNITAU), 2008*.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

#### **Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA**

Possui graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (1985), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é Professora Assistente Doutor da Universidade de Taubaté. Tem experiência de 23 anos na área de Ensino de Língua Materna no Ensino Superior e desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do professor, didática do Ensino Superior, ensino da produção escrita e da leitura em língua materna, com propostas de práticas inovadoras. Livro publicado por seu grupo de pesquisa (2010): *Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino*.